

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



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

VOL. XXXIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1959 N.º 76

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo
Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR ANÍSIO SPINOLA
TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica PÉRICLES
MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio ELZA
RODRIGUES MARTINS

Inquéritos e Pesquisas
JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

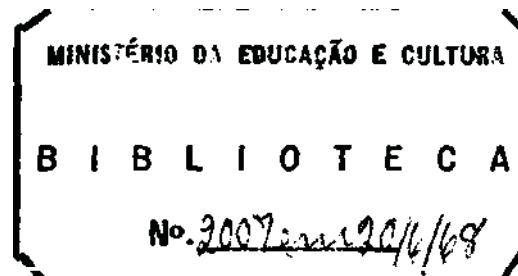
Organização Escolar
ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional: e Profissional
ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos LÚCIA
MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
ROBERTO GOMES LEOBONS

Secretaria
ANTÔNIO LUÍS BARONTO



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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIII

Outubro-Dezembro, 1959

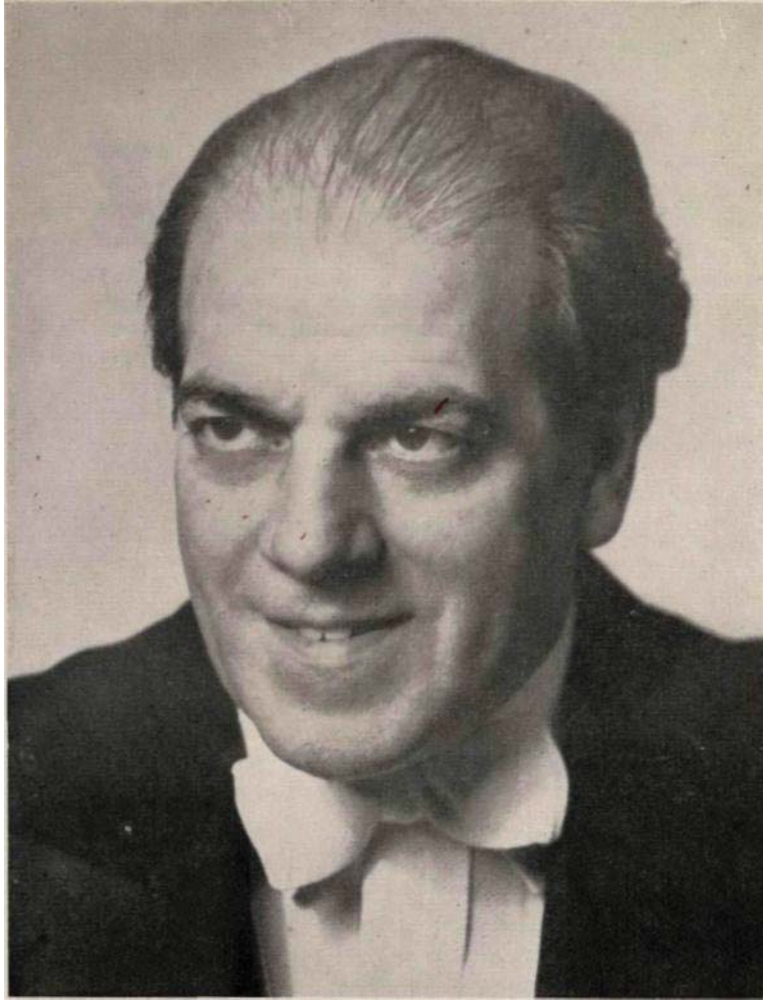
Nº 16

SUMARIO

| | <i>In</i> | <i>Págs.</i> |
|---|-----------|--------------|
| <i>memoriam:</i> | | |
| Heitor Vila-Lobos | | 3 |
| <i>Idéias e debates:</i> | | |
| A. ALMEIDA JÚNIOR, Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional | | 5 |
| ANÍSIO TEIXEIRA, A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional? | | 27 |
| JOÃO EDUARDO VILALOBOS, O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro | | 34 |
| RENATO JARDIM MOREIRA, A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros | | 50 |
| W. D. WALL, OS exames e seus efeitos na educação | | 59 |
| <i>Documentação :</i> | | |
| Diretrizes e Bases da Educação Nacional | | 76 |
| Depois de 25 anos — Lourenço Filho | | 132 |
| XXII Conferência Internacional de Instrução Pública | | 134 |
| Normas para o Levantamento das Fontes da História da Educação no Brasil | | 153 |
| <i>Vida educacional:</i> | | |
| Informação do país | | 169 |
| Informação do estrangeiro | | 230 |
| ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Adalberto Meneses de Oliveira</i> , Física na Escola Secundária; <i>Jaime Tiomno e José Leite Lopes</i> , Física na Escola Secundária; <i>Hermes Uma</i> , Educação; <i>Lúcio Costa</i> , A arte e a educação; <i>Maurice Herzog</i> , Problemas atuais da adolescência; <i>Roberto Escarpit</i> , Pluralismo espiritual o pluralismo temporal; <i>Roberto Moreira</i> , A batalha da educação se trava no ensino médio | | 233 |

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: — Lei nº 3.624, de 2 de setembro de 1959 — *Dispõe sobre diploma e certificado que deve suprir as exigências para inscrição em concurso de habilitação às Escolas de Arquitetura*; Decreto nº 46.260, de 25 de junho de 1959 — *Cria, no Conselho do Desenvolvimento, Grupo Executivo a fim de estabelecer, propor, ou promover normas e meios para a integrada atuação do Governo e da iniciativa privada no incremento e reestruturação do sistema de ensino técnico-científico-profissional, de natureza particular ou de jurisdição governamental*; Decreto nº 46.376, de 7 de julho de 1959 — *Constitui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar e planejar o financiamento e a execução de um programa de educação de base no Nordeste, utilizando a radiodifusão*; Decreto nº 46.585, de 13 de agosto de 1959 — *Oficializa medalha comemorativa*; Decreto nº 46.683, de 18 de agosto de 1959 — *Dispõe sobre a Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris*; Portaria nº 4, de 13 de abril de 1959 (Departamento Nacional de Educação) — *Aprova instruções para inscrição de estabelecimentos particulares do ensino médio que pleiteiem subsídios de manutenção*; Portaria nº 1.227, de 29 de novembro de 1958 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Baixa instruções sobre Exame de Suficiência, autorização para lecionar e curso de orientação*; Portaria nº 701, de 27 de junho de 1959 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Dispõe sobre recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos no ensino secundário*; Portaria nº 59, de 1º de junho de 1959 (Inst. Nac. de Educação de Surdos) — *Institui o Curso de Auxiliar de Enfermagem no Inst. Nac. de Educação de Surdos e baixa o programa correspondente*; Portaria nº 37, de 19 de agosto de 1959 (Campanha para a Educação do Surdo brasileiro) — *Institui a Conferência Nacional de Professores para Surdos e baixa o regimento respectivo*



HEITOR VILA-LOBOS

Na manhã de 17 de novembro, morreu Heitor Vila-Lobos, expoente da arte musical contemporânea. De toda parte do mundo, onde sua obra era conhecida, partiram testemunhos de saudade. A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS presta homenagem ao Compositor, Maestro e Professor, tornando suas as palavras de Carlos Drummond de Andrade, ao evocar em "Glória Amanhecendo" a face telúrica e vigorosa do artista.

GLÓRIA AMANHECENDO

Era um espetáculo. Tinha algo de vento forte na mata, arrancando e fazendo redemoinhar ramos e folhas; caía depois sôbre a cidade, para bater contra as vidraças, abri-las ou despedaçá-las, espalhando-se pelas casas, derrubando tudo; quando parecia chegado o fim do mundo, ia abrandando, convertia-se em brisa vespéral, cheia de doçura. Só então se percebia que era música, sempre fora música.

Assim é que eu vejo Heitor Vila-Lobos na minha saudade que está apenas começando, ao saber de sua morte, mas que não altera em nada a visão antiga e constante. Quem o viu um dia comandando o coro de quarenta mil vozes adolescentes, no estádio do Vasco da Gama, não pode esquecê-lo nunca. Era a fúria organizando-se em ritmo, tornando-se melodia e criando a comunhão mais generosa, ardente e purificadora que seria possível conceber. A multidão em torno vivia uma emoção brasileira e cósmica, estávamos tão unidos uns aos outros, tão participantes e ao mesmo tempo tão individualizados e ricos de nós mesmos, na plenitude de nossa capacidade sensorial, era tão belo e esmagador, que para muitos não havia outro jeito senão chorar; chorar de pura alegria. Através a cortina de lágrimas, desenhava-se a nevoenta figura do maestro, que captara a essência musical do nosso povo, índios, negros, trabalhadores do eito, caboclos, seres-teiros de arrabalde; que lhe juntara ecos e rumores de rios, encostas, grutas, lavouras, jogos infantis, assobios e risadas de capetas folclóricos.

"Telúrico" dir-se-ia palavra cunhada para definir Vila-Lobos, tamanha era nele a identificação musical com a terra, mas o criador não cabia dentro do vocábulo. Encarnava ainda o mistério do artista, em sua intemporalidade e inespacialidade; encarnava-o até à revelia de si mesmo, pois muitas vezes o que se manifestava à superfície era o homem comum, com suas contingências e limitações. Mas, no fundo, o ente fabuloso espreitava, prestes a irromper e subjugar o Vila trivial impondo-lhe e impondo-nos sua grandeza. Há tantos falsos grandes, e tantos grandes laboriosos, que só conseguem sê-lo à custa da superposição calculada e teimosa de pedrinhas e sarrafos; em Vila, a grandeza não era apenas autêntica, mas espontânea, inelutável, independia dele, do que êle pretendesse, pensasse ou dissesse; até parecia brigar com o proprietário, às vezes.

Com todo o orgulho de sabê-lo brasileiro, alguma coisa me perturbava em sua personalidade artística: intuía que Vila concentrava uma expressão maior, raríssima entre nós: a expressão americana. Em geral somos homens de uma cidade, no máximo de uma região que nos condiciona e explica; poucos sabem, através de uma obra de invenção ou reflexão, dar a imagem do Brasil e confundir-se com ela; mas quando alguém chega a incorporar um imponderável geofísico e humano, que excede o quadro nacional e sugere uma realidade mais vasta e complexa, de que apenas começamos a tomar consciência, como é a realidade interior da América, esse alguém nos causa uma espécie de assombro feliz. Foi o caso de Vila-Lobos; é o caso de Portinari, hoje acima e além do capricho das modas. E isso explica talvez um pouco a "solidão" nacional de ambos.

Vila foi tido por muito tempo, entre nós, como um artigo de exportação; sua glória vinha da Europa e dos Estados Unidos para refletir-se no Brasil, e este se mostrava mais sensível aos aspectos brilhantes de sua notoriedade que à corrente profunda de vida e criação que circulava em sua obra. As gerações mais novas parece que o vão encontrando, graças ao alargamento da cultura musical e também à divulgação de boas gravações estrangeiras, já que as execuções nacionais nem sempre deram tudo que podiam dar. A tristeza de muitos, principalmente de moços, ontem, no salão do Ministério da Educação, em meio às gigantescas massas florais que lhe cercavam o corpo, enquanto se fazia ouvir o grave coral melancólico, me comunicou o sentimento consolador de que a glória de Vila-Lobos está amanhecendo no Brasil.

C. D. A.

(Correio da Manhã, 19-11-59).

AINDA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL *

(Reparos ao "projeto conciliador")

A. ALMEIDA JÚNIOR

Da Universidade de São Paulo

O primeiro projeto de diretrizes e bases da educação nacional, elaborado em 1947 por iniciativa do Ministro Clemente Mariâni, foi enviado em 1948 ao Parlamento. Teve má acolhida na Comissão de Leis Complementares (relator, sr. Gustavo Capanema) ; extraviou-se, reconstituiu-se, foi reapresentado. Em 1957, o Ministro Clóvis Salgado atualizou-o e, em 1959, um grupo de educadores lhe deu versão mais sintética. A despeito de tais vicissitudes, o documento se conservou idêntico a si mesmo: não mudou de estrutura, manteve a fisionomia original e permaneceu sempre fiel aos princípios que o inspiraram. Por isso, ao referir-me a êle em qualquer das três versões, dar-lhe-ei um nome único, que indiscutivelmente lhe vai bem — o de "projeto liberal".

Ao projeto liberal (e antes mesmo de ser levada à Câmara a contribuição do grupo de educadores) veio opor-se, em começos de 1959, um substitutivo inteiramente diverso. Assinava-o Carlos Lacerda, ilustre deputado cuja ideologia em matéria de educação, ajudada pelo brilho de sua palavra, atraiu em favor da nova fórmula adesões poderosíssimas, dentro e fora do Parlamento. Do choque entre as duas concepções resultou um "impasse", e, para que este "impasse" se removesse, foi redigido novo texto, o qual, tendo em vista a intenção dos seus autores, chamarei de "projeto conciliador". Vou, através desta exposição, examinar o projeto conciliador; não, por certo, em todos os pormenores (o que nos levaria muito longe), mas nos aspectos de maior interesse para a educação nacional.

Antes de começar, rendo minha homenagem aos ilustres autores do substitutivo conciliador. Merecem louvor pela diligência com que se empenharam na difícil tarefa de harmonizar os dois antagonismos e de acomodar a solução final dentro dos

* Conferência proferida em 4 de novembro de 1959, perante o "Movimento de Arregimentação Feminina" de São Paulo. O texto agora publicado contém alguns acréscimos e modificações.

quadros da Constituição de 1946. Se o conseguiram, ou não, é o que procurare averiguar. Assinalo, por fim, nesta parte introdutória — como satisfação ao narcisismo dos autores do projeto liberal (entre os quais me acho) — que os que elaboraram o substitutivo de agora não só conservaram a estrutura geral do primitivo trabalho e lhe reproduziram a distribuição da matéria, como também adotaram freqüentemente a sua redação. E, o que mais importa, endossaram na maioria dos casos as soluções didáticas consignadas naquela proposta. Houve inovações: não muitas; vantajosas algumas; outras, a meu ver, prejudiciais; acresceram-se superfluidades e praticaram-se omissões, umas e outras, por vezes, de grande significação doutrinária. E deu-se expressão concreta a receios que pairavam no ar desde quando se abriram hostilidades contra a orientação liberal do sistema escolar brasileiro.

Dito isto, passemos à análise do projeto conciliador.

Uma omissão sintomática

Topamos desde logo com uma omissão de importante valor sintomático. Ao referir-se ao princípio da solidariedade humana inscrito no art. 106 da Constituição da República, o projeto liberal, nas suas três versões, inspirando-se em fórmula mais extensa oferecida à comissão de 1947 por Levi Carneiro, consignou o seguinte tópico:

"A educação nacional (...) coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ou preconceito de classe ou de raça."

Ora, o projeto conciliador, ao fixar em seu Título I os fins da educação, houve por bem omitir esse preceito, o qual, a meu ver, constitui em si mesmo uma das notas mais típicas da escola pública democrática. Da escola pública, insisto. Porque a escola particular, em virtude das próprias condições que lhe dão vida e alimento, investiga sobre a classe social do candidato, questiona a respeito da sua religião, verifica-lhe a côr e a nacionalidade, quer saber por vezes se seus pais são legitimamente casados, ou se exercem profissões bem vistas na sociedade. Só depois de tudo averiguado é que o caso se decide — pela recusa ou pela aceitação e, nesta última hipótese, não raro com restrições. É direito seu, não o nego, pois dessa atitude seletiva depende, aos olhos da clientela, o próprio prestígio do instituto e, conseqüentemente, a sua sobrevivência. Mas uma coisa é permitir o funcionamento de tais escolas e outra é acorocar-lhes a multiplicação à custa das verbas públicas. Pior ainda será decidir que elas

passem a constituir a regra no país, descendo a escola pública a representar a exceção. Pois as escolas de segregação, além de agravarem o distanciamento social, aumentam o custo da educação do povo. Na cidade pequena, onde um ginásio bastaria para todos, serão precisos dois ou três, a fim de atender às diversidades de classe social ou de religião. Seria impraticável ou, pelo menos, antieconômico.

Alega-se em sentido contrário o caso da Holanda. Sim, existem ali quatro redes escolares distintas — a estatal (neutra em religião), a neutra livre, a católica e a protestante. Mas a Holanda tem 289 habitantes por quilômetro quadrado e o Brasil tem 7; sua economia é vigorosa e a nossa é o que se sabe; seu povo alcançou um nível cultural elevadíssimo e o nosso tem 50% de analfabetos. Demais, quando em 1917 a lei estabeleceu o custeio, pelo Estado, das quatro redes escolares, já transcorrera para a Holanda um longo passado de ensino estatal de ótima qualidade, que produzira a unificação do povo em torno dos princípios liberais.

Dos motivos alegados em favor da escola privada paga pelo Estado, existia um, em si mesmo respeitável: a falta de ensino religioso. Mas, há quase trinta anos, esse motivo se atenuou por lei que agora se integrou na Constituição Federal, nos seguintes termos:

"O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (Const. Federal, art. 168, n. V).

Não é a solução da Holanda, mas a única ao alcance da nossa pobreza, da nossa dispersão demográfica e do muito que nos resta por fazer em matéria de educação popular. Os Estados Unidos, mais ricos do que nós e mais sinceramente religiosos, se mostram menos pródigos: nós cedemos a sala de aula e o horário para o ensino da religião; eles cedem tão-somente o horário.

A família e o "direito de educar"

Mas prossigamos nos reparos ao projeto conciliador. Seus Títulos II e III, referentes respectivamente ao direito à educação e à liberdade do ensino, transportam para aquele documento, com ênfase e reiteração, duas acusações assacadas contra o projeto liberal. Ambas improcedentes e injustas: — a de que o projeto desconhece o direito da família relativo à educação da prole, e a de que nele se consagra o monopólio do Estado em

relação ao ensino. Estes dois chavões ganharam popularidade nos meios interessados, cujos porta-vozes os repetem com tanto maior empenho quanto menos conhecem a vida brasileira e as condições do nosso ensino.

No que tange ao direito da família, elogia-se esta fórmula do projeto conciliador: "A educação da prole é direito da família".

Data venia, discordamos, pois o que nos parece exato é que a educação não constitui um "direito" e sim um "dever" da família. Dever de que esta se desincumbirá, a princípio, em seu próprio seio, e, mais tarde, também através da escola.

O direito que efetivamente cabe aos pais é, "por prioridade", o de "escolher o gênero de educação a ser dado aos filhos" — como se infere do texto constitucional brasileiro e como se lê na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada em 1948, inclusive pelo Brasil. Se, no desempenho desse papel, durante os anos iniciais da infância, a família é insubstituível, tem esta, a partir dos sete anos, necessidade de recorrer à colaboração da escola. Começa nesse momento a interferência imprescindível do Estado, única entidade com força suficiente para, se necessário, compelir a família. Em relação a alguns pais dispensa-se a coerção; mas em nosso meio, infelizmente, a resistência é ainda poderosa. Donde a fórmula liberal, destinada a assegurar o direito da criança e a facilitar aos pais o cumprimento do dever:

"O direito à educação será assegurado: I — pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcionar-las às crianças e jovens sob sua responsabilidade; II — pela instituição de escolas de todos os graus, per parte do poder público ou iniciativa particular."

Mesmo depois de escolhido o gênero de escola, é indispensável que prossiga a ação educativa dos pais. O projeto liberal não desconheceu a importância dessa ajuda recíproca, tanto que inseriu entre os seus preceitos a recomendação, endereçada à escola, de fundar órgãos tais como a associação de pais e mestres. Contudo, o esforço nesse sentido vem sendo quase sempre baldado. Os depoimentos estão aí, nas cartas jesuíticas dos primórdios da vida colonial, nos documentos coligidos por Primitivo Moacir, no parecer de Rui Barbosa, nos relatórios escolares do Império e da República. Tem havido, com efeito, obstáculos enormes à aproximação entre as duas entidades — a família e a escola — mormente na zona rural e nos pequenos povoados, onde até há bem pouco tempo prevalecia a indiferença, senão a hostilidade de parte a parte. De alguns anos para cá, entretanto, sente-se crescer o interesse por essa aproximação e

assiste-se em todo o país, de norte a sul, às mais diversas e promissoras experiências estimuladoras dos contatos, que deve haver, entre os pais e os mestres. Importa, agora, que o incremento das construções escolares, e a conseqüente volta do dia letivo à duração normal, proporcionem instalações melhores e horários menos estritos, a fim de que aqueles encontros se regularizem.

À vista de tudo isso, por acentuação extraordinária ao chamado "direito da família", como faz o projeto conciliador, que por seu Título II gera a impressão de que esse direito nunca foi reconhecido, é cometer uma injustiça para com a legislação anterior do Brasil e para com as próprias tradições de nossa escola.

O monopólio do ensino

Houve no passado, e continua a haver no presente, por esse mundo afora, casos de monopólio do ensino pelo poder público. Mesmo nos Estados Unidos, tão profundamente liberais, o Michigan tentou modificar sua Constituição antes da última guerra, para poder fechar todas as escolas particulares: mas a proposta caiu. E o Oregon chegou a aprovar projeto análogo, que foi, todavia, invalidado em 1925 pela Corte Suprema norte-americana. Este alto Tribunal declarou então: "a teoria fundamental de liberdade, sob a qual repousa o govêrno deste país, exclui qualquer poder geral do Estado de padronizar seus filhos obrigando-os a aceitar tão-somente o ensino dos professores oficiais". O Brasil considera o ensino uma função do Estado, mas nunca o colocou sob monopólio, tanto que um levantamento estatístico de 1958 mostra que 12% dos alunos de curso primário, 60% dos de curso médio e 58% dos de curso superior faziam seus estudos, em nosso país, freqüentando escolas particulares; e sabemos que seus certificados e diplomas gozam das mesmas regalias atribuídas aos equivalentes documentos oficiais. Tudo isso está fielmente consignado, embora com louvável singeleza, na Constituição vigente, ao declarar esta, em seu art. 167, que "o ensino dos diferentes ramos (...) é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem".

A afirmação inicial desse artigo foi a fórmula que o projeto liberal transcreveu como definição autêntica da atitude do poder constituente de 1946. Quanto às leis que regulem o ensino particular, o mesmo projeto lhes traçou os contornos com a generalidade e amplitude que convêm a um plano nacional. E mais não seria preciso.

Reitero, pois, a respeito do alegado "monopólio", o reparo já feito ao chamado "direito de educar". O projeto conciliador foge à realidade ao usar, como usa, tanta ênfase para levar o

Estado a proibir a si mesmo o favorecimento do monopólio do ensino; e seu Título III, que nada acrescenta nem restringe ao que está dito em outros tópicos, não somente é supérfluo, mas também, por sua ambigüidade, amesquinha injustamente o passado educacional brasileiro.

Dos princípios à realidade

Todavia, quando o projeto conciliador dá destaque e ressonância àquilo a que chama "direito de educar", assim como à proibição do monopólio, o alvo a que realmente visa é de natureza concreta: são as bolsas de estudo apresentadas globalmente na alínea II do art. 3.º e minudenciadas depois, através de cinco extensos parágrafos do art. 82. Neste tópico, a divergência entre os dois projetos — nula quanto ao princípio, pois que ambos o consignam — reside toda na amplitude de sua aplicação e nas condições dos órgãos responsáveis pela distribuição do benefício. Estes órgãos são os Conselhos de Educação do projeto conciliador, a respeito dos quais expressarei mais adiante o meu pensamento.

Mas vejamos as bolsas de estudo. Pode-se dizer, a esta altura, que são elas, por seu volume e destinação, um novo divisor de águas entre os dois projetos; ou, mais precisamente, a barreira que separa duas políticas educacionais antagônicas. A primeira — a mais antiga, pois que vem do passado distante — tem propósitos discriminativos e pretensões aristocráticas; quer formar uma elite de doutores e pouco se lhe dá que o homem do povo fique na situação em que se acha. Foi a política de Thiers em 1849, quando, defendendo ao lado do abade Dupanloup a chamada "liberdade do ensino", exclamou: "Instruir o pobre é acender o fogo debaixo de uma panela vazia"; e foi igualmente, trinta anos depois, a política do Senado brasileiro ao combater a modernização da escola primária: certas matérias (disse Oliveira Junqueira) "talvez não sejam convenientes para o pobre; o menino pobre deve ter noções muito simples"; ao que o senador Teixeira Júnior acrescentou: "A grande massa deve ter apenas instrução elementar". O Brasil de hoje, ao que parece, pensa um pouco diferente: para que os jovens das "boas famílias" tenham ginásio, colégio e faculdade — tudo isso à custa do Estado — a "grande massa" não deve ter instrução nenhuma.

A segunda política — a política realmente democrática — é a que, sem descuidar os graus mais altos do ensino, indispensáveis à vida nacional, concentra o máximo dos recursos orçamentários no desenvolvimento da escola comum, e clama por um ensino primário mais penetrante, mais difundido e de atuação cada vez mais prolongada. Ensino primário em tais condições.

somente a escola oficial poderá realizá-lo, desde que o poder público se disponha a mobilizar, em benefício da instituição, dotações muito mais generosas do que as que até hoje lhe tem proporcionado. O Brasil, com efeito, vem tomando nestes últimos decênios uma orientação antidemocrática, cujos propósitos se retratam na frieza dos algarismos do orçamento educacional: 43,2% para atender pessimamente a 4 milhões de crianças inscritas na escola primária e deixar sem escola outros 4 milhões; 56,8% para satisfazer a 850 mil adolescentes e jovens, os quais, tendo já recebido os benefícios da educação comum, de grau elementar, querem também, à custa do erário, o ensino dos outros graus. Verdadeira iniquidade social!

Estamos numa encruzilhada e chegou, portanto, o momento de decidir. Antes de fazê-lo, importa ao poder público indagar se realmente convém — como resultará do projeto conciliador — aumentar os privilégios educacionais de uns poucos, mesmo que com isso se agrave a miséria cultural da grande maioria, ou se, ao contrário, devemos mudar de rumo e cumprir sem subterfúgios, com sinceridade integral, o texto da Carta Magna vigente, que diz: — "a educação é direito de todos".

Sistemas de ensino. O caso dos "estagnados"

Deixando para o fim o Título referente à administração (ponto nevrálgico do projeto!), examinemos a seguir o Título V, que dispõe sobre os sistemas de ensino. Neste particular, a proposta conciliatória em quase nada se afastou da anterior e, quando o fez, foi para introduzir inovações pouco felizes, pois que dentre elas uma é inconveniente, outra supérflua, duas ficariam bem em outros Títulos e a derradeira é de interesse duvidoso.

É inconveniente e também absolutamente inútil aquilo que pede o art. 17: que os Estados comuniquem ao Ministério da Educação "a instituição e o reconhecimento de escolas de grau primário". Saberão os ilustres autores do projeto o que isso representa como trabalho burocrático? Uma enormidade! E sem a mínima vantagem, pois a colheita de dados estatísticos, que é o que pode interessar, compete ao IBGE. Minha sugestão é simplesmente esta: cancelar, no art. 17, a expressão "de grau primário". O art. 19, segundo o qual "não haverá distinção, para qualquer fim, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos" — é supérfluo. O art. 20, sobre diversificação de métodos de ensino e encorajamento de experiências pedagógicas, está implícito no art. 92, que admite escolas experimentais: supérfluo, igualmente, e de qualquer forma deslocado neste Título. O art. 21 inclui uma

inovação perigosa e de duvidoso interêsse: — a possibilidade da instituição de "escolas públicas autônomas", mantidas por fundações cuja dotação provenha do erário, e que possam cobrar anuidades. Por esta última cláusula (a não gratuidade) se infere que tais escolas não serão de grau primário... Mais uma expressão concreta do propósito de favorecer o crescimento do sistema escolar discriminativo à custa do orçamento nacional. Finalmente, reclama destaque o art. 18, que diz:

"Art. 18 — Nos estabelecimentos oficiais de en- sino médio e superior será recusada a matrícula ao aluno gratuito reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas."

Este dispositivo vem restabelecer no ensino oficial brasileiro aquilo que na gíria acadêmica se chamou "jubilação". Aparece, embora em termos diferentes, nas três versões do projeto liberal e agora no projeto conciliador, que o ampliou para alcançar o ensino médio. Trata-se de preceito utilíssimo. Contudo, os termos em que o redigiram tanto as comissões ministeriais como os autores do projeto conciliador, o tornam praticamente inoperante. Numa apuração estatística a que procedi em 1958 na Faculdade de Direito de São Paulo, cuja matrícula era então de cêrca de 2.000 alunos, verifiquei existirem ali 269 alunos (isto é, 13%) que estavam retidos na mesma série pela terceira vez. Desses "estagnados", como os chamei, 126 haviam feito o vestibular 3 a 9 anos antes da data do inquérito; 136 o haviam feito 10 a 20 anos antes; e existiam alunos cuja prova de ingresso era ainda mais antiga, datando de 21, de 22, de 23 anos. Mas o recordista do grupo prestara seu vestibular fazia já 27 anos. Em outros institutos da Universidade de São Paulo também ocorrem "estagnados", embora em menor proporção. E na Universidade do Brasil, segundo declararam representantes da UNE quando perante eles analisei o fenômeno, é grande o contingente desse tipo anômalo de aluno, cuja grei se avoluma principalmente (dizem os informantes) por funcionários que, morando nos subúrbios, querem das faculdades tão-sòmente o privilégio do restaurante, onde o almoço é quase de graça.

Pois bem: dos 269 "estagnados" da Faculdade de Direito, que ano após ano ocupam lugar, menos nas salas de aula que nos empregos ou no pátio das Arcadas, nenhum poderia ser jubilado com apoio na fórmula proposta. E isto porque o verdadeiro "estagnado", embora se inscreva no começo de cada ano letivo (salvo algumas interrupções); embora compareça a uma ou outra aula, e se submeta por esporte a alguns exames parciais — nunca ou quase nunca é reprovado, porque só de longe em longe presta exame final. O texto, sugerido na última versão do pro-

jeto liberal (a dos nove educadores) e a que dou agora um pequeno retoque, parece-me preferível. É o seguinte:

VIII — Eliminação dos alunos que forem reprovados mais de uma vez na mesma série ou que, pelo não comparecimento injustificado aos exames, forem considerados, pela Congregação, incapazes de estudos regulares.

Seja qual fôr a redação adotada (nunca, entretanto, a do projeto conciliador) o certo é que este dispositivo está evidentemente deslocado no Título V. Deve figurar na parte relativa a cada grau de ensino. Dito isto, passemos a considerar o Título VI, que cuida da educação primária.

Da educação primária

Haverá realmente necessidade de fixar em lei os "fins" do ensino primário? Os autores do projeto liberal entenderam que não; os do projeto conciliador foram de opinião oposta. Mas o fim que estes últimos atribuíram àquele ensino, é também o do ensino médio "comum". O art. 26 usa a expressão "classes especiais" para rotular aquilo que usualmente designamos por classes ou escolas de "ensino supletivo". O parágrafo único do art. 27 cria uma sanção contra os pais que não exerçam o "direito" de educar: nega a esses pais quaisquer empregos em repartições oficiais, em autarquias, em emprêsas concessionárias de serviços públicos. É mais uma coerção do poder público sôbre os pais refratários, a crescer-se ao inoperante art. 246 do Código Penal. O que sucede, entretanto, é que os pais refratários não são esses a que alude o art. 27: são gente mais modesta, da classe dos trabalhadores rurais; e a ação, que sua rebeldia reclama, deve ser muito mais de catequese que de intimidação.

O parágrafo único do art. 28 representa uma inovação: admite que as emprêsas industriais, comerciais ou agrícolas, obrigadas pela Constituição a criar escolas para os filhos de seus servidores, possam desincumbir-se disto mediante contribuição em dinheiro, ou bolsas, em benefício do ensino primário local. Só a experiência dirá sôbre a eficácia desta medida. Assinalo-a, todavia, como um passo feliz — embora de pequeno alcance — para afastar-nos da "escola de classe" instituída no art. 168 da Constituição.

"Há vinte anos atrás (escrevi em 1936) causava maravilha ao visitante estrangeiro encontrar na mesma sala de aulas do nosso grupo escolar — um atívisimo cadinho de socialização e democratização — o filho do sapateiro, o do verdureiro, o do

médico, o do industrial, reunidos nas lições e brincando juntos no recreio. Era a "escola comum" que, antecipando-se à evolução da Europa, Cesário Mota e Caetano de Campos haviam realizado entre nós". Na mesma categoria de institutos que, por sua especificidade, tendem a produzir quistos classistas, estão as escolas para filhos de funcionários, ou para filhos de militares, ou para filhos desta ou daquela colônia estrangeira. Quanto mais os seus alunos cultivarem o espírito de classe trazido do lar e reforçarem a coesão dentro do seu próprio grupo, tanto mais irão resistir, posteriormente, à "integração no meio social", a que se refere o art. 24 do novo substitutivo.

Outro defeito da Constituição Federal assinala-se na forma pela qual é fixada por ela a obrigatoriedade escolar: — em termos de grau de ensino, não em termos de idade. Concluído o curso primário (o que pode ocorrer aos dez ou onze anos) está o menor isento da compulsão constitucional e, se os pais não se interessarem por mantê-lo no estudo, permanecerá desocupado até a idade de catorze anos, que é quando a mesma Constituição lhe permite empregar-se. Esse período vazio, de três ou quatro anos, representa o "hiato nocivo na vida legal dos menores", que denunciei em 1932 e que até hoje não pôde ser preenchido. Convém, por certo, modificar na primeira oportunidade o texto constitucional, a fim de levá-lo a dizer que o ensino ("ensino" apenas, sem referência ao grau) será obrigatório dos 7 aos 14 anos. O remendo agora — proposto no projeto conciliador — ou seja, o acréscimo eventual do quinto e sexto ano ao curso primário — coincide com o remendo inserido antes no projeto liberal: as séries terminais de uma escola terão conteúdo igual ao das séries iniciais da outra; mas naquela serão de grau "primário", e nesta, de "grau médio". Há, todavia, uma diferença entre os projetos. Segundo o anterior, os dois anos acrescidos ao curso primário equivaleriam às duas séries iniciais do curso médio; de acôrdo com o novo, deverão equivaler apenas à primeira série média. Não percebo o motivo desta desvalorização; tanto mais que a articulação entre os dois cursos se fará mediante exame.

Quanto aos mestres primários, nenhuma inovação. Haverá dois níveis, a saber: regentes, formados no ciclo ginásial, e professores primários, no ciclo colegial. Para os institutos de educação, de nível mais alto, irão os professores primários que pretendam cursos de especialização ou aperfeiçoamento.

Do ensino de grau médio

E passamos ao ensino de grau médio — pedra de toque das reformas escolares. O projeto liberal não sofreu neste setor nenhuma alteração de importância, pois o novo projeto atendeu aos seis pressupostos em que aquê se havia baseado, a saber:

- 1.º) a necessidade de prolongar-se até os 18 anos o ensino comum, de formação geral;
- 2.º) a inconveniência de se determinar, antes dos 13 anos, o rumo profissional do adolescente;
- 3.º) a vantagem de se elevar aos olhos das novas gerações o prestígio e a dignidade de todas as formas de trabalho ;
- 4.º) a existência de diferenças individuais;
- 5.º) o propósito de instituir combinações curriculares adaptadas, quanto possível, à personalidade de cada aluno;
- 6.º) o valor ainda precário das técnicas de orientação profissional, o que obriga por vezes a reconsiderar os seus conselhos.

Em obediência a tais diretrizes, em cada ciclo do ensino médio (o ginásial e o colegial) haverá disciplinas e práticas; umas obrigatórias, outras optativas — aquelas fixadas pelo Conselho Federal, estas pelos Conselhos Estaduais, que as relacionarão para a escolha dos estabelecimentos. De acôrdo ainda com as mesmas diretrizes, o currículo das duas séries iniciais do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de grau médio, no que se refere às matérias obrigatórias. Isto significa que as mencionadas séries irão funcionar como "classes de orientação", nas quais cada aluno, para achar o seu rumo, se consultará a si mesmo e será observado pela família e pelos mestres. É respeitado o princípio das equivalências, admitindo-se conseqüentemente que o aluno se transfira do curso secundário (curso de tipo acadêmico) para qualquer outro, de natureza técnica, ou vice-versa, mediante adaptação.

Constitui novidade do projeto conciliador a recomendação de se adotar para os cursos noturnos de grau médio (e por que não também para os de grau superior?) uma estrutura própria, segundo normas gerais a serem baixadas pelas autoridades do ensino. Esta novidade, não precisamos dizê-lo, só será boa se se expressar pela redução do horário de cada dia, compensada com o aumento no número de séries do curso. Quanto a isso o projeto não se definiu.

Disciplinando os exames, o projeto liberal havia dito apenas isto: "prestação de exames perante professores do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial". Era o que bastava para uma lei geral. O projeto conciliador, entretanto, complicou as coisas: assegura "autoridade de julgamento" ao professor, embora declare, a seguir, que os exames serão prestados perante uma comissão.

Apreciemos agora o problema do magistério. Há aqui, com base na Constituição, uma grave diferença de nível entre os dois sistemas — o oficial e o privado. Para chegar a professor de

escola média oficial, deve o candidato passar, primeiro, por formação especial (Faculdade de Filosofia ou, segundo o caso, um curso técnico) e, a seguir, por um concurso de títulos e provas. É, aliás, exigência constitucional e está certíssimo. Mas ao magistério particular não se impõe nem formação especial, nem concurso. Também consta da Constituição. De sorte que, do candidato ao cargo de professor em escola média privada, só se exige prova de registro no órgão competente — o Ministério da Educação (art. 86) — o qual, "enquanto não houver número bastante de licenciados, e sempre que se registre essa falta", se contentará com um exame de habilitação perante Faculdade de Filosofia "particular ou oficial" para tanto credenciada pelo Conselho Federal de Educação (art. 102). "Particular ou oficial" — diz textualmente o dispositivo do projeto. Lاپso ou intenção? Mas a ordem de colocação pouco importa. O fato é que se adia para "depois que houver licenciados", e isso mesmo com a possibilidade de se interromper "sempre que se registre a falta", o provimento das cátedras de grau médio do ensino particular por professores regularmente formados. A Constituição Federal, é verdade, não exige concurso para o professorado secundário particular, como tampouco exige prova de suficiência. Mas não seria o caso de se despertar nos institutos privados, mediante algumas vantagens, a ambição de aperfeiçoar o respectivo corpo docente? O projeto Mariâni lembrara atribuir-lhes "as prerrogativas que a lei confere às escolas oficiais" — prerrogativas que não eram muitas e diziam respeito essencialmente à fiscalização — desde que, entre outras coisas (melhoria de vencimentos e estabilidade para os professores), dessem provimento aos cargos docentes através de concurso. Não se percebe no projeto de agora a mínima tendência nesse sentido. Deseja êle, ao contrário, dar tudo de mão beijada ao sistema escolar privado, sem a menor sugestão para estimulá-lo ao aperfeiçoamento.

Todavia, no tocante ao corpo docente, a situação desse sistema está longe de ser tranquilizadora. Temo-lo mostrado por meio de apurações de concurso vestibular e, mais recentemente, pelo exame dos títulos com que seus mestres figuram na estatística oficial. Em 1956 funcionavam no país 2.321 cursos médios, dos quais 72% eram de caráter particular. O preparo dos professores desta categoria não havia sido verificado mediante concurso de títulos e provas (como no magistério oficial), e sim apenas pelo chamado "exame de suficiência". Eis aqui as credenciais constantes da estatística, segundo a ordem numérica decrescente: normalistas, 9.222; licenciados, 7.748; sem diploma, 5.625; sem declaração, 3.716. O que há de melhor é, por certo, o título de licenciado; mas nele, apenas, não poderá confiar quem conheça o valor das dezenas de Faculdades de Filosofia improvi-

sadas nestes últimos anos em nosso país, à custa de magistério de emergência. Uma lástima — pode-se dizer de algumas delas. **Por** análogo motivo o diploma de normalista inspira moderado entusiasmo mesmo para o exercício do magistério primário. Os "sem diploma" e os "sem declaração" guardam para si o seu segredo. Fica tudo, afinal, entregue ao critério dos diretores ou das entidades mantenedoras de estabelecimentos, algumas das quais (seja dito em sua honra) sabem selecionar honestamente o respectivo corpo docente. Mas não são a regra.

Voltemos, entretanto, ao professorado das escolas privadas de grau médio. Em 1956, num concurso efetuado em São Paulo para o provimento de 217 vagas de institutos oficiais, inscreveram-se, entre outros, 268 licenciados e 159 normalistas. As provas, ao que se disse, foram fáceis, o que não obsteu a que saíssem inabilitados 60% dos licenciados e 73% dos normalistas. O resultado é sugestivo.

Um artigo do projeto liberal (última versão) consigna esta norma que nos parece constituir incentivo de grande valor:

"Art. 14 — Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal, atendendo aos critérios fixados pelo Conselho Nacional de Educação, classificarão as escolas de grau médio integrantes dos respectivos sistemas, para conhecimento dos pais e responsáveis."

Norma equivalente, em relação às Faculdades de Medicina, posta em execução nos Estados Unidos, reformou em poucos anos, da água para o vinho, o ensino médico norte-americano. Mas o projeto conciliador entendeu acertado cancelar esse art. 14. Em nossa opinião (como escrevíamos a propósito do jubileu de prata da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo), impõe-se ao Brasil caminhar no sentido de garantir, em futuro próximo, aos licenciados em filosofia ciências e letras, o monopólio da profissão, como ocorre, por exemplo, aos médicos e aos advogados.

Do ensino superior

Poucos reparos faremos ao Título IX, que trata do ensino superior. Foi atendida, embora de maneira confusa e contraditória, a sugestão expressa no relatório que acompanhou, o projeto dos educadores, sobre a distinção entre os cursos destinados a formar profissionais e os outros cursos, para que a futura lei regule somente aqueles, abstenendo-se de imiscuir-se nos demais. A contradição está em que o projeto fixou, desnecessariamente, normas a respeito dos cursos de pós-graduação.

O projeto prevê o exame de Estado para os portadores de diplomas profissionais: esta importante inovação encolhe-se modestamente no parágrafo único do art. 62, encoberta por detrás da prescrição do registro de diplomas. Prevê, mas não vai por diante: diz apenas que a lei poderá "exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas". Uma lei que diz que outra lei poderá exigir, é igual à lei que não diz nada!

Para o problema dos currículos mínimos, quatro soluções haviam sido propostas, na seguinte ordem decrescente de centralização: a) fixação do currículo mínimo pelo Congresso; b) fixação pelo Conselho Nacional, homologada pelo Ministro; c) organização pelas congregações e aprovação pelo Conselho Nacional (ou Universitário) com homologação do Ministro; d) organização livre pelas Congregações. O projeto liberal decidiu-se pela solução "c", muito próxima da descentralização total; mas o projeto conciliador preferiu a solução "b", mais próxima da completa centralização. Terá o novo Conselho Nacional, como o projeto em exame o estruturou, idoneidade técnica para organizar os numerosos currículos mínimos do ensino superior brasileiro? Não o creio.

O provimento das cátedras se dará por concurso ou, a juízo da congregação, mediante transferência de candidato que haja passado por aquela prova. Neste caso se efetuará, antes, um concurso de títulos. Para inscrever-se em concurso de títulos e provas, deve o candidato apresentar diploma adequado ou prova de haver realizado ou publicado "obra" relacionada com a cadeira. Que porta elástica, esta obra "publicada" ou "realizada"! E como irão prevalecer-se dela, para a sua gente, as Faculdades de baixo nível! Dos termos do projeto se depreende que, para a inscrição, os institutos não poderão exigir títulos adicionais — o de doutor, o de livre docente, como alguns já estão exigindo. Não será isto lamentável? Findo o concurso, cujas provas e formalidades são iguais às de hoje, haverá um único resultado positivo: — a indicação do vencedor para ocupar a cadeira. Os outros candidatos, mesmo que aprovados, não receberão nem grau nem título. Digna de acolhimento essa inovação, explicável por fato sobejamente conhecido: o longo cortejo de livres docentes de qualidade inferior, produzidos pela benevolência das bancas, e que vão depois pleitear supostos direitos.

Há esta importante novidade: quando um professor de faculdade começar a faltar muito, ou mostrar-se omissos na execução do programa, qualquer interessado poderá requerer seja êle afastado temporariamente do cargo. Por outro lado, foram esquecidas as agremiações acadêmicas, de absoluta necessidade nos institutos universitários. É indispensável conservá-las na legislação, com o devido comedimento, a fim de que não lhes

seja possível se transformarem em instrumentos de demagogia interna para uso das ambições de grupos docentes — como tem acontecido em certos países latino-americanos.

A Universidade e o Estado

De modo geral, o projeto conciliador procura excluir o poder público do campo educacional e se inclina no sentido de tudo entregar a Conselhos cuja origem e provável composição (segundo se verá) não inspiram muita fé, nem podem dar esperança de neutralidade. Isto ocorre especialmente nos domínios do ensino superior.

Sem embargo do contido no art. 171 da Constituição Federal, que atribui às unidades federadas competência privativa para organizarem seus sistemas de ensino, o projeto dispõe de modo diverso. O Estado que pretenda criar uma universidade, há de conferir-lhe necessariamente a natureza jurídica de fundação ou autarquia; há de atribuir a elaboração e reforma dos respectivos estatutos a órgãos universitários autônomos e, a seguir, ausentar-se da vida da instituição, a fim de que desta última só cuidem o Conselho Universitário, o Conselho Estadual (para aprovar os estatutos) e o Conselho Federal (como fiscal supremo). Só lhe resta — ao Estado mantenedor — a função de pagar as despesas, e isto mesmo sem intervir na distribuição da verba global que destinará à universidade. O problema da aprovação dos estatutos merece dois reparos. O primeiro é que, tratando-se de universidade estadual (e só de universidade estadual), os estatutos independem (segundo o projeto) de aprovação federal, muito embora os diplomas da universidade devam ter validade nacional. O segundo é este: o órgão que em suprema instância aprova os estatutos de tais universidades, é o Conselho Estadual de Educação, integrado pelos representantes dos três graus de ensino — o primário, o médio e o superior — cuja maioria (se o Governo do Estado não se precaver) se constituirá de delegados do ensino privado.

A injustificável medida de exceção, que isenta as universidades estaduais de submeterem os respectivos estatutos ao Conselho Federal, tem o seu troco, pois que este último permanecerá vigilante, possuindo já agora (se o projeto passar) uma arma terrível em suas mãos: — *a intervenção federal na universidade*. De fato, segundo o art. 72 do projeto, o Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo,

"poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios

estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*."

É hipótese não prevista na Constituição brasileira, esta da intervenção em instituto universitário estadual por um órgão federal, órgão que se integrará por vinte e um representantes — um de cada Estado — além de nove membros da confiança do Presidente da República. Será como se o Brasil inteiro mandasse ocupar certa área territorial de uma unidade federada e destituísse, ali, as autoridades nomeadas pelo Governador. É, aliás, o que o art. 72 do projeto conciliador promete.

Dissolvido o Conselho Universitário, suas funções serão avocadas pelo Conselho Federal sediado no Rio (ou talvez em Brasília) ; o Magnífico Reitor receberá convite telegráfico para deixar o cargo, devendo passá-lo ao Reitor-interventor, que porá, certamente, homens de sua confiança nos postos-chave da instituição, tais como secretaria geral, chefia da contabilidade, tesouraria. E a universidade do Estado ficará em situação análoga à de suas irmãs de certas repúblicas latino-americanas, quando infelicitadas pelos ditadores.

O Título IX, que estamos examinando, dá a nítida impressão de que seus autores, não depositando confiança nas entidades mantenedoras, resolveram encerrar a universidade numa fortaleza inexpugnável, de cuja porta deram a única chave ao Conselho Federal de Educação. Ora, a velha doutrina universitária do "esplêndido isolamento" vem sendo posta abaixo em cada um dos países que outrora a adotaram, à vista dos maus resultados produzidos e, mais ainda, em virtude das novas condições criadas pela evolução social e econômica.

Para contar dos maus resultados, eis como se expressou, em 1956, autorizado jornal hispano-americano a propósito de uma das muitas crises universitárias de seu país:

"Já assinalamos que a burocracia está devorando a universidade; que na universidade não se estuda; que os alunos não freqüentam as aulas; que os exames costumam ser uma comédia; que das classes universitárias não saem profissionais devidamente preparados; que, salvo exceções, ali não se ensina nem se pesquisa com seriedade (...); que não raro as cátedras se multiplicam ou são desdobradas com o único propósito de favorecer a determinadas pessoas; que, se entre os alunos causam estrago a desordem e a demagogia, entre os professores prosperam os interesses pessoais ou de grupo."

O sistema universitário brasileiro nasceu ontem e não chegou, felizmente, ao grau de descabro que, talvez com exagero, o jornalista hispano-americano descreveu em seu país. Mas podemos caminhar para lá se não tomarmos precauções. E entre as medidas profiláticas se alinha, não a muralha chinesa do projeto, que divide e gera a desconfiança, mas o contato amistoso e compreensivo entre a universidade e a organização que a mantém, seja esta a União, o Estado ou uma entidade particular. O prestigioso jornal que acabamos de citar refere-se a duas formas desse contato, quando, prosseguindo em sua crítica, declara:

"Já lembramos também que ao país compete, no tocante à universidade, uma função fiscalizadora e de vigilância, pois afinal de contas a universidade se mantém à custa da economia do país." E adverte: "A autonomia não deve funcionar como uma cortina de fumaça sob cuja proteção a universidade se subtraia ao cumprimento de seus deveres."

No elenco de tais deveres o importante periódico incluiu (como antes dele o havíamos feito) o de debater publicamente a proposta orçamentária de cada ano e bem assim o de divulgar a universidade, de maneira sistemática, o relatório de seus trabalhos e a prestação de suas contas. De nada disto (afora a prestação de contas formal) se ocupou o novo projeto. Uma conhecida instituição católica do Canadá, a Universidade Laval, manifestando-se a respeito deste assunto por um dos seus líderes, assim disse em 1952:

"Verificar a despesa, exigir relatórios, pedir que cada requisição seja justificada, abstendo-se entretanto de imiscuir-se de maneira indevida nos assuntos das universidades (...) tudo isso é da competência do Estado" (J. Desy).

Ao que outro representante da mesma Universidade, Monsenhor Alphonse Marie Parent, acrescentou em 1956:

"Precisamos de maior ajuda financeira a fim de podermos fazer melhor; mas devemos provar nossa capacidade para fazê-lo antes de obter aquela ajuda."

Encerrando as citações ligadas ao assunto, seja-nos permitido recordar, afinal, a famosa declaração conjunta dos Vice-Chanceleres (isto é, dos Reitores efetivos) das universidades da Grã-Bretanha, ou seja o mais alto órgão universitário de um país conhecido por sua velha tradição contra a ingerência do

Estado na vida dos institutos de ensino superior. Eis o texto do manifesto coletivo, cuja publicação data de julho de 1946:

"As universidades concordam inteiramente com a opinião de que o Govêrno tem não somente o direito, mas o dever de certificar-se de que cada setor de estudos que, no interêsse da nação, deve ser cultivado na Grã-Bretanha, está de fato sendo cultivado de maneira satisfatória no sistema universitário, e que os recursos postos à disposição das universidades estão sendo empregados com a devida consideração à eficiência e também à economia."

Aí está, sem nenhuma dúvida, a tese digna de acolhimento. O Estado (que é, em quase todo o mundo, cada vez mais, a verdadeira entidade mantenedora do ensino universitário) deve respeitar a universidade e, dentro do seu alcance, procurar ajudá-la nos seus diferentes setores de trabalho, inclusive no de pesquisa desinteressada. A universidade, por sua vez, abstendo de enclausurar-se na tradicional torre de marfim, que os novos tempos não mais toleram, há de justificar perante o Estado o destino que deu aos recursos recebidos, e bem assim os esforços que fêz para alcançar os seus objetivos. O novo projeto não cuidou desse importante aspecto da organização universitária. Ao contrário, graças à estrutura administrativa que engendrou, ergueu uma muralha entre as duas entidades, como se Estado e universidade fossem e devessem ser inimigos irreconciliáveis.

O Conselho Estadual de Educação

Ousamos declarar, com o devido respeito, que, na parte relativa aos Conselhos de Educação, os ilustres autores do novo projeto cometeram erros sôbre erros.

Começaram por determinar que a escolha dos conselheiros seja feita mediante eleição, em que votará todo o professorado. O certo, entretanto, será a livre nomeação pelo Chefe do Govêrno, quer no Estado, quer na União. Dadas as funções que vão desempenhar, os conselheiros hão de ser técnicos de cultura e de comprovada experiência; e não cremos que através de eleições a escolha corresponda a essa necessidade. Vão vencer os mais afoitos em apresentar-se, os mais desenvoltos em cabalar, os mais férteis em prometer. E como, segundo o projeto, a reeleição é livre, esses mesmos candidatos — afoitos, desenvoltos e férteis — vão também se revelar fáceis em concessões, graças às quais poderão perpetuar-se no cargo. Será preferível que se escolha cada conselheiro da mesma forma pela qual o homem

sensato escolhe o médico da família ou o arquiteto que lhe vai construir a residência; isto é, indagando, consultando, refletindo.

Outro erro é a organização classista dada ao novo Conselho. Graças à futura reforma, iremos ver (se o projeto passar) esta coisa inédita no país: os dois grupos de mestres — os do ensino público e os do ensino particular — mobilizados pela primeira vez um contra o outro, impregnados do sentimento de classe e marchando para a conquista dos postos de comando dos sistemas escolares. Quais as vantagens desse tipo de competição? A despeito da ausência de leis, os dois magistérios vêm tendo representação adequada nos órgãos orientadores do ensino; mas, uma vez nomeados, os respectivos representantes perdem a lembrança de sua origem para só pensarem em defender os interesses da escola e da educação.

Da forma desacertada de escolha — a eleição, — e da inconveniência classista, resulta um terceiro erro — o da base para a fixação das proporções dos eleitos. Será (diz o projeto) o da proporção entre estabelecimentos públicos e estabelecimentos privados. Daí nossa dúvida: — "Que é um "estabelecimento"? Parece-nos que esta expressão se confunde com aquilo que o I.B.G.E. designa por "unidade escolar" (e contra a qual temos reclamado). Se assim se decidir, tanto será "estabelecimento" a escola isolada de 30 crianças como o grupo escolar de 2.000 alunos; o ginásio de 4 classes como o colégio 10 vezes maior; a faculdade de direito gerada de súbito na cabeça de um prefeito municipal, como os seculares Cursos Jurídicos de São Paulo ou do Recife. Não se indaga do volume da matrícula, não se pergunta se o corpo docente é efetivo ou interino (nas novas escolas superiores há mais de 4.000 interinos), não se distingue entre faculdade apenas autorizada e faculdade já reconhecida. Tudo é "estabelecimento" e, como tal, influi na proporção de representantes e fornece eleitores.

E qual será o provável resultado das eleições, tendo em vista aquilo que o projeto estipula? Não é difícil prevê-lo, conhecidas as estatísticas de "estabelecimentos" de cada grau, Estado por Estado. Dos representantes do grau primário a maioria caberá ao ensino oficial; mas, entre os dos graus médio e superior vencerá o ensino privado. Em outros termos, em todos os Conselhos Estaduais irão preponderar os representantes do magistério privado. A não ser que o poder público estadual se anime a estabelecer o equilíbrio entre as duas forças, engrossando as fileiras da minoria através das nomeações de livre escolha. É, enfim, a "política escolar" que se vai oficializar no país, prelúdio, talvez, de uma "guerra das escolas".

Resta ainda uma dúvida sobre os Conselhos Estaduais e, se a ela me refiro, é a fim de provocar o parecer dos nossos constitucionalistas. A Constituição de 1934 previa Conselhos de Edu-

cação para as unidades federadas; mas a de 1946 silenciou sobre o assunto. A comissão que ofereceu ao Ministro Mariâni o projeto de 1948, admitiu a conveniência de se formarem esses órgãos, nos Estados (de modo naturalmente diverso do de agora) ; mas, não encontrando base constitucional para prescrevê-lo, sugeriu uma simples recomendação:

"Art. 73 — Nas suas relações com os poderes locais, a União estimulará: a) a criação de Conselhos locais de Educação..."

Todavia, nas versões posteriores entendeu-se preferível cancelar esse tópico inteiramente platônico. Pergunto, entretanto: Poderá a União, no silêncio da Carta Constitucional, impor aos Estados que criem determinado órgão administrativo? Que, além de criá-lo, escolham de certa forma os seus integrantes? Que dêem ao referido órgão estas ou aquelas atribuições? Veio-me ao espírito a idéia de uma reação de rebeldia nos Estados, objetivada pela não criação do Conselho. Examinando o projeto, verifico que também êle prevê essa hipótese e vai além, pois indica desde logo a solução: o Conselho Federal, nesse caso, chamará a si todas as atribuições do Conselho Estadual que se não criou. Todas: as pedagógicas e as administrativas e, entre estas, as relativas às finanças estaduais, pois, nos termos do projeto, ao Conselho Estadual (e não mais à Assembléia) caberá resolver sobre a aplicação dos recursos estaduais à educação (art. 81). É, como se vê, mais uma intervenção branca nos negócios do Estado.

Conselho Federal de Educação

Passemos, enfim, ao derradeiro capítulo de nosso estudo, o que se refere ao Conselho Federal de Educação, órgão supremo na direção de todo o ensino brasileiro. Tem esse Conselho Federal a mesma fisionomia classista do Conselho Estadual, complicada com a idéia da representação regionalista. E seu funcionamento se entorpece pelo número excessivo de conselheiros, assim como pela desnecessária distribuição desses conselheiros em câmaras distintas, rigidamente preestabelecidas.

Dos 30 membros que compõem o Conselho Federal, nove serão escolhidos livremente pelo Presidente da República; os restantes 21 representarão os Estados e o Distrito Federal: um para cada unidade da Federação brasileira. Formar-se-á, portanto, uma espécie de Senado educacional, em que, como no Senado político, cada unidade federada, seja qual fôr a respectiva população, tem sempre o mesmo número de representantes. O Estado

de São Paulo, por exemplo, com os seus 12 milhões de habitantes, elegerá um só conselheiro, tanto quanto o nosso querido vizinho Mato Grosso com os seus 620 mil.' No atual Conselho Nacional de Educação, para o qual não foi previsto o regionalismo, o problema da representação dos Estados nunca foi suscitado, nem pareceu que a obediência a esse critério tivesse qualquer serventia. Cada conselheiro examina, discute e vota todos os casos com igual interêsse, venham do norte, do centro ou do sul do país.

Mas indaguemos ainda: — Por quem são escolhidos os 21 conselheiros do novo cenáculo? A resposta está no parágrafo 1.º do art. 8.º do projeto: é pelo Conselho Estadual. Escolherá este órgão um ou três nomes enviando-os ao Governadora fim de que S. Exa., dentro da pequenina lista, indique o representante do Estado. Pouco trabalho, como se vê, terá o Governador. E mais uma vez pode-se antecipar o resultado. Numa Assembléia classista, como vai ser o Conselho Estadual do projeto, é natural e legítimo que o grupo majoritário eleja em seu próprio seio o representante comum. Demais, visto que, em virtude das condições já expostas, a maioria em todos os Conselhos Estaduais provirá do magistério particular (a não ser, repetimos, que o Govêrno tome precauções), a conclusão se impõe: devemos esperar que as 21 indicações vindas das unidades federadas reconheçam por origem o mesmo magistério particular. Mais ainda: por circunstância decorrente da simples aritmética eleitoral, tudo leva a crer que predominem os representantes sem diploma, ou sem concurso, ou sem estabilidade.

Pois a esse Conselho de 30 membros, 21 dos quais, pelo menos, provirão com grande probabilidade do magistério particular, é que o projeto atribui, entre outras coisas, estas, da maior responsabilidade em relação ao ensino brasileiro: autorizar o funcionamento de universidades e aprovar-lhes os estatutos; reconhecer essas mesmas universidades; regular a carreira do magistério; dispor sôbre o currículo obrigatório do curso médio e sôbre os currículos mínimos do curso superior; elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos das bolsas de estudo ou dos financiamentos; conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério; avocar a si, quando necessário, as funções dos Conselhos Universitários; etc, etc, etc...

Não é preciso ir além, pois o que acaba de ser dito mostra por si só o absurdo de semelhante organização e faz prever com segurança a falta de idoneidade técnica do novo Conselho Federal, a sua ineficiência e as potencialidades dos defeitos que o processo de sua gênese lhe transmite: o classismo, o regionalismo e o divisionismo. De uma proeza, entretanto, será êle capaz: a de conduzir rapidamente ao naufrágio a escola pública do país, a fim de que lhe ocupe o lugar a escola privada — uma escola

privada *sui generis*, alimentada pelo erário da Nação e só se distinguindo da primeira, quanto aos alunos, por suas discriminações, e, quanto aos professores, pela ausência das provas qualificadoras a que está sujeito o magistério público.

Será o retrocesso, a volta ao passado, a marcha saudosista para o obscurantismo dos séculos anteriores à democracia, em que se impunha a cada um "conhecer o seu lugar" e nele permanecer a vida inteira. E será sobretudo o aniquilamento da escola leiga, da "escola comum" do continente americano, dessa escola tão maltratada pelos líderes do Brasil e que, mesmo assim, na estreita medida dos seus recursos, vem cooperando bravamente em favor da unidade nacional.

Irá nosso país assistir indiferente a tudo isso? Tenho fé em que não; e em que o Congresso Nacional será o primeiro a impedir essa derrocada de imprevisíveis conseqüências.

A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES: UM ANACRONISMO EDUCACIONAL?

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do Inep.

O aspecto mais característico do novo Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o País a fazer do público o privado, ou seja, a dar ao privado as regalias e privilégios do público.

Ja observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial. Os primeiros donatários deste País já eram exemplos desse público que se faz privado. Enquanto na colonização inglesa as sociedades colonizadoras, a princípio puramente comerciais, pouco a pouco se faziam públicas, na colonização portuguesa, as capitanias eram instituições públicas que pouco a pouco se faziam privadas. Com os ingleses, o privado tendia a se fazer público; com os portugueses, o público tendia a se fazer privado.

Guardamos o velho vinco, o velho hábito, a antiga mazela e eis que ressurgem ela agora na lei básica da educação nacional. Vale a pena rápida reconstituição histórica, para marcar a forma com que a velha deformação nacional vem repontar no quadro do sistema público de educação brasileira.

Todos sabemos com que resistência o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar educação. Em toda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de "exemplar". Ao Estado cabia a ação de estímulo, no máximo de organizar as instituições "modelo", "padrão".

Com a República, tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido *por meio de recursos privados*. Os que o quisessem, que lhe pagassem o custo.

Com a integração do povo brasileiro e o desaparecimento progressivo da chamada elite, o sistema da escola secundária e superior a ela destinado vem-se fazendo, cada vez mais, um sistema de massa, um sistema popular, tão do povo quanto o especialmente organizado para êle.

Diante dessa manifesta evolução do sistema educacional brasileiro, tudo levaria a crer que a tendência do Estado seria para esquecer o velho dualismo e lançar-se à manutenção de um sistema público de educação *unificado*, do qual desaparecesse o caráter discriminatório anterior, passando o Estado a manter não só escolas primárias e profissionais, mas também escolas secundárias e superiores. E isto é o que vinha sucedendo. São Paulo já possui um considerável número de escolas públicas secundárias.

Contra isto é que agora se levanta o projeto de lei de Diretrizes e Bases, promovendo a oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público.

Não há nada mais fértil nem mais sutil que a iniquidade. O dualismo da sociedade brasileira não se conforma em desaparecer. Com o crescimento da classe média e a continuação da mobilidade social vertical, certo mimetismo dos novos elementos que estão a integrar essa nova classe média leva-os a reproduzir as atitudes de privilégio da reduzida e aristocrática classe superior, em vias de extinção. Com efeito, um sistema privado de educação oferece, indiscutivelmente, muito mais facilidade para o respeito a situações adquiridas e privilegiadas do que um sistema público, cujo áspero caráter competitivo tem seus aspectos desagradáveis.

Parece-nos ser esta a explicação para a nova lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. O fenômeno é dos mais curiosos e esclarecedores, e marca muito bem as distorções inesperadas de nosso próprio desenvolvimento democrático.

Antes de 1930, os colégios particulares do Brasil eram realmente particulares e resistiam vivamente a qualquer intromissão do Estado. Os de nível secundário pensariam em tudo, menos em pedir recursos ao Estado. Zelavam sobremaneira pela sua independência e serviam a uma pequena classe média relativamente abastada e a pobres orgulhosos, que sofriam sua pobreza

mas não desejavam esmolos, que tanto seriam consideradas as bolsas ou auxílios.

Com a revolução de 30, começa a expansão da classe média brasileira. Essa expansão se faz, sobretudo, pela educação, pela escola *não popular*, isto é, a escola secundária e a superior.

Não se esqueça que a nossa sociedade substituiu a aristocracia de títulos hierárquicos pela de títulos de ilustração, pela aristocracia do "doutor". Um sistema privado considerável de educação acabou por se constituir para fornecer tais títulos de ascensão social.

Mas a dinâmica social brasileira está cheia de contradições e, pouco a pouco, essa mesma classe, que se fêz privilegiada pela educação, não se vê mais em condições de poder custear e manter, para os filhos, o *seu* sistema escolar. Empreende-se então um movimento para dar-lhe regalias públicas, sem perda do seu caráter privado, nessas regalias incluída a de participar da direção do ensino e a de poder ser substancialmente mantido com recursos públicos.

Mantém-se deste modo o caráter aristocrático da educação nacional, passando os recursos públicos a ser utilizados para a conservação da *nova* classe média. A própria divisão igualitária dos recursos federais para a educação superior, média e primária, que se apresenta como progresso democrático, só engana a quem deseja enganar-se. Sendo de 12 milhões o número de crianças de escola primária, a quem se deve educação, e de 6 milhões o número de alunos matriculados; de 1 milhão o número de alunos da escola média; e de 70 mil, o de ensino superior — a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cêrca de mil vezes mais.

As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão as do *desinterêsse do poder público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada, da preferência pela educação de "classe", da expansão da educação para os já educados, ou seja, a expansão, sem plano, das formas de educação mais aptas a promover certo "aristocratismo educacional"*, eufemismo com que encobrimos a educação para lazer, o parasitismo burocrático e a promoção de *status* social.

Não é difícil demonstrar como irão tais tendências ser exaltadas. Começemos pela do desinterêsse do poder público pela educação. Sabemos quanto é velha essa tendência. Não se registra, na história do País, um só govêrno, local ou nacional, que tenha dado real importância à educação, se tal considerarmos tê-la encarado como meta fundamental. Sempre foi assunto para discursos, nunca porém para a ação dominante de qualquer

governo. Por isto mesmo, tem-me intrigado a alusão, várias vezes repetida por certa Imprensa, à "honestidade intelectual" que teria presidido à elaboração do novo Substitutivo, em seu esforço de *impedir* o monopólio da educação pelo Estado. Em que época, em que província, em que Brasil enxergou alguém da Subcomissão esse perigo, para fazer dele o seu cavalo de batalha! Se, realmente, fosse de honestidade intelectual o espírito orientador do Substitutivo, este deveria bater-se pela caracterização do dever do Estado, jamais cumprido, de dar educação ao povo brasileiro. Ao invés disto, o Substitutivo cria o *fantasma* do monopólio estatal da educação e impregna o texto do projeto de dispositivos destinados a coibir a ação do Estado.

É evidente que não se estimulará deste modo a consciência do governo senão para que não intervenha, para que deixe ficar, para o *laisser-faire* mais desembaraçado no campo da educação.

Dir-se-á que exatamente isto é o que se deseja. Toda intervenção do governo é perigosa. Muito bem. Não se diga, porém, que a lei se destina a dar, afinal, educação aos brasileiros. A nova lei destina-se exatamente a impedi-lo, restaurando, justificando, santificando, enfim, a tradicional resistência do Estado a cumprir o seu dever constitucional de abrir escolas.

Longe de monopólio, o Estado brasileiro vem sistematicamente deixando para os particulares o encargo da educação. Com efeito, isto tivemos antes de 1930, assim continuamos pela revolução afora e, depois de 1946, valemo-nos da ausência da lei de Diretrizes e Bases para justificar atitude ainda mais acomodada quanto à inação oficial.

Enquanto não se votasse a lei de Diretrizes e Bases, nada havia a fazer. Nunca o *laisser-aller* educacional foi tão completo, tão ininterrupto, tão facilitado. Nem União, nem Estados nada podiam fazer. Faltava a lei, e quanto mais fosse esta adiada, tanto melhor.

O *deixa-ficar* generalizado não seria, contudo, paralisação. Deixar é deixar passar. Algo entrou a acontecer. E esse algo foi exatamente a expansão desordenada e incongruente do ensino particular, promovido por bispos e sacerdotes cheios das mais puras intenções e sem recursos, por "inocentes" campanhas de educandários gratuitos e, também, por espertos homens de empresa, como se diz hoje, que lobrigaram no abandono público uma oportunidade de lucros ou prestígios fáceis... A ausência de iniciativa por parte do governo abrigava-se na desculpa de faltar-lhe a lei para a ação e as reformas necessárias... E, por isso mesmo, ficou-lhe mais fácil consentir em todos os esforços da "boa vontade".

A lei que ora se elabora na Comissão de Educação virá santificar essa atitude. É isto exatamente o que deve fazer o

governo, em matéria de educação, ou seja, deixar de fazer. A educação é assunto privado, a ser resolvido pela Família. Ao governo compete apenas pagar. É engano, pois, pensar que tal orientação seja nova, e que venha agora redimir-nos. A nova lei vem consolidá-la, santificá-la, exaltá-la, pois já domina ela a ação, melhor diria, a inação dos poderes públicos desde de sempre e, com particular intensidade, desde 1946. A princípio, como já se disse, por não se ter lei nova e não valer a pena continuar com a legislação do Estado Novo e agora por termos lei que iria recomendar exatamente essa atitude.

Paralisado, assim, o Estado, teremos o revigoramento da iniciativa privada e virá esta, afinal, dar-nos a educação desejada, senão suspirada? Novamente me permito alimentar as dúvidas mais sérias. Veja-se bem que não identifico educação privada ou particular com educação *livre*. Livre, pela Constituição, é a iniciativa privada de oferecer educação. Mas tal educação privada está, entre nós, mais do que a pública, sujeita a imposições alheias à própria educação. De modo geral, entretanto, as suas escravidões mais visíveis são, exatamente, ao preconceito e ao dinheiro. Quanto a este, a educação privada é, por excelência, uma educação barata. Precisa e tem de ser barata. Faz-se por isso mesmo rotineira, conservadora e hostil a inovações e experiência. Quanto ao preconceito, a escola privada faz-se escrava de sua clientela. Está ali para satisfazê-la, para atendê-la, para obedecer-lhe. Diz-se que isto é, exatamente, a *nova doutrina* do século XX, contra as tolices liberais do século XIX. A educação é livre porque atende aos preconceitos da família. A atacadada *América* do Norte prês a falsos ideais de igualdade do século XIX, deseja estabelecer nas escolas a integração racial. Está errada. O Governador Faubus deve pedir as luzes do Sr. Carlos Lacerda para obter a alforria da educação em Arkansas, nos Estados Unidos, autorizando afinal as famílias brancas a terem as suas escolas segregadas e custeadas pelos recursos públicos.

Está claro que se pode defender até a escravidão, mas o que se não pode é defendê-la em nome da liberdade. Pode-se dizer que é *melhor*, que é mais *humana*, que é mais *segura*, que é mais *doce* — mas não que seja mais livre. A escola particular, entre nós, mantida com recursos públicos, representará sempre uma escola mais conservadora, mais tradicional, menos disposta à experiência do que a escola pública. E isto, por motivos muito simples. Na América Latina, continente todo êle formado dentro dos propósitos colonizadores de metrópoles estrangeiras, a independência e a república representam esforços revolucionários, renovadores, propostos à implantação de novos

comportamentos sociais e, sobretudo, desejosos de integrar sua população, dividida primeiro em escravos e senhores e depois em dominadores e dominados, em um só povo democratizado, fraterno e livre. Ora, tal não se pode conseguir com um sistema de educação particular, pois esta jamais se caracterizou como educação renovadora.

A educação que a escola particular irá expandir terá, pois, de ser a educação chamada de "classe", isto é, destinada a preparar os filhos dos já educados para sucedê-los em seus privilégios e direitos adquiridos. E a nossa Constituição liberalmente permite a sua existência. Mas entre isto e promovê-la, e custeá-la, vai um abismo!...

Existe algo de irreal e equívoco nessa afirmação de que cabe à família o controle da escola. Costumam os defensores dessa posição afirmar que a família é o grupo social natural e concreto e que o Estado é vago e abstrato. Ai de nós, que hoje é exatamente o contrário. Por mais desagradáveis que sejam certas realidades, há que aceitá-las e dispor as coisas à vista dos fatos, dos "teimosos fatos" de que falava William James. Respeitar os fatos é o começo de toda sabedoria.

Ora, os fatos são os de que a família já não é a antiga família, segura e sólida, capaz de arcar com as suas terríveis responsabilidades. Hoje precisa ela, acima de tudo, de ser ajudada. Cabe-lhe a educação dos filhos até a idade escolar e, depois, colaborar com a escola em tudo que lhe fôr possível, mas não lhe podemos entregar a própria responsabilidade da escola. O seu respeito hoje ao mestre não pode ser menor do que o respeito que deve ao médico. Um e outro a ajudam, mas não são seus criados, e sim profissionais independentes e autônomos.

O projeto de lei desejaria fazê-los serviçais da família. Seus servidores, sim, mas nunca seus serviçais. Tudo isto, porém, são ingenuidades de legislador, que acredita ainda na onipotência da lei. A lei hoje tem de obedecer aos fatos. Não há nenhuma família que não esteja ansiosa por contar e poder ouvir os conselhos do psicólogo e do mestre, cuja autonomia plenamente reconhece.

Em sociedade democrática, fundada na igualdade e na livre informação, não é possível a subordinação hierárquica que o sistema de controle das escolas pelas famílias exigiria. Esse sistema, com efeito, imporia o controle confessional, delegando as famílias à sua Igreja o controle da educação.

Ora, não é de esperar que os legisladores julguem possível essa restauração. Mas se fosse possível, que representaria ela?

Esse domínio das famílias sempre se fez mediante uma hierarquia de famílias. Na sua pureza, o regime importa sempre

numa família *real*, nos casos extremos *divina*, que corporifica a abstração família. Abaixo da família real, vêm as famílias nobres, depois burguesas e, por último, a plebe. Com a república, essa hierarquia das famílias brasileiras se estabeleceu entre "nossas boas famílias" e as outras. Com a restauração do regime, iríamos assegurar educação dentro dessa ordem hierárquica. Primeiro, a educação das nossas boas famílias; depois, a das demais. Como os recursos são poucos, teríamos de ficar no primeiro grupo.

E outra coisa não irá acontecer no Brasil, desde que essa velha doutrina volte a ter os foros até de pensamento avançado. Não é avançado coisa nenhuma. É velhíssima. Mas isto não impede de vingar na América do Sul. Tudo leva a crer que este Continente está fadado a vir a encarnar o mundo antigo e, em face dos saltos para o futuro de quase todo o planeta, efetuar esta parte da terra certos recuos providenciais para, ajudada pelas nossas santas tradições, ainda poder manter as do-çuras em espiritualidades dos bons velhos tempos da injustiça e da desigualdade humanas.

Não deixa de ser melancólico assistir ao anacronismo, a que não falta sua ponta de insolência, do Brasil de hoje, que minha geração ainda julgava novo e que a geração seguinte, essa que hoje debate e vota as nossas leis, aposta em mostrar que não é nenhum país jovem, mas antiga e sábia nação, liberta de ilusões, solidamente reacionária, disposta a restaurar o privilégio e a desigualdade como formas realistas e superiores de organização social. Embora essa orientação seja aparentemente a dominante no legislativo federal, conforta-nos a segurança de que tais resistências à mudança acabam por aguçar a consciência social, preparando-nos, assim, para mudanças possivelmente mais radicais. De nenhum outro modo poderá o Brasil enfrentar os tempos novos e a nova sociedade que, de qualquer modo, se vem formando neste país em plena expansão democrática.

O PROBLEMA DOS VALORES NA FORMAÇÃO E NO FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO *

JOÃO EDUARDO VILALOBOS

Não é intenção nossa abrir este trabalho com uma discussão do tipo acadêmico a respeito do significado dos valores considerados em si mesmos e, acreditamos, esta questão que caberia muito bem no temário de um congresso de filosofia não deve ser levantada num simpósio sobre problemas educacionais brasileiros. Muito mais acertado será limitarmo-nos a uma fenomenologia dos valores que presidiram a organização escolar nas várias fases de nossa história e a uma análise dos critérios valorativos diversos que procuram informar a política educacional brasileira nos dias de hoje. Para melhor compreendermos, entretanto, o problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema escolar brasileiro, julgamos indispensável algumas considerações preliminares a respeito das duas atitudes fundamentalmente diversas que podem ser tomadas em relação ao que se considera valioso e dos dois ideais pedagógicos radicalmente opostos que dividiram em dois campos pedagogos e filósofos da educação de todas as épocas, quaisquer que fossem os conteúdos particulares de suas doutrinas.

Podemos discernir no pensamento contemporâneo, mais do que em outras épocas, duas posições distintas, muitas vezes mal compreendidas, e que ensejam conseqüências bem diversas, quer do ponto-de-vista teórico, quer do ponto-de-vista prático. De um lado, colocam-se os que afirmam a existência de valores absolutos, atemporais, alheios às contingências do meio humano concreto, e que devem ser preservados, transmitidos ou criados pela escola e pelas demais agências responsáveis pela formação do homem nos seus vários aspectos, embora, é claro, a determinação específica desses seja muito variável, sujeita a ideologias de vários tipos e muitas vezes irreconciliáveis nos seus princípios. Esta atitude, que podemos denominar com propriedade de *idealista*, quando repercute na esfera educacional, acarreta, quase

* Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro do corrente ano.

sempre, como conseqüências mais importantes, o divórcio mais ou menos acentuado entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, entre o tipo de homem que se procura modelar e as condições objetivas do meio em que irá atuar, a organização do ensino em bases utópicas, a tendência em limitar os benefícios do ensino às elites sociais e a formação de uma cultura livre e desinteressada no sentido de socialmente irresponsável. De outro lado, agrupam-se os que poderiam ser chamados de *realistas*, para os quais os valores que devem nortear a educação são os que emergem das condições históricas concretas e que tendem, geralmente, a considerar a atividade cultural como uma atividade francamente existencial, negando qualquer separação entre o pensamento e a atividade prática, entre o saber teórico e o aplicado. A escola que desejam os realistas é a escola que se possa adaptar às contingências do devir histórico, que decorra do exame objetivo da realidade concreta e de suas principais tendências e que favoreça por todos os meios a mudança e o progresso. Tal ponto-de-vista, quando levado às suas últimas conseqüências, atribui à escola um papel essencialmente revolucionário, instrumento sumamente importante para a desagregação da cultura tradicional e para a provocação de mudança cultural.

À posição realista, embora possa tomar direções variadas e por vezes confusas na sua fundamentação, opõe-se a idealista na medida em que, consciente da dinâmica histórica e social e do condicionamento dos valores em função do meio concreto, nega implicitamente à educação fins únicos e eternos. Na sua vanguarda encontramos os que enxergam na ciência, com a nova noção de responsabilidade social que lhe foi imposta pelas profundas alterações ocorridas no mundo atual e pela importância que assumiu no que diz respeito a seu destino, não apenas o instrumento capaz de levar a bom termo a obra educativa como também o melhor meio de que dispomos para discernir os valores que devem servir a escola e determinar os fins da educação. No momento em que se adquire plena consciência da identidade de objetos e de propósitos existente entre a atividade científica teórica e a aplicada, as várias ciências do homem, produzidas para objetivos eminentemente práticos, estariam em condições de proporcionar os meios e os fins da educação, com sua capacidade de prever o rumo dos acontecimentos e ao mesmo tempo de intervir nos efeitos produzidos pela aplicação da teoria, desde que a enorme variedade de fatores que conduzem a atividade humana, individual e social, tenham determinados rumos inesperados. Em última análise, a educação, entendida como uma agência de mudança cultural provocada, só poderia ser o tipo de educação adaptado às exigências do saber científico perfeitamente consciente de sua responsabilidade social. Educar para

a vida moderna, para uma nova ordem social a que todos aspiram, seria educar para a civilização científica, isto é, para a ciência e pela ciência.

Esta forma contemporânea de realismo, o científico, traz consigo, entretanto, sérias dificuldades, quando colocamos em tela o problema dos valores. A redução dos imperativos aos indicativos, a identificação entre meios e fins, a redução do pensamento à existência são teses perfeitamente discutíveis de um ponto-de-vista filosófico mais amplo e mais analítico, e não é propósito nosso levantar, como dissemos acima, questões desta ordem. Não nos devemos esquecer, todavia, que mesmo do ponto-de-vista do realismo científico e por mais que se espere da ciência, não se pode pôr em dúvida que, qualquer que seja o campo da atividade humana que a ciência se disponha a dirigir, será ela própria sempre dirigida por opções éticas fundamentais. Quaisquer que sejam os recursos de que a ciência disponha, a maneira de aplicá-los dependerá necessariamente dessas opções que não derivam do mero fato mas que se impõem a êle, modificando-o ou anulando-o em favor dos fins desejados. Se assim é, devemos inverter a relação proposta pelo realismo científico, quando aprecia a atividade científica e os fins éticos que ela procura realizar. O plano ético não decorre do plano científico enquanto tal; ao contrário, impõe-se a êle. Podemos considerar, com otimismo, que finalmente surgiu para a ciência a dimensão ética e que a profecia de Platão está em vias de realizar-se, o que não implica afirmar-se que o campo dos valores morais se reduziu ao plano do saber científico. É a comunicação entre a dimensão científica e a ética que permite à ciência assumir uma responsabilidade social que de fato nunca teve, sobretudo quando informada pelos princípios da filosofia liberal, e é da noção de responsabilidade moral que ela passa a ter diante dos fins a serem atingidos com os seus recursos que devemos esperar os melhores efeitos. Se não podemos identificar o plano da ciência, ou o dos meios, com o plano da ética, ou o dos fins, isto não implica, contudo, divórcio entre ambos e muito menos em qualquer tipo de filosofia idealista. Educar para a civilização científica, seria, em última análise, procurar a harmonia entre o saber e o querer, entre os meios proporcionados pela ciência e os fins propostos pela ética.

Passemos agora a uma breve análise dos dois ideais pedagógicos que sempre nutriram os filósofos da educação e os separaram em dois campos opostos, bem como das condições objetivas que tornam viável a sua aplicação.

Encontramos de um lado os defensores de uma educação que poderíamos denominar de heterônoma, da educação que impõe "de fora", que implica uma pedagogia da disciplina, onde não se consultam os interesses e os motivos essenciais da natu-

reza humana e que procura, compulsoriamente, formar determinado tipo de homem, conforme o conceito normativo que se tenha dele. É o tipo de educação que normalmente se realiza nos países totalitários de todas as épocas, ou, encaradas as coisas de um ponto-de-vista mais amplo, o que se verifica nas sociedades onde a mobilidade social no sentido vertical é frouxa ou inexistente, e que concorre, consciente ou inconscientemente, para a perpetuação do *status quo*. É a educação para a ordem e que se pode transformar num importante instrumento de conservação dos valores tradicionais e da classe social a que esses valores servem.

Assinalamos, de outro lado, o ideal de uma educação autônoma, que enseje, na medida do possível, o florescimento espontâneo do ser humano e a realização de todas as suas potencialidades físicas e espirituais. Qualquer forma de violência na atividade educativa é por isso mesmo condenada e o princípio da autoridade e da disciplina rígida substitui-se pelo princípio da liberdade e do interesse. Este ideal pedagógico, acalentado por teóricos da educação desde a Antiguidade, só começou a tornar-se exequível a partir das profundas alterações sociais, econômicas e políticas que marcaram o advento do mundo moderno e a nova noção do homem e do seu destino que começou a surgir e tornou-se em seguida uma exigência fundamental do estado democrático contemporâneo. Devemos ter sempre em mente, porém, que, se a educação heterônoma, quaisquer que sejam os valores que pretenda impor, serve aos objetivos dos estados totalitários e das sociedades estáveis e corresponde portanto à necessidade de se manter inalterável a ordem vigente, nem por isso o ideal de uma educação autônoma supõe necessariamente a realização de um estado democrático, podendo ser também proposto para um estado aristocrático ou reservado tão-somente para uma elite social. Realizada, entretanto, a forma democrática de estado, no sentido contemporâneo, ou estando em vias de realização, reúnem-se então as condições básicas para a aplicação deste tipo de pedagogia e, mais do que isto, inclui-se entre as aspirações mais sentidas da vida democrática.

Quando a classe burguesa, que se vinha elevando na Europa desde o Renascimento e se fortalecera substancialmente na Idade Moderna, se sentiu em condições de disputar o poder político e liquidar o absolutismo no qual inicialmente se apoiara, criou-se uma nova forma de Estado, o liberal, que tratou de estabelecer o tipo de educação adequada à nova ordem social que se impusera. Da Inglaterra, onde mais cedo se fizeram sentir os efeitos das profundas modificações por que passara a vida européia, provém, com John Locke, uma nova filosofia da educação, informada pelo espírito utilitário do burguês, inteiramente secularizado e já confiante no poder da ciência, e que pretende que a escola con-

fira ao educando, o mais cedo possível, plena autonomia para tratar dos negócios deste mundo. Já em Locke, entretanto, podemos perceber as inevitáveis contradições a que estariam sujeitas as doutrinas liberais e a aplicação de seus princípios a todos os campos da atividade social. O liberalismo, condicionado que foi pelas necessidades de uma sociedade econômica nova, se é verdade que se apresentou com um caráter de universalidade e, em teoria, procurou desconhecer as diferenças de classe e pregou a tolerância em matéria religiosa, na prática, porém, não conseguiu realizar os seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. A doutrina liberal sempre olhou de viés toda tentativa de intervenção do poder público no sentido de promover a igualdade, pois que, defensora intransigente das prerrogativas do indivíduo e da livre iniciativa particular, tendia a ver nessa intervenção a negação da liberdade. Como toda filosofia social, o liberalismo não poderia ter ido além do meio para o qual surgiu e não estava portanto em condições de perceber que sem igualdade não pode haver liberdade. Como afirma Harold Laski, em sua história do liberalismo europeu, a doutrina liberal "nunca foi capaz de admitir plenamente que a liberdade contratual não será genuinamente livre enquanto não tiverem as partes contratantes a mesma força para negociar. E esta igualdade, necessariamente, é uma função de condições materiais iguais. O indivíduo, a que o liberalismo tratou de proteger, é aquele que, dentro de seu quadro social, é sempre livre para comprar sua liberdade; mas sempre foi uma minoria da humanidade o número dos que têm recursos para fazer essa compra". Em Locke, escrevíamos, essas contradições já são patentes, pois que o filósofo preconiza duas teorias diferentes de educação de acordo com o nível social e econômico da criança. A filosofia reconheceu assim, e depressa, que o mundo se dividia irremediavelmente em ricos e pobres, e que os benefícios da educação estavam ao alcance de quem pudesse comprá-los. Assim, a despeito das belas filosofias de um Rousseau ou de um Kant, a educação para a liberdade era ainda pouco mais do que um sonho, pois que o mundo em que viviam ainda não estava preparado para a igualdade.

Como já foi dito tantas vezes e nunca é demais repetir, a escola pública é a grande conquista do século XIX e o efeito da crescente consciência por parte das nações civilizadas de que a tarefa educativa é o primeiro dever do Estado democrático e a maior aspiração dos povos. E como não poderia deixar de ser, no próprio momento em que os governos tomam a si a responsabilidade da instrução, arregimentam-se contra a "intervenção igualitária" e em nome dos princípios liberais todos os interessados na manutenção da ordem vigente e na defesa dos interesses dos que dela são os usufrutuários. Por toda parte o movimento

liberal, agora com roupagens conservadoras, que pressente o papel revolucionário que a escola pública e gratuita pode desempenhar, desagregando costumes e valores tradicionais e permitindo a ascensão social e política das amplas camadas populares, encontra intelectuais dispostos a defendê-lo, em nome dos ideais de liberdade e de respeito pela autonomia da pessoa humana, como se esta autonomia pudesse realizar-se à luz de seus princípios.

A escola pública, inspirada nas premissas que o Estado democrático necessariamente pressupõe, é ao mesmo tempo a escola secularizada. Contra ela levanta-se também, e principalmente, a Igreja Católica, que se faz defensora tardia das idéias liberais e prega a liberdade de ensino onde não mais detém o monopólio das consciências, muito embora se esqueça desses princípios nos países em que é religião oficial e impõe nas escolas as verdades eternas que representa. A curiosa doutrina que os seus advogados defendem, qual seja a de que deve existir liberdade, mas não para o erro, deixa bem clara a inconsciência da posição que assumem e, mais do que isso, elucidam perfeitamente os motivos que a fundamentam.

Assinalados os termos gerais em que pode ser colocado o problema dos valores na realização da tarefa educacional, passaremos agora ao tema específico de cuja dissertação nos encarregamos.

Se considerarmos que a Companhia de Jesus deteve em suas mãos, praticamente, o monopólio do ensino no período colonial e que a instrução por ela ministrada, desde a vinda para o Brasil de seus primeiros padres até a data de sua expulsão (1759) assumiu um caráter semi-oficial, a análise dos valores que presidiram a educação nesse período resume-se quase inteiramente na análise dos motivos e dos objetivos que nortearam a atividade pedagógica da Ordem de Santo Inácio. Para bem compreendê-los devemos levar em consideração, de um lado, a ideologia que a Companhia representava, e de outro, a realidade brasileira na qual atuou.

A Companhia de Jesus apareceu, no século XVI, como um dos principais instrumentos da Contra-Reforma, quando o papado reuniu todas as energias de que dispunha para conservar o que ainda lhe restava da Europa. Mas, no momento em que Roma tomou as drásticas medidas para recuperar o terreno perdido, em virtude dos impactos que recebera por parte de todos os movimentos culturais que marcaram o Renascimento, a batalha, em mais da metade da Europa, já estava perdida antes mesmo de ser iniciada. Itália, Espanha e Portugal, que permaneceram sob seu jugo, haveriam de conservar, ainda por muito tempo, as formas caducas de pensamento e vida medievais. A cultura ibérica que os padres jesuítas trouxeram ao Brasil, dire-

tamente inspirada pelos valores que a Igreja Católica tratava de conservar, opunha-se, em todos os seus setores, aos movimentos inovadores que empolgavam o homem europeu, o filosófico e científico, o jurídico-político e o religioso, e ao novo gênero de vida que essas idéias representavam. À soberania nacional e ao princípio de autodeterminação dos povos contrapunha a Igreja o ideal teocrático de Estado; à secularização dos costumes e ao ideal leigo de vida, o princípio da autoridade religiosa e o primado da ordem sobrenatural; ao racionalismo jurídico, o direito revelado; à nova teoria do mundo natural, a cosmologia aristo-télica adaptada às necessidades da metafísica católica; à liberdade de consciência e de pesquisa reclamada pelos filósofos e homens de ciência, o dogma e a palavra final do líder religioso; à autoridade da experiência, o saber livresco; contra a liberdade de exame em matéria religiosa e a justificação de Deus exclusivamente pela fé, dizia-se a representante oficial e exclusiva da palavra divina e detentora das verdades finais.

É com essa bagagem ideológica que os padres da Companhia de Jesus iniciaram no Brasil a sua obra educativa e edificaram o nosso sistema escolar no período colonial, marcando de forma indelével o destino de nossa cultura por mais de dois séculos. Em suas escolas de ler e escrever, para meninos indígenas, mestiços e brancos, tornaram-se, ao iniciar sua missão civilizadora, na feliz expressão de Gilberto Freire, "autênticos agentes europeus de desintegração dos valores nativos" e servindo ao mesmo tempo à Igreja e a Portugal colonizavam a terra e os espíritos.

Foi, entretanto, através de seus colégios, que já no século XVI conferiam os graus de bacharel em letras e de mestre em artes, e dos seminários que criaram no século XVIII para a preparação do clero secular, que se fizeram sentir os maiores efeitos da educação promovida pelos padres jesuítas. Transmitindo os ideais de uma cultura fechada às notáveis conquistas do novo pensamento europeu, marcada pelo gosto das letras -clássicas e da retórica, bem como pela valorização da atividade intelectual divorciada das necessidades práticas, prepararam-se em seus colégios os nossos primeiros letrados e os que, completados os seus estudos em Coimbra, constituiriam a nossa primeira aristocracia urbana, integrada por bacharéis, teólogos e magistrados. Atuando num meio agreste e para uma sociedade onde imperavam os senhores de escravos, sua verdadeira vocação, como escreve Fernando de Azevedo, "era outra certamente, não a educação primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino das humanidades clássicas". No seu plano de estudos não se incluíam as línguas modernas, as ciências e muito menos o ensino especializado

técnico e profissional. Servindo a uma sociedade latifundiária e escravocrata e fomentando o gosto pela cultura literária de base clássica, contribuíram os mestres jesuítas e os que lhes seguiam as pegadas para que se criasse o desprezo por qualquer tipo de atividade produtiva e para a formação de uma elite urbana distante das camadas populares e de suas necessidades. Impondo em suas escolas uma disciplina férrea, visavam esses educadores principalmente, com seu espírito rotineiro e conservador, a uniformidade intelectual e a domesticação da mente. A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do govêrno português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência. As medidas que o govêrno da metrópole tomava no sentido de evitar, por todos os meios, que surgisse na colônia uma cultura nacional independente — não permitindo, por exemplo, que se criasse em todo o período colonial um só instrumento superior de ensino — encontravam, assim, no sistema escolar jesuítico o seu mais sólido apoio.

Apesar da atividade desenvolvida pela Companhia de Jesus e, em escala bem menor, por outras ordens religiosas que se instalaram no Brasil, a instrução assim mesmo era escassíssima, reduzida aos centros urbanos do litoral e raros centros de po-voação da mata. A quase totalidade da população brasileira, sem contarmos os escravos, vivia na mais completa ignorância, alheia a qualquer forma dirigida de educação e, o que é pior, sem necessitar dela, no seu primitivismo de vida determinado pela situação econômica e social vigente. Da instrução da mulher nem se cogitava e outra coisa não se poderia esperar de uma sociedade patriarcal. Os meninos que freqüentavam as escolas, filhos de senhores de engenho ou provenientes das camadas populares — brancos e mestiços que viam na escola o único veículo de ascensão social disponível — desde logo perdiam qualquer espontaneidade e neles se liquidava, muito cedo, toda tendência às aventuras do espírito. Submissos, sombrios, sujeitos a uma disciplina rígida, parecendo já homens em escala menor, sem qualquer originalidade e iniciativa, com suas potencialidades intelectuais e sentimentos inteiramente sufocados, tornavam-se precocemente adultos sem nunca terem sido crianças. Uma boa síntese dos ideais que nutriam a educação no período colonial nos é dada por José Veríssimo, quando assinala que tanto nas escolas jesuíticas, como nas dos outros religiosos, "todos certamente inferiores a eles como educadores, a pedagogia era a pedagogia religiosa do tempo: o melhor dele dado a estudos, a exercícios e a práticas religiosas, com o fim manifesto de avassar a alma do educando pelo cansaço do espírito, a repetição do exercício, a primazia, quase o uso exclusivo da memória sôbre

as faculdades de raciocínio e exame, de modo a ornar, sem perigo para a fé, a inteligência, a autoridade suprema do mestre e da doutrina, qualquer que ela fosse, dada como dogmática."

Se, com a expulsão dos jesuítas em 1759, se rompeu a unidade do sistema educativo, nem por isso se verificou qualquer alteração substancial em nossa tradição escolar. As reformas pombalinas da instrução pública, inspiradas nos ideais da Ilustração, não chegaram a surtir qualquer efeito mais importante na Colônia, *se* excetuarmos as influências exercidas por Coimbra reformada em moços brasileiros que de lá voltavam trazendo em sua bagagem as idéias revolucionárias que agitavam a Europa e com as quais o ministro de D. José I pretendia sacudir Portugal. Das medidas que o govêrno português tomou, quando tratou de preencher o vazio provocado pela expulsão dos padres da Companhia de Jesus, poucas merecem menção especial — por exemplo, a criação de aulas de ensino de aritmética, geometria, desenho e francês nas cidades principais do litoral — e os ideais de cultura dos mestres que vieram substituí-los, franciscanos, carmelitas, beneditinos, capelães, eram praticamente os mesmos. Nenhuma alteração na realidade social e econômica se verifica que possa justificar qualquer modificação no sistema educacional e nos valores que o informam.

Com a chegada da família real ao Brasil, a despeito das importantes medidas tomadas por D. João VI, no setor da instrução e da cultura, principalmente com a criação de escolas técnicas que atendessem as necessidades mais imediatas do país, a educação popular continuou no mesmo abandono de até então. As reformas empreendidas atingiram apenas os níveis superiores de ensino e, com uma ou outra exceção, beneficiaram apenas Bahia e Rio de Janeiro. Cumpre assinalar, entretanto, que os cursos de cirurgia, anatomia e medicina, de agricultura, química industrial, mineralogia e geologia, criados nesse período de nossa história, constituíram a primeira brecha que se abriu na tradição escolar brasileira, humanística e retórica por excelência, e a primeira medida concreta no sentido de se dar ao ensino um caráter mais prático. As iniciativas de D. João VI, contudo, não tiveram maior alcance social e pouco serviram para modificar a situação de atraso e de indigência mental em que vivia a quase totalidade do povo brasileiro.

Apesar do aparecimento, em número apreciável, de unidades escolares de todos os níveis, e do idealismo de alguns estadistas, não foi muito mais alentadora a situação educacional durante o Império. A independência política não trouxera nenhuma alteração para a realidade brasileira que pudesse abrir novas perspectivas seja para a cultura, seja para o ensino. Persistiam, praticamente, as mesmas condições econômicas e sociais e, portanto, a mesma mentalidade, os mesmos valores, os mesmos

ideais de cultura. O feudalismo agrário e o espírito escravocrata não convidavam a nenhuma medida que visasse levar a instrução às camadas populares e nem nela se via qualquer necessidade. Como no período colonial, a classe superior continuava a nutrir o mesmo sentimento de desprezo pelo trabalho manual e pelos ofícios mecânicos e a mesma concepção aristotélica de vida, que exaltava as virtudes do espírito e a atividade intelectual.

As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, durante o Império, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não só não foram capazes de desenvolver a educação popular no país, como, pelo contrário, algumas delas impediam manifestamente esse desenvolvimento. Sob a inspiração da doutrina liberal, a lei de 20 de outubro de 1823 suprimiu os privilégios do Estado no setor educacional e instituiu o princípio de liberdade de ensino, sem qualquer restrição; o Ato Adicional de 1834, que correspondia aos propósitos descentralizadores da corrente liberal triunfante, incumbia as Províncias de organizar o ensino primário e secundário e reservava à União a administração do ensino superior em todo o país e a organização escolar no Município Neutro. Assim, desde cedo, abandonava a União a educação à sua própria sorte. Assim é que, em 1867, numa estimativa otimista, apenas dez por cento da população em idade escolar, computadas todas as províncias, freqüentavam estabelecimentos de ensino primário. Mantendo apenas uma escola secundária, o Colégio Pedro II, e criando escolas de ensino secundárias particulares e, em 1865, para menos de mil alunos que freqüentavam estabelecimentos públicos no Município Neutro, no Ceará, em Pernambuco e na Bahia, quase quatro mil recebiam instrução em colégios particulares. Assim, com o descaso do governo central e das províncias pelo ensino primário e secundário, o acesso ao ensino superior reservava-se quase que exclusivamente aos que dispunham de recursos para pagar a instrução.

O sistema educacional brasileiro, durante o Império, destinou-se muito mais à formação de uma elite do que à educação democrática. Traduzia, como não poderia deixar de ser, os ideais aristocráticos de vida condicionados por um sistema econômico que beneficiava alguns privilegiados e mantinha a imensa maioria do povo na miséria material e espiritual. Se não se cuidou, em escala significativa, do ensino técnico, industrial e agrícola, é porque não havia razões para tanto. Com uma economia inteiramente dependente da terra e de sua exploração pelo braço escravo — onde nada contribuía para a alteração da rotina e para a utilização de técnicas aprimoradas —, sem indústrias de maior alcance, com uma tradição cultural solidamente arraigada e que nutria desprezo por todo tipo de trabalho físico e técnico,

contentava-se o país, representado pelas classes que o dirigiam, com um sistema educacional que pouco se diferenciava, nos seus objetivos, dos velhos padrões. Se encontramos nos centros urbanos um interesse crescente pela instrução e se às escolas superiores profissionais ocorrem contingentes cada vez maiores de estudantes, é porque no título de doutor se enxergava um critério decisivo de classificação social. O ideal de homem culto permanecia o mesmo, a mesma preferência pela cultura humanística geral, pelo saber livresco, pela retórica vazia. Dos cursos superiores jurídicos, preferidos pela mocidade, saíam intelectuais afeitos às polêmicas estéreis, intoxicados por doutrinas européias mal compreendidas, contraditórios, fazedores de idéias salvadoras e quase sempre alheios, pelo tipo de formação que recebiam, à realidade nacional. O ideal aristocrático de educação e o descaso que as classes dirigentes sempre mostraram em relação à instrução elementar contribuía para acentuar ainda mais a distância entre a elite e o povo, constituído, na sua grande maioria, de analfabetos, e para desviar a atenção do homem culto das necessidades mais sentidas do país.

A história da educação durante o império é farta de idéias e de projetos — como por exemplo o da Universidade — e pobre de fatos significativos. Como eventos mais auspiciosos, indicativos de dias melhores, merecem menção entre outros, as reformas liberais de Leôncio de Carvalho, particularmente a que aboliu a obrigatoriedade do ensino religioso no Colégio Pedro II. Se considerarmos que ainda em fins do período imperial os padres detinham em suas mãos a maioria das escolas, se considerarmos a união existente entre Estado e Igreja, e se resumirmos nossa apreciação ao plano das intenções, tanto essa medida como a que instituiu a liberdade de ensino primário e secundário na Corte e de frequência nas faculdades do govêrno, assumem, para a época, um caráter progressista. Não se pode deixar de admitir, entretanto, que o princípio de liberdade de ensino significa, antes de tudo, o alheamento do Estado em relação ao problema educacional e, a longo prazo, estava longe de corresponder às necessidades mais comezinhas do país. Contribuía êle, em última análise, para que a paisagem escolar permanecesse inalterável, servindo aos mesmos interesses e aos mesmos princípios que a tinham norteado até então.

Outro acontecimento não menos importante foi o aparecimento de escolas leigas com novas técnicas de ensino e que incluíam nos seus planos de estudos as ciências e as línguas modernas, rompendo com a tradição clássica que dominava nesse sistema educacional desde os tempos coloniais. Contribuíram elas para o processo de laicização do ensino que se iria tornar uma das grandes conquistas da República, e refletiam as exigências de uma cultura mais urbanizada e secularizada. Devemos

mencionar também o aparecimento das primeiras escolas protestantes que traziam para o Brasil uma herança cultural inspirada pelo respeito à personalidade e a liberdade de consciência e que se opunham em quase todos os seus aspectos à mentalidade católico-conservadora que imperava em nossas escolas. Merece registro especial a atenção que as escolas fundadas pelas igrejas Presbiteriana e Metodista deram à educação feminina, introduzindo, inclusive, a coeducação dos sexos desde 1871.

As últimas décadas do século XIX foram palco de acontecimentos decisivos na história do país e que iriam refletir-se de forma intensa nos destinos da educação. A abolição da escravatura, a instituição do trabalho livre, a imigração em larga escala, a mudança do regime político, o crescimento vertiginoso dos centros urbanos, a industrialização que começa a se processar em ritmo cada vez mais rápido, criaram condições objetivas de mudança cultural que, embora de maneira lenta, teria de repercutir inevitavelmente na esfera educacional. Daí por diante, a história da educação na República é a história das lutas que se travaram e que continuam travando-se entre o espírito novo, progressista e democrático, e o espírito conservador, e de suas conseqüências práticas.

Até o período que antecedeu a revolução de 1930, a política educacional brasileira, quase sempre dirigida pelo espírito tradicionalista, mais ou menos alheio às profundas modificações econômicas e sociais que se iam operando e fundamentada ainda nas aspirações do Brasil velho, não soube acompanhar os novos tempos que iam surgindo. As reformas realizadas por Benjamim Constant, durante o governo republicano provisório, estabelecidas em bases utópicas e inspiradas numa filosofia positivista mal assimilada, pouca repercussão tiveram. A Constituição de 1891, ao separar, em nome da doutrina liberal, o Estado da Igreja, e ao instituir a laicização do ensino nos estabelecimentos escolares públicos, desfechou o primeiro grande golpe no monopólio espiritual que a Igreja vinha exercendo há séculos. É bem verdade, entretanto, que do ponto-de-vista prático não era grande o alcance da medida. O princípio federativo descentralizador consagrado pela Constituição republicana não era de molde a permitir alterações sensíveis na estrutura e nos objetivos de nosso sistema educacional. Incumbia-se a União do ensino secundário e superior e deixava aos Estados competência para criar escolas de todos os tipos. De fato, em matéria de ensino secundário, não foi a União além do Ginásio Nacional (depois novamente Pedro II), e no ensino superior, tanto ela quanto os Estados se limitaram à criação de novas escolas profissionais e, salvo uma ou outra iniciativa isolada, sempre evidenciaram desinterêsse, seja pela criação de escolas técnicas que atendessem às necessidades da economia nacional, seja pela ins-

tituição de centros superiores de cultura livre e de pesquisa científica. Não tivemos, com efeito, na República velha, nenhum plano geral e orgânico da educação nacional e nenhuma medida fundamental que repercutisse a fundo em todo o país. Embora aumentasse o número de escolas primárias públicas, de sua lamentável insuficiência temos notícia pela percentagem de analfabetos existentes (60%) em 1920. O número reduzidíssimo de escolas secundárias oficiais tornava o curso superior privilégio quase exclusivo da classe abastada, e a Lei Orgânica de 1911 que tornou o ensino inteiramente livre — uma das mais tristes experiências de nossa vida escolar — só veio favorecer a empresa particular de ensino. A instituição do ensino leigo, por outro lado, deixava de surtir maiores efeitos em virtude do predomínio de escolas confessionais em todo o país.

Para bem compreendermos o panorama não muito atentador de nosso sistema escolar até 1930, é preciso considerarmos que a mentalidade oficial brasileira não sofrerá, a despeito de tudo, modificações muito sensíveis. Os padrões de cultura que dominavam no Império persistiam ainda com grande força. A tradição acadêmica, o beletismo, o gosto pelos títulos ainda marcavam acentuadamente aquele caráter nacional tão bem descrito por Lima Barreto em "Triste Fim de Policarpo Quaresma". Como no Império, a ausência de uma política democrática de educação contribuía para manter a elite culta distante do povo e de suas aspirações.

Como um dos eventos mais significativos na história da educação da primeira fase republicana, merece destaque especial a reforma do ensino normal e primário que se fez em São Paulo, na última década do século passado, inspirada nos moldes da educação norte-americana, e quando, graças aos esforços de Caetano de Campos e de seus sucessores, se cuidou a sério da preparação do professor primário e se experimentaram novos métodos de ensino.

As modificações dos hábitos de vida nas grandes cidades, decorrentes do processo de urbanização e secularização da cultura, a incorporação de amplas camadas populares à vida ativa da nação, o florescimento de uma burguesia industrial que passa a desempenhar papéis cada vez mais importantes no panorama nacional, teriam de repercutir, como de fato o fizeram, no sistema educacional brasileiro. A reforma realizada no ensino do Distrito Federal em 1928 já foi uma conseqüência direta da nova realidade que surgia. Já é o espírito inteiramente moderno que dita aquela realização, onde os efeitos de uma consciência da realidade já se fazem sentir. Daí por diante, particularmente depois da revolução de 1930, abriu-se o caminho para renovações substanciais em nosso sistema de ensino. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, consubstanciam-se os ideais de

uma geração de educadores que procuravam aparelhar a escola para as modernas condições de vida e que viam na educação o primeiro dever do Estado democrático. É já uma nova concepção do homem e o ideal de uma pedagogia correspondente que começa a se impor e cujos efeitos se fazem sentir em reformas realizadas nos centros mais adiantados do país. A defesa da escola primária pública e eficiente, a utilização de métodos científicos de aprendizagem, o respeito que se exige pela autonomia da criança, a abolição da disciplina rígida e sufocante, o ideal de uma escola ativa de preparação para a vida democrática iriam ser as grandes conquistas da educação nacional. Depois de 30, deu-se ao ensino técnico profissional um impulso considerável, o que correspondia às exigências de uma civilização industrial em plena expansão. Um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do país foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de São Paulo, que iria servir de modelo às demais. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de novos métodos de estudo, pelo desenvolvimento do espírito de pesquisa e de crítica e pela moderna noção de cultura que procurava implantar. Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta com consciência da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia, tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade de expansão destes tipos de ensino médio e a seu aprimoramento qualitativo.

O processo de democratização por que passava o país exigia que o poder público central passasse a cuidar com maior seriedade dos problemas do ensino e, em 1934, as condições já estavam suficientemente amadurecidas para que se pensasse pela primeira vez num plano nacional de educação. Assim é que a Constituição então promulgada determinou que à União competia fixar as bases e diretrizes da educação nacional e o mesmo princípio reaparece na Constituição de 1946, embora até agora a lei correspondente não tenha sido feita.

Feito este exame do panorama histórico da educação brasileira, passemos agora a uma apreciação geral da realidade presente.

Não há dúvida que o país se afasta cada vez mais de um passado iníquo e infeliz e o seu progresso é patente em todos os setores de atividades. A extensão da rede de escolas públicas de todos os níveis nas zonas mais adiantadas da nação é o melhor sintoma de que finalmente marchamos para um tipo de Estado

autenticamente democrático, com a plena consciência de que só os iguais são livres e só os livres são iguais. O ideal democrático do homem encontra agora condições concretas de realização e fundamenta-se na crescente consciência que vamos tendo da dignidade do ser humano, como um fim em si mesmo. Uma série ainda muito grande, contudo, de fatores adversos, impedem ou dificultam o advento de dias melhores para o povo brasileiro. No setor educacional, os obstáculos ainda a vencer são inúmeros e examinaremos a seguir os principais.

No momento em que os poderes públicos assumem a responsabilidade de educar uma nação onde os analfabetos e semi-analfabetos ainda constituem a imensa maioria, arregimentam-se contra a democratização do ensino as forças interessadas em conservar um triste passado. A Igreja Católica, que vê estremecer com a escola pública o seu império sobre as consciências, evoca uma doutrina que sempre combateu, exige liberdade de ensino e, mais do que isso, pede que o Estado subvencione as escolas confessionais sem direito a fiscalização. Quando o mundo clerical reuniu suas energias para combater as inovações que se vinham processando no sistema educacional brasileiro — a laicização do ensino, a intervenção estatal, a coeducação dos sexos — obteve a sua primeira vitória com a permissão do ensino religioso nas escolas oficiais e aguarda no momento novos êxitos. Em nome da mesma doutrina liberal — o que não deixa de ser curioso — os responsáveis pela educação nacional, embora conscientes dos benefícios da escola pública leiga, para responder às acusações que lhes são lançadas, afirmam o princípio de que o Estado não tem doutrina e permitem que a nação subvencione as instituições particulares leigas e confessionais. Se o Estado democrático deve traduzir em suas instituições as aspirações da maioria, sustentar, como fazem os liberais-conservadores, que êle não tem doutrina, significa mais ou menos afirmar que êle deve conservar a situação presente e manter em suas posições os privilegiados que dela desfrutam. Nenhuma consistência existe no pensamento daqueles que, enxergando na escola um papel essencialmente revolucionário, um veículo de desagregação dos hábitos tradicionais e o melhor instrumento para a realização plena da autonomia humana, e considerando que só o poder público pode dar instrução em escala democrática, sustentam ao mesmo tempo o princípio da neutralidade do Estado em matéria doutrinária. Nunca nos devemos esquecer que nas concessões que se fazem aos que pedem liberdade de ensino, aos que lutam contra a escola pública, aos que defendem a escola particular, estão em jogo todos os valores democráticos. Apoiar o ensino particular significa, num Estado que não tem recursos sequer para manter as próprias escolas, manter a educação como um privilégio de ricos; admitir a liberdade *da* escola significa cooperar com os que não querem liberdade *na* escola.

Outros problemas e outros obstáculos existem para a realização de um programa democrático de instrução. A persistência de ideais aristocráticos de cultura explica ao mesmo tempo a proliferação de institutos superiores de ensino e o descaso pela instrução elementar. No setor do ensino médio as dificuldades não são menores. Os projetos que visam sacrificar o ensino secundário em favor do ensino técnico profissional, longe de atender aos interesses reais da nação, vêm ao encontro tão-somente dos interesses da burguesia industrial. Indiscutivelmente o ensino técnico é uma necessidade para a libertação econômica do país, mas não menos necessária é a preparação de pessoal altamente qualificado para o ingresso nos cursos universitários.

A INVESTIGAÇÃO SOCIAL DIANTE DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS *

RENATO JARDIM MOREIRA

O conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira, ponto de partida para a investigação científica de seus problemas, é principalmente de natureza estatística. Numa categoria à parte, não menos importante, podem ser considerados os estudos de caráter interpretativo dos dados coligidos e divulgados pelas agências estatísticas. As ciências sociais, no Brasil, só esporadicamente se preocuparam com a investigação de problemas educacionais — as obras existentes nesse campo são antes resultados de formulações teóricas que elaborações de investigação empírica. Só recentemente, a organização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais com a intenção de unir educação e ciências sociais, propôs, de um modo sistemático e até institucional, a investigação social de problemas educacionais.

Essa vinculação da pesquisa social a problemas educacionais, numa entidade cuja finalidade é realizar os estudos e pesquisas que sirvam a um programa de reconstrução educacional do País, tende a marcar de um modo decisivo as características da investigação social de problemas educacionais. Ainda é cedo para se perceber essas características, claramente, a partir dos trabalhos realizados ou em andamento nesses Centros. Por isso é necessário, inicialmente, analisar a natureza do conhecimento existente sobre a realidade educacional, ponto de partida para a realização desse tipo de pesquisa. Essa análise permitirá propor a forma que a investigação social, se ainda não assumiu, acabará por realizar decisivamente, para atender ao conhecimento atual e aos seus próprios fins.

A estatística educacional brasileira é disciplinada por um Convênio firmado entre a União e os Estados, em 1931, que padroniza para todo o País as informações a serem coligidas e

* Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro do corrente ano.

estabelece as normas para a coleta e apresentação de dados. Embora uma série de contingências tenha impedido a execução, de um modo completo, do plano estabelecido, passou-se a ter, a partir de 1932, um grande acervo de informações sobre o nosso sistema educacional. Como são informações que pretendem dar uma visão geral da nossa situação educacional, os setores encarregados dessa estatística passaram a dar ênfase a sua divulgação em prejuízo do aperfeiçoamento do sistema de coleta e tratamento de dados.

Os dados disponíveis sobre nosso sistema educacional, resultando de um plano elaborado com o objetivo de fornecer uma visão geral da situação educacional, numa época em que apenas começavam a se desenvolver as técnicas de amostragem, não poderiam atender, como não atendem, a condições necessárias ao planejamento de amostras — a falta de um cadastro completo é a primeira delas.¹ Faltando o mínimo, não se pode ir adiante e indicar a inexistência de estudos sobre a variabilidade das diversas características da escola, básicos para dimensionar amostras e estabelecer a eficiência relativa dos possíveis esquemas amostrais.

Feita essa apreciação do Plano das Estatísticas Educacionais e de algumas limitações que impõe ao desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar as possibilidades que os dados efetivamente divulgados abrem à análise e interpretação científica. Pode-se fazê-lo, transcrevendo as conclusões de um trabalho realizado no C.R.P.E. : "De um modo geral, os resultados que têm sido publicados são apresentados sob a forma de totais globais e por isso não permitem conhecer o ensino primário em seus diferentes aspectos, não se referem aos elementos básicos necessários àquele conhecimento; e, finalmente, aparecem com atraso. Esse atraso varia de dois a três anos para os dados referentes ao movimento e aproveitamento escolar e corpo docente; a matrícula no fim do primeiro mês letivo é publicada com quase um ano de atraso. Há ainda a acrescentar que os dados são apresentados nos vários números do Anuário Estatístico do Brasil com variações tabulares, fornecendo informações discretas, não passíveis de comparação. Assim, os dados disponíveis sobre a escola primária brasileira, como sobre a escola em geral, não permitem o conhecimento das várias configurações em que se organizam os diver-

1 No Estado de São Paulo, por exemplo, não havia uma relação completa das escolas na entidade responsável pela estatística educacional. Para tomar um caso extremo: eram desconhecidas dessa repartição 79 escolas primárias particulares do município de S. Paulo que, em 1958, tinham 6.220 alunos matriculados. Avalia-se a dimensão dessa perda comparando-a ao total de matrícula — 50.000 — nesse tipo de ensino, nessa época. Dados do Cadastro de Escolas do CRPE.

dos componentes da realidade educacional, nem o estudo do desenvolvimento do ensino naqueles aspectos sobre os quais são publicados os resultados".²

Para completar esta análise do conhecimento de natureza estatística do sistema educacional brasileiro, resta fazer uma referência à qualidade dos dados que apresenta. Além das falhas que provêm do desconhecimento de todas as unidades escolares, fato já indicado e ilustrado em nota, podem-se acrescentar outros dois fatores que afetam a precisão desse tipo de conhecimento : a não remessa de informações por algumas escolas e erros no preenchimento do formulário pelo informante. No primeiro caso, pelo menos no Estado de São Paulo, as informações sobre a matrícula no ensino estadual ainda podem ser completadas através do Mapa de Movimento que as escolas enviam à administração escolar; quanto às escolas particulares, isso é bem mais problemático, pois nem todas elas fornecem esses dados ao poder público. A respeito dos erros no preenchimento dos formulários, um outro trabalho realizado no CRPE³ aponta um conjunto de falhas observadas no preenchimento de um quadro que pede a matrícula geral, a efetiva, e, ainda, o número de aprovados e reprovados nos diferentes graus do ensino primário. Por aí se vê que essas falhas, em geral, resultam da falta de cuidado e preparação do informante, quando não da expectativa de que o questionário será criticado pela coerência entre a soma das parcelas pedidas e os seus respectivos totais. A origem desses dois fatores de imprecisão parece estar na falta de uma rotina, em geral por inexistência de recursos, de se voltar ao informante todas as vezes em que os dados fornecidos não estiverem completos, ou que, na crítica do formulário, se notarem erros nas informações. Essa falha técnica, além de perpetuar os erros, tem um outro resultado negativo, também causa de imprecisões — dar ao informante a expectativa de que ninguém se ocupa dos formulários⁴ e, em conseqüência, estes passam a ser considerados mais um papel a preencher, mais uma formalidade a cumprir.

2 Joana Mader Elazari Klein: "Os Dados Disponíveis Sobre a Escola Primária". *Pesquisa e Planejamento*, vol. I, nº 2. Junho de 1959. Observações semelhantes fazem Jaime de Abreu e J. Roberto Moreira em seus estudos do sistema educacional do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente.

3 José Fábio Barbosa da Silva: "Fontes de Falhas nas Informações Sobre Matrícula na Escola Primária", em *Pesquisa e Planejamento*, vol. II, nº 2, junho de 1959.

4 As conseqüências dessa expectativa para a realização de pesquisas em que o professor é o informante foram analisadas em um outro trabalho realizado no CRPE — Isaías Pessotti — "Comunicação apresentada ao X Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência". Embora a situação não seja a mesma, apresenta muitos pontos comuns com esta, e aquela análise vale, em linhas gerais, para este caso.

Num outro nível de conhecimento estão os estudos que lançam mão dos dados fornecidos pela estatística. Dentre esses estudos, apresentam interesse especial, nesta discussão, os que diagnosticam os problemas da educação brasileira e traçam as linhas gerais de uma política educacional para corrigi-los.⁵ São essas análises programáticas que estabeleceram um *consensus* a respeito dos problemas relevantes da educação e definiram, na medida em que usam determinados dados, os aspectos significativos sobre os quais a estatística deve informar.⁶ Por outro lado, o grupo intelectual responsável por esse conhecimento tem estado nos últimos 30 anos ligado à administração escolar, quer ocupando postos executivos, quer exercendo, informalmente, o papel de consultores das autoridades. Essa responsabilidade de natureza política e a persistência, e mesmo o agravamento dos problemas educacionais, devido ao processo de desenvolvimento desencadeado na sociedade brasileira, agiram seletivamente na formação do conhecimento sobre eles, porque não havia necessidade de definir novos problemas antes de se resolver os já apontados, mais salientes, talvez os relevantes. Nessas condições, a investigação social, no momento que toma por objeto os problemas educacionais brasileiros, deve procurar conhecer, * preliminarmente, os aspectos gerais, recorrentes, do sistema de educação.

Considere-se, para concluir esta parte, essa necessidade de conhecer aspectos gerais e a espécie de compromisso, definido na própria organização institucional dos Centros de Pesquisas Educacionais, entre o planejamento da ação política e a investigação social. Ambos indicam a orientação que deverá assumir esse tipo de pesquisa diante dos problemas educacionais brasileiros, desde que seu desenvolvimento esteja, como se sugeriu, vinculado a essas instituições. Para marcar claramente o sentido da discussão que segue, o seu objetivo é demonstrar a possibilidade de se obter um conhecimento da realidade educacional que satisfaça, ao mesmo tempo, as solicitações da administração escolar e os requisitos da pesquisa científica.

5 Para objetivar esta argumentação, lembra-se que são considerados análises programáticas alguns dos trabalhos de Abgar Renault, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Teixeira de Freitas. No entanto, pode-se apontar como documentos típicos dessa forma de análise os dois manifestos de educadores divulgados em 1932 e 1959.

6 Como a principal crítica ao ensino brasileiro se refere ao seu caráter seletivo, e o conhecimento da matrícula e aproveitamento nos diferentes graus ilustram suficientemente esse fato, todo o completo sistema de apuração e apresentação tabular, previsto no Plano da Estatística Educacional, foi, aos poucos, atrofiando-se até fornecer, praticamente, esse tipo de formação.

Um conhecimento que sirva para planejar uma política educacional tem certas características que o afastam do que é comumente valorizado como sendo de natureza científica. Não precisa ser exaustivo, mas apenas fornecer os elementos suficientes para o planejamento da ação política. Não precisa ser original quanto à sua matéria. Mais ainda, ao se realizar a pesquisa para obtê-lo, não deve haver preocupação de que êle venha a representar uma contribuição teórica, nem de empregar técnicas originais.

Isso não quer dizer que o especialista elimine de seu horizonte intelectual cogitações de problemas teóricos ou de refinamento dos instrumentos e processos de coleta e análise de dados. "The American Soldier", e a produção científica dos que trabalhavam no Research Branch, é uma prova eloqüente da presença de preocupação teórica em especialistas que se desligavam desses problemas enquanto preparavam informações e relatórios aos chefes militares. Não é sem razão que a bibliografia recente das ciências sociais está impregnada da expressão "análise secundária", geralmente entendida como o estudo de determinados problemas com objetivos teóricos, através de materiais coligidos para outros fins, em geral práticos. Insista-se mais uma vez que a desnecessidade de contribuição teórica não quer dizer falta de preocupação teórica, pois a eliminação desta ordem de cogitações na pesquisa leva à descoberta dos rotulados "pequenos fatos sem sentido". O que se pretende é evitar a presença, de um modo absorvente e asfíxiante, de preocupações de natureza teórica e não eliminá-las.

A persistência das limitações indicadas torna-se clara quando se atenta para a generosidade de que devem revestir-se os resultados da pesquisa educacional. Apesar de os processos de amostragem permitirem uma redução extraordinária do número de casos a estudar, para se ter um conhecimento generalizável, a natureza dos dados disponíveis sobre a escola brasileira constitui um óbice, quase insuperável, para o planejamento de amostras de escolas, professores e alunos, que impliquem a análise de um número pequeno de casos.

O conhecimento, com as características que acabam de ser descritas, deve satisfazer à condição de ser obtido rapidamente. Essa rapidez é necessária para que as conclusões de uma pesquisa apareçam em tempo útil para as decisões a tomar, isto é, não venham depois de consumada uma situação que se pretendia evitar ou quando uma situação que se queria remediar já não apresenta mais condições para tal.

Aquelas características do conhecimento sobre a realidade educacional e a condição de que este seja obtido rapidamente recomendam um tipo de investigação hoje corrente nas ciências

sociais — o levantamento (*siirvey*).⁷ Esse tipo de pesquisa, que se desenvolveu para atender às necessidades dos que se interessavam pelos resultados do trabalho científico para aplicação prática, em geral usa o questionário como instrumento de coleta dos dados e trabalha com uma amostra da população estudada. Além disso, pelo vulto do trabalho e por ser complexa a realidade a que se refere, exige a formação de equipes numerosas com especialistas em vários campos das ciências sociais e nos diversos tipos de atividades necessárias à sua realização.

O levantamento está mesmo sendo encarado por alguns especialistas como tendo permitido a retomada dos ideais de aplicação prática dos conhecimentos científicos, presentes nas obras dos precursores das ciências sociais. Ideais que pareciam cada vez mais difíceis de ser atingidos porque essas ciências, na ânsia de estabelecer critérios que tornassem inteligíveis todas as situações de convívio humano (passadas e presentes), elaboraram, nos fins do século passado e princípios deste, um corpo de conhecimentos, altamente abstrato e formal, sobre a realidade social. Esse rumo tomado pelas ciências sociais não permitia o planejamento de uma política de intervenção racional na sociedade e levou o cientista social a pensar apenas em mudanças estruturais globais. Nesse momento, torna-se difícil distinguir a ciência da filosofia social e da ação política.

Na bibliografia especializada, as discussões sobre aspectos formais da aplicação de conhecimentos científicos preponderam às indicações concretas para o desenvolvimento de uma política de intervenção na sociedade. Para apresentar alguns dos tópicos discutidos com maior ênfase, os cientistas sociais preocupam-se em propor e analisar as possibilidades que a ciência abre à modificação das condições de vida do homem, as barreiras que se apresentam às transformações e os sucessivos estágios por que passará a sociedade em que se introduzir determinada política.

Essa situação começa a modificar-se no fim do primeiro quartel deste século, quando solicitações sociais, extracientíficas, provocam o desenvolvimento, à margem das ciências sociais e usando seus métodos e técnicas, dos estudos que ficaram conhecidos pelas denominações de previsões eleitorais e pesquisas de mercado e de opinião pública. As previsões eleitorais, inicialmente feitas para satisfazer à curiosidade pública, pelo resultado das eleições antes de sua realização, passaram a ser um instru-

⁷ Sobre a caracterização do levantamento, conferir especialmente: Leon Festinger e Daniel Katz (eds), *Research Methods in the Behavioral Sciences*, New York, 1953, Herbert Hyman, *Survey Design and Analysis*, Glencoe, 1955, Marie Jahoda, Morton Deutsch e Stuart. W. Cook (eds), *Research Methods in Social Relations*, New York, 1954. Sobre a sua história: Rensis Likert, "The Sample Interview Survey as a Tool of Research and Policy Pormation", in Daniel Lerner e Harold D. Laswell (eds) *The Policy Sciences*, Stanford, 1951, págs. 233-51.

mento usual na condução de campanhas políticas. Os homens de empresa, cada vez mais, lançam mão da pesquisa de mercado para se orientarem sobre as disposições do consumidor em relação a determinado produto. Os responsáveis pelo governo recorrem, com frequência crescente, a pesquisas de opinião para conhecer as reações do público, diante da orientação que vêm imprimindo à administração ou de projetos que pretendem realizar.

As discussões travadas em torno dos resultados de alguns desses estudos e o sucesso e repercussões de outros chamaram a atenção e despertaram o interesse dos cientistas sociais. Aos poucos esses cientistas foram perdendo suas desconfianças e restrições a esses tipos de pesquisas e elas estão se integrando, paulatinamente, no corpo das ciências sociais. Para a superação dessas restrições contribuiu decisivamente o uso nesses estudos, a partir de 1930, em escala crescente, de técnicas de amostragem e experimentação, ao lado de procedimentos refinados de elaboração e aplicação de questionários. Hoje, embora ainda haja alguns focos de resistência, os cientistas sociais, de um modo geral, não colocam esses trabalhos fora de seu campo.

Subjacente a todo o processo descrito, aparecendo como condição para o seu desenvolvimento, está o aparecimento e o aperfeiçoamento da tabulação mecânica. Essa técnica de computação de dados, usada pela primeira vez em 1890 pelo Bureau do Censo dos Estados Unidos, tornou-se acessível a outras instituições públicas e particulares, por volta de 1914. A tabulação mecânica, possibilitando ao especialista manipular grande número de variáveis e de casos num curto prazo de tempo, imprimiu grande rapidez na execução de pesquisas. Sem dúvida alguma, essa forma de tabulação abriu novas perspectivas ao desenvolvimento da aplicação das ciências sociais.

A apresentação do objetivo central e do contexto de um levantamento, que o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo está realizando, permitirá discutir a principal restrição que tem sido feita a esse tipo de pesquisa — acumulação assistemática de conhecimentos. Essa discussão, além de colocar a restrição nos seus devidos termos, dará os elementos necessários para um reexame das limitações do levantamento, anteriormente indicadas.

O objetivo central desse levantamento é alcançar uma descrição sistemática preliminar do sistema escolar primário do Município de São Paulo. A partir dessa descrição será possível programar uma série de pesquisas que permitam determinar as variáveis relevantes para o estudo da realidade educacional e ampliar continuamente o seu conhecimento, assim como completar progressivamente a descrição inicial. Isso não quer dizer que se aceita por meta um conhecimento de toda a extensão dessa

realidade, mas que, só a partir de dados válidos para todo esse universo, e referentes a todas as suas diferentes unidades, é que se podem ter informações significativas sobre o sistema educacional. Somente depois de se obter esse conhecimento de caráter geral sobre a educação, se poderão iniciar explorações exaustivas de aspectos específicos da realidade, cuja superfície já foi sondada de um modo sistemático.

Essa descrição, essencialmente dinâmica, do sistema educacional, permitirá em alguns casos diagnosticar situações problemas ; em outros, apenas propor problemas que exigem novos estudos. Dará elementos para a formulação de hipóteses a serem comprovadas em investigações futuras. Fornecerá indicações para o estabelecimento de normas de prioridade para a realização de pesquisas. Esclarecendo o significado de algumas variáveis que parecem relevantes nas investigações educacionais, contribuirá para a proposição de critérios que sirvam à construção de amostras, através das quais será possível realizar pesquisas com a observação de pequeno número de casos.

Esse *continuum* de pesquisas, erguido sobre a descrição sistemática inicial, permitirá que, ao alargamento de um conhecimento em extensão, de superfície, do sistema educacional, corresponda uma penetração em profundidade, compreensiva dessa realidade. Em outras palavras, a descrição sistemática da educação brasileira, ao mesmo tempo que é o objetivo dessa série de pesquisas, é condição para se determinarem as variáveis relevantes para o estudo do sistema educacional e para a ampliação progressiva do conhecimento dessas variáveis. Essa descrição levará a pesquisas cujos resultados serão usados para completá-la.

Encarando-se o levantamento no contexto de um amplo programa de pesquisas, desenvolvido ou a ser desenvolvido por uma instituição que se interessa pelo conhecimento de um campo restrito da realidade, as limitações dessa técnica apresentam-se de um modo diferente. A possibilidade de se acumularem conhecimentos assistemáticos e irrelevantes é restringida na medida em que as evidências buscadas se referem às anteriores e umas às outras. A acumulação de um conhecimento integrado, no longo processo de pesquisas, acabará por constituir uma fonte inexaurível, para reflexões de natureza teórica, sobre as interrelações e a dinâmica de fenômenos sociais. Num processo, por assim dizer, natural, sem o perigo de se perder a referência empírica, virá a contribuição teórica. Sem os riscos de se cair num refinamento estéril de procedimentos, aparecerão, com o tempo, novas soluções nesse campo. O conhecimento original, quando obtido, será muito mais rico porque terá por base um amplo universo fático.

Resta discutir uma limitação de natureza extracientífica do levantamento — a organização de grandes equipes acarreta gastos elevados. Essa real limitação é contornada quando a administração pública está interessada no conhecimento científico dos problemas educacionais e instala, e mantém, instituições do tipo do Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Essa organização, cujo objetivo é realizar os estudos e pesquisas que forneçam elementos para a reconstrução educacional do País, tem a possibilidade de obter os recursos necessários para o financiamento da pesquisa no campo da educação.

As limitações do tipo de conhecimento que se pode alcançar através de um levantamento e, em conseqüência, as restrições que, do ponto-de-vista científico, podem ser feitas a essa técnica, não se sustentam quando se usa esse procedimento na fase inicial de um *continuum* de pesquisas e essa fase é preponderantemente de descrição. Só quando já se tiver um conhecimento ponderável de vários aspectos gerais da educação, é que se poderá e se deverá pensar em procedimentos e análises mais refinados das ciências sociais. Será então a vez da entrevista, do estudo de casos, da observação e de todo o conjunto de técnicas sociológicas, antropológicas e psicológicas, até que se atinja, em alguns setores, a experimentação.

Chega-se assim a uma forma satisfatória de compromisso entre as necessidades do conhecimento da realidade para fins práticos e a investigação científica. De um modo imediato, atende-se às solicitações da administração escolar e, a longo prazo, é verdade, aproxima-se o conhecimento dos padrões ideais a que deve corresponder o trabalho científico.

OS EXAMES E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO *

W. D. WALL

Não existe no mundo sistema educacional que não aplique alguma forma de avaliação do aproveitamento dos alunos e da eficácia do ensino. A maioria deles utiliza, para isso, exclusivamente, os exames orais e escritos. Na verdade, é quase inconcebível para muitos professores e pais que tais testes ou exames deixem de existir, pelo menos no fim do curso secundário, e sempre que se julgue necessário alcançarem os alunos um padrão determinado. Muitos seriam até capazes de insinuar que, sem algum tipo de exame, os alunos e mesmo os professores não teriam motivos para trabalhar com seriedade. Como consequência disso, alguns sistemas adotam, não somente o exame anual ou final, mas ainda testes semanais ou quinzenais, aos quais se atribui grande importância.

Os exames têm sido objeto periódico de severas críticas, pelo fato de representarem o único meio de avaliação do aproveitamento do aluno. Pesquisas realizadas pelo International Examinations Enquiry, em 1930 e ainda posteriormente, têm mostrado que, mesmo quando precauções muito especiais são tomadas, o tipo tradicional de exames (baseado em provas fornecidas previamente e consistindo em número relativamente pequeno de perguntas, que exigem respostas longas) dá ensejo a objeções de considerável importância. Sabemos, por exemplo, que experimentados examinadores revelam apreciável variação nos julgamentos que realizam em épocas diferentes, sobre um mesmo trabalho e que os julgamentos efetuados por diversos examinadores em relação ao mesmo trabalho não apresentam homogeneidade entre si. Sabemos ainda que nos testes de múltipla escolha pode não se verificar afinal uma escolha, visto serem pouquíssimas as crianças que ousam abordar certas perguntas. Além disso, quando o mesmo grupo de crianças é novamente submetido a exame, as respostas são às vezes diferentes, alterando, em consequência, as notas finais e a classificação no grupo.

Os resultados de um exame ou teste — se é que significam alguma coisa — representam a medida do preparo, da aptidão-

Transcrito da *International Review of Education*, vol. IV, nº 3, 1958, em tradução do Assistente de Educação Maria Helena Rapp.

ou de alguma outra qualidade. A essência da mensuração está na sua fidedignidade, na possibilidade de obter sempre o mesmo resultado nas mesmas circunstâncias. Precisamos ter a certeza de que o aluno que conseguiu 80% num exame de história obteria também 80% ou quase isso, se fizesse amanhã um exame similar com o mesmo roteiro. Cumpre ficar então estabelecido, para fins práticos, que dois alunos, alcançando respectivamente 80 e 75% apresentam realmente uma diferença de 5% em suas capacidades.

Finalmente, num grupo de quatro alunos, o primeiro com 80%, o segundo com 75%, o terceiro com 50% e o quarto com 45% subentende-se que o intervalo entre os dois primeiros (5%) tem de ser, *de fato*, equivalente ao intervalo entre os dois seguintes (5%).

Medidas obtidas em exames feitos por professores, ou até mesmo as apuradas oficialmente nos moldes mais tradicionais apresentam, entretanto, falhas e dificilmente se adaptam a qualquer critério fidedigno. Não podemos certamente assegurar que 5% da contagem total dos pontos constituam, na maioria dos casos, uma diferença real; nem podemos afirmar que pela repetição da mesma medida, ou de outra similar, seja obtido resultado semelhante.

Existe outro problema que, embora disfarçado, é, em muitos casos, igualmente importante. Na maior parte dos sistemas educacionais, realiza-se alguma forma de exame público no fim do curso secundário. Da aprovação obtida nesse exame, em conjunto de matérias, depende a chance do aluno de continuar a sua educação na Universidade ou a possibilidade de ser admitido nos Cursos de Preparação para certas profissões liberais. Cada ano apresenta-se um novo grupo de candidatos; certa proporção desse grupo será "aprovada" e a restante será "reprovada". Naturalmente, sendo diferentes os exames realizados de ano para ano e por serem, também, variáveis os programas nos quais se baseiam, surge cada vez o problema da equivalência entre as notas • de aprovação e reprovação de um ano para outro, nas diferentes matérias e (se acontecer como no Reino Unido da Grã-Bretanha, onde há várias comissões examinadoras independentes ou exames considerados "equivalentes") para as diversas comissões examinadoras. Estudando cuidadosamente o índice de aprovações e reprovações de alunos em exames como o English School Leaving Certificate, de bacharelado, de maturidade, de conclusão do curso ginásial, notamos que, de ano para ano, a percentagem de aprovações permanece a mesma. Considerando o seu valor aparente, poderia parecer que o nível não varia. De fato, na maioria dessas provas os examinadores são instruídos no sentido de que apenas determinado número de candidatos poderá passar ou, então, depois de atribuídas as notas, por um

processo de "normalização", que a média mínima permaneça mais ou menos constante e a proporção acima dela, sempre a mesma. A equivalência aproximada quanto à dificuldade é então conseguida pressupondo que, de ano para ano, não existirá diferença apreciável na qualidade dos examinandos ou na eficiência do ensino.

Esta hipótese merece comentário. Se admitirmos, como parece provável, que a capacidade geral de aprendizagem é, pelo menos em parte, uma característica herdada e que, como outros traços genéticos, é distribuída na população atendendo à curva de probabilidade normal, teremos então que presumir que *todo* o grupo de jovens compreendido entre 17 e 18 anos teria, em 1957, o mesmo nível e distribuição de capacidade básica que o grupo total da mesma idade, no ano anterior, ou no ano seguinte. Seremos levados, além disso, a acreditar que qualquer diferença de oportunidade educacional, dentro e fora da escola, terá expressão ocasional para todos os três grupos sucessivos, de modo que eles possam, em traços gerais, ser consignados equivalentes, quanto à educação.

Convém agora verificar até onde essas hipóteses deixam de corresponder à verdade, com relação aos grupos que se apresentam para a maioria dos exames públicos. Primeiramente, os alunos que freqüentam escolas do tipo acadêmico representam um subgrupo da população total das idades citadas (17-18 anos) e, em seu conjunto, um subgrupo selecionado, de capacidade maior do que a média. Em segundo lugar, onde há possibilidade de escolha de matérias, fatores seletivos mais complexos estarão em jogo, separando, por exemplo, quanto ao nível geral de aptidão o grupo que escolhe diversas línguas do grupo que escolhe as ciências e a matemática. Em terceiro lugar, embora a proporção da população que se apresenta para esta espécie de exame possa ser mais ou menos a mesma todos os anos (na maioria dos países da Europa entre 15 e 20%), tem havido constante expansão da educação secundária, na maioria dos países da Europa, pelo menos desde o fim da Primeira Guerra Mundial e esse processo continua aparentemente em evolução. Assim se verifica que, enquanto apenas 5 a 10% de cada grupo etário se apresentaram para os citados exames em 1920, o dobro deste número é registrado hoje em dia. Finalmente, tudo que ficou exposto demonstra que a qualidade da educação varia, não somente de professor para professor, e de escola para escola, como é de esperar, mas também em consequência de inúmeros fatores sociais que afetam a comunidade inteira. Sabemos, por exemplo, que as vicissitudes da última guerra mundial prejudicaram profundamente os níveis gerais da instrução elementar de todas as crianças que freqüentaram a escola primária durante os anos de beligerância. O grupo que prestou exame em 1950-51 era, provavelmente, in-

ferior, nos seus conhecimentos gerais, ao que se graduou em 1938-39. Assim, a conservação dos padrões, embora talvez superficialmente conseguida entre um e os seguintes, nos exames finais dos cursos acadêmicos, não corresponde à realidade 'para os períodos longos de tempo ou quando ocorrem mudanças sensíveis no programa educacional, alterando a proporção e a qualidade do grupo acima referido. Muitos examinadores acreditam sinceramente na existência de um padrão absoluto, o qual é por eles mantido; na verdade, ajustam os seus padrões ao grupo de provas que corrigem. Esses fatores tornam-se proporcionalmente mais importantes por suas conseqüências educacionais e sociais, quando a comunidade multiplica o número de cursos, exames e testes, como acontece desde o fim da guerra em países como Inglaterra e França nos ramos do ensino técnico e industrial. Ocorre, então, que uma proporção muito maior de candidatos com idade entre 15 e 20 anos concorre a maior número de provas, muitas das quais práticas. A equivalência dos padrões é quase impossível de ser mantida e o nível de aprovação ou reprovação depende simplesmente do critério de julgamento do examinador, critério esse que, embora competente, não deixa de ser intuitivo.

Muitos exames apresentam, ainda, outro aspecto que precisa ser considerado. É o caso de indagarmos se, de fato, os exames medem aquilo que se propõem medir. O êxito num exame de Geografia dependerá exclusiva ou mesmo principalmente dos conhecimentos geográficos do candidato? Ou existem elementos mais ou menos extrínsecos, cuja contribuição é de tal monta que chega para determinar a sua aprovação ou reprovação? Os examinadores costumam deixar-se influenciar no julgamento por outros fatores como caligrafia, ortografia e, naturalmente, a dissertação longa que contenha um mínimo de fatos essenciais mas que seja bem redigida, terá melhor nota que outra, que abranja maior número de itens importantes, porém mal escrita. Do mesmo modo, um teste oral de matemática pode ser formulado de maneira tão pouco clara que, para o examinando, a sua leitura e exata compreensão passa automaticamente a constituir uma primeira etapa do teste, ou melhor, um primeiro teste. Ele poderá, então, errar a resposta pelo menos por quatro razões:

1. Incompreensão da pergunta.
2. Erro de cálculo.
3. Desconhecimento do método ou da fórmula apropriada.
4. Erro de raciocínio.

1 Conf. Wall, W. D., *Education and Mental Health*, Harrap & Co., Londres, 1955, págs. 115-7.

Pode ser alegado que o conhecimento ou a aptidão para geografia ou matemática são difíceis de avaliar e que a medida mais verdadeira seria obtida apresentando-se ao examinando uma tarefa que exigisse não só conhecimento e perícia específicos, como também aptidões educacionais mais amplas, como facilidade de expressão e conhecimento da língua materna. A força desse argumento prevalece sob duas condições: que os dois aspectos apareçam combinados em um método conhecido para que a aprovação não resulte simplesmente do conhecimento superficial combinado a um estilo atraente, e que as habilidades educacionais mais gerais não estejam sendo também avaliadas em alguns ou todos os outros exames. Aliás, é possível demonstrar que essas duas condições não prevalecem nos exames decisivos. É o caso, por exemplo, das provas cujas respostas dependem de redação (história, geografia, vernáculo, etc.) ; todas servem para verificar o conhecimento da língua materna e se podem correlacionar quase tão intimamente como dois exames de história ou dois exames de linguagem. Ainda mais, se os exames de ciência ou matemática forem formulados de tal maneira que exijam habilidade verbal (tanto na compreensão da pergunta como na formulação da resposta), também apresentarão acentuada correlação com história, geografia e vernáculo.²

Portanto, o exame que incluir grande número de matérias do curso secundário na realidade revelará, antes de mais nada, a habilidade verbo-educacional, com pequena diferenciação entre as várias matérias.

Essa argumentação conduz à conclusão de que as medidas utilizadas em numerosos sistemas de exames contêm, na verdade, muito maior número de elementos arbitrários e fortuitos do que supõe a maioria dos professores e até dos próprios examinadores. Tais elementos vêm sendo ultimamente reconhecidos, em alguns países, empregando-se grande esforço com o fim de verificar quais as condições que afetam os resultados, e treinando-se os examinadores, de modo a possibilitar a eliminação

² Esta é a conclusão de uma série de trabalhos realizados, visando à análise fatorial da habilidade humana, revelada através de testes ou pelas notas atribuídas ao tipo comum de exame. Comparando os resultados obtidos, em provas diversas, por um mesmo grupo de crianças e analisando a origem das correlações, é possível demonstrar a existência de um fator comum a todos os exames, embora variável quanto ao grau — geralmente identificado como inteligência geral — um fator verbo-educacional, aparecendo, sempre que a língua materna seja instrumento predominante, um fator numérico, que sobressai em matemática (aritmética e álgebra) e um último fator, identificado como percepção espacial, que ocorre em geometria, em cartografia etc. Há outros fatores a considerar, conforme a natureza da prova ou exame. Alguns pesquisadores tendem a considerar esses fatores como característicos da atividade mental humana; outros os negam. O importante é que são úteis como meio de descrever-se o conteúdo dos testes ou provas, de maneira mais exata do que o intuitivo, realizado pela inspeção.

dos piores efeitos ocasionais e de flutuação que influem sobre o julgamento. Em termos psicométricos, a consistência da prova comum bem preparada, julgada por um corpo de examinadores treinados e que observem todas as precauções cabíveis, não tem probabilidade de ultrapassar 0,8 como coeficiente aproximado de correlação.³

Nessas circunstâncias, há provavelmente justiça nas notas atribuídas aos alunos que alcançam boa aprovação — digamos, a terça ou quarta parte superior do grupo — e aos francamente reprovados — seja a terça ou quarta parte inferior do mesmo grupo. Entre os dois extremos, porém, muitas dúvidas e erros podem ocorrer. Com mais razão ainda referiremos as comparações sutis, tais como atribuição de prêmios e distinções, quando seja pequena a diferença de pontos alcançados.

A maior fidedignidade não subentende necessariamente a validade com que o exame ou teste mede aquilo que se propõe medir, e embora seja capaz de aumentar a possível eficiência do trabalho quanto à precisão, não consegue garanti-la. Não dispomos, até o presente, de dados suficientes fornecidos através de prolongado *follow up* dos candidatos bem ou mal sucedidos, que possibilitem afirmar até onde os exames públicos em geral predizem o sucesso na prática ou nos estudos subsequentes, nem mesmo se ficam os resultados da aprendizagem medidos de maneira acurada e sistemática. Há, entretanto, experiências, como as descritas mais adiante e realizadas na Grã-Bretanha, utilizando os testes objetivos padronizados, as classificações dos professores por escalas, além de outros processos, baseados em pesquisas psicométricas, as quais aumentam a fidedignidade do julgamento e a validade da previsão sempre que se utilize o cuidadoso histórico cumulativo dos resultados, com o fim de tornar mais exatos os instrumentos. É igualmente certo dizer

3 O coeficiente de correlação representa um artifício de estatística, servindo para expressar a relação entre duas variáveis, de forma tal que a perfeita concordância seja representada por 1,0 e sua inversa absoluta por — 1,0. Os graus de equivalência aparecem expressos, então, por frações decimais. A consistência ou fidedignidade de uma prova corresponde ao grau em que ela concorda consigo mesma — isto é, teoricamente, o grau em que se observa coincidência das notas obtidas pelo mesmo grupo de examinandos em duas ocasiões diferentes. O tipo comum de teste coletivo *padronizado*, de leitura ou de inteligência verbal, apresenta consistência ou fidedignidade superior a 0,9, chegando, em alguns casos, muito perto da unidade. Assim, a fração 0,8 é razoável mas não elevada. É possível demonstrar que, ainda sob condições ideais de aplicação e correção de teste, impossíveis de obter na prática, o tipo tradicional de prova não consegue apresentar coeficiente de fidedignidade muito superior a 0,85. Em grande maioria, as provas escritas nem chegam a alcançar 0,8 — e deve ser bem pequeno o coeficiente alcançado pelo tipo comum de exame *oral*, se levarmos em consideração os resultados observados através de entrevistas cuidadosamente controladas, abrangendo período de tempo muito maior do que os 10 a 20 minutos geralmente reservados aos exames orais (os resultados ficaram entre 0,5 e 0,7).

que não conseguiremos eliminar todos os defeitos dos exames, embora, pela aplicação eficiente do que apreendemos da ciência de examinar e através de pesquisas suplementares, em muito concorramos para diminuí-los.

Essa não é, contudo, a única ponderação a fazer. O sistema de avaliação utilizado em determinada escola, a importância que lhe é atribuída, os aspectos que assume e as consequências da aprovação ou reprovação sobre cada aluno acham-se intimamente relacionados aos propósitos da educação, influenciando sobre o ambiente escolar e até sobre a estrutura de toda a sociedade. As modificações ocorridas no conteúdo ou na estrutura dos exames, nas técnicas adotadas, na maneira como são expressos os resultados ou a introdução de processos alternativos de avaliação repercutem, de maneira algumas vezes inesperada, sobre a educação proporcionada ao aluno. É, portanto, aconselhável proceder-se ao minucioso exame dos fins almejados, traçando o programa sempre guiado pelo conhecimento psicométrico e pela clara percepção dos propósitos educacionais.

Não é agora momento oportuno para sugerir esquemas utópicos de reforma dos múltiplos sistemas de educação em voga, mas talvez valha a pena, diante do exposto, considerar os objetivos explícitos e implícitos de certos processos de seleção utilizados nas escolas européias e avaliar até onde vai a eficiência dos respectivos instrumentos.

Para muitos jovens estudantes europeus, a admissão no curso superior representa o teste mais importante: assinala o fim do curso secundário, cuja duração varia entre cinco e sete anos, sendo considerado por pais, empregadores, organizações profissionais e universidades como prova tanto de conclusão bem sucedida da educação geral, de caráter liberal, como ainda para prognóstico do sucesso futuro em outros campos mais ou menos relacionados com a educação recebida até então. Muitas coisas, na verdade, ficam dependendo da aprovação do aluno: o insucesso, por exemplo, numa só matéria dentre cinco ou mais a que se submete pode, realmente, impedir o desenvolvimento de uma vocação. Os vários diplomas concedidos pelas escolas de nível médio da Europa exercem, pois, três funções: constatação do nível de aproveitamento, previsão do sucesso futuro e orientação geral do candidato. Se, além disso, as vagas na Universidade forem em menor número do que os candidatos, como acontece na Inglaterra, o exame pode assumir a forma seletiva, tomando como base as notas obtidas pelos alunos.

Papel correspondente desempenham os testes realizados, em muitos países europeus, bem como nos demais continentes, para determinar se, após cinco ou seis anos de curso primário, o aluno se encontra habilitado a freqüentar o curso secundário. Na maioria dos países, esses testes são feitos quando a criança atin-

ge a puberdade, aos dez, onze, doze e, em alguns casos, treze anos. As matérias de que constam os exames são geralmente as consideradas básicas — conhecimento da língua materna e cálculo. Na França, porém, as questões compreendem todos os conhecimentos obtidos no curso primário.

A tendência das reformas educacionais, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, é no sentido de preconizar, para todas as crianças, desde que saem da infância até o fim da adolescência, educação secundária; cabe, portanto, adaptar essa educação às necessidades dos adolescentes, verificando-se que o currículo tradicional não serve mais, uma vez que se tornarão gradativamente mais pronunciadas as diferenças quanto à habilidade, aos interesses e objetivos vocacionais dos alunos. Daí terem surgido, paralelamente às escolas acadêmicas, outras, técnicas e comerciais, além de cursos diversos destinados a proporcionar uma educação complementar geral aos estudantes indecisos sobre qual especialidade seguir. Não obstante isso, o tipo de educação tradicional goza de elevado prestígio, por ser mais antigo, representando ainda quase que o único processo de ingressar nas carreiras liberais, e porque os estudantes verbalmente mais dotados tendem a sair-se õtımamente nele. A admissão nesses cursos era, em parte, controlada por exames; além disso — e em vários países europeus ainda é fator a considerar — essa educação era também mais dispendiosa que as outras: daí ser o ingresso na faculdade controlado igualmente pelos fatores econômicos. A redução ou abolição das taxas universitárias tende a produzir, como na Inglaterra, por exemplo, muito maior afluência de candidatos.⁴

Portanto, o exame que assinala a conclusão do curso primário tem numerosas finalidades, variando estas em importância, conforme as tendências vocacionais demonstradas pela criança (geralmente não muito claras nessa idade), seu nível de conhecimentos gerais, a variedade e o prestígio dos diferentes tipos de educação disponíveis para o grau secundário, influenciando ainda as circunstâncias sociais que favorecem um ou outro tipo de escola ou curso. Uma coisa, entretanto, é evidente: na maioria dos sistemas evoluídos de educação da Europa Ocidental, a procura dos cursos acadêmicos é maior do que o número de vagas disponíveis; daí ficar até certo ponto deformada a função geral orientadora desse exame, ao ser utilizado como instrumento de seleção. Transpondo sua limitação como expediente destinado a verificar o nível de aproveitamento e aptidão, ao término dos cinco ou seis anos de instrução elementar, o qual servirá de base

4 A composição social dos grupos que freqüentam universidades, mesmo onde a admissão seja feita através de testes e exames, tende a apresentar mesmo assim predominância das classes de nível médio. Ver Wall, W. D., *Education of Mental Health*, pág. 172.

para a educação a seguir, sempre atendendo à "idade, capacidade e aptidão" reveladas pelo candidato, passou o exame em questão a assumir caráter competitivo.

Essa transformação tem sido mais evidente no sistema educacional inglês. No período compreendido entre as duas guerras mundiais, houve considerável extensão do período educacional das escolas elementares pagas. O aluno cujos pais pudessem custear-lhe os estudos ainda por mais dois anos, pelo menos, após a conclusão do período escolar obrigatório, submetia-se a exame, compreendendo em geral inglês e aritmética, a fim de ser matriculado no curso de extensão. Tal exame procurava simplesmente verificar se a criança possuía o nível de conhecimento básico, considerado necessário para ingressar no curso secundário, sendo geralmente organizado *ad hoc* pelo corpo docente da Escola. Uma parte das vagas, entretanto (25%), ficava reservada para crianças bolsistas, as quais, tendo revelado aproveitamento superior, não pagavam os estudos. Algumas vezes, a conclusão desses lugares gratuitos era feita na ocasião do exame geral de admissão, outras vezes preparava-se um exame especialmente para tal fim, suplementado em geral por uma entrevista. Muitas das autoridades escolares locais que utilizavam esses exames *ad hoc* entre as duas guerras, julgando que haveria elementos contribuindo para sua reduzida fidedignidade e para injustiças, recorreram aos testes padronizados. O processo adotado, ainda em uso, inclui uma bateria de testes consistindo em (1) teste de capacidade verbal; (2) teste de língua inglesa; e (3) teste de aritmética em geral. A partir da última guerra, em decorrência do *Education Act de 1944*, a educação secundária incrementou nos pais o desejo de que os filhos frequentassem escolas do tipo acadêmico. Por isso se justifica a aplicação, pela maioria dos examinadores ingleses, de alguma forma da bateria de testes padronizados a todas as crianças entre os 10 e 11 anos de idade.

Quase três décadas de pesquisas ⁵ serviram para demonstrar claramente que, para se obter conscienciosa distribuição dos alunos entre os vários ramos do ensino secundário, mais ou menos independentes, e havendo necessidade de fazer essa distribuição através de exame, realizado em um ou vários dias, ao concluírem os candidatos o curso primário, o instrumento mais econômico e efetivo é representado pela bateria de testes coletivos de tipo objetivo, acima citada. Com a vantagem de elevada fidedignidade (coeficiente igual ou superior a 0,95), podem ser aplicados em diferentes tipos de escola e sob os diversos métodos de ensino,

5 Vernon. P. E. ed., *Secondary School Selection*. Methen, Londres, 3957.

servindo até para predizer o sucesso possível na forma de educação escolhida. Ficam dessa maneira anulados muitos defeitos encontrados no tipo tradicional de exame.

Mas existem neles algumas desvantagens. Inquérito recente⁶ abrangendo vários anos demonstrou que, por mais aperfeiçoadas que sejam as técnicas utilizadas, é impossível evitar inteiramente os erros nas zonas limítrofes. Há, em média, entre cinco e seis por cento de crianças indevidamente encaminhadas às escolas acadêmicas, conforme provam os estudos de *follow up*. Essa percentagem é muito menor que a encontrada no tipo tradicional de exame; é ainda assim considerável, quando se sabe que 600 a 700 mil crianças são anualmente submetidas aos testes.

O sistema de distribuição em uso apresenta outras desvantagens, que servem para demonstrar a última relação existente entre os vários sistemas de exames e os currículos e métodos adotados. Os testes padronizados dependem menos de cuidadosa preparação prévia que os exames comuns. Em todo caso, o treinamento produz algum efeito,⁷ embora menor do que acreditam os pais e alguns professores. Daí se originaram diversas práticas pouco recomendáveis e a proliferação de organizações comerciais e publicações que se proclamam habilitadas a auxiliar o escolar a "passar no exame". Outro efeito produzido, pelo menos em algumas escolas primárias, é a maior atenção concentrada no ensino de linguagem e aritmética, com prejuízo das necessidades educacionais mais gerais, pelo desenvolvimento quase que exclusivo das habilidades verificadas por esses testes: rapidez nas respostas, desembaraço em responder a múltiplas questões sintéticas, conhecimento de partes isoladas do vocabulário etc. As escolas secundárias queixam-se com alguma razão porque, não havendo, por exemplo, dissertação nos testes de distribuição dos alunos, conseguem aprovação de candidatos inteligentes porém incapazes de escrever frases certas; além disso, por terem os testes de aritmética duração limitada, passam crianças que, embora capazes de calcular com rapidez, não possuem o domínio dos conceitos aritméticos indispensáveis nem o raciocínio treinado que será exigido em matemática.

Esses efeitos secundários não se encontram limitados exclusivamente aos testes coletivos de tipo objetivo como são os utilizados nas escolas inglesas. É fora de dúvida que aparecem em qualquer sistema de seleção.

6 Yates, A. e Pidgeon, D. A., *Allocation to Grammar Schools*. Publicação nº 10, National Foundation for Educational Research, Newnes Educational Publishing Co. Ltd., Londres, 1957.

7 Ver Watts, A. P. Pidgeon, D. A. e Yates, A., *Secondary School Entrance Examinations*. Publicação nº 6, National Foundation for Educational Research. Newnes Educational Publishing Co. Ltd, Londres, 1952, pág. 23 H e Apêndice I.

Os professores, independentemente da opinião que tenham, reconhecem o dever que lhes cabe de preparar as crianças de modo a passarem no exame; tendem, com alguma parcialidade, talvez, a aceitar a escala de valores educacionais eventualmente indicada, atendendo à escolha do assunto e do método de aplicação feita pelos examinadores. É, portanto, considerável o controle exercido pelos exames sobre o programa ministrado e principalmente sobre o método de ensino afetando, por meio deste, o pensamento dos alunos. Além disso, o ambiente social determinará a grande competição despertada pelas provas e, até certo ponto, difícil de estabelecer, a ansiedade com que são aguardadas. A respeito deste último assunto, têm surgido sérias críticas aos exames de seleção adotados na Inglaterra e ainda com mais veemência se criticam os exames de conclusão do curso secundário da Europa continental. É grande a preocupação na Grã-Bretanha com as possíveis conseqüências que a fracasso pode vir a desenvolver nas crianças (60 a 70%) que, por não conseguirem ingressar na "Grammar School" talvez se considerem "frustradas", revelando pouco interesse na "Secondary Modern School".

Tem-se procurado eliminar tais contratemplos. Não precisam os efeitos secundários causar danos; podem ter caráter construtivo se houver planejamento deliberado dos exames e testes utilizados, atendendo a objetivos educacionais claramente definidos e compreendidos. Pesquisas estão sendo realizadas na Inglaterra, pelas quais se procura manter a objetividade e fidedignidade dos testes padronizados utilizados na distribuição por escola, introduzindo ao mesmo tempo perguntas capazes de provocar respostas mais originais ou que revelem compreensão e conhecimento da matemática, considerando secundariamente a rapidez do cálculo.⁸ Nos Estados Unidos, onde é enorme a variedade de currículos e de sistemas escolares, o processo já está muito mais avançado. Em grande maioria, os testes para admissão à universidade, que correspondem aos exames vestibulares da Europa, são organizados de modo a indicar conhecimentos mais gerais que específicos, objetivando a previsão do sucesso futuro mais que a medição dos conhecimentos acumulados. Aliás, também os testes e provas elaborados pelos pesquisadores que colaboraram no famoso *Eight Year Study*⁹ foram preparados especialmente para avaliar o resultado alcançado pelas escolas incluídas na experiência, quanto aos objetivos visados, mesmo aqueles, convém assinalar, considerados "intangíveis".

8 Ver, por exemplo, os testes preparados pela National Foundation for Educational Research in England and Wales.

9 Aikin, W. A., *Adventure in American Education*. Harper Bros., New York, 1942.

Por outro lado, não é indispensável serem todas as matérias examinadas de uma só vez, sob atmosfera de expectativa. Também não é preciso atribuir valor total às provas escritas, preparadas e corrigidas por examinadores que não conhecem as crianças examinadas. Em muitos dos sistemas europeus, sobretudo na Alemanha, as provas escritas e as orais são preparadas e realizadas em conjunto, pelo corpo docente da escola e por assessores externos — quase como se realizam os exames finais nas universidades inglesas. A vantagem desse sistema consiste em possibilitar a consideração de outros fatores além do resultado obtido pelo aluno em uma única prova, levando-se em conta o tipo e qualidade dos trabalhos por ele realizados durante o período ou ano precedente. Torna-se, entretanto, muito mais difícil conseguir exames (e julgamento por parte dos professores) fidedignos, ficando igualmente prejudicada a obtenção de razoável homogeneidade em relação à dificuldade, entre as diferentes escolas e zonas.

Quando a orientação educacional é considerada propósito fundamental do sistema de julgamento, há tendência para diminuir ou abolir completamente os exames de tipo tradicional. Nesse caso, predomina o julgamento feito pelo professor, dentro de certos limites, suplementado pelo retrospecto de toda a história escolar do aluno ou ao menos da parte correspondente ao período letivo decorrido imediatamente antes da data fixada para o exame. Por esse processo, até onde seja possível, todos os aspectos importantes do desenvolvimento do aluno são observados, continuamente ou a intervalos regulares, servindo os testes ou provas para auxiliar no diagnóstico, estabelecendo a situação de uma criança ou de uma classe em comparação com um grupo de crianças da mesma idade e idêntico passado escolar.

Podemos verificar as possibilidades e limitações de tal método nos sistemas educacionais americanos, onde, procurando satisfazer à grande variedade de interesses e habilidades, a escola oferece imensa multiplicidade de matérias a escolher e onde, em substituição aos exames formais, o julgamento feito pelos professores, as escalas de avaliação, as fichas escolares, os testes objetivos de diagnóstico e de aproveitamento desempenham todos um relativo papel na orientação e avaliação. Não há dúvida que esses processos libertam alunos e professores de muitas ansiedades e possíveis injustiças, aparentemente inerentes a muitos dos sistemas europeus de educação. É igualmente certo que, para serem aceitáveis, devem eles corresponder a convicções profundas de filosofia educacional, além de subentender grande prodigalidade de possibilidades educacionais, ainda não desenvolvidas em grande parte da Europa e nos países em evolução. Para concluir — e mais importante que o resto — devem ser amplamente difundidos na carreira de professor o conheci-

mento completo do desenvolvimento infantil, das técnicas de medidas e diagnóstico em educação, além de apurada a capacidade de percepção, recorrendo sempre aos órgãos de pesquisa e orientação, que continuam aperfeiçoando instrumentos de avaliação e verificando a validade e os efeitos derivados das técnicas adotadas.

Apesar de tudo isso, podem ser introduzidas alterações nesse sistema de orientação permanente. Algumas autoridades educacionais inglesas, por exemplo, aboliram os exames de classificação que tinham lugar ao fim do curso primário, tomando um ou mais dias, substituindo-os por uma série de testes — geralmente de tipo coletivo padronizado — realizados na própria escola primária, intercalados durante o curso. A distribuição dos alunos pelas várias categorias de escolas secundárias é feita tomando como base esses testes e ouvidas as opiniões dos diretores e professores primários, razoavelmente padronizadas. Outros preferem adotar o critério proposto na França, atualmente em experiência na Alemanha (em Hamburgo) e já adotada, com modificações, na Itália: consiste em considerar o primeiro, os dois primeiros ou os três primeiros anos de curso secundário como período de orientação durante o qual os professores que mantêm maior contato com o aluno observam qual o curso ou escola mais adequada a êle. Geralmente aos treze anos, os alunos são submetidos a exame. A solução mais revolucionária proposta na Europa será introduzida, para experiência, numa parte do Leicestershire,¹⁰ na Inglaterra. Todas as crianças, independentemente da capacidade demonstrada, passarão aos 11 anos para o curso ginásial de caráter não seletivo. As que revelarem ótimo aproveitamento serão transferidas, aos 12-13 anos, para escolas secundárias do tipo acadêmico; aos 13-14 anos nova transferência terá lugar para os alunos cujos pais pretendam mantê-los na escola pelo menos até os 16 anos, ainda sem levar em consideração o nível intelectual ou de aproveitamento revelado. O grupo restante — calculado em cerca de 60% — freqüentará o curso ginásial não seletivo até o fim do período compulsório (15 anos de idade). Como era de esperar, essa solução, de acôrdo com a decisão de certas autoridades educacionais locais, visando à adoção da escola compreensiva no nível secundário, tem sofrido críticas constantes, principalmente da parte dos tradicionalistas; mas proporciona resposta à objeção de que — pelo menos na Inglaterra — para muitas crianças, o exame que fazem aos 10-11 anos determina, de maneira irrestrita, se elas podem prosseguir certa especialização ao fim da adolescência, e isso numa fase em que, para a grande maioria, é impossível fazer previsões, mesmo que se utilizem os melhores

¹⁰ Mason, S. C., *The Leicestershire Experiment*. Councils of Education Press Ltd., 1957.

testes ou outros métodos. Nesse caso, o sucesso depende da compreensão que tenham os professores do desenvolvimento infantil, da qualidade da orientação ministrada, durante o período de dois ou três anos, bem como depende do modo satisfatório em que o ensino proporcionado se encontre adaptado ao extenso campo de habilidades e interesses dos alunos.

Pela exposição feita, parece que os principais exames aos quais se submetem os estudantes são os efetuados no início e no fim do curso secundário. Em muitos sistemas, entretanto, recorre-se a outras medidas além dessas, algumas vezes de efeitos mais producentes. Os programas de ensino primário em toda parte são, de maneira geral, cuidadosamente preparados e observados, cabendo muitas vezes ao Ministério da Educação a sua imposição e controle, de maneira uniforme, entre as escolas do govêrno. Praticamente, varia conforme o país a liberdade concedida a cada professor quanto à interpretação do programa; é nula em muitos, porém, principalmente onde não existem professores altamente selecionados, tornando-se obrigatória a adoção dos livros de texto padronizados. O objetivo do programa de estudos nesses casos, corresponde teoricamente às habilidades das crianças, desenvolvidas em idades sucessivas, estabelecendo-se que só passará de ano quem completar satisfatoriamente o período letivo. O que caracteriza tais sistemas é a pressuposição, apenas em parte exata, de que, se fôr bem ministrado o ensino, as crianças tenderão a progredir de maneira uniforme, admitindo-se além disso que, para as matérias do curso primário, o desenvolvimento lógico corresponde ao progresso psicológico conseguido na aprendizagem. Como resultado, quando rigidamente observado esse critério, temos a importância exagerada atribuída à avaliação do aproveitamento realizado durante o ano pelo aluno. Se não revelou bom aproveitamento, repete o ano. Os professores ou inspetores a quem cabe autorizar a passagem de ano tendem a basear o julgamento em exames escritos e orais apresentando graus diversos de formalidade. Durante o ano letivo — geralmente com intervalos de uma semana ou duas — são realizados testes, podendo haver ainda, ao fim do período escolar ou do ano, um exame mais amplo e formal. Esses exames, preparados pelos professores, embora se relacionem, talvez mais de perto, ao trabalho desenvolvido pela classe, são passíveis de críticas semelhantes às que sofrem os exames públicos, realizados por órgãos responsáveis, no que diz respeito à validade e fidedignidade. Cabe adiantar a favor deles que, por serem mais numerosos, há possibilidade de ficarem até certo ponto anulados os efeitos de erros e de "flutuação no julgamento, e que o bom professor usará seu preparo e perspicácia na correção das inus-ticas mais gritantes. São freqüentes, no entanto, as queixas sôbre os testes ou "trabalhos" quinzenais porque, sendo os re-

sultados comunicados aos pais, e por influírem tanto na nota dos alunos, causam repreensões e ansiedades para os que não conseguem a melhor classificação, provocando ainda inconveniente competição na escola. Muitos educadores põem em dúvida o valor de tais exames como recursos educativos, sejam eles empregados para estimular o esforço ou como processo de verificar se realmente ficou aprendido aquilo que foi ensinado. É evidente que a sua adoção por determinado sistema educacional denuncia uma filosofia de educação que muitos professores consideram inaceitável na prática. Facilmente podem ser verificados os resultados objetivos. Vai de 15 a 50% e até mais a proporção de alunos que, nos diferentes países da Europa continental, não conseguem terminar o curso primário no prazo normal, de cinco ou seis anos. Muitos até alcançam a idade máxima permitida no curso primário sem terminarem este. O mesmo se verifica na maioria das escolas secundárias européias, de formação acadêmica; ali, entretanto, há justificativa maior, e os resultados ficam atenuados porque os alunos passam antes por uma seleção quanto à habilidade acadêmica, mínima embora, e continuam o curso até concluí-lo, ultrapassando a idade compulsória de frequência escolar. O desperdício quanto à duração da aprendizagem e seus efeitos sobre a moral do aluno, tanto educacional como pessoal, apresentam gravidade suficiente para despertar considerável inquietação.¹¹

A opinião contrária à vigorante nos sistemas escolares europeus baseia-se no conhecimento adquirido sobre o desenvolvimento educacional e psicológico da criança. Os seus adeptos afirmam não só que as crianças evoluem educacionalmente em graus diferentes mas ainda que nem sempre isso ocorra no mesmo ritmo. Daí julgarem aconselhável prover liberalmente a todas as necessidades, utilizando os testes e avaliação como instrumento para diagnóstico, através dos quais se procura descobrir as aquisições feitas pela criança, identificar as falhas existentes no seu conhecimento ou compreensão, indicar as providências a serem tomadas de modo a ajustar a fase seguinte do currículo às suas necessidades. Quando se procura obter certo nível de conhecimento ou compreensão visando a determinado objetivo, os testes ou provas devem consistir em levantamentos cuidadosamente planejados, abrangendo tanto as realizações como as capacidades. Algumas escolas dos Estados Unidos vão aos poucos abandonando a aplicação rígida do sistema de notas em favor

11 Ver em Wall, W. D., *op. cit.*, cap. V e apêndice II, sumário de dados sobre escolas primárias e secundárias européias. O Instituto para Educação, órgão da Unesco com sede em Hamburgo, está publicando estudo mais completo sobre o problema da reprovação escolar. Podem também ser consultados os estudos publicados na *International Review of Education*, vol. III, n° 2, 1957 e o trabalho de Frommberger, H., *Das Sitzsenblei-problem*. Crüwell, Dortmund, 1955.

aa chamada filosofia ao crescimento .¹² Na Inglaterra e em parte da Bélgica foi abandonado o sistema de promoção anual no curso primário por aproveitamento revelado, progredindo as crianças através de programa determinado em linhas gerais e ajustado às várias idades. Uma vez, entretanto, que diferem os alunos quanto à inteligência, torna-se necessário estabelecer um sistema adequado, como seja a formação de classes paralelas, onde as crianças cumprem programas mais amplos ou mais restritos, conforme se trate de alunos mais ou menos inteligentes. Nesses sistemas não fica inteiramente eliminada a reprovação; nem tampouco desaparecem os exames ou outras formas de avaliação do aproveitamento. Eles possibilitam, no entanto, a redução em número dos exames eliminatórios e deslocam a importância atribuída à seleção, à eliminação, à reprovação etc, para a genuína orientação educacional.

Em outro grau do ensino — ao tentar, por exemplo, avaliar os resultados obtidos no treinamento de professores — existe tendência cada vez maior para reduzir-se o valor atribuído aos exames escritos, incluindo como partes básicas do julgamento final as estimativas feitas em conjunto pelos instrutores, os relatórios fornecidos pelas escolas onde foram realizadas as práticas de aula e diferentes trabalhos preparados pelo estudante no decorrer do último ano do curso. Uma vez que esses resultados, apurados em conjunto, não aparecem expressos, de maneira pouco real, em números ou percentagens, mas simplesmente revelam se o aluno deve passar ou não, distribuída a apuração por uma escala de cinco itens ou por uma sucessão de valores quanto ao mérito, é provável que se aproximem, o mais que humanamente se compreende, da estimativa honesta, objetiva e fidedigna, de um produto educacional complexo. Assim, também, por outro lado, o teste padronizado de aproveitamento, consistindo em numerosas questões relacionadas a determinado programa, previamente experimentado e analisado, quanto à fide-dignidade e validade, em amostra cuidadosamente selecionada do grupo ao qual se destina, representa provavelmente o mais exato instrumento de medida disponível em educação. Através do citado teste podemos estabelecer a comparação entre o nível de aproveitamento de determinada criança, classe ou escola e um grupo testemunha. Utilizando uma combinação desses testes, abrangendo as principais matérias do programa escolar, é possível estabelecer a situação do aluno em confronto aos colegas e em relação a cada matéria — isto é, conseguiremos descrevê-lo de forma objetiva, sem ter de recorrer à avaliação do seu aproveitamento, medida algumas vezes arbitrária e geralmente prejudicial por sua parcialidade. Até o momento não conseguimos

¹² La Louvière, ver *La Revue Pédagogique*, Bruxelas, vol. XXIX, n° 10, dezembro, 1955.

avaliar algumas das conseqüências da educação por esse processo nem por nenhum outro. Em parte isso acontece porque os próprios objetivos aparecem definidos de maneira pouco precisa e também porque solicitam um tipo de julgamento moral subjetivo que, por sua própria natureza, não pode ser traduzido em medidas psicológicas objetivas. Por esse motivo, embora contando com a possibilidade de estender consideravelmente o campo dos testes objetivos, até chegar à eliminação completa de muitos dos defeitos que caracterizam os exames atualmente em uso, teremos sempre de admitir a coexistência de outras formas de avaliação e trabalhos experimentais destinados a tornar o julgamento feito pelos professores tão fidedigno e livre de preconceitos quanto seja possível.

Julgamos conveniente concluir este estudo chamando mais uma vez a atenção para duas ou três idéias principais, até hoje ainda mal apreendidas em muitos sistemas educacionais. Os exames ou outros métodos de avaliação adotados relacionam-se claramente com o que se passa nas escolas e, em grande parte, determinam a qualidade e espécie de educação ministrada, além de influenciar bastante as atitudes dos alunos e professores para com o trabalho que realizam. É essa a mais forte razão por que se preconizam pesquisas cuidadosas e contínuas sobre seus objetivos e efeitos. Nenhum sistema educacional conseguirá educar satisfatoriamente crianças e adolescentes sem recorrer a alguma forma de medida e diagnóstico, cada uma das quais representa parte essencial do processo educacional. Assim, a justificativa para aplicação mais completa da ciência de avaliação mental baseia-se na necessidade de realizar essa tarefa essencial da melhor maneira possível. Para finalizar, é difícil, senão impossível, separar a educação da orientação: os interesses individuais da criança, dos professores, dos pais e da comunidade sugerem que tal orientação seja conscientemente empreendida, sempre baseada na evidência de suas potencialidades, de maneira mais objetiva do que atualmente se verifica.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

*Prosseguindo a documentação relativa ao Projeto 2.222-B, de 57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de publicar: a) Parecer e substitutivo, apresentados em 29-9-59, da Subcomissão Relatora, incumbida de examinar as emendas do Plenário da Câmara; b) Parecer da Associação Brasileira de Educação (28-9-59) sobre o substitutivo * apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda e dois manifestos * assinados por vários educadores; c) Parecer da Associação Brasileira de Educação sobre o substitutivo a que se refere o item a desta nota.*

A — Parecer e substitutivo da Subcomissão Relatora

RELATÓRIO

Retorna, mais uma vez, a esta Comissão o Projeto n.º 2.222-57, que "fixa as Diretrizes e Bases da Educação", cuja discussão foi reaberta em Plenário, em virtude de Requerimento aprovado em 13 de janeiro do corrente ano. Colocado na Ordem do Dia, o segundo Substitutivo, aprovado por este órgão técnico, não chegou a ser apreciado pela Câmara até 31 desse mês, encerrando-se a legislatura passada.

Instalada a nova Câmara, a matéria é colocada em pauta em 14 de abril, mas só no dia 22-5-59 entra em discussão. Desfilam pela tribuna 23 oradores, sendo encerrados os debates em reunião extraordinária noturna, realizada em 17 de junho.

Recebeu a proposição dois Substitutivos oferecidos pelos Deputados Carlos Lacerda e Celso Brant e 56 emendas de autoria dos seguintes Deputados: San Tiago Dantas, João Agripino, Munhoz da Rocha, Gileno De Carli, Campos Vergai, Clodomir Millet, Breno Silveira, Arruda Câmara, Benjamim Farah, Manuel de Almeida, Coelho de Sousa, Meneses Cortes, José Humberto, Elias Adaime, Tarcísio Maia, Teódulo Albuquerque, Nestor Jost, Chagas Freitas e Edilson Távora.

Reencaminhado pela terceira vez o Projeto a esta Comissão, o seu digno Presidente, após acôrdo com os Partidos, nomeou uma subcomissão relatora, constituída dos Deputados Aderbal

* Vide *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 74, vol. XXXI.

Jurema, Manuel de Almeida e Dirceu Cardoso, do P. S. D.; San Tiago Dantas, do P.T.B.; Paulo Freire, do P.S.P.; e Carlos Lacerda e Lauro Cruz, da U.D.N., sendo o último indicado Re-lator-Geral.

Iniciou a Subcomissão Relatora seus trabalhos em 24 de junho. Em 29 reuniões, foi a matéria largamente debatida e amplamente analisada, capítulo por capítulo, tendo participado dos debates, além dos membros da Subcomissão, os nobres Deputados Aurélio Viana, Nestor Duarte, Coelho de Sousa, Celso Brant, Fernando Santana, Chagas Freitas e Lenoir Vargas.-

PARECER

Apreciados os Substitutivos e as emendas de Plenário e diversas subemendas propostas pelos membros da Subcomissão, veio esta afinal a aprovar um novo Substitutivo que atende, entre outros, os seguintes princípios e objetivos:

1.º a educação se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana;

2.º é garantido à família o direito de educar, sendo este assegurado a todos pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de instituir escolas de todos os graus;

3.º é garantida a liberdade do ensino e proibido o seu monopólio;

4.º estabelece-se a representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino:

5.º descentraliza-se a educação. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão seus sistemas de ensino, cabendo aos últimos reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de educação primária e média, quando não mantidos pela União, e a esta reconhecer e fiscalizar os institutos de ensino superior, salvo os mantidos pelos Estados;

6.º estabelece-se a flexibilidade dos currículos e programas, sendo mantida a equivalência entre os diferentes ramos do ensino médio;

7.º dispõe-se sobre o provimento de cátedras, por meio de concursos, nos estabelecimentos oficiais e sobre a autonomia das universidades;

8.º institui-se a assistência social escolar;

9.º indicam-se os recursos para a educação, tendo em vista a manutenção do ensino público e ajuda à iniciativa privada, bem como a alunos com falta ou insuficiência de recursos.

A Subcomissão Relatora submete, pois, à apreciação desse órgão técnico o seu trabalho consubstanciado no Substitutivo anexo.

Sala Carlos Peixoto Filho, em 29 de setembro de 1959. — *Lauro Cruz*, Relator-Geral. — *Aderbal Jurema*. — *Carlos Lacerda*. — *Dirceu Cardoso*. — *Manuel de Almeida*. — *Paulo Freire*. — *San Tiago Dantas*.

SUBSTITUTIVO

TÍTULO I *Dos Fins*

da Educação

Art. 1.º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e do cidadão, bem como da família, do Estado e dos demais grupos que integram a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) a unidade nacional e a solidariedade internacional;

d) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio pleno dos recursos científicos e tecnológicos, que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.

TÍTULO II *Do*

Direito à Educação

Art. 2.º A educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3.º O direito à educação é assegurado a todos:

I) pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de instituir, na forma das leis em vigor, escolas de todos os graus;

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos técnicos e financeiros indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III *Da*

Liberdade do Ensino

Art. 4.º É assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino.

Art. 5.º É assegurada às escolas públicas e às particulares igualdade de condições:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;
- b) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares, autorizados e reconhecidos.

TÍTULO IV *Da*

Administração do Ensino

Art. 6.º As atribuições da União, em matéria de educação, serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7.º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8.º O Conselho Federal de Educação será constituído de trinta membros, nomeados pelo Presidente da República, com mandato de três anos, podendo ser reconduzidos. A cada unidade da Federação caberá indicar um representante, sendo os demais membros de livre escolha do Presidente da República.

§ 1.º Cada unidade federativa escolherá o seu representante e o respectivo suplente, mediante indicação singular ou em lista tríplice, do Conselho Estadual de Educação. O suplente substituirá o titular em seus impedimentos, e a êle sucederá, em caso" de vaga, até a terminação do mandato.

§ 2.º O Conselho Federal se comporá de três câmaras: uma, para o ensino primário, com oito membros; outra, para o ensino médio, com dez membros, e outra, para o ensino superior, com doze membros.

Art. 9.º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) autorizar o funcionamento e aprovar os estatutos das universidades federais e particulares e os regulamentos dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares ;
- b) reconhecer as universidades e estabelecimentos de ensino superior, federais e particulares;
- c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) resolver sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários ;

e) regulamentar nos estabelecimentos isolados de ensino superior a carreira do magistério;

f) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 33, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 63, II);

g) elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (art. 81) e os quantitativos globais das bolsas de estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação (artigo 82, § 2.º);

h) fixar condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino (art. 83, § 1.º);

i) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

j) elaborar seu regimento interno, a ser aprovado pelo Presidente da República;

l) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério e decidi-los;

m) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

n) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;

o) adotar ou propor as modificações e medidas que julgar convenientes à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

p) estimular a assistência social escolar;

q) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educacional, que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

r) manter intercâmbio com os Conselhos Estaduais de Educação;

s) publicar anualmente estatísticas do ensino e dados complementares.

§ 1.º As atribuições referidas nas letras *a)* a *l)* terão caráter deliberativo, e as demais, caráter consultivo.

§ 2.º Dependem de homologação do Ministério da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras *a, b, d, e, f, g, h, j e l.*

Art. 10. A lei estadual organizará conselhos estaduais de educação constituídos de membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integram o ensino público e privado dos diferentes graus.

§ 1.º Enquanto não houver sido organizado, em qualquer unidade federativa, o Conselho Estadual de Educação previsto na presente lei, as suas atribuições serão exercidas, em caráter supletivo, pelo Conselho Federal de Educação.

§ 2.º Na escolha dos representantes será observado o critério da proporcionalidade entre estabelecimentos públicos e privados, assegurada a representação de professores e de diretores de estabelecimento dentro dos diferentes graus de ensino.

TÍTULO V

Dos Sistemas de Ensino

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará e manterá o ensino público dos Territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino superior, quando não mantidos pelos Estados e pelo Distrito Federal.

Art. 15. É da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

§ 1.º São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

b) instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) observância dos demais preceitos desta lei.

§ 2.º A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais.

Art. 16. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas ou por promoção na carreira, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau primário e médio pelos Estados e pelo Distrito Federal serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro.

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior será recusada a matrícula ao aluno gratuito reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Art. 19. Não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre estudos realizados em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos.

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) à diversificação de métodos de ensino e formas de atividade escolar, decorrentes de peculiaridades do meio regional e de grupos sociais;

b) ao encorajamento de experiências pedagógicas e didáticas idôneas, com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Art. 21. O ensino de todos os graus pode ser ministrado em escolas públicas autônomas, mantidas por fundações, cuja dotação seja feita pelo Poder Público, ou por este e particulares, ficando o pessoal que nelas servir sujeito exclusivamente às leis do trabalho.

§ 1.º As escolas públicas autônomas podem cobrar anuidades, ficando, porém, sujeitas à prestação de contas e à reaplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado no exercício.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação mantenedora de um estabelecimento autônomo, o seu patrimônio reverterá ao instituidor, se não se dispuser de maneira diversa no ato de instituição.

TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I Da Educação

Pré-Primária

Art. 22. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 23. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os Poderes Públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II

Do Ensino Primário

Art. 24. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 25. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro anos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a sua duração até seis anos, aperfeiçoando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas da vida prática e de caráter vocacional, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 26. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será dado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dos quatorze anos, serão formadas classes especiais correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 27. Em cada Município será feita anualmente a chamada da população escolar, com 7 anos de idade, para a matrícula na escola primária.

Parágrafo único. Nenhum pai de família, ou responsável por criança em idade escolar, poderá exercer função pública, ou ocupar emprego em sociedade de economia mista, ou empresa concessionária de serviço público, sem prova de matrícula dessa criança, salvo caso de isenção estabelecida nas leis de ensino.

Art. 28. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Parágrafo único. Quando os operários não residam na proximidade do local do trabalho, esta obrigação poderá ser substituída por contribuição em dinheiro ou instituição de bolsas, em benefício do ensino primário local, na forma que a lei estadual estabelecer.

Art. 29. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a frequência regular destas às escolas mais próximas e conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas públicas.

Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas;
- c) a designação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;
- d) a responsabilidade pela inobservância da lei.

TÍTULO VII Da

Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I Do

Ensino Médio

Art. 31. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 32. O ensino médio, ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, se fará nos cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 33. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão o grau de desenvolvimento que lhes deve ser atribuído.

Art. 34. O currículo das duas primeiras séries do 1.º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio, no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 35. O ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, e de prova de ter o aluno onze anos completos, ou a completar no correr do ano letivo.

Parágrafo único. Será facultado o ingresso na 2.ª série do 1.º ciclo de qualquer curso de grau médio, mediante exame do programa das disciplinas obrigatórias da 1.ª série, ao aluno que houver concluído a 6.ª série primária.

Art. 36. Para matrícula na 1.ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 37. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I) período letivo com a duração mínima de duzentos dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

II) cumprimento integral dos programas elaborados tendo em vista o período de trabalho escolar;

III) processo educativo que desenvolva a formação moral e cívica do educando;

IV) atividades complementares de iniciação artística;

V) instituição da orientação educacional e vocacional em cooperação com a família;

VI) frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas;

VII) expedição de certificados de conclusão de séries e cursos;

VIII) estabelecimento, no mínimo, de 24 horas por semana para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 38. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino.

§ 1.º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.º Os exames serão prestados perante comissão examinadora formada de professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob a fiscalização do inspetor.

Art. 39. Respeitadas as disposições desta lei, caberá a cada estabelecimento de ensino:

a) organizar livremente a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrar o currículo de cada curso;

c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, segundo as normas gerais baixadas pelas autoridades de ensino;

d) adotar currículos e métodos próprios para a escola experimental, cujo funcionamento fica sujeito à autorização das autoridades do ensino.

Art. 40. Será permitida a transferência de um para outro curso de ensino médio, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 41. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado e ter dado prova de capacidade pedagógica.

Art. 42. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento interno ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

CAPÍTULO II *Do**Ensino Secundário*

Art. 43. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelo estabelecimento.

§ 1.º O ciclo ginásial terá a duração de 4 anos e o colegial, de três.

§ 2.º Entre as disciplinas optativas do 1.º e 2.º ciclo será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 44. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

§ 1.º Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas, optativas, serão escolhidas pelo estabelecimento para cada curso.

§ 2.º Será obrigatório para as alunas o ensino de formação familiar.

Art. 45. O ciclo colegial compreenderá dois períodos: o primeiro de duas séries, e o segundo de uma série, denominada Pré-Universitária, com currículo diversificado visando ao preparo dos alunos para os cursos superiores.

§ 1.º No primeiro período, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, no mínimo seis e no máximo sete em cada série, das quais uma ou duas, optativas, serão escolhidas pelo estabelecimento. Deverá merecer especial atenção o estudo de português, em seus aspectos históricos, lingüísticos e literários.

§ 2.º A série pré-universitária poderá ser ministrada em colégios universitários (art. 67, § 2.º) e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas.

CAPÍTULO III *Do**Ensino Técnico*

Art. 46. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio, não especificados nesta lei, serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 47. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do 1.º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

Art. 48. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos de que trata o artigo anterior, manter cursos de artesanato e de mestría, com a duração de quatro anos, dividido em dois períodos iguais, o primeiro denominado artesanal e o segundo de mestría.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos de artesanato e de mestría.

Art. 49. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, isoladamente ou em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados.

§ 1.º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2.º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.

CAPÍTULO IV

Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 50. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 51. A formação de docentes para o ensino primário se fará:

a) em ginásios normais, de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em colégios normais, de três séries anuais, em prosseguimento ao normal ou secundário ginásial.

Art. 52. Os ginásios normais expedirão o diploma de regente de ensino primário; os colégios normais, o de professor primário.

§ 1.º Os Institutos de Educação, além dos cursos de grau secundário normais, ministrarão curso de especialização e aperfeiçoamento, abertos aos graduados em colégios normais.

§ 2.º Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

§ 3.º A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos especiais que lhes preservem a sua integração no meio.

Art. 53. Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 51, 52 e 53, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário, oficial ou particular, ressalvadas as provas seletivas que forem de todos exigidas.

Art. 54. A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica.

Art. 55. O provimento efetivo em cargo de professor, nos estabelecimentos oficiais de ensino médio, se fará por meio de concurso de títulos e provas em que só se poderão inscrever os graduados pelas escolas e cursos referidos no artigo anterior.

Art. 56. O magistério nos estabelecimentos particulares de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII *Dos Orientadores*

Educacionais

Art. 57. A formação do orientador educacional será feita em cursos especiais, que atendam às condições relativas ao grau e ao tipo de ensino a que se destina.

Art. 58. Nas Faculdades de Filosofia será criado, para formação de orientadores educacionais do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia ou filosofia, com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 59. Os orientadores educacionais do ensino primário serão formados em cursos especiais, a que terão acesso os diplomados pelo Curso Normal, com estágio mínimo de três anos no magistério.

TÍTULO IX *Da*

Educação de Grau Superior

CAPÍTULO I *Do*

Ensino Superior

Art. 60. O ensino superior tem por objetivos a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais cujo preparo reclame estudos mais avançados que os de grau médio.

Art. 61. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Art. 62. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais, ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 63. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas, quanto ao regime didático e escolar, as seguintes normas:

I) Os cursos ministrados no estabelecimento podem ser:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o segundo período do ciclo colegial ou técnico-colegial, ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, abertos ao público, ou a candidatos com a capacitação que vier a ser exigida.

II) O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégio para o exercício da profissão liberal ou admissão a cargos públicos, serão fixados pelo Conselho Federal de Educação. A modificação do currículo ou da duração de qualquer desses cursos, em um ou mais estabelecimentos, proposta por alguma universidade, depende de aprovação prévia do mesmo Conselho, que terá a faculdade de revogá-la, se os resultados obtidos não se mostram vantajosos para o ensino.

III) O programa de cada disciplina será organizado pelo respectivo professor sob a forma de plano de ensino, observado o calendário escolar, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

IV) Será observado em cada estabelecimento, sob as sanções previstas nos estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que sejam efetivamente consagrados ao ensino, no mínimo, cento e oitenta dias.

V) Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino:

a) ficará privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento;

b) o estabelecimento deverá promover, ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira;

c) a reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono do cargo.

Art. 64. O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor catedrático nomeado por concurso de títulos e provas, ou transferido de outro estabelecimento, onde tenha sido nomeado após concurso equivalente.

§ 1.º É lícito às congregações, tendo em vista o interesse do ensino, prover temporariamente as cátedras mediante contrato, por tempo limitado.

§ 2.º O ensino das disciplinas facultativas, e das que se ministram nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão ficará sempre a cargo de professores contratados por tempo limitado.

§ 3.º Não é permitida, no mesmo estabelecimento, a acumulação, por um professor, do ensino de duas ou mais disciplinas, salvo em caso de substituição temporária, pelo prazo máximo de dois anos, ou de cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, sujeitas a rodízio de professores.

§ 4.º Os estabelecimentos de ensino superior são obrigados a abrir, de dois em dois anos, pelo menos, concursos para a docência livre das disciplinas lecionadas por professor catedrático, e a assegurar ao docente livre o direito de reger curso paralelo, equiparado ao de catedrático, substituindo-o em caso de impedimento ou de vaga, observado o rodízio anual.

§ 5.º As universidades e os estabelecimentos isolados regulamentarão as funções dos auxiliares de ensino.

§ 6.º Os professores e auxiliares de ensino devem ser postos, na medida das possibilidades do estabelecimento, em regime de tempo integral.

Art. 65. O concurso de títulos e provas a que se submeterão os candidatos à cátedra, nos estabelecimentos de ensino superior, obedecerá às seguintes normas:

I) idoneidade intelectual comprovada por diploma de curso superior onde se ensina a matéria em concurso ou pela publicação ou realização de obra, com ela relacionada, que demonstre, a juízo da Congregação, a plena capacitação do candidato.

II) idoneidade moral, julgada pela Congregação antes de realizadas as provas.

III) julgamento do concurso por comissão constituída de professores catedráticos do estabelecimento e, em maioria, por especialistas estranhos ao corpo docente, eleitos pelo órgão de administração designado no regulamento ou nos estatutos;

IV) apreciação pela comissão julgadora dos títulos dos candidatos e atribuição de notas que exprimam o seu julgamento comparativo;

V) prestação de provas públicas, compreendendo defesa de tese original, da exclusiva autoria do candidato e mais duas provas, uma das quais será didática e a outra poderá ser escrita ou prática, conforme a natureza da cadeira;

VI) apuração do resultado do concurso mediante maioria de indicações obtidas, e aprovação pela Congregação desse resultado, com recurso de nulidade para o Conselho Universitário, ou, em se tratando de estabelecimento isolado, para o Conselho Estadual ou Federal de Educação;

VII) limitação do resultado do concurso à seleção do candidato para a vaga existente, não se verificando em relação aos demais qualquer outorga de título ou de grau de aprovação;

§ 1.º Verificando-se vaga de professor catedrático, ou criação de nova cadeira, a Congregação abrirá concurso de títulos e provas ou proverá a cadeira, por prazo não superior a três anos, mediante contrato. O concurso será aberto por edital pelo prazo mínimo de um ano, podendo, nos primeiros trinta dias, qualquer professor catedrático da mesma disciplina em outro estabelecimento candidatar-se à transferência mediante simples concurso de títulos.

§ 2.º O concurso de títulos para transferência de professores será julgado por comissão constituída na forma da alínea III), reabrindo-se o prazo do edital se a comissão opinar contra a transferência, ou se o seu parecer favorável não fôr aprovado pela Congregação.

§ 3.º As congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regimentais relativos aos concursos serão integradas, para esse fim, por catedráticos de outras escolas, eleitos pelo Conselho Universitário, ou, em se tratando de estabelecimento isolado, pelo Conselho Federal ou Estadual de Educação.

Art. 66. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado abrangendo obrigatoriamente as seções de filosofia, ciências e letras.

CAPÍTULO II *Das**Universidades*

Art. 67. As universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia.

§ 1.º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade instituto de pesquisa e centros de aplicação e treinamento profissional.

§ 2.º A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino do segundo período do curso colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre os candidatos que os tenham cursado e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

§ 3.º O ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares, podendo o aluno inscrever-se em disciplinas lecionadas em cursos diversos, se houver compatibilidade de horários e não se verificar inconveniente didático a juízo da autoridade escolar. Ao Conselho Universitário compete estabelecer as condições de equivalência entre os estudos feitos nos diferentes cursos.

Art. 68. As universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira.

§ 1.º A autonomia didática consiste na faculdade:

- a) de criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;
- b) de estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.

§ 2.º A autonomia administrativa consiste na faculdade: a) de elaborar e reformar, com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;

6) de indicar o reitor, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo govêrno nas universidades oficiais, e pelo instituto ou Conselho de Curadores nas particulares;

c) de contratar professores e auxiliares de ensino, e nomear catedrático, ou indicar para nomeação pelo govêrno, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso de títulos e provas;

d) de admitir quaisquer empregados, dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros.

§ 3.º A autonomia financeira consiste na faculdade:

a) de administrar o seu patrimônio e dele dispor, na forma prevista no ato de constituição, ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;

b) de aceitar subvenções, doação, heranças e legados;

c) de organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais.

Art. 69. As universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as universidades particulares, sob a de fundações ou associações. A inscrição do ato constitutivo no Registro Civil das pessoas jurídicas será precedido de autorização por decreto do Governo Federal e Estadual.

Art. 70. Sem prejuízo das situações jurídicas já constituídas, os recursos orçamentários que a União, os Estados e os Municípios consagrarem à manutenção das respectivas universidades terão a forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a especificação e a aplicação.

Art. 71. O ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II da Constituição). A gratuidade será concedida mediante bolsas de estudo correspondentes ao custo efetivo do ensino, de acordo com a estimativa resultante do orçamento em vigor.

Art. 72. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, por tempo determinado, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor *pro tempore*.

CAPÍTULO III

Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior

Art. 73. Os estabelecimentos isolados oficiais se constituirão sob a forma de autarquias ou de fundações; os particulares, de fundações ou associações.

Art. 74. Os estabelecimentos isolados constituídos sob a forma de fundações terão um Conselho de Curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor que ultrapassem os limites da simples gestão.

Art. 75. A competência do Conselho Universitário em grau de recurso, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais ou municipais, será exercida pelos Conselhos Estaduais de Educa-

ção e no caso de estabelecimentos federais, ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação.

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 76. A educação de excepcionais, embora especializada, deve enquadrar-se no sistema geral de educação, observados quanto possível os mesmos currículos e programas, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 77. Toda iniciativa privada relativa à educação de excepcionais, que fôr pelos Conselhos Estaduais de Educação considerada eficiente, receberá, por parte do Estado, tratamento especial através de bolsas de estudo e empréstimos para investimento em prédios, instalações e instrumental. Essa ajuda poderá chegar à suplementação de verba e à manutenção total, respeitada a autonomia pedagógica e administrativa do estabelecimento.

TÍTULO XI

Da Assistência Social Escolar

Art. 78. Aos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal incumbe, técnica e administrativamente, orientar, fiscalizar e estimular os serviços relativos à assistência social aos alunos. Nos Territórios essa incumbência toca ao sistema federal de ensino.

Art. 79. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviço que atenda ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

TÍTULO XII *Dos*

Recursos para a Educação

Art. 80. Anualmente, a União aplicará não menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, não menos de vinte por cento, das respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. O Conselho Federal de

Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 2.º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que deixarem de aplicar a percentagem prevista na constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do, ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

Art. 81. A aplicação dos recursos destinados à educação, pela União, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecerá aos planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação, de modo a assegurar:

- 1.º o acesso à escola do maior número possível de educandos;
- 2.º a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
- 3.º o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
- 4.º o desenvolvimento das ciências, letras e artes, através das universidades, estabelecimentos isolados de ensino superior e instituições culturais.

§ 1.º São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino oficial de todos os graus e a ajuda a estabelecimentos particulares de educação;
- b) as de concessão de bolsas de estudo;
- c) as do aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e reunião de congressos no âmbito de ensino;
- d) as de administração federal estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares de finalidade educativa imediata.

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

- b) as realizadas por conta das verbas previstas nos arts. 199, da Constituição Federal, e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- c) os auxílios e subvenções para fins assistenciais e culturais (Lei n.º 1.493, de 13-12-1951).

Art. 82. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades :

- a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos ;
- b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1.º Os recursos concedidos, sob a forma de bolsas, a um candidato, podem ser por êle aplicados em estabelecimentos de ensino de sua livre escolha.

§ 2.º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudo e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3.º Os Conselhos Estaduais de Educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsas, de acôrdo com o custo médio do ensino nos Municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acôrdo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4.º As bolsas aos alunos do curso primário serão concedidas sem caráter competitivo, quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados nos estabelecimentos oficiais.

§ 5.º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 83. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino público, estadual e municipal, e ao ensino particular:

a) sob a forma de subvenção para construção e equipamento de estabelecimentos de ensino mantidos pelos Estados, Municípios e pela iniciativa particular desde que esta não tenha fins lucrativos e aplique todas as suas rendas no país em benefício da educação;

b) sob a forma de assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à reunião periódica de congressos e seminários no âmbito do ensino;

c) sob a forma de financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos.

§ 1.º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras, que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;

b) a existência de escrita contábil fidedigna e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual ;

c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento, ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário ou bens cuja penhora não prejudique

direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;
d) o funcionamento regular do estabelecimento com observância das leis de ensino.

Art. 84. O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: '-

a) publicando anualmente as estatísticas do ensino e dados complementares, de modo a orientar a elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) estudando a composição e custos de ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII

I Disposições Gerais e Transitórias

Art. 85. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1.º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2.º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 86. O Ministério da Educação e Cultura manterá, enquanto necessário, o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 87. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 88. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações de acôrdo com o que dispuserem, em relação ao ensino médio, os diversos sistemas de ensino, e, em relação ao ensino superior, os Conselhos Universitários ou o Conselho Federal ou Estadual, conforme se trate de universidades ou de estabelecimentos isolados.

Art. 89. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído

por esta lei, baixando, para isto, as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 90. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados em órgãos do Ministério da Educação e Cultura, enquanto não fôr regulado em lei própria a disposição do artigo 5.º, item XV, letra p) da Constituição.

Art. 91. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 92. Será permitida a organização de escolas experimentais primárias ou médias, com currículos e métodos próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação.

Art. 93. Os Poderes Públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, que favoreçam a integração do homem no meio e o encaminhem a atividades profissionais reclamadas pela diversidade das vocações individuais.

Art. 94. Os sistemas de ensino de aprendizagem industrial e comercial, administrados pelas entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação e os dos Territórios ao Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação, no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 95. O Poder Público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educacionais de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas.

Parágrafo único. Aos contribuintes do imposto de renda é facultada a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades.

Art. 96. O Poder Público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.

Art. 97. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 98. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus estatutos, ou regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias a contar de sua publicação.

Art. 99. A transferência do instituto de ensino superior, de um para outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido

constituído no todo ou em parte por auxílios do Poder Público, só se efetivará depois de aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação. Art. 100. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores. Art. 101. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério se fará por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação, particular ou oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação. Art. 102. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério se fará por meio de exame de suficiência, realizado em Faculdades de Filosofia, particulares ou oficiais, para tanto credenciadas pelo Conselho Federal de Educação. Art. 103. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Sala "Carlos Peixoto Filho", em 29 de setembro de 1959 — *Lauro Cruz*, Relator Geral — *Aderbal Jurema* — *Dirceu Cardoso* — *Carlos Lacerda* — *Manuel de Almeida* — *Paulo Freire* — *San Tiago Dantas*. B — *Parecer da Associação Brasileira de Educação sobre o projeto de lei de Diretrizes e Bases (28-9-59)* A 6 de julho findo, o Sr. Presidente da Associação Brasileira de Educação designou, com o *placet* do Conselho Diretor, a presente Comissão para estudar a nova fase do projeto relativo à lei de diretrizes e bases da educação nacional e elaborar um parecer a respeito. Seja permitido salientar que a Associação, há não poucos -anos, vem consagrando ao estudo do problema o melhor da sua atenção. Já em 1950, tendo em vista a futura lei, ela convocou uma Conferência Nacional, à qual relatores selecionados apresentaram estudos sobre a experiência nacional e estrangeira em matéria de organização dos sistemas públicos de ensino.

Na base das conclusões aprovadas nessa Conferência, uma Comissão designada pelo Dr. Prado Kelly, então nosso Presidente, organizou em 1951 um esboço de anteprojeto da lei de diretrizes e bases, que foi encaminhado ao Congresso Nacional. Aí foi dos mais cordiais o seu acolhimento no seio da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. A ABE continuou o bom combate, promovendo diversas reuniões para discutir o assunto.

Ao mesmo tempo éramos informados da defesa constante que o nosso ex-Presidente, Dr. Prado Kelly, fazia, junto aos seus colegas na Câmara, das principais sugestões apresentadas pela Comissão por êle antes presidida.

Quando, no ano passado, vieram a lume diversos substitutivos, foi com desapontamento que constatamos predominar neles a tendência uniformizadora, tão vigorosamente combatida na Conferência Nacional de 1950. Em diversos outros pontos havia antagonismo entre as sugestões emanadas desta Conferência e os referidos substitutivos. Achamos, porém, que seria perda de tempo analisarmos os mesmos, visto que um outro estava sendo elaborado por um grupo de líderes designado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara. Só após terminada essa elaboração, da qual notícias esparsas e incompletas foram sendo publicadas na imprensa, é que se tornaria oportuna a apresentação do nosso parecer. Cumpre notar que as sugestões primeiras, provindas da ABE, foram apresentadas ao plenário da Câmara dos Deputados pelo Dr. Coelho de Sousa, como uma emenda ao projeto de origem oficial, reservando-se êle o direito de apresentar emendas a ambos (ver *Diário do Congresso* de 24 de agosto de 1958, págs. 3.818 e 3.820). Assim haverá ainda ensejo de serem aproveitadas algumas das sugestões aludidas.

Aguardando aquela oportunidade a Comissão se preocupou com o exame da questão doutrinária que tem sido objeto de vivas discussões no parlamento e na imprensa: o papel do Estado na-educação em confronto com o da família e o da iniciativa particular.

Seria estranhável que deixássemos de expender o nosso ponto-de-vista sôbre a questão na presente oportunidade. Preliminarmente abordaremos o conceito da educação democrática.

O conceito da educação democrática

Façamos desde logo uma referência aos três documentos em torno dos quais tem girado a controvérsia. Em primeiro lugar se acha o projeto do Deputado Carlos Lacerda. Se havemos apreendido bem o seu intuito, êle faz depender das preferências da família, como núcleo social fundamental, a atividade do Estado na criação e manutenção de escolas. Depois veio o manifesto que foi chamado dos pioneiros da educação nova. Este reivindica para o Estado uma atividade autônoma no campo educacional, invocando para essa reivindicação a tendência democrática mundial e apelando para os dispositivos da Constituição que nos rege.

Finalmente, apareceu um outro manifesto subscrito por educadores, líderes religiosos e intelectuais diversos. As suas reivindicações são várias, mas no assunto em foco a sua posição

doutrinária é sem dúvida idêntica à consubstanciada no projeto Lacerda. Parece-nos, porém, difícil que haja controvérsia sobre o primeiro princípio inscrito nesse manifesto:

"A suprema dignidade do homem é o exercício de sua consciência livre".

Aplicado à esfera da educação, êle pode ser encarado sob diversos aspectos. O mais importante destes nos parece ser o que se refere à personalidade do educando. O melhor meio de desconhecer essa personalidade é tratar a todos na sala de aula como se fosse massa homogênea. É propinar a todos, por meio de decorações, a mesma horrível dieta que o pedantismo falsamente pedagógico, sem atenção à idade das crianças e adolescentes, vem cozinhando há séculos, composta de *definições e classificações* cada vez mais numerosas, envoltas numa terminologia cada vez mais rebuscada. Desde, porém, que se mude de método e se apele para a reflexão e para a iniciativa do educando, em trabalhos variados, os seres humanos começam a destacar-se com os seus diversos interesses, aspirações e aptidões.

Melhor do que nós, exprimiui o conceito da educação democrática um dos mais ilustres signatários do manifesto, o Sr. Gustavo Corção. Destacamos o seguinte trecho de um dos seus artigos:

"A significação da liberdade de ensino é mais ampla e toca as mais profundas raízes da natureza humana".

Mais adiante: "Em nossa doutrina, educação é uma atividade vital em que predominam as energias imanentes do educando. Ensinar, ou, de um modo geral, educar, é arte fina e *sui generis*, que tem de respeitar o trabalho que a alma do aluno tem de fazer por si mesma. É bom professor quem sabe apresentar a verdade, o fato, a coisa a ser aprendida pelo aluno, de tal maneira que o aluno a torna coisa sua, digerida, dissolvida na substância da alma" (*Diário de Notícias* de 21 de dezembro de 1958).

Tais palavras sem dúvida ecoarão agradavelmente nos ouvidos de todos os que neste recinto se têm batido por uma educação progressista, embora possamos divergir quanto às origens que o seu autor atribui ao pensamento nelas contido.

Mas procuremos tirar dos conceitos acima expostos as conseqüências inevitáveis. É claro que eles não se aplicam somente ao ensino dos conhecimentos matemáticos ou científicos. Aplicam-se também ao ensino das doutrinas políticas, sociais e filosóficas.

Encaremos primeiro o assunto no ensino superior. Ao ensinar história, sociologia e ciências políticas em escolas desse grau, os mestres têm que abordar questões altamente litigiosas. O régimen democrático exige o respeito à liberdade de cátedra,

mas exige também do professor o respeito à personalidade do aluno. Assim êle terá de ser imparcial na exposição dos argumentos em favor das diversas soluções defendidas na arena política e social. Uma garantia necessária, mas não suficiente, da imparcialidade é a competência. O incompetente é, por essência, parcial. Foi talvez esta uma das razões por que, mesmo sob um regímen autoritário como o de Bismarck, em universidades alemãs puderam lecionar professores socialistas eminentes. A imparcialidade não impede obviamente que o expositor tenha a sua opinião própria e a defenda vigorosamente. Mas, em escolas superiores adiantadas, não é raro que a direção da escola, ou os alunos, ou os próprios professores sugiram a audiência de outras vozes autorizadas, embora divergentes, nas questões mais complexas.

Há muitas almas tímidas, ou pouco convictas, que temem pela sorte das instituições democráticas em uma tal atmosfera de controvérsia. Mais justificado é o temor quando as convicções da mocidade se alicerçam só em pontos-de-vista unilaterais.

Não é, porém, o ensino superior que visamos aqui. Falamos inicialmente nele para ter-se uma idéia da gradação do problema. Nos últimos anos do ensino médio, há oportunidade para serem abordadas questões litigiosas da natureza acima referida, seja ao tratar-se de história ou de outros estudos sociais. Aqui mais ainda precisam ser respeitados os Cânones da imparcialidade. Mas nos primeiros anos do ensino médio e em todos os do ensino primário é muito duvidoso que os alunos possuam a preparação necessária para pesar os argumentos pró ou contra determinada solução.

Como, pois, a democracia poderá ser ensinada em tais idades?

De duas formas. Em primeiro lugar, pelas lições emanadas do próprio ambiente. Uma escola que recebe alunos provindos de diversas classes sociais, de famílias com diversos credos religiosos e políticos, e não faz distinções por causa dessas origens-, dá uma lição democrática constante e viva. Em segundo lugar, se nessa escola se praticam métodos de ensino bem inspirados, se os mestres apelam sempre que possível para a reflexão da criança, se os trabalhos e as recreações são realizados em grupo, se as crianças têm oportunidade para deliberar em conjunto, para acatar as decisões tomadas — aí se poderá dizer que se ensina realmente democracia quase sem nela falar. Já foi dito e com razão: "Democracia não é só uma forma de govêrno, é sobretudo uma forma de viver".

O que foi exposto sôbre questões políticas e sociais aplica-se às questões filosóficas e religiosas. Em escala descendente, tem-se primeiro o problema da imparcialidade do professor e depois o da imaturidade do aluno, este ainda mais difícil de ser

atendido em tal campo. Se não é possível levar o comum das crianças a discutir as questões políticas e sociais, mais difícil é conduzi-las ao debate das questões filosóficas e religiosas. Mas acontece que a sociedade, para sobreviver, precisa obter dos indivíduos, quaisquer que sejam os seus credos, a adaptação a certas normas de conduta. Nas primeiras idades da vida, o melhor meio de inculcá-las é pela *prática*. Nas escolas rotineiras, que ainda vicejam por toda parte, mais aqui, menos acolá, e onde os alunos passam a maior parte do tempo escutando ou escrevendo, a aprendizagem é feita pela decoraçãõ dos preceitos, e os resultados evidentemente não têm sido bons. Nas escolas bem orientadas, as crianças têm realmente ensejo de praticar os atos de veracidade, de dedicação ao trabalho, de lealdade, que todos os educadores, quaisquer que sejam as suas convicções filosóficas ou religiosas, delas esperam. Cumpre sempre invocar uma observação do notável jesuíta J. de la Vaissière: todos os educadores, quaisquer que sejam os ideais últimos por eles visados, acham necessário "desenvolver a inteligência da criança, dar-lhe um fundo de conhecimentos comuns, formar o seu caráter". E acrescenta que todos eles se orientam pelas leis psicológicas para chegar a esses fins intermediários.

Não se pode ocultar que a escola realmente adepta dos processos democráticos seja uma escola cara. Não porque precise de corpo docente excessivo, mas porque os mestres necessitam de um preparo muito mais profundo do que o exigido para ensinar na escola rotineira. Não lhe bastam salas de aulas e mesas. São-lhe indispensáveis espaço e equipamento para trabalhos variados, espaço e equipamento para recreação. Terá que ser gratuita e a sua gratuidade deverá ir elevando-se pelo menos até incluir o grau médio. Para ser eficiente, necessita manter alunos e mestres *quase todo o dia* de trabalho em contato uns com os outros.

Em torno das escolas desse tipo, precisa haver, pelo menos nas cidades maiores, serviços educacionais para orientação especializada e para pesquisa.

A esta altura podemos chegar às seguintes conclusões:

1.^a) — Só o Estado (sob esta denominação incluímos os poderes públicos nas diversas jurisdições, desde a nacional até a local) pode disseminar o número de escolas democráticas necessárias.

2.^a) — O Estado realmente democrático tem um interesse vital no estabelecimento e na orientação de tais escolas. Êle delas precisa não somente para constituir os quadros dos servidores públicos como também para constituir os quadros muito mais amplos dos cidadãos capazes de escolher os dirigentes do país e de contribuir para formar uma opinião pública diligente, sem cujo estímulo a democracia perece. Educação e democracia são

dois processos que em parte alguma atingiram a perfeição. Mas são interdependentes, quer dizer, os progressos da educação se refletem no govêrno democrático e os deste se refletem nas escolas.

3.^a) — Numa mesma comunidade o ensino preparatório para as diversas profissões tende em geral a separar os indivíduos. Educá-los, porém, antes disto, nas mesmas escolas sem fazer distinções por causa de situação econômica ou social, de credos religiosos, de raças, de vocações, já é, como ficou dito antes, uma lição viva de democracia.

4.^a) — Cumpre render homenagem aos esforços extraordinários que as diferentes confissões religiosas fizeram para disseminar a educação popular, quando o Estado ainda não se interessava pela mesma, ou nos países em que êle ainda pouco se interessa. Cumpre também não esquecer que o cristianismo, quando segue as suas mais puras tradições, tem sido sempre uma poderosa influência na difusão do espírito democrático. Mas é esse próprio espírito que contra-indica a separação precoce de crianças e adolescentes. A escola realmente democrática nos parece mais propícia a um modo de vida inspirado pelo ideal cristão do que a escola confessional.

5.^a) — O que foi dito não significa que o Estado possa proibir à iniciativa privada a abertura de escolas de qualquer grau. Em primeiro lugar, isto viria ferir o princípio da liberdade de pensamento. Em segundo, viria suprimir o estímulo ao ensino público que pode provir de novas idéias originadas fora dos círculos oficiais. É bem conhecido o papel a esse respeito representado por instituições oriundas de uma iniciativa desinteressada e muitas vezes filantrópica. Mas ao Estado realmente democrático, possuidor de um aparelhamento escolar extenso e eficiente, não pode ser tolhida, por sua vez, a liberdade de colocar as suas escolas em competição pacífica com as escolas particulares, tanto em número como em qualidade. E também ninguém lhe contestará o direito de fiscalizar estas últimas.

6.^a) — Como tantos pensadores políticos já têm assinalado, é nos governos locais que a democracia aprende mais eficientemente os seus primeiros passos. Para isso torna-se necessário que os municípios e as cidades deles destacadas tenham recursos e possuam autonomia suficiente para custear e controlar diretamente as instituições que lhes são próprias. Entre estas se acham as escolas comuns. Dirigidas de longe por circulares ou por visitas muito espaçadas de inspetores, vão perdendo o estímulo. Este lhes seria fornecido pela vigilância e pelo legítimo orgulho locais. Mas evidentemente, nos países que têm vivido muito tempo sob o regímen da centralização, a transferência de prerrogativas, ou melhor, a sua devolução a quem de direito, tem de processar-se à medida que se processe a reabilitação local.

Em caminho para estudar as medidas aplicáveis ao ensino em nosso país, lancemos um olhar sobre a situação atual.

A situação do ensino no país

Vejam os aspectos quantitativos. O dado fundamental a respeito, que não se deve cansar de citar, é o do último recenseamento, o de 1950: no Brasil não chega a 50% o número das pessoas de 15 e mais anos de idade que sabem ler e escrever! Se desejarmos dados mais recentes, veremos uma outra face da carência: em 1956, da população de 7 a 17 anos de idade só estavam em escolas primárias e em escolas médias 38,9%. A gravidade do problema se realça quando se verifica que os alunos se acumulam em maioria nas primeiras séries dos respectivos cursos e desertam após.

Mas a carência acima mencionada existe apesar de ter havido nas últimas décadas um crescimento demasiado rápido no ensino secundário, crescimento que se operou sobre bases frágeis. Com efeito, leiam-se os relatórios dos ministros a cuja pasta estava afeta a educação no Império e na Primeira República, e leia-se, já no limiar da nova era de expansão, o discurso do Prof. Raul Leitão da Cunha, pronunciado na Assembléia Constituinte de 1934, em que falava do "esporte de *caçada ao exame*, no qual pelejam à porfia pais, estudantes e examinadores". A explicação talvez seja que os *exames de preparatórios* tinham impedido disseminar-se no país a tradição de um ensino secundário regular.

Sobre uma tal base processou-se o crescimento impetuoso de que falamos. De 1933 a 1950 — 487%. De 1950 a 1958 — 87%. Do número de alunos neste último ano cerca de 60% se acham em estabelecimentos particulares. Todos os observadores comentam ainda a preferência, no ensino médio, para o tipo acadêmico. De um total de cerca de 730.000 alunos cerca de 480.000 se acham no secundário, e cerca de 250.000 em todos os outros tipos. Merecem ser destacados os seguintes números: só 20.512 alunos para o ensino industrial e só 4.371 para o agrícola.

O ensino primário teve um crescimento mais retardado. Mas em ambos os casos não tinha o país as edificações escolares necessárias. Daí resultou a expansão dos turnos. Começaram as escolas a abrigar dois, três e mais turnos por dia. O dia escolar passou a ser muitas vezes de 2.1/2 horas. Paralelamente, o número das férias e dos feriados escolares foi aumentando. O Prof. Abgar Renault comenta que "além de 165 dias de férias, de 84 feriados e dias santos — que por si reduzem o ano letivo a cerca de quatro meses e meio — há que alinhar

estes outros fatores: falhas dos alunos; falhas dos professores; provas parciais, antecedidas contrariamente ao disposto em lei, por período sem aulas, que varia de uma a duas semanas...". E ainda enumera outros motivos de folgas ocasionais.

No ensino secundário, o Dr. Armando Hildebrand, quando Diretor da respectiva Diretoria, falava na A.B.E. em professores que davam 12 horas de aulas por dia. Como sabemos, outros são levados a acumular vários empregos.

Assim é hoje uma questão de vida e morte para o ensino no Brasil manter o professor e o aluno por mais tempo em contato um com o outro. A alternativa é: decoreção, sem suficiente entendimento, de ditados ou de trechos de livros, redução ao mínimo dos exercícios de redação, problemas levados para casa a fim de serem resolvidos com o auxílio dos pais, atrofia da capacidade de reflexão, desgosto pelo estudo. Os que não se submergem no oceano do verbalismo podem ser considerados na verdade criaturas excepcionais.

Podíamos fazer a comparação com outros países em que se cuida seriamente do ensino. Basta-nos lembrar, porém, o que há poucos dias narrava na ABE a Sra. Heléne Brulé, antiga diretora de escola normal em França: em seu país as horas de estada na escola primária e secundária são seis por dia, e os dias reais de trabalho escolar são duzentos por ano. Quando, há alguns anos, o govêrno quis aumentar de 15 dias as férias escolares, o Sindicato Nacional de Professores protestou vigorosa e eficazmente.

Mas voltemos ao nosso caso. A proliferação dos turnos múltiplos na mesma escola é prova da insuficiência dos fundos escolares para atender ao problema da edificação. No capítulo do aparelhamento, as nossas lacunas são ainda mais graves, tanto no grau elementar como no médio. Quanto aos livros didáticos haveria muito que respigar, se tivéssemos o tempo necessário.

E o professorado? Mesmo nos países mais cultos, costuma haver uma defasagem entre o crescimento do ensino e o aumento do número de professores preparados para ministrá-lo. Entre nós essa defasagem atinge proporções consideráveis.

Sabemos como é em geral selecionado o professorado das escolas normais no país. No melhor dos casos, a escolha é feita por concurso. Mesmo se este fosse um bom meio de avaliar a vocação profissional, que não é, só pode escolher entre nós autodidatas, pois os candidatos não têm onde estudar. Já há perto de meio século Pandiá Calógeras e Miguel Calmon pugnaram pela criação no país de duas escolas normais superiores onde se preparassem os professores das escolas normais comuns. A idéia foi arquivada.

Quanto ao professorado secundário, foram no passado as vozes da ABE as mais enérgicas em reclamar a sua preparação

profissional. Depois da reforma Francisco Campos ter aberto o caminho nesse direção, o Dr. Teodoro Ramos, em São Paulo, e o Dr. Anísio Teixeira, no Distrito Federal, conseguiram inaugurar no país o ensino superior de ciências e letras, com o duplo objetivo de preparar o professorado secundário e de fomentar o espírito de pesquisa. Recrutaram no estrangeiro e entre nós os melhores elementos disponíveis. Lastimava há pouco tempo um digno membro do Conselho Nacional de Educação que o exemplo desses dois pioneiros não tivesse sido seguido. De fato, a proliferação no país das escolas de filosofia, ciências e letras só pode ter ocorrido com falhas graves na seleção do professorado e no provimento de edificações e instalações. O número atingiu em 1949 a 29, e, em 1958, já era de 55!

Temos nos diversos graus de ensino professores competentes e devotados, tanto no ensino particular como no oficial. Temos alunos ávidos de estudar. Mas o país só poderá chegar aos seus destinos se esse escol deixar de ser escol para ser legião.

A tendência do Executivo, do Legislativo e da iniciativa privada entre nós é, em geral, voltar-se para a *quantidade*, sem atenção à *qualidade*. Ora, sem esta como alicerce, aquela se transforma em desastre. Quando vozes autorizadas como a do Prof. Lourenço Filho estavam chamando a atenção para "a grande burla", de "dramáticas conseqüências" que se estava infligindo às famílias e aos adolescentes com a preparação inadequada destas, iniciava-se um regímen de bolsas e de subvenções, não condicionado pela exigência de requisitos básicos quanto a instalações e ao corpo docente.

Ainda recentemente o Congresso votou lei mandando empregar vultosos recursos financeiros na promoção da Campanha dos educandários gratuitos. Estamos convencidos das patrióticas intenções dos iniciadores dessa Campanha. Mas, que sucederá quando se disseminarem mais centenas ou mesmo milhares de ginásios, colégios, escolas comerciais e normais sem que antes se lhes tenham fornecido edificações, aparelhamento e professorado convenientes? Não seria melhor que o devotamento mobilizado no país pela Campanha fosse dirigido para a educação de adultos, a qual se aproxima muito mais da auto-educação ?

Quanto ao ensino particular remunerado, as increpações numerosas e repetidas de comercialismo provam que a fiscalização oficial, nos diversos degraus de hierarquia, não tem conseguido separar o joio do trigo.

Em nenhum plano, em nenhuma diretriz consciente foi também baseada a *federalização* do ensino superior, que se vem intensificando desde 1949. Nessa época o número de escolas superiores a cargo da União já era demasiado grande: 30. Agora a federalização já atingiu a cem estabelecimentos, tendo sido encampadas universidades estaduais inteiras. Sem dúvida,

o Congresso e o Executivo vêm assim revogando o dispositivo constitucional que reza: "O sistema federal tem caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estreitos limites das deficiências locais".

O resultado é que a União, em 1958, em suas despesas com os três graus de ensino, estava proporcionando 19,9% ao ensino primário, 33,5% ao ensino médio e 46,5% ao superior. Apesar disto, a situação calamitosa em que em geral se acha este ensino está retratada num livro fundamentado, o do Prof. Almeida Jr. sobre *Problemas do Ensino Superior* (Empresa Editora Nacional, São Paulo, 1956).

Um dos piores aspectos da centralização legislativa está em leis minuciosas dispendo, por exemplo, sobre épocas de exames, ou concedendo, como a de n.º 1.392, de 1951, favores especiais em concursos vestibulares. Uma tal centralização freqüentemente acarreta a centralização administrativa, como aconteceu com uma lei de 1950 que mandou remeter a exame do Ministério da Educação todos os certificados de conclusão de curso secundário apresentados a escolas superiores.

Como se vê pelos mandados de manutenção concedidos a estudantes ou aos seus responsáveis, o Poder Judiciário também participa no jogo centralizador. A explicação nos parece ser a seguinte: a organização didática é estatuída em leis, regulamentos e portarias e daí surgem conflitos de interpretação de que resultam recursos aos tribunais. Não fica margem para a chamada *discrição administrativa*, necessária em tantas ocasiões.

Felizmente, nas discussões recentes sobre a lei de diretrizes e bases, nota-se na Câmara dos Deputados a existência de uma corrente forte em favor da descentralização, pela qual tanto têm pelejado as diversas comissões designadas pela ABE. São nossos votos por que os Estados, por sua vez, comecem a fazer semelhante devolução de poderes em favor dos seus municípios mais adiantados. Ao que foi dito anteriormente, quando tratamos do conceito da educação democrática, cumpre acrescentar a seguinte frase do Prof. Elwood Cubberley, uma das maiores autoridades em administração escolar, falando da experiência em seu país: "Quase todo o progresso substancial que tem sido feito em educação pública tem sido primeiro realizado pelo sistema escolar de alguma cidade, dotado da liberdade de agir, a fim de pôr à prova uma nova idéia.. ." (*Public School Administration*, pág. 23 — Houghton Mifflin Co. — Nova York, 1922).

Mas não precisamos ir longe. Quase todos nós na ABE fomos testemunhas do realizado no Distrito Federal quando o Dr. Anísio Teixeira estava à testa dos seus serviços educacionais. Vamos apenas mencionar algumas das suas mais importantes iniciativas.

Fêz construir 25 grandes prédios escolares, que representavam o começo vigoroso de uma nova era, pois a sua construção foi precedida de um plano de localização e distribuição minuciosamente estudado. A fim de preparar a introdução de novos métodos de ensino, fundou quatro escolas experimentais (a idéia era nova no país: submeter à prova da experiência as concepções adotadas). O Departamento de Educação ficou armado de serviços especializados indispensáveis, entre os quais o de educação musical e artística, o de educação física, recreação e jogos, o de desenho e artes aplicadas, o de museus e radiodifusão, o de bibliotecas escolares, o de cursos livres ou de extensão. O nível de preparo do professorado primário foi elevado ao grau superior, pela criação da Escola de Professores no Instituto de Educação. O Instituto de Pesquisas Educacionais proporcionou o estabelecimento de serviços também indispensáveis ao sistema educacional, como, por exemplo, o de medidas escolares e o de programas, estes transformados de simples listas de pontos em verdadeiros guias para o professorado. Finalmente veio a Universidade do Distrito onde se destacaram as escolas de ciências e letras já mencionadas.

Algumas dessas instituições e serviços resistiram ao tufão que veio depois. Ficou também um ensinamento: o do que pode fazer um governo local, quando recebe a orientação necessária e é dotado dos recursos financeiros indispensáveis.

As diretrizes constitucionais

A ação do Estado, pois, apresenta entre nós, em matéria de educação, imensas lacunas e sérios defeitos. Diante dessa constatação, formou-se entre nós uma corrente de idéias que pugna por prescindir o mais possível da ingerência estatal nas escolas. Por motivos diversos, essa corrente acha que a educação é essencialmente um direito da família. Julgamos que o seu pensamento, consubstanciado no substitutivo Carlos Lacerda, se fosse formulado em nossa Constituição seria redigido mais ou menos nos seguintes termos:

- 1) — O direito de educar pertence fundamentalmente à família.
- 2) — O Estado deve fornecer à família meios de ministrar a educação no próprio lar ou de manter os filhos na escola que ela escolher.

Daí decorre que as famílias poderão optar pelas escolas públicas ou pelas particulares. Se um maior número optar por escolas particulares, o Estado terá que custear maior número destas do que públicas.

Ora, como já foi autorizadamente acentuado, os princípios expostos não se coadunam com os dispositivos da Constituição de 1946. Neles se vê que o legislador, impressionado com a inércia do Estado em matéria de educação, quis despertar-lhe o senso de responsabilidade. Nenhum deles visa limitar a criação de escolas públicas, ou deixar a atividade do Estado nesse campo à discricção de outras entidades. Todos eles, pelo contrário, visam estimular tal criação, sem, entretanto, limitar a iniciativa privada senão pelas leis que regulam o ensino.

Nisto, como é sabido, o legislador seguiu a tendência contemporânea generalizada, quer nos países onde o ensino é inteiramente leigo, quer onde haja escolas públicas confessionais.

É possível, entretanto, que a corrente doutrinária, com base nas condições peculiares ao nosso país, queira, em uma próxima revisão ou emenda constitucional, ver consagrada a sua tese. Esta terá, pois, de ser apreciada pelos seus méritos e não pela sua oportunidade.

É um fato geralmente reconhecido que a nossa democracia é incipiente, como é incipiente a nossa educação. Uma das causas desse atraso se acha no fato da função pública não ter adquirido entre nós o prestígio necessário, em nenhum dos degraus da hierarquia. Os países onde a ação estatal se tem ampliado com mais êxito são aqueles nos quais se firmou a noção de que o serviço público é uma honra, e não o caminho para privilégios imerecidos. Esse resultado só se obtém através de um longo processo educativo na família, na escola e na própria vida pública. A ampliação, pois, das funções estatais só pode fazer-se progressivamente. Demitir, porém, o Estado das suas funções rudimentares, como, por exemplo, manter a ordem ou desenvolver a educação comum, é atomizar a responsabilidade e estorvar o progresso democrático. O Estado, como o aluno, tem que aprender *agindo* (*by doing*). O essencial é que não se dêem a um ou outro tarefas superiores à sua idade mental.

Estão as famílias entre nós preparadas para a tarefa de fiscalizar as escolas ou mesmo para a mais simples de escolher as melhores para os seus filhos?

Em relação ao ensino primário, lembremos a grande percentagem, já assinalada em estatísticas, de crianças ilegítimas. Lembremos que juizes de menores de grande experiência têm chamado a atenção para outro grande problema: o da deserção dos lares. Acrescem a esses males outros mais generalizados: a ignorância e o indiferentismo. Se o Estado fosse custear, por meio de subvenções ou de bolsas, um imenso número de escolas particulares gratuitas, repetir-se-ia em todo o território nacional a cena sucedida no Distrito Federal, segundo narrativa do Secretário da Educação, o Prof. Américo Jacobina Lacombe: apesar dos escândalos trazidos a público relativamente ao inter-

namento de menores, não cessou o desfile dos candidatos trazidos pelos responsáveis (*Diário de Notícias* de 1.º de julho deste ano). É verdade que o ensino só por si não atrai tanto como a subsistência, mas os interessados assim mesmo arrebanhariam com ardor os que deveriam escolher as suas escolas, prejudicando assim os estabelecimentos providos de uma direção mais competente e mais escrupulosa.

Dir-se-á que, em relação ao ensino secundário, haverá famílias melhor orientadas. Sem dúvida, mas em que número? Observador arguto e insuspeito já tem apontado a freqüência dos conflitos entre os deveres cívicos elementares e o que êle chama apropriadamente de "egoísmo familiar". Como sabemos, esse egoísmo costuma ser às vezes tão cego que faz coincidirem as preferências paternas com as dos filhos, pelos estabelecimentos que a gíria estudantil chama de *facilitários*, nos quais as aprovações afluem aos alunos suavemente.

Não sabemos quais têm sido na França os resultados da lei André Marie, que ampliou o sistema de bolsas às escolas particulares secundárias, para obviar à desproporção entre as vagas nas escolas públicas e o aumento rápido de candidatos à admissão, resultante do crescimento inesperado da natalidade. Mas cumpre ter em mente que lá existe uma tradição secular de um ensino secundário rigoroso, a qual irá sem dúvida impedir a criação de estabelecimentos improvisados, para aproveitar-se das bolsas. E existe também a grande barreira do exame de Estado.

O objetivo principal dos partidários de bolsas numerosas oferecidas às famílias é sem dúvida facilitar a estas a escolha de estabelecimentos onde predominem as características do ensino religioso que desejem. Isto nos leva ao problema seguinte.

O Estado e o ensino religioso

Antes de examinar a situação no Brasil, convém rever a experiência em outros países. Recentemente, na imprensa e no parlamento, numerosas referências têm sido feitas ao que se passa no estrangeiro sobre o assunto de que vamos tratar. Julgamos, porém, necessário limitar-nos aos seguintes países: Alemanha, Estados Unidos, França e Inglaterra. E a razão principal é tratar-se das nações que mais têm influído sobre o pensamento ocidental, tanto nos países colocados sob o regímen monárquico como sob o regímen republicano.

No começo a transferência das escolas da alçada das confissões religiosas para a do Estado se deu primeiro em países colocados sob regímen absoluto. Foi Frederico II da Prússia o primeiro a efetuá-la, já nos fins do século 18. Mais de vinte

anos depois segue-se Napoleão, em França, com a diferença de que este não cuidou do ensino elementar, interessado mais nos quadros dos servidores do Estado. A ampliação do ensino público continuou regularmente na Alemanha até os nossos dias. Na França, só após a revolução liberal de 1830, Guizot cuidou do ensino primário público. O desenvolvimento deste e do secundário continuou depois com certo retardamento. A iniciativa privada foi algum tempo tolhida, mas hoje é livre.

Os dois países anglo-saxões entraram mais tarde em campo, devido à grande expansão neles das escolas fundadas e mantidas por associações religiosas. Os Estados Unidos, apesar dos donativos de terras para a educação pública feitos pelo governo federal, só no meado do século passado se empenharam com vigor no desenvolvimento da educação pública, e depois prosseguiram desassombadamente. A Inglaterra é a última a aparecer na arena, porque nela ainda foram mais consideráveis os esforços das associações confessionais. O governo a princípio auxiliava a estas, e só em 1870 veio lei autorizando os governos locais a custear e dirigirem escolas públicas. Mas criou-se, em homenagem ao grande esforço religioso anterior, o curioso *sistema dual*, pois os referidos governos começaram a custear, com o auxílio de subsídios nacionais, as escolas *voluntárias*, que são e eram na maior parte escolas confessionais. Somente a parte de edificações continuou a cargo dos dirigentes das escolas.

Mas em nossa época, em todos os quatro países, predominam as escolas não só custeadas como dirigidas pelos poderes públicos. Vejam-se as seguintes percentagens dos alunos que freqüentam essas escolas sobre o total de alunos:

| | <i>Escolas primárias</i> | <i>Secundárias</i> |
|--------------------|--------------------------|--------------------|
| Alemanha | 99,5% | 88,4% |
| Estados Unidos . . | 87,7% | 89,2% |
| França | 84% | 58,5% |
| Inglaterra | 69,8% | — |

Os dados referentes aos três primeiros países correspondem a anos de 1950 para cá. Da Inglaterra, porém, só obtivemos informação sobre o ano de 1938, porque nas publicações posteriores não vimos a separação dos alunos por escolas realmente públicas (chamamos assim às custeadas e dirigidas pelos poderes públicos) e por escolas voluntárias, que são chamadas oficialmente de públicas, embora não muito apropriadamente, devido à sua direção independente. Tudo leva a crer que as percentagens atuais são ainda maiores, devido à tendência visível para a expansão da atividade oficial. Quanto ao ensino secundário, só apuramos que no mesmo ano havia 470.000 alunos

em escolas custeadas ou subsidiadas oficialmente, e 99.000 nas outras. Do primeiro grupo quase três quintas partes estavam em estabelecimentos custeados e dirigidos pelos governos locais.

É um crescimento notável, sabido que no país escolas secundárias realmente públicas só começaram a aparecer ao findar o século passado.

Quanto à laicidade do ensino público, naturalmente se destaca nos países colocados sob regímen republicano, e é mais evidente na França centralizada do que nos Estados Unidos federados. Nestes, apesar da separação precoce da Igreja e do Estado, as diversas constituições estaduais variaram no estabelecimento do ensino leigo. Já de há muito, porém, é proibido em todos os Estados o ensino público confessional. Quanto à leitura da Bíblia nas escolas públicas, a situação é a seguinte: é obrigatória em 12 Estados, permitida em 27 e proibida em 8. O número destes últimos revela diminuição comparativamente aos anos anteriores. A leitura é feita em geral no início do dia escolar, de modo a não obrigar a todos os alunos. Na França, o ensino público começou a ser inteiramente leigo alguns anos depois de fundada a 3.^a República em 1875.

Uma característica do ensino na Alemanha e na Inglaterra é a existência nos dois países de escolas primárias públicas confessionais. Hoje estão em minoria em todos os dois. Uma escola confessional por definição é uma escola na qual só se encontram, em geral, mestres e alunos que professam o mesmo credo religioso. Diferem, porém, de um país a outro no seguinte: na Alemanha as escolas confessionais são de há muito escolas custeadas e dirigidas pelos poderes públicos; na Inglaterra as escolas confessionais públicas são de há muito custeadas por esses poderes, mas dirigidas por associações religiosas, exceto no caso em que estas não possam arcar com certa percentagem das despesas com os edifícios escolares; neste caso, depois da lei de 1944, estabeleceu-se um certo controle oficial na nomeação dos professores. O grande movimento para renovação das escolas e o aumento do número destas trouxeram despesas consideráveis com edifícios.

Quanto às escolas públicas não confessionais, são hoje a maioria nos dois países. Na Alemanha, embora ainda predominem as confessionais na Baviera e em dois Estados à margem do Reno, nos outros Estados as escolas públicas são do tipo chamado *simultâneo*, pois uma mesma escola recebe alunos de diversas confissões, cada uma das quais providencia para ministrar o respectivo ensino religioso ao seu próprio grupo.

Na Inglaterra já era há muito proibido nas escolas realmente públicas um ensino religioso que fosse característico de alguma confissão (isto apesar da aliança do Estado com a Igreja anglicana), mas a lei de 1944 tornou obrigatória nessas escola

uma interessante iniciativa que vinha sendo antes ensaiada por alguns governos locais: o ensino religioso será baseado num programa (sílabo) combinado localmente, entre as respectivas autoridades, representantes das diversas confissões religiosas e representantes de associações de professores. É um ensino religioso que talvez se pudesse chamar *ecumênico*.

Cumpre notar que nos dois países nenhum professor é obrigado a ministrar o ensino religioso, e nenhum aluno a recebê-lo.

A tendência nítida nos dois países representativos de modalidades diversas do ensino público confessional é para a sua eliminação gradual.

No Brasil, após a longa união da Igreja com o Estado, veio a República, separou uma do outro e decretou o ensino leigo. Não houve plebiscito a respeito, mas também não nos consta que tenha havido oposição apreciável. Na mesma indiferença transcorreu, quarenta anos depois, o estabelecimento do ensino religioso facultativo, por decreto emanado do chefe da revolução que não havia inscrito tal medida na bandeira desta e até mesmo a havia combatido no decurso das modificações constitucionais tentadas alguns anos antes. As constituições de 1934 e 1946 mantiveram a medida.

Não ouvimos falar de estudo algum que tenha sido feito sobre a nossa experiência no assunto. Não sabemos se os resultados são considerados satisfatórios pelos que implantaram o ensino religioso facultativo, e, se não o são, a quem cabe a responsabilidade. Parece-nos que a situação nalgumas cidades do sul onde exista número suficiente de alunos católicos, protestantes e israelitas deve ser semelhante à das escolas *simultâneas* na Alemanha. Dada a nossa carência de publicações estrangeiras, agravada pela espécie de bloqueio cultural que estamos sofrendo nos últimos anos, devido às dificuldades na importação dessas publicações, pouco sabemos sobre a experiência inglesa do que chamamos anteriormente ensino religioso *ecumênico*. Não fosse a nossa idolatria pela uniformidade, com o correspondente horror à experimentação, e a alguns Estados pelo menos deveria ser permitido o ensaio de tais modalidades de ensino religioso. Desde que fosse expressamente ressalvada a liberdade do professor e a do aluno, a situação na prática não contrariaria a cláusula de ensino *facultativo* inserta na Constituição. Não é necessário insistir na liberdade do professor. A do aluno, ou melhor, a dos responsáveis por êle, se baseia na existência de dois grupos: um, o dos que têm concepções de vida diversas das confessionais; outro, o dos que desejam adiar a decisão do assunto para quando os filhos tiverem maturidade. O difícil, no caso da modalidade inglesa, será conciliar as opiniões dos representantes das diversas confissões religiosas.

Quanto às escolas confessionais particulares, nada tem impedido entre nós que elas recebam subvenções oficiais. Nada deverá impedi-lo no futuro, pelo menos até o dia em que existirem no país escolas públicas suficientes, dia este" cuja aurora nem mesmo autorizados astrônomos oficiais julgam próximo a raiar. O essencial é que as subvenções para tais escolas, assim como para as demais particulares, sejam meio de aperfeiçoamento do ensino. Os estabelecimentos dotados de melhor corpo docente receberiam auxílio não só para o pagamento do mesmo como para ampliação de edifícios e áreas de recreação e para equipamento. O objetivo básico seria: melhorar o ensino, retendo por mais tempo estudantes e mestres em trabalhos conjuntos e propiciando-lhes os meios necessários. Sôbre semelhante base e renovando-se os estabelecimentos de preparação do magistério, as escolas particulares, como as escolas públicas, deveriam ir-se disseminando.

A necessidade de planejamento

Releia-se o que foi dito anteriormente sôbre a situação do ensino no país. Percorra-se o orçamento federal e veja-se como estão distribuídas as subvenções e auxílios a centenas se não a milhares de instituições educacionais no país. Sabe-se como é insignificante a iniciativa filantrópica e como é débil o espírito associativo em nosso meio e compreender-se-á porque as instituições mais úteis são obrigadas a recorrer ao auxílio oficial. Até as fundações, que em outras terras vivem em geral de patrimônios constituídos por legados e doações, aqui já são lançadas às vezes sôbre o terreno da cooperação financeira governamental. O indispensável, porém, é que, na distribuição de auxílios aos diversos tipos de organizações citadas, haja um critério para medir-lhes a eficiência e as necessidades. Entre-tanto, é sabido que nem o Legislativo nem o Executivo têm procurado a adoção de tal critério.

O mesmo ocorre com a *ação direta* dos poderes públicos. Vimos como a União vem encampando grande parte do ensino superior no país. Sabemos como nos Estados os governos instalam às vezes ginásios, colégios e escolas normais em zonas onde a afluência dos alunos é quase nula, obedecendo a pressões de interêsses particulares. O Dr. Lauro Cruz, em seu interessante discurso pronunciado na Câmara dos Deputados, em 17 de junho findo, narra os justificados vetos opostos pelo governador de São Paulo à criação intempestiva de tais estabelecimentos, intempestiva entre outros motivos por não poderem ser providos do corpo docente e do aparelhamento adequados.

Medita-se também na concessão pela administração federal de bolsas a estudantes do ensino secundário sem uma verificação abalizada sequer das suas necessidades, daí resultando que famílias dotadas de recursos estão tendo as anuidades dos filhos pagas pelos cofres públicos.

Após refletir sobre tudo isto, todos perceberão a necessidade de ser planejado o emprêgo dos dinheiros públicos destinados à educação. Brada aos céus uma tal necessidade. Cumpre começar pelo planejamento das despesas federais. Esta arrastará a dos recursos estaduais e municipais. O Dr. San Tiago Dantas viu bem o problema quando disse ser o plano talvez mais importante do que a própria lei de diretrizes e bases, podendo, entretanto, esta mesma lei dispor sobre o seu processo de elaboração e execução (*Diário do Congresso Nacional* de 5 de junho findo, pág. 2665).

No começo deste parecer fizemos referência às sugestões sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, que a ABE encaminhou ao Congresso Nacional há perto de dez anos. Quando essas Sugestões foram elaboradas, pensava-se que seria respeitado o preceito da Constituição de 1946, segundo o qual o ensino federal manteria a feição meramente supletiva. Assim sendo, o que deveria avultar nas despesas com educação seria o auxílio aos Estados. Esse auxílio, em respeito ao regímen federativo e às dificuldades de uma discriminação a distância, seria confiado aos governos estaduais e não distribuído a governos municipais e aos estabelecimentos individualizados, ao bel prazer do governo federal.

O art. 9 das Sugestões é todo êle impregnado da idéia de planejamento, pois determina que o auxílio federal (sob essa denominação se englobaria toda espécie de cooperação financeira da União com o ensino que não lhe fica diretamente subordinado) seja fixado de cinco em cinco anos por lei especial. Nessa lei ficaria estatuído o critério da distribuição, sendo determinado também que apresentasse previamente cada uma das unidades federativas, ao Conselho Nacional de Educação, um plano minucioso de distribuição da sua própria quota. A fim de oferecer aos interessados, e ao público em geral, ensejo para reclamação contra possíveis iniquidades, os governos estaduais ficariam obrigados a ampla publicidade dos seus respectivos planos. Estes teriam que obedecer a uma escala flexível de prioridades, traçada pelo Conselho Nacional de Educação (ver letra g), item I do art. 12 das Sugestões). Ficou faltando um dispositivo sobre o planejamento do próprio sistema supletivo federal, cuja expansão não era prevista naquela época. Outra correção talvez conveniente fosse a de determinar a entrega direta aos municípios e aos estabelecimentos particulares das quantias que lhes fossem destinadas: o essencial é que essas quantias estivessem previstas nos planos submetidos pelos governos estaduais.

A idéia de planejamento é intimamente ligada a idéia de uma escala de prioridades. As necessidades educacionais do país são tão vastas e os recursos disponíveis tão inferiores a elas que é indispensável saber quais os empreendimentos educacionais de maior urgência. A construção de uma escala de prioridades não é, entretanto, matéria para espíritos timoratos, desejosos de agradar a todo o mundo. É preciso ousar defender a convergência sôbre determinados setores, durante um certo número de anos, dos recursos e energias que puderem ser mobilizados para o nosso desenvolvimento educacional.

Quem tiver acompanhado este parecer terá visto logo para onde se inclina o nosso ponto-de-vista quanto às mais urgentes necessidades educacionais do país. Mas êle precisa de ser submetido a um estudo aprofundado e por pessoas mais autorizadas. Para isto haverá tempo, pois evidentemente nem a escala de prioridades, nem os detalhes dos planos que a aplicarão devem ser incluídos na lei de diretrizes e bases.

Como é sabido, já terminou o seu trabalho a Subcomissão designada pelo Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Aguardamos a sua publicação para examiná-lo à luz das informações aqui reunidas e dos pontos-de-vista aqui defendidos.

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 1959. — ass.) *Adalberto Meneses de Oliveira, Josué Cardoso d'Afonseca, Zilda Farriá Machado, Ismael França Campos, Gustavo Lessa* (relator), *Juraci Silveira, C. A. Nóbrega da Cunha, Pascoal Leme, Djalma Régis Bittencourt, Mário Travassos, Helena Moreira Guimarães, Eu-nice Pouchert, Eni Caldeira, Marli Machado Mascarenhas, Marcos Almir Madeira, Francisco José da Silva, Gui de Holanda.*

C — *Parecer da Associação Brasileira de Educação sôbre o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação (14-10-959).*

O parecer apresentado pela presente Comissão ao Conselho Diretor da ABE a 28 de setembro findo continha, juntamente com um relato sôbre a situação do ensino no país, a defesa do nosso ponto-de-vista em face da controvérsia travada sôbre as funções do Estado, da família e da iniciativa privada na educação. Prometemos ao fim do mesmo parecer que um outro seria apresentado depois de ter sido divulgado o projeto sôbre a lei de diretrizes e bases cuja elaboração, por um grupo de líderes políticos da Câmara dos Deputados, havia sido terminada, segundo se anunciava. Passados dez dias após essa divulgação, vimos satisfazer o compromisso assumido.

Uma lei que regula a educação, mesmo num país pequeno, não deve trazer dispositivos anquilosando a organização didática em todo o território nacional. A pior forma de centralização é a legislativa, pois exige esforços hercúleos para introduzir modificações sugeridas pela experiência. Em um país extenso como o Brasil, a rigidez legal é ainda mais nociva.

Seguindo a trilha indicada pela Décima Conferência Nacional de Educação, as Sugestões contendo um anteprojeto da lei de diretrizes e bases organizado em 1951 por uma Comissão designada pela ABE muito refletidamente deixaram de incluir normas de organização didática. Um Conselho Nacional de Educação, construído sobre uma base regional, era dotado de autonomia suficiente para agir no campo normativo e nas decisões individualizadas necessárias. Esse Conselho obedecia a objetivos descentralizadores tanto na sua composição *como, sobretudo, nos poderes que lhe eram conferidos*.

Mais ainda: a fim de impossibilitar o arbítrio na distribuição dos dinheiros públicos, o auxílio financeiro federal deveria ser distribuído segundo critério traçado em lei especial, e segundo planos providos dos Estados e pelo Conselho aprovados.

Uma lei de diretrizes e bases alheia a esses objetivos virá consolidar os piores aspectos atuais da situação do ensino no país. Vamos demonstrar que o substitutivo da Subcomissão de Educação e Cultura não atendeu aos objetivos expostos. Dir-se-á que incidem sob a mesma crítica os substitutivos anteriores, providos ora do Executivo, ora do Legislativo. Mas o projeto em foco se destina a trazer um maior desapontamento quando se verificarem as suas conseqüências, pois é anunciado retumbantemente como o libertador dos grilhões em que se acha ma-nietado o ensino nacional. Julgamos do nosso dever mostrar que a nova redação não corresponde às esperanças nela depositadas e não satisfaz às justas aspirações manifestadas na Décima Conferência Nacional de Educação.

Esperemos que todos os representantes da nação tenham oportunidade de ler no *Diário do Congresso Nacional* o nosso estudo anterior e o presente (até o dia em que escrevemos não havia sido atendida ainda a solicitação feita pelo Presidente da ABE ao Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, relativamente ao primeiro estudo). Aproveitamos a oportunidade para agradecer ao *Diário de Notícias* o ter acolhido em suas colunas o longo parecer desta Comissão, nas suas edições de 7, 8 e 9 do corrente.

Se o novo projeto visa, como se diz, *democratizar* o ensino no país, o exemplo deveria começar pela sua própria discussão. A pressa em aprová-lo logo após a sua divulgação impedirá que o Congresso ouça opiniões divergentes como a nossa, da qual se divulgaram na imprensa diária referências cuja parcialidade

revoltaria a todos se já não constituísse um hábito entre nós. Alguns dias mais de estudo e reflexão não podem retardar a marcha para a lei pela qual a ABE tem lutado incessantemente. Podem, isto sim, levar a correções necessárias.

Centralização e arbítrio na distribuição do auxílio federal

Em nosso país é motivo de críticas gerais a hipertrofia do Poder Executivo. Em particular salienta-se que o arbítrio desse Poder na distribuição de auxílios financeiros federais nos Estados torna a estes dependentes e submissos e anula o regímen federativo. O fenômeno se vem acentuando nas últimas décadas, à medida que se vai avolumando a renda federal.

Para corrigir esses males, muitos têm pugnado por uma corajosa redistribuição tributária, até hoje não realizada nos textos constitucionais. Há um outro recurso sôbre o qual pouco se tem insistido entre nós: é a fixação de critérios de equidade para a distribuição das contribuições federais. Clama-se contra o arbítrio mas não se procura coibi-lo. Nos países que mais progrediram politicamente, há uma vasta experiência a respeito, infelizmente muito pouco divulgada entre nós.

Fique desde logo entendido que a expressão *auxílio federal*, na acepção aqui aceita, abrange toda contribuição federal ao ensino não mantido diretamente pela União.

Já há muito tempo que aos inconvenientes do arbítrio se veio acrescentando um outro: o da concessão direta de contribuições federais a inúmeras instituições de ensino esparsas pelo país. O mesmo sucede a instituições de natureza assistencial. Os órgãos federais (Conselhos, Departamentos, Serviços), ficaram incumbidos de uma fiscalização a distância, para a qual não se achavam preparados. Assim, divulgaram-se casos de concessões de auxílios a instituições inexistentes, providas de atestados falsos, embora nem sempre falsificados.

Foi original o remédio adotado: o Congresso, não querendo obrigar o Executivo a seguir determinados critérios para a distribuição do auxílio federal e não querendo armar os órgãos administrativos dos necessários meios de fiscalização, resolveu participar do arbítrio de que gozava o outro Poder. Uma parte vultosa dos chamados *auxílios* e *subvenções* passou a ser concedida mediante juízo individual dos congressistas. Dir-se-á haver aqui um certo critério na distribuição porque o número de congressistas da Câmara é proporcional à população dos Estados. Mas, ainda agindo cada um deles com o mais elevado espírito de justiça, não é possível impedir que, em tal sistema, num mesmo Estado, instituições de maior mérito sejam menos aquinhoadas, devido à variação individual dos critérios seguidos pelos

representantes federais. Multiplicadas pelos Estados, as desigualdades se avolumam. Vai assim águas abaixo o princípio da equidade. Além disto, o número de habitantes não pode ser um fator exclusivo em tal assunto.

No campo da educação, tínhamos a experiência recente com o Fundo Nacional de Ensino Primário. O critério da sua aplicação não ficou preciso no decreto-lei. Daí decorreram várias mudanças em decretos executivos que o regulamentaram. A lei que depois criou o Fundo Nacional do Ensino Médio ainda foi mais imprecisa.

Já em 1950 o assunto não escapara à atenção da ABE. Na Conferência Nacional celebrada naquele ano foi relatado o seguinte tema: "O auxílio federal aos Estados em matéria de ensino; como pode ser aumentado e sobre que bases pode ser estabelecido". O relatório, assinado pelos Srs. Lourenço Filho, Octavio Martins, Paulo Sá, Querino Ribeiro, Rômulo de Almeida e Gustavo Lessa, estudou a experiência nacional e estrangeira no assunto e enunciou as conclusões do grupo relator. Foi publicado nos Anais da Conferência. No ano seguinte a Comissão que elaborou Sugestões para a lei de diretrizes e bases seguiu, no que diz respeito ao auxílio federal, a maior parte das conclusões do relatório referido. Vamos enumerar as diretrizes adotadas, sem copiar naturalmente as expressões usadas nem a ordem em que foram incluídas no texto do anteprojeto (ver art. 9.º e letra g) do art. 12 das referidas Sugestões). Vamos mostrar primeiro a necessidade de todas essas diretrizes, e depois *provaremos que o Substitutivo da Subcomissão é omissivo relativamente a todas elas.*

1 — O auxílio federal deveria ser concedido ou aos Estados diretamente, ou por intermédio deles, *mas sempre mediante planos por eles organizados* — Compreende-se que a União auxilie diretamente a instituições de caráter nacional. O auxílio direto, porém, a inúmeras instituições esparsas pelo país e aos municípios é uma medida lamentavelmente centralizadora e expõe o auxílio federal a conflitos com os planos estaduais. Já dissemos no parecer anterior que os Estados, antes de submeterem os seus planos ao Conselho Nacional ou Federal de Educação, deveriam ser obrigados pela lei de diretrizes a dar-lhes uma ampla publicidade. Isto importaria numa fiscalização prévia por parte dos respectivos habitantes. Se tal não fosse considerado suficiente, seria o caso de inserir ainda na lei projetada uma autorização para o governo federal proceder anualmente a uma inspeção contabilística da escrituração estadual do auxílio. Esse *auditing* é adotado na Inglaterra pelo governo nacional em relação aos governos locais e, nos Estados Unidos, pelo federal em relação aos estaduais, apesar destes serem bastante ciosos da sua autonomia.

2 — Para que os Estados possam fazer planos de aplicação do auxílio federal, eles precisam ter certeza de que este virá por um certo número de anos e precisam saber a quota que lhes tocará nesse período. Para isto é indispensável que uma lei federal especial planeje o auxílio pelo referido número de anos e fixe o critério de sua distribuição pelas unidades federadas. Não é necessário a juntar uma só palavra para justificar essas medidas. Aos que desejarem saber se a experiência as tem sancionado, lembremos que nos Estados Unidos existem há muitos anos dotações orçamentárias *permanentes* ou *contínuas*, decorrentes de leis especiais para cada gênero de auxílio federal.

3 — O Conselho Nacional (ou Federal) de Educação, não só elaboraria uma escala flexível de prioridades para orientar os Estados na construção dos seus planos, como, sobretudo, aprovaria esses planos em instância final. Fazer a decisão do Conselho sujeita à chancela ministerial seria tirar àquele órgão a autoridade que êle necessita ter em nosso país. O caso se agravaria se a ausência de um critério legal expusesse o auxílio a injunções políticas. Quanto à escala de prioridades seria naturalmente necessário que a lei do auxílio periódico já adotasse uma, tendo o Conselho autoridade apenas para torná-la flexível, a fim de atender a diferenças regionais.

Como tratou este vasto assunto o Substitutivo da Subcomissão? O art. 9.º, enumerando as atribuições do Conselho Federal de Educação, inclui na letra g) a seguinte: "Elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (art. 81) e os quantitativos globais das bolsas de estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, ? serem atribuídos a cada unidade da federação (art. 82, § 2.º)". Conjugando esse item com o art. 83 que manda a União dispensar "a sua cooperação financeira ao ensino público, estadual e municipal e ao ensino particular", sob variadas formas, conclui-se o seguinte:

1 — Exceto no que se refere a bolsas e ao ensino estadual propriamente dito, o auxílio federal será distribuído do Rio para todo o país, passando por cima das administrações estaduais.

2 — Pior ainda. Nenhum critério a lei prevê para a distribuição do auxílio federal. Continuará o arbítrio. Dir-se-á: mas será arbítrio do Conselho. Nem isto, porque a decisão deste na letra g) do art. 9.º é das que dependem de homologação pelo Ministério da Educação e Cultura, de acôrdo com o § 2.º do mesmo artigo.

3 — O planejamento tão vivamente defendido em plenário por um dos membros da Subcomissão não vingou no seio desta. — É claro que planejamento sem uma lei especial fixando os recursos em determinado período é um mito, e essa lei não é prevista no projeto. Um planejamento repetido anualmente

continuar a caótica situação atual. Nem mesmo o fato de haver um mínimo orçamentário garantido pela Constituição possibilita elaborar-se plano para período um pouco extenso, pois esse mínimo não só pode e deve ser aumentado como pode ser diminuído, conforme se verificou após 1934 e após 1946. Além disto, as verbas são minuciosamente especificadas no orçamento. Para que este obedecesse a um plano seria necessária uma lei especial anterior.

Há mais ainda. A letra c) do § 2.º do art. 81 diz que "não são consideradas despesas com o ensino", entre outras despesas, as de auxílios e subvenções a instituições culturais. Sabido que entre essas instituições se encontram inúmeras de caráter educativo, a exclusão é injustificável. Dela resulta que permanecerá francamente em tal setor o duplo arbítrio atual, o do Executivo e o do Legislativo.

Lacunas na distribuição de poderes

Se há um assunto eminentemente próprio a uma lei de diretrizes e bases da educação nacional é o da distribuição de prerrogativas entre as diversas jurisdições governamentais e entre estas e a iniciativa privada. Feita em termos claros, isto evitaria muitos conflitos de interpretações futuras. Isto não foi conseguido no substitutivo em exame. Há ainda outras lacunas no mesmo.

O art. 7.º diz que ao Ministério da Educação e Cultura cabe velar pela observância das leis do ensino. Evidentemente êle só pode velar pela observância das leis federais, e, em face da Constituição (art. 6.º) ninguém pretenderá que a União tenha a respeito o monopólio legislativo.

O art. 15 confere aos Estados e ao Distrito Federal o poder de reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União. A quem compete fixar as normas para esse reconhecimento? A inclusão das condições de reconhecimento na própria lei só pode ser feita de maneira genérica. E, de fato, o mesmo artigo menciona, entre tais condições, "a existência de instalações satisfatórias" e "a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente". Não se diz que autoridades traçarão as normas para as instalações ou para a verificação da idoneidade. Sem dúvida, devem ser as estaduais, mas a lei deveria ser explícita a respeito.

O mesmo retraimento se nota quanto à incumbência de certas funções normativas relativas ao ensino superior. Voltaremos ao assunto a propósito do Conselho Federal de Educação.

O Substitutivo parece invadir a esfera das atribuições estaduais quando determina a organização dos respectivos conselhos de educação e dispõe sobre a sua composição. Não define,

porém, as atribuições desses Conselhos, nem, de um modo geral, a competência dos Estados, exceto quanto ao reconhecimento e fiscalização já mencionados (compare-se com o art. 30 das Sugestões providas da ABE). Em compensação, o Substitutivo interfere claramente na administração estadual: a) quando diz (§ 2.º do art. 15) que "a inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das experiências legais (hoje esta parte formalística da inspeção é considerada bem inferior ao estímulo técnico exercido sem nenhuma feição coercitiva) ; b) quando prescreve (art. 16) o modo de seleção dos inspetores, aliás defeituosamente pois não deixa margem para a exigência da aprovação em cursos apropriados, onde estes estiverem sendo organizados; c) quando determina (arts. 78 e 79) os objetivos de uma *assistência social escolar* e até sob que orientação deve ficar, de uma maneira imprópria, pois, se tal assistência engloba também os serviços médico-dentários, estes são hoje considerados parte integrante dos sistemas escolares, mas são providos de uma direção especializada.

Apesar de falar-se tanto em relações da escola com a comunidade, não há no projeto de lei nem mesmo uma referência à possibilidade de alguns municípios virem a gozar de autonomia administrativa quanto à gestão do ensino nos respectivos territórios. Mas o respeito às atribuições estaduais, embora tardio, aqui também, seria justificado. Devido a esse respeito, o anteprojeto provindo da ABE se limitou a conferir ao Conselho Nacional a incumbência de fazer *sugestões* para a transferência progressiva e cautelosa das atribuições aos municípios, *subsistindo em qualquer caso o encargo estadual de ajudá-los financeiramente* (item IV do art. 12). Hoje estamos convencidos de que tais sugestões seriam ineficazes se não fossem acompanhadas de auxílio federal expressamente objetivado.

Quanto às relações respectivas do Estado, da família e da iniciativa privada, a redação dos arts. 2.º e 3.º é positivamente incongruente. Se a família é a única entidade mencionada como tendo direito à educação da prole, não se compreende que o Estado e a iniciativa privada tenham direito de abrir escolas. O parágrafo único do art. 2.º precisa o pensamento numa outra direção: "À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos". Essa asserção foi incluída, como todos sabem, na declaração universal dos direitos humanos aprovada em 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Ela significa fundamentalmente, a nosso ver, que nenhuma família pode ser coagida a enviar os filhos às escolas ou agrupamentos da infância e da mocidade em que se ensinam as mesmas doutrinas repelidas pela consciência dos pais. Visa sem dúvida proclamar um direito humano contra o totalitaris-

mo. No contexto da nossa lei, porém, ela parece ter sido inserida com um significado bem diverso: o de assegurar à família os recursos do Estado para que ela escolha a escola à qual deseje mandar os filhos.

Assim é que o art 3.º diz, no item I, que o direito de todos à educação é assegurado pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de instituir, na forma das leis em vigor, escolas de todos os graus, e, no item II, da seguinte forma: "pela obrigação do Estado de fornecer recursos técni-cos-financeiros indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação, quando provada a insuficiência dos meios, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos". A alusão a recursos *técnicos* dá a entender, embora obscuramente, que, se a família necessitada desejar educar os filhos em casa, o Estado deverá prover os meios. A redação é confusa para uma lei de tamanha importância. Mas leiam-se adiante o art. 81 e o § 1.º do art. 82 e ver-se-á que a ênfase é em bolsas que os candidatos poderão aplicar "em estabelecimentos de ensino de sua livre escolha".

Sabendo-se o vasto número de famílias necessitadas no país, ter-se-á uma idéia do vulto extraordinário a que atingirão as despesas com bolsas para o ensino primário e para o ensino médio. Mas é inconcebível que, na situação na qual se acha o ensino no país, não se faça das bolsas (bem como das subvenções) um instrumento para melhorá-las. É inconcebível que o Estado tenha de inclinar-se diante a escolha do estabelecimento feita pelas famílias ou pelos candidatos, transferindo assim, em massa, a particulares a fiscalização de dinheiros públicos.

O direito de escolher o *gênero* de educação é uma coisa. O direito de escolher esse *gênero* e exigir do Estado que o custeie é outra. Mas o que é completamente inadmissível é o direito de escolher *determinado estabelecimento* e exigir que o Estado custeie as despesas nele sem sequer ter o direito de examinar se êle merece o privilégio.

Os dois artigos sobre a liberdade de ensino dão margem a reparos.

Reza o de n.º 4: "É assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, vedado ao Estado o monopólio do ensino". Houve aí dois lapsos: um de redação, pois evidentemente não se pode identificar a educação com a simples transmissão de conhecimentos, outro, mais importante, por não se ter distinguido entre os estabelecimentos particulares de ensino que aspiram ao reconhecimento e os que não aspiram (ver a respeito os arts. 35 e 36 das Sugestões providas da ABE).

Entre os meios de assegurar igualdade de condições às escolas públicas e particulares, está, segundo a letra a) do art. 5.º, "representação adequada das instituições educacionais nos

órgãos de direção do ensino". Ora, esses órgãos podem ser divididos, de um modo geral, em *normativos* e *executivos*. Não se vê como a lei poderia prover à representação nestes de escolas públicas ou particulares. Quanto aos primeiros: será possível deduzir-se, por exemplo, do dispositivo citado, que, nos Conselhos Estaduais de Educação, deva figurar maior número de representantes de escolas particulares de grau médio do que de escolas oficiais do mesmo grau, por serem as primeiras mais numerosas? Seria mais uma originalidade nacional, pois interesses particulares ficariam a ditar normas para as instituições públicas que com eles competem e para as instituições privadas que eles próprios dirigem.

Um conselho federal de educação diminuído

O Conselho criado no presente Substitutivo é, como o órgão análogo previsto nos anteriores, apenas uma sombra do Conselho pelo qual vêm pugnando há longos anos todas as Comissões designadas pela ABE. As suas decisões mais importantes têm apenas o caráter opinativo, pois ficam sujeitas à homologação pelo Ministério da Educação e Cultura (§ 2.º do art. 9.º). Tais são, por exemplo: a autorização para funcionamento e o reconhecimento das universidades e estabelecimentos de ensino superior, federais e particulares (aqui, se não fosse o art. 14, dir-se-ia haver erro de imprensa pela inclusão dos *federais* e exclusão dos *estaduais*); a resolução sobre incorporação de escolas ao sistema federal de ensino; a indicação de disciplinas obrigatórias para o ensino médio e o estabelecimento da duração e do currículo mínimo dos cursos de ensino superior; a elaboração anual do plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos globais das bolsas de estudo e dos financiamentos para os diversos graus do ensino, a serem atribuídos a cada unidade da federação, etc. Nenhuma destas decisões terá valor sem a homologação referida.

É uma compreensão limitada das funções dos Ministros a que acha necessário fazer subir a despacho dos mesmos uma série de decisões para as quais eles não são a autoridade apropriada. As árvores impedem de ver a floresta. A mais elevada função dos Ministros é sem dúvida defender uma política orçamentária em relação aos serviços da sua pasta. Para isto precisam familiarizar-se completamente com as necessidades desses serviços em todo o território nacional, estimulando ainda com a sua presença o funcionamento dos mesmos. Mas o tempo para isto fica bem reduzido quando há muitos *processos* a despachar e muitos postulantes a atender...

Fala-se muito em louvor do novo projeto que êle virá destruir o poder dos *mandarins* do Ministério. Se eles existem, não parece que se possa combatê-los por meio de um conselho simplesmente opinativo.

Em relação ao ensino superior, o novo projeto é silencioso quanto a funções normativas. A quem cabe traçar os requisitos para a autorização de funcionamento e para o reconhecimento das escolas e universidades, a que acima se referiu? Dir-se-á que a lei já traz extensos capítulos sôbre o ensino do mesmo grau. Mas esses capítulos não mencionam, e nem deveriam fazê-lo, os requisitos referentes, por exemplo, às instalações que os estabelecimentos devem possuir. Em vista do silêncio da lei, não será de admirar que a função seja preenchida por portarias ministeriais, às quais há longos anos vem sendo atribuído papel importante no ensino nacional.

Ficando o ensino primário e médio sob o controle estadual, os problemas conjuntos, diríamos *federados*, do ensino nesses graus podem ser bem atendidos pela composição do Conselho tal como ficou estabelecido em o novo projeto: um representante de cada unidade federada (com o respectivo suplente) e nove membros escolhidos pelo Presidente da República (art. 8.º e seus parágrafos).

Mas a União dispõe hoje, graças à famosa *federalização*, de uma gigantesca rêde de estabelecimentos de ensino superior. Além disto, deve estar sob a sua fiscalização o ensino desse grau, particular e estadual, em virtude da interpretação que tem sido dada ao art. 161 da Constituição sôbre o exercício das profissões liberais. Para estabelecer normas a respeito e deliberar sôbre o auxílio federal e sôbre a autorização para funcionamento e reconhecimento das instituições, o Conselho composto pela forma acima mencionada não se achará convenientemente preparado. Os representantes dos Estados serão provavelmente os seus diretores de instrução pública, possivelmente mais familiarizados com os problemas do ensino primário e médio. O ensino superior exige um grupo mais especializado. Além disto, os casos que ao mesmo se referem são freqüentes e não podem ser resolvidos em uma sessão única anual, ainda que prolongada. Ora, os representantes estaduais categorizados dificilmente poderiam assistir a mais do que uma sessão anual, no Rio.

Assim, a melhor solução parece ser a abolição das três câmaras e, relativamente ao ensino superior, atribuir ao Conselho autoridade para escolher uma Comissão permanente, composta de reputados professores daquele grau, que pudessem dedicar ao serviço tempo integral, por se acharem aposentados ou postos em disponibilidade. Poderia haver na escolha a combinação do critério regional com o da especialização. Tal Comissão, muito mais do que simples funcionários inspetores, teria autoridade

para visitar as instituições de ensino superior, isoladas ou reunidas em universidades, examinar-lhes as instalações, avaliar o nível do corpo docente, sugerir medidas *in loco*, estudar propostas orçamentárias de subvenções e submetê-las, com o seu parecer, ao Conselho para encaminhamento posterior. A Comissão se reuniria com o Conselho para tratar dos planos estaduais na parte referente ao ensino superior. Quanto aos outros casos desse ensino, agiria, porém, com autonomia.

À medida que se fossem desenvolvendo os seus trabalhos, a Comissão iria organizando subcomissões especializadas para as suas diversas tarefas. Seria prudente que o número de membros da Comissão e das subcomissões não fosse fixado em lei, deixando-se ao Conselho latitude para experimentação.

Não se trata de uma novidade abstrusa. Já vem sendo experimentada com êxito há algumas dezenas de anos num dos povos mais providos de gênio inventivo em política e em administração: a Grã-Bretanha. Lá se criou a Comissão de Auxílio às Universidades, que é o órgão oficial junto às mesmas. Ela é bem recebida mesmo em instituições privadas multisseculares como as universidades de Oxford e Cambridge. Os que desejarem pormenores a respeito os encontrarão nos *Anais da Décima Conferência Nacional de Educação* e no livro já citado do Prof. Almeida Jr., *Problemas de ensino superior*.

Entre nós a necessidade de semelhante órgão se acentuou depois de a *federalização* ter atingido o extremo a que chegou. Não é possível que uma simples Diretoria tenha o poder de fiscalizar a imensa rede federal, para não falar na estadual e na particular.

A fim de deter o crescimento anormal daquela rede, não basta dizer que nove décimos dos recursos federais em educação serão divididos em parcelas iguais para constituírem os Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior (§ 1.º do art. 80 do Projeto em foco). Aumentados aqueles recursos, como devem ser, cada parcela aumentará e assim novas escolas superiores poderão ser incorporadas. O Congresso agiria claramente em benefício do país se se comprometesse, na lei de diretrizes e bases, a não criar nem incorporar nenhuma escola superior sem parecer favorável do Conselho Federal de Educação, através da sua Comissão de Ensino Superior.

Finalmente, seja-nos permitido chamar a atenção para um possível lapso na letra 1) do art. 9.º. Não é crível que aí se deseje fazer subir ao conhecimento e decisão do Conselho Federal recursos interpostos pelos candidatos ao magistério no ensino primário e médio. A palavra *magistério* não está, porém, restrita no texto.

Uniformidades indesejáveis

No decurso das observações anteriores já foram apontados indesejáveis padrões para todo o país que se pretende ditar na lei. Vamos relacionar mais outros.

Nos países onde as leis são feitas para serem cumpridas a decretação do prazo da obrigatoriedade do ensino é precedida de um estudo aprofundado dos recursos escolares e financeiros disponíveis. Assim não se impõem, nem aos governos subordinados, nem aos particulares, deveres que ambos não podem cumprir.

Entre nós, no período crepuscular entre o fim da ditadura e a era constitucional, o poder discricionário ampliou o controle federal sobre o ensino ao primário e ao normal, que lhe haviam felizmente escapado em perto de sessenta anos anteriores. Vários dispositivos das chamadas leis orgânicas, promovidas em decretos-leis, vieram sendo flagrantemente desrespeitados por falta de recursos. Mas a ampliação do controle legislativo parecia obedecer a uma tendência profunda da mente coletiva, pois os diversos projetos de lei de diretrizes e bases têm recortado figurinos federais para impor aos Estados. O presente substitutivo não escapou à tentação (ver arts. 24 a 30 e 50 a 53).

Num país da extensão do nosso e que, por isto mesmo, deveria ter aspirações a um regime federativo, a fórmula prática de obter a expansão e melhoria dos graus de ensino colocados sob o controle estadual seria através do auxílio federal. A própria duração do ensino obrigatório dependeria do esforço conjugado dos governos interessados. O que as leis *estaduais* poderiam exigir seria a frequência às escolas aí onde os poderes públicos as tornassem acessíveis e onde os pais não optassem por um ensino domiciliar regulado nas mesmas leis (tal opção na maioria dos Estados na prática seria raríssima, como deve ser, mas outros, com imigração avultada, teriam interesse em restringi-la ainda mais, por dispositivos legais).

Qualquer punição por falta de frequência às escolas só deveria ser aplicada nas raras localidades onde elas existem em número suficiente e nos casos em que a deserção não é motivada por condições econômicas dos pais ou incapacidade das crianças.

Muitos educadores se opõem energicamente ao início já nos últimos anos do ensino primário de técnicas vocacionais. Para eles no máximo elas teriam o caráter pré-vocacional. O absurdo é a regra geral para o país, estabelecida no art. 25. É também inteiramente desarrazoado determinar-se em lei federal que o ensino primário forme classes especiais para as crianças a ele admitidas aos 14 anos de idade (art. 26). A dedução é que essas classes não podem ser formadas para as crianças admitidas mais cedo. Num e noutro caso a regra geral claudica.

Quase todos os dispositivos sôbre o ensino primário e normal poderiam ser eliminados, sem nenhum dano, antes com proveito, para o país. A validade nacional dos diplomas normais poderia ser assegurada pelo Conselho Federal (ver art. 32 das Sugestões da ABE).

No ensino médio, nada indica a necessidade de padrões rígidos. Vê-se, entretanto, pelo projeto que, em todo o imenso Brasil, todo o ensino secundário, industrial, agrícola e comercial será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial. ' O primeiro terá sempre a duração de quatro anos, o segundo a de três. É preciso notar que o assunto se acha em plena eferescência experimental nos países mais adiantados. Nos que têm a ventura de ser extensos e de possuírem Estados (e às vezes até localidades) sob um regímen de autonomia, a duração do ensino primário varia de quatro a oito anos, e há uma correspondente variedade na duração dos cursos médios.

Entre nós nada deveria impedir que alguns Estados de maiores recursos exigissem seis anos de escola primária, ou para todas as suas crianças ou somente para as que se destinassem aos cursos secundários. O dogma da transformação brusca da mentalidade das crianças aos onze anos de idade não resiste ao exame dos fatos.

A desejar-se um controle sôbre a iniciativa estadual, o melhor seria transferi-la da letra da lei federal, onde se torna rígido e asfixiante, para o Conselho Federal de Educação. A este a lei imporá o dever de auscultar demoradamente as administrações estaduais e a opinião profissional no país, antes de elaborar as suas normas. Nestas seria atendida a necessidade de adaptações regionais e locais (ver arts. 13 e 14 das Sugestões acima referidas).

Os Conselhos Estaduais traçariam normas para a transferência de uma escola a outra em seus respectivos territórios, e o Conselho Federal as ditaria para a transferência de um sistema escolar a outro.

Tivemos grande prazer quando soubemos que em o novo Substitutivo, como no formulado pela Comissão de Educação em dezembro do ano findo, se havia eliminado a enumeração das matérias do currículo secundário. Mas o prazer é acompanhado de um certo travo quando se vê a lei fixar, algo cabalisticamente, o número de disciplinas: 9 no primeiero ciclo ginásial, sendo que, em cada série, não podem ser ministradas nem menos de 5, nem mais de 7 (art. 44) ; no primeiro período do ciclo colegial, além das *práticas educativas* (denominação da qual cada educador, interrogado separadamente, dará um significado diverso), 8 disciplinas, no mínimo 5 e no máximo 7 em cada série (art. 45) ; nos cursos técnicos, as duas últimas séries do primeiro ciclo incluirão, além das disciplinas específicas, 4 do curso ginásial secundário, sendo 1 optativa (art. 47); e assim por diante-

Vamos apontar um único exemplo para mostrar o inconveniente de tais fixações. Vejamos as nove disciplinas para o curso ginásial secundário. A tendência geral nos centros pedagógicos mais adiantados é para a fusão das matérias nos primeiros anos dos cursos médios. Entre outros efeitos possíveis, tem o de evitar a passagem brusca do aluno do ambiente de uma escola primária, na qual lida com uma só mestra, para o de uma escola média, em que lida com uma congregação. Possibilita, além disto, maior contato dos alunos com os mesmos professores, a fim de tornar conhecidas as suas aptidões. Evita a passagem brusca para um ensino especializado, de tipo acadêmico, aí onde os mestres e compêndios estiverem à altura dos objetivos visados.

A fusão iniciada pela lei Francisco Campos abrangeu as matemáticas e as ciências naturais. Os seus resultados se ressentiram da falta de preparação dos meios pedagógicos. Mas há de processar-se e ampliar-se em meios e ocasiões mais propícios. Corresponde a uma real necessidade que está sendo sentida em quase todos os países. Por que fechar a porta com os *números* da lei federal? Se há receio da autonomia em alguns Estados menos desenvolvidos, por que não permitir a experimentação controlada pelo Conselho, eliminando-se da lei os padrões anquilosantes?

Finalmente, há no capítulo de ensino médio um dispositivo cujo alcance não podemos compreender e precisa ser explicado. O art. 39, entre os poderes de cada estabelecimento de ensino, inclui, na sua letra c, o de "dar aos cursos que funcionam à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, segundo as normas gerais baixadas pelas autoridades de ensino". Que autoridades? Com que objetivo?

Onde o padrão único é não só indesejável como de uma constitucionalidade muito duvidosa é na composição dos Conselhos estaduais de educação (art. 10). No país onde a instituição nasceu há sem dúvida perto de um século, ainda não se chegou à uniformidade!

Em relação ao ensino superior, poderíamos mencionar também alguns exemplos, nos quais conviria deixar margem à experimentação, tais como no sistema de seleção do professorado e na construção dos *departamentos*, sobre a qual entre nós tem insistido, entre outros, o Prof. Ernesto de Sousa Campos. Mas falta-nos espaço.

É de louvar-se a liberdade deixada ao Conselho Federal de Educação (principalmente se êle fôr complementado pela Comissão anteriormente referida) para atender a propostas universitárias no sentido de modificação dos currículos e duração dos cursos (item II do art. 63). É de louvar-se ter sido retirada da lei essa duração.

Vamos fazer agora referência a algumas *definições*, como sempre perigosas. Mas se há lugar onde a uniformidade é desejável, é na definição dos objetivos gerais da educação. Aqui deveria haver o máximo cuidado porque uma ação federal poderia ser justificada aí onde houvesse patente violação dos objetivos consagrados. Mas pelo art. 1.º, a educação nacional prepararia o indivíduo para diversas úteis e elevadas tarefas, sem, porém, visar concomitantemente ao desenvolvimento harmonioso de sua personalidade física, moral e mental. A sugestão é antiga e consagrada, já vem dos gregos. Igualmente é falha a definição dos objetivos do ensino primário, no art. 24: "O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social". Parece a falha uma punição por terem os legisladores federais penetrado num campo que lhes fora defeso por tantas décadas e no qual os seus respectivos Estados têm uma tradição legislativa digna de ser consultada.

Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1959. — A Comissão: ass.)
Djalma Régis Bittencourt, Adalberto Meneses de Oliveira, Josué Cardoso d'Afonseca, Zilda Farriá Machado, Nóbrega da Cunha, Gustavo Lessa (relator), *Ismael França Campos, Juraci Silveira, Artur Moses, Eunice Pourchet, Mário Travassos, Pascoal Leme, João Carlos Gross, Miguel Dadário, Marli Machado Mas-carenhas, Marcos Almir Madeira, Gui de Holanda.*

DEPOIS DE 25 ANOS *

Acabamos de ouvir o formoso discurso da Professora Iva Waisberg Bonow, profundamente evocativo. Nem por isso, êle se esbate nas sombras de um passado que apenas se relembre com saudosismo. Fala-nos de um momento da vida de todos nós, que teve forte sentido criador e que ainda assim se prolonga.

Esse é o milagre da educação, o milagre que neste momento efusivo todos celebramos. Esse milagre existe quando haja uma história comum, provinda de união espiritual, viva e ativa, e que desse modo possa ser recordada sem sentimento de culpa.

Em sua essência, a educação representa apenas isto, a consciência deste esforço conjunto, pelo qual admitimos a conciliação da comunidade e da individualidade. Ela funde o individual e o social, a natureza e a cultura, as razões de necessidade e os ímpetus de inspiração criadora.

É o que neste momento todos reconhecemos, reconhecendo também que entre o processo educacional e o de criação artística há uma similitude muito profunda.

Como a arte, a educação vive de constrangimento e liberdade. Se o excesso de disciplina, por didatismo estreito a uma sufoca, a outra também irremediavelmente sacrifica. Ao inverso, o excesso de liberdade nega as formas educativas tanto quanto as manifestações estéticas que, nesse caso, passam a carecer de qualquer valor humano.

Só uma filosofia do desenvolvimento, de compreensão necessariamente dinâmica, logra estabelecer o equilíbrio entre tais aspectos aparentemente antagônicos.

O fulcro do trabalho do Instituto de Educação, desde o início, foi essa filosofia, na interpretação de Dewey. Um quarto de século passado, voltamos a nos reunir nesta mesma casa para conferir as idéias de então e as de hoje.

Aqui está o criador da instituição, Anísio Teixeira, sempre jovem. Aqui estão muitos dos antigos professores. Aqui está Mário Paulo de Brito. Aqui está D. Palmira. Aqui está aquele que escolhestes para servir de paraninfo à Turma de 1934. E, mais belo que tudo, estais vós, meninas de ontem!

Se nos fosse dado voltar à mesma época — *helas!* — sentindo embora a experiência de hoje, creio que nenhum de nós

* Discurso pronunciado pelo Prof. M. B. Lourenço Filho, por ocasião da comemoração do 25º aniversário da turma de professores do Instituto de Educação, do D. F., de 1934.

hesitaria em declarar: "Recomeçemos!". Esse é o sentimento geral da oração de Iva, cujas palavras, impregnando este ambiente, exalaram um vago e nostálgico perfume.

Esse, posso dizer, interpretando o que pensam os companheiros de trabalho do tempo, é o nosso sentimento também, o sentimento comum. A prova concreta é o exemplo de Mário de Brito que por várias vezes tem recomeçado.

Bem examinadas as coisas, a razão é simples. Havia em nosso trabalho uma atmosfera lúdica, de criação operante, de parte a parte, e assim um sentido poético. Acreditávamos na técnica e dela nos servíamos sempre, mas a suas normas não nos escravizávamos. Fazíamos arte, mestres e discípulos — e, quem sabe, também algumas arteirices...

Ou, pelo menos, fazíamos arte no sentido primitivo da palavra, a *areté* dos gregos, que a um tempo significava ordem e boa disposição, tanto quanto força, energia e virtude. No superlativo, a mesma palavra deu *aristoi*, que o coletivo aristocracia até hoje consagra.

O aparente paradoxo do Instituto, sua força e fraqueza, de então, era esta: desejando propagar a educação a todos, com sentido democrático, procurava fundá-la numa aristocracia preliminar dos mestres. *Areté...* Nós éramos — e quem sabe ainda somos hoje, quem nos dirá ao certo? — muito mais gregos do que nós próprio supúnhamos.. .

A época helênica passou. O tempo é dos romanos. E, se nem todas as épocas são propícias ao desenvolvimento da arte, não o são também ao progresso educativo, tal como o admitíamos e ainda hoje admitimos. Nossos modelos talvez tenham de ser agora um pouco revistos, nalguns de seus pressupostos, embora não certamente em sua filosofia geral. Também nas artes assim está ocorrendo, em ânsias de pesquisa e audácias de atormentada inovação. O próprio da vida é mudar, mudar os ritmos, imagens e símbolos, na busca de um equilíbrio emocional que à vida sustente em mais saudáveis condições.. .

Mas o momento, colegas e amigos, não é propício ao exame profundo destas idéias gerais. O existencial, aqui e agora, é a confraternização destas meninas — e não esqueçamos também, do eminente professor Geraldo, "último varão sôbre a terra". E ainda e também dos antigos mestres, um pouco mais cansados, por certo, mas, como ontem, bravos e fortes, no seu indomável espírito...

Como agradecimento às nobres palavras de vossa esclarecida intérprete — e creio que nisso resume os sentimentos dos mestres — não terei mais a dizer senão estas palavras: "Valeu a pena viver mais um pouco para a este momento atingir, e estreitar ao peito os vossos corações generosos, em cujo ritmo, um dia imaginamos haver influído".

XXII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 6 a 13 de julho de 1959, realizou-se em Genebra a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e pelo Bureau Internacional de Educação, com participação de 77 países. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de transcrever a seguir os textos das Recomendações ns. 48 e 49, feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave. Tratam elas, respectivamente, da elaboração, escolha e utilização de manuais de ensino primário, e das medidas destinadas a facilitar o recrutamento e a formação dos quadros técnicos e científicos.

RECOMENDAÇÃO N.º 48

Dispõe sobre a elaboração, a escolha e a utilização dos manuais de ensino primário

A Conferência Internacional de Instrução Pública reunida em Genebra, por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Bureau Internacional de Educação, em seis de julho de mil novecentos e cinquenta e nove, em sua vigésima segunda sessão, adotou, aos treze de julho de mil novecentos e cinquenta e nove, a seguinte recomendação:

A Conferência,

considerando a Recomendação n.º 15, aos Ministérios de Instrução Pública, relativa à elaboração, à utilização e à escolha dos manuais escolares, adotada em vinte e dois de julho de mil novecentos e trinta e oito, pela Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em sua sétima sessão;

considerando que, qualquer que seja a fórmula adotada para a edição dos manuais escolares (monopólio do Estado; iniciativa privada autônoma; régimen misto, seja edição por conta das autoridades escolares, ou à custa da iniciativa privada com possibilidades de outorga de subvenções ou outras facilidades pelos

poderes públicos), os países não devem desprezar o problema, a fim de que os manuais em uso nas suas escolas primárias correspondam, do ponto-de-vista do conteúdo e da apresentação, às exigências da pedagogia moderna;

considerando que, para atender às exigências da época atual, uma estreita colaboração torna-se cada vez mais necessária entre os autores, os editores e o corpo docente;

considerando que, segundo estimativas dignas de fé, a edição de trabalhos escolares representa a metade da produção mundial do livro e que a tiragem dos livros didáticos é a mais elevada de todas;

considerando que o processo relativo à escolha do manual editado, pode influenciar diretamente sobre o papel que este auxiliar do ensino virá desempenhar no quadro das atividades escolares;

considerando que é capital, tanto do ponto-de-vista social quanto do ponto-de-vista pedagógico, que nenhum aluno seja privado da possibilidade de dispor dos manuais usados em cada uma das classes da escola primária;

considerando que, se na sala de aula o papel capital é reconhecidamente o do mestre, o manual escolar torna-se para este um dos auxiliares capazes de favorecer um ensino ativo;

considerando que em toda parte, e particularmente em lugares onde o mestre deve trabalhar sob condições difíceis (classe superlotada, escola de mestre único, etc), o manual escolar constitui para o educador um instrumento imprescindível;

considerando que, em certos meios, o manual escolar é o primeiro livro que penetra no lar e deveria, de certo modo, constituir o núcleo de uma pequena biblioteca familiar;

considerando que o manual escolar não é somente um auxiliar de ensino, mas também um instrumento importante de educação moral, suscetível de desenvolver o comportamento social do aluno e de encorajar seu senso de respeito ao trabalho e à fraternidade dos povos;

considerando que a aproximação e o conhecimento mútuo entre os povos se realizam com mais facilidade e rapidez no plano educacional e cultural, e que o manual pode contribuir do mesmo modo que a atitude e a palavra do mestre, para mais ampla compreensão entre os povos;

considerando que uma ajuda mútua e colaboração internacionais podem contribuir para o aperfeiçoamento dos manuais em graus de elaboração, de edição e de utilização;

submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a seguinte recomendação:

ELABORAÇÃO DOS MANUAIS

1. Reconhecido o lugar que os manuais escolares ocupam no ensino primário, importa que, qualquer que seja o sistema aplicado para sua elaboração, as autoridades escolares concedam sempre mais atenção ao valor de tais obras, sob todos os pontos-de-vista.

2. Sobretudo nos países onde a redação dos manuais é de competência da iniciativa privada, convém certificar-se de que as obras utilizadas nas classes são de valor científico, pedagógico e estético incontestável.

3. Conhecidas as exigências, no que diz respeito tanto ao conteúdo do manual escolar quanto ao seu valor didático, aspira-se a que, fora da elaboração dos manuais, uma colaboração mais freqüente se estabeleça entre os práticos em matéria de pesquisa pedagógica, os especialistas das disciplinas tratadas e os mestres encarregados de ensiná-las.

4. Concursos entre autores ou grupos de autores podem contribuir para aperfeiçoar a qualidade dos manuais escolares.

5. É sobretudo nos países onde a edição dos manuais depende diretamente de autoridade competente, que se faz necessário constituir comissões ou comitês de redação encarregados de sua elaboração.

6. Quando a elaboração dos manuais escolares é confiada a comissões ou comitês de redação, estes órgãos devem possuir, entre outros elementos, professores primários encarregados de classes de nível correspondente a meios tão diversos quanto possível.

7. Quando as circunstâncias favorecerem, o recurso do método experimental oferece vantagens seguras; a utilização prévia de um projeto de manual, em número limitado de classes, permite recolher as opiniões, as sugestões e as críticas dos educadores que o empregaram a título de experiência.

EDIÇÃO DOS MANUAIS

8. Nos países onde a iniciativa privada tem um papel importante na edição dos manuais usados nas escolas primárias, as autoridades escolares poderiam organizar concursos entre os editores com o fim de aperfeiçoar a qualidade dos trabalhos publicados e de reduzir-lhes o preço de fabricação.

9. Qualquer que seja a fórmula adotada para a edição dos manuais escolares, convém que todo o esforço seja empregado com o fim de ser utilizado o progresso constatado no curso destes anos, do ponto-de-vista da tipografia, da ilustração, da encadernação, etc.

10. Nos países onde a produção exígua não permite que todo o aluno disponha dos livros exigidos pela estrita aplicação dos programas de cada classe, é importante tomar medidas urgentes, dando à edição dos manuais prioridade sobre a produção das categorias de material escolar menos indispensáveis.

11. Em colaboração com outros órgãos interessados (economia nacional, finanças, direitos alfandegários, etc.) as autoridades escolares deveriam estudar os meios de racionalizar, ao máximo, a produção e, eventualmente, a importação dos manuais, o que deveria permitir reduzir-lhes o preço da fabricação e o da venda sem diminuir-lhes a qualidade.

12. Os países cuja insuficiência de meios para editar obriga a recorrer à produção estrangeira, têm todo interesse em exigir que os manuais escolares, que são obrigados a importar, se adaptem, em toda a medida do possível, aos programas oficiais e às características nacionais.

13. Nos países de tipo centralizado, onde os manuais escolares são editados para uso em todo território, há meios de prever certas adaptações que levariam em conta certas diferenças regionais, ou locais, principalmente para a geografia e as ciências naturais.

14. Nos países de tipo descentralizado, que adotaram a fórmula de edição oficial dos manuais, as autoridades escolares, das diferentes circunscrições administrativas, deveriam entrar em acordo para editar em comum os manuais escolares que tratam de certas disciplinas, de maneira a aumentar-lhes a tiragem e reduzir-lhes o preço de fabricação.

15. Convém dedicar um cuidado especial à apresentação, tornando-a bem legível (escolha dos conjuntos de caracteres e disposição tipográfica), sobretudo no caso de livros de leitura destinados aos principiantes.

16. Ainda que as ilustrações contribuam para aumentar o preço da fabricação dos manuais escolares, principalmente quando se trata de ilustrações em cores, convém ter em conta a ajuda que estas podem oferecer à compreensão e à assimilação do texto, sobretudo em certas disciplinas de caráter abstrato onde são bem necessárias, e também no caso dos manuais destinados aos principiantes.

17. A apresentação artística dos manuais escolares, que constitui um dos elementos mais diretos da educação estética dos alunos, deveria inspirar-se nos progressos realizados nos domínios do livro recreativo e do livro instrutivo.

18. Por serem de uso constante os manuais, convém levar em conta o problema da solidez da encadernação e o da qualidade do papel.

ESCOLHA DOS MANUAIS

19. Nos países onde a edição dos manuais escolares depende da iniciativa privada ou não é da competência exclusiva das autoridades escolares, um dos melhores meios de assegurar a sua qualidade consiste em organizar e ter em dia a lista dos manuais selecionados, entre os quais se efetuará a escolha definitiva para cada escola ou grupo de escolas.

20. As comissões encarregadas de organizar as listas dos manuais selecionados deverão agir com toda objetividade, tendo em conta o valor pedagógico e científico das obras, sua apresentação e o valor do preço de venda, assim como as reações eventuais dos pais dos alunos; estas comissões deverão, de qualquer maneira, possuir representantes do magistério primário.

21. Logo que os mestres, livremente, tenham escolhido os manuais, convém, no interesse dos alunos e do ensino, que todas as medidas sejam tomadas para assegurar a validade da escolha e para manter a progressão normal do ensino de uma classe para outra.

DISTRIBUIÇÃO E AQUISIÇÃO DOS MANUAIS

22. A distribuição gratuita dos manuais escolares para todos os alunos da escola primária é consequência lógica do princípio da obrigação escolar.

23. Nos países onde a falta de recursos financeiros impede a aplicação estrita deste princípio, a distribuição gratuita dos manuais escolares deve estender-se tão amplamente quanto possível a todas as categorias de crianças que encontrem dificuldades em obtê-los; em vista disso as autoridades escolares e os professores, em colaboração com as associações de pais de alunos e as cooperativas escolares, deverão encontrar meios de fornecer, gratuitamente, os manuais a todos os alunos que não podem comprá-los.

24. É desejável que os manuais escolares, em particular os do último ano do curso primário, se tornem de propriedade do aluno, de maneira a constituir o núcleo de uma pequena biblioteca pessoal a fim de conservar-lhe o amor e o respeito pelo livro, tanto quanto o gosto pela cultura.

25. Quando a distribuição gratuita dos manuais se efetuar a título de empréstimo, medidas higiênicas apropriadas deverão ser aplicadas antes que as obras sejam postas em circulação; será necessário, igualmente, certificar-se de que o estado de cada volume permite utilizá-lo de novo.

26. Quando a aquisição dos manuais competir aos pais ou aos responsáveis pela criança, disposições especiais, que podem estender-se até a regulamentação do preço de venda, deverão ser tomadas para que a compra desses não constitua uma despesa excessiva.

QUESTÕES DE ORDEM DIDÁTICA

27. Os manuais escolares usados nas escolas primárias devem refletir o progresso realizado pelas ciências da educação, facilitar o emprêgo de métodos adaptados à psicologia da criança e corresponder ao uso que será feito pelos mestres e pelos alunos.

28. No momento da elaboração dos manuais, convém não somente procurar uma apresentação lógica da matéria, mas também, e sobretudo, ter em conta os interesses e a capacidade mental dos alunos.

29. Todo manual escolar deve oferecer, pela matéria que contém, um conjunto de fatos, de idéias, de sugestões (textos, documentos, ilustrações, mapas, gráficos, perguntas, etc.) ; deve também tornar possível, ou mesmo necessário, o emprêgo de métodos que favoreçam a troca de idéias entre o mestre e seus alunos, assim como a prática do trabalho pessoal.

30. Convém empregar todo esforço a fim de que os dados dos manuais escolares correspondam à realidade dos fatos e sejam mantidos em dia, sobretudo em matéria de estatística e de noções científicas.

31. Os manuais devem referir-se somente às noções que figurem no programa aplicado nas classes às quais são destinados.

32. O manual escolar é uma ajuda para o mestre e os alunos e não deve ser considerado como um "travesseiro de preguiça"; o mestre deve fazer compreender e pôr em relevo as idéias essenciais do livro; os alunos acharão neste um complemento, um guia e um memorizador.

33. Quando o assunto se prestar e quando o método de ensino o permitir, seria vantajoso que cada lição ou cada capítulo do manual, fosse seguido de uma série de perguntas e de assuntos ativos ou de trabalhos práticos próprios para garantir o contrôle e a consolidação dos conhecimentos adquiridos e contribuir para a formação do espírito infantil e para o desenvolvimento de suas aptidões.

34. O manual escolar não deve servir unicamente à assimilação das noções essenciais e à memorização dos elementos indispensáveis, deve compreender, cada vez que a disciplina o consentir, uma escolha de extratos das obras especializadas que favoreçam a aquisição pessoal do saber e abram ao espírito horizontes mais amplos.

35. Um cuidado todo especial deve ser dedicado ao vocabulário e ao estilo utilizado pelos manuais usados nas escolas primárias, a fim de que a leitura não apresente dificuldades que se venham juntar às do conhecimento a assimilar.

36. Conviria prever a introdução simultânea de novos manuais escolares e de novos programas de estudos, quando os últimos apresentassem diferenças de inspiração ou de modificações sensíveis em relação aos que substituem.

37. Além dos manuais escolares distribuídos individualmente aos alunos da escola primária, convém pôr à sua disposição obras de consulta e de referência, a fim de desenvolver em cada um o gosto pela pesquisa pessoal; a biblioteca escolar ou a biblioteca de classe torna-se assim um complemento indispensável do manual escolar.

38. É necessário incentivar o movimento que nasce em vários países, a favor da generalização dos manuais didáticos ou livros do mestre, obras concebidas em estreita relação com os manuais escolares adotados na classe.

OS MANUAIS E A COLABORAÇÃO INTERNACIONAL,

39. Os manuais escolares, para uso das escolas primárias, devem contribuir de maneira positiva para a compreensão internacional, visando a desenvolver a fraternidade universal e uma efetiva cooperação entre os povos; importa, pois, que todos os países tomem medidas para que os diversos manuais sejam isentos de qualquer elemento que possa melindrar a compreensão entre os povos, entre os grupos sociais, entre as raças e entre as religiões.

40. É muito desejável que, seguindo o exemplo já dado por numerosos países, se constituam comissões mistas de educadores e técnicos em questões litigiosas, com a finalidade de eliminar dos manuais tudo aquilo que puder causar obstáculo à compreensão entre seus respectivos povos; as organizações internacionais de educação são particularmente indicadas para promover a constituição de tais comissões mistas.

41. Os manuais escolares devem ser inteiramente impregnados do espírito de sincero respeito aos outros povos e da idéia de compreensão e de cooperação internacionais; quando o assunto tratado favorecer, deverão dar os mais amplos esclarecimentos sobre os outros países e sobre o papel das organizações internacionais.

42. As coleções internacionais dos manuais realizaram e tendem a realizar, cada vez mais, grandes serviços aos autores e aos editores; a existência destas coleções internacionais deveria ser conhecida pelas autoridades escolares, mestres, autores e editores.

43. Há um interesse inegável em que as coleções internacionais dos manuais escolares sejam tão completas e tão representativas quanto possível; os processos, que não serão forçosamente os mesmos para todos os países, devem ser aperfeiçoados no sentido de realizar tal objetivo e de manter as coleções em dia.

44. Os centros nacionais e internacionais de documentação pedagógica deveriam manter em dia as coleções dos manuais escolares e estabelecer permuta entre os diversos países interessados.

45. As exposições temporárias de manuais escolares apresentando, além dos manuais utilizados no país, exemplares daqueles usados no estrangeiro, constituem um dos meios mais eficazes de promover seu aperfeiçoamento sob todos os pontos-de-vista.

46. No momento de empreender a revisão dos manuais escolares, os responsáveis pelas novas edições agirão bem se enviarem especialistas, seja para consultar as coleções internacionais de manuais existentes, seja para solicitar, por empréstimo, exemplares dos manuais que estão sendo usados em outros países.

47. Em seus programas de assistência técnica, as organizações internacionais e os órgãos intergovernamentais deveriam prever o envio, para os países que lhes solicitassem, de técnicos especializados na elaboração e edição de manuais usados nas escolas primárias.

RECOMENDAÇÃO N.º 49

Dispõe sobre medidas destinadas a facilitar o recrutamento e a formação dos quadros técnicos e científicos

A Conferência Internacional de Instrução Pública reunida em Genebra, por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Bureau Internacional de Educação, em seis de julho de mil novecentos e cinqüenta e nove; em sua vigésima segunda sessão, adotou, aos treze de julho de mil novecentos e cinqüenta e nove a seguinte recomendação:

A Conferência,

considerando que todos os países fazem esforços cada vez mais sistemáticos para melhorar as condições de existência de sua população tanto no plano cultural quanto no material;

considerando que, em cada etapa de seu progresso, os povos têm necessidade de maior número de quadros técnicos e científicos, a fim de atingir seus objetivos;

considerando que o desenvolvimento cada vez mais rápido das ciências e da técnica reclama uma adaptação constante do modo de formar os quadros;

considerando que a extrema carência em que estão certos países neste domínio, concorre para perpetuar-lhes e aumentar-lhes o atraso no plano econômico;

considerando que existe, em todo lugar, um número suficiente de jovens capazes de fornecer bons quadros técnicos e científicos, uma vez que lhes seja dada a formação necessária;

considerando que, em cada ano, a escassez de recursos, de mestres e de locais impede as autoridades escolares de oferecer esta formação a uma parte da juventude de seu país;

considerando que convém garantir às mulheres, na prática, os mesmos direitos e possibilidades de acesso às funções de caráter técnico e científico;

considerando que a formação prática se reveste sempre de uma importância capital nos estudos técnicos e científicos;

considerando que no ensino técnico e científico como em outras categorias de ensino, o mestre permanece elemento essencial;

considerando que todo o crescimento do potencial técnico e científico das nações, que não fôr acompanhado de uma elevação correspondente a seu nível cultural e moral, arrisca ameaçar a paz;

considerando que há maneira de orientar, sempre e mais, a atividade técnica e científica para fins pacíficos;

considerando que o conhecimento das necessidades atuais e futuras, em matéria de formação de quadros técnicos e científicos, é de grande utilidade para a elaboração de programas e de planos de formação, de acôrdo com estas necessidades;

considerando que qualquer discriminação, que impeça aos jovens de certos meios ingressar em estabelecimentos de formação dos quadros técnicos e científicos, quer ela resulte de desigualdade de recursos, da disparidade de sistemas escolares locais, quer de preconceitos ou de regulamentos, deve ser condenada como contrária à Declaração Universal dos Direitos do Homem;

considerando que o conjunto destes problemas exige solução urgente nos países menos desenvolvidos;

considerando que, no campo da formação dos quadros técnicos e científicos, se oferecem, ao espírito de ajuda mútua e de cooperação internacionais, inúmeras ocasiões de se manifestar de maneira tangível e eficaz,

submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países, a seguinte recomendação:

ESTUDO DAS NECESSIDADES E ELABORAÇÃO DOS PLANOS

1. A ampliação da carência dos quadros técnicos e científicos exige, em geral, a adoção de medidas especiais e urgentes, destinadas a ativar o recrutamento e a formação dos quadros; para tornar estas medidas mais eficazes, convém que os planos e os programas correspondentes se apoiem sobre um estudo periódico, tão completo e profundo quanto possível, das necessidades atuais e futuras nos quadros dos diversos níveis (pesquisadores, engenheiros, técnicos e operários qualificados), sem prejuízo de nenhum deles.

2. Conhecida a complexidade do inventário das necessidades atuais e futuras, em matéria de quadros técnicos, todas as facilidades deveriam ser concedidas aos especialistas encarregados dessa tarefa; é muito útil que o órgão responsável tenha caráter permanente, acesso a todas as fontes de informações disponíveis, em escala nacional, e opere em estreita ligação com os órgãos encarregados de estabelecer os planos econômicos no local onde se encontram.

3. Um estudo das necessidades atuais e futuras, em matéria de cargos técnicos e científicos, deveria compreender, entre outros: a) inventário dos quadros, em exercício, do *déficit* existente na hora atual e das previsões para o futuro; b) inventário dos diplomas concedidos nas diferentes disciplinas, em curso, no ano precedente, assim como inventário dos quadros em via de formação (número de alunos do ensino secundário e do ensino superior, que se preparam para os quadros técnicos e científicos); c) inventário dos meios de formação (possibilidades atuais, com o número de estabelecimentos e de lugares disponíveis, número de professores, etc; previsões no que concerne às exigências futuras; equipamento atual e futuro); d) estimativa dos créditos destinados atualmente à formação dos quadros técnicos e científicos e dos créditos complementares indispensáveis para fazer face às necessidades atuais e futuras, tais como resultem dos inventários acima citados; e) análise das possibilidades de financiamento destas necessidades, considerando o desenvolvimento provável do capital nacional e da ajuda que poderiam conceder às organizações regionais ou internacionais.

4. As conclusões do estudo das necessidades atuais e futuras, em matéria de quadros técnicos e científicos, serão utilizados para informar a opinião pública a respeito de qualquer iniciativa maior neste domínio, a fim de haver compreensão da necessidade do esforço financeiro e das reformas e trocas dos hábitos que devem ocasionar a aplicação dos planos eventuais de formação e adaptação contínua das estruturas do ensino téc-

nico e científico para as exigências do desenvolvimento geral do país; tais conclusões servirão, igualmente, para esclarecer a juventude sobre os setores da economia onde a solicitação é mais intensa.

5. O número de anos, sobre o qual devem estender-se os planos de formação dos quadros técnicos e científicos, variará, segundo as condições particulares do país; estes planos deverão ser bastante flexíveis, a fim de que modificações lhes possam ser trazidas à luz da experiência.

6. Os países responsáveis pela administração de outros países deveriam, em suas avaliações, levar em conta suas necessidades próprias, constituindo comissões de práticos; é recomendável prever um número suficiente de pessoas que pertençam ao país interessado, a fim de que possam representar o ponto-de-vista nacional e esclarecer a opinião local e nacional sobre a importância e a oportunidade das reformas e organizações visadas, o que favorecerá uma participação sem reserva dos quadros nacionais com o esforço em favor do desenvolvimento técnico.

7. Seria útil estabelecer uma definição precisa dos termos, das ocupações e das profissões e de normalizá-los, ao menos em escala nacional; este esforço de normalização, se se processasse na escala regional ou internacional, facilitaria grandemente as trocas de pessoal com os países vizinhos e com outros países cuja colaboração é solicitada.

MEDIDAS DE ORDEM ADMINISTRATIVA

8. Importa que as estruturas escolares, concebidas para corresponder às novas exigências da formação técnica e científica, sejam bastante flexíveis, a fim de que se possam adaptar à rápida evolução da ciência e da técnica.

9. O cuidado de promover e de coordenar as medidas destinadas a ativar o recrutamento e a formação dos quadros técnicos e científicos (planos de ação, programas de estudos, documentação, etc.) deveria ser confiado a órgãos especializados (direção geral do ministério, comissão ministerial ou interministerial, comissariado de plano, fundação, etc.) gozando de autoridade e competência necessárias.

10. Será de muita utilidade o que os órgãos especializados favoreçam a cooperação dos órgãos de consulta representativos do ensino, da ciência e da técnica, da indústria, da agricultura e do trabalho, em geral.

11. Conviria que os órgãos responsáveis pela formação dos quadros técnicos e científicos pudessem participar da elaboração política escolar, científica e econômica do país.

12. Quando existir pluralidade de órgãos que se ocupem da formação dos quadros técnicos e científicos, quer estejam subordinados a departamentos ministeriais diferentes, quer a diferentes estâncias administrativas (federal, estadual e municipal), é desejável assegurar, no máximo, a harmonização de suas atividades, a fim de evitar duplicidade de ação.

MEDIDAS DE ORDEM FINANCEIRA

13. Qualquer que seja o grau de desenvolvimento econômico e cultural, importa que os países estimem, antecipadamente, o esforço financeiro cada vez mais intenso para corresponder às suas necessidades crescentes, em matéria de formação de quadros técnicos e científicos; se bem que em regra geral este esforço financeiro não se deva fazer em detrimento das outras categorias de ensino, pode tornar-se necessário proceder a uma revisão das estruturas escolares e da relação existente entre os diversos ramos de ensino, a fim de evitar uma predominância excessiva dos estudos de cultura puramente geral ou humanista.

14. Mesmo nos países menos favorecidos, onde o esforço exigido pode parecer desmedido em relação ao conjunto dos recursos disponíveis e com a extensão dos resultados possíveis de obter na melhor das hipóteses, importa empregar todo o esforço para assegurar a formação dos quadros técnicos e científicos, condição indispensável para todo o desenvolvimento econômico.

15. Fixando os créditos que devem ser destinados à formação dos quadros técnicos e científicos, convém ter em conta, especialmente, o acréscimo das exigências, nos seguintes domínios: a) criação de novos estabelecimentos, não dos tipos já existentes mas dos que visem às novas especializações técnicas e científicas; b) recrutamento, formação, contrato e remuneração do corpo docente e do pessoal de laboratório e de oficina; c) edifícios em número suficiente, compreendendo salas, laboratórios e oficinas necessárias; d) equipamento técnico e científico indispensável ao ensino e à pesquisa; e) manutenção e funcionamento das diversas instalações; f) ajuda aos estudantes, etc.

16. Conhecida a urgência que apresenta, na maioria dos países, o crescimento dos quadros técnicos e científicos, é possível que além das previsões orçamentárias ordinárias, medidas excepcionais devam ser adotadas tais como os recursos para orçamentos extraordinários, a constituição de fundos especiais nacionais e internacionais, apelo às contribuições especiais, etc.

17. Convém assegurar, ao máximo, a coordenação dos esforços financeiros concedidos pelos diferentes órgãos que participam do desenvolvimento dos quadros técnicos e científicos.

sobretudo nos países onde vários departamentos ministeriais ou administrações contribuem para a formação dos quadros.

18. Nos países de tipo federativo, uma ajuda mais ou menos substancial, do governo federal, pode fazer-se necessária; contudo, é desejável que os direitos e caracteres culturais próprios dos diversos elementos que constituem a federação sejam salvaguardados.

19. Nos países onde o sistema escolar é centralizado, há todo o interesse em associar, financeiramente, quando as circunstâncias favorecerem, as autoridades regionais ou locais com as medidas tomadas para facilitar o recrutamento e a formação dos quadros técnicos e científicos.

20. Nos países onde o sistema econômico o permitir, convém associar ao esforço financeiro as empresas de produção, os maiores beneficiados do crescimento dos quadros técnicos e científicos; entre as medidas próprias para encorajar as empresas privadas, nesse domínio, convém assinalar a da isenção fiscal.

21. Entre as formas que o esforço financeiro pode apresentar no setor privado, convém notar: a criação às expensas das grandes empresas, de instituições de formação dos quadros técnicos ou de institutos de pesquisa científica; a constituição de fundos especiais próprios para um grupo de empresas ou a participação em fundos de caráter mais geral, constituídos pelos poderes públicos e com auxílio da iniciativa privada; a concessão direta de subvenções a certas instituições; o pagamento de uma contribuição especial destinada a desenvolver a formação dos quadros; a instituição de bolsas especiais com o fim de estimular certos estudos ou certos trabalhos de pesquisa, etc.

MEDIDAS DE ORDEM PEDAGÓGICA

22. Convém empregar todo o esforço para multiplicar as instituições capazes de assegurar a formação de quadros técnicos e científicos, trate-se de estabelecimentos de ensino do segundo grau ou de estabelecimentos de ensino superior; é preciso igualmente esforçar-se para aumentar o número das matrículas disponíveis nos estabelecimentos já existentes, sem deixar que este crescimento origine um rebaixamento do nível dos estudos.

23. Para ser completo, todo o sistema de ensino deve, além dos meios destinados a formar pesquisadores e engenheiros, prever a criação de cursos para técnicos e operários especializados, cujos diplomas tenham valor plenamente reconhecido na profissão.

24. Na medida do possível, os estabelecimentos de formação dos quadros técnicos e científicos deverão ser distribuídos, racionalmente no território do país; no caso de ensinos especializados, convém ter em conta as características de produção das regiões onde ficarão situados esses estabelecimentos.

25. Na medida do possível, a formação dos quadros técnicos e científicos deve ser feita na língua nacional, única que permite à massa e aos trabalhadores o acesso aos elementos essenciais das ciências e da técnica.

26. O progresso científico, de um lado, e os aperfeiçoamentos e inovações em matéria de técnica e de produção, do outro, exigem uma especialização crescente nos ensinos técnicos e na concessão de diplomas; todavia, convém evitar qualquer excesso de especialização, sobretudo no tocante à escala média de formação, ao mesmo tempo para atender a certas exigências de ordem pedagógica e também para facilitar, posteriormente, a passagem de uma atividade profissional para outra.

27. Para satisfazer as necessidades, em matéria de quadros técnicos e científicos, não é suficiente multiplicar os cursos especiais; é preciso criar seções completas, departamentos, ou, eventualmente, faculdades.

28. Além de formação especializada, que asseguram os ciclos regulares de estudos, convém estimular a criação (à saída destes) de estudos de especialização que se estendam aos níveis pós-secundários e pós-universitários, assim como a introdução a um doutorado técnico.

29. Tendo em vista melhorar a formação dos quadros técnicos e científicos e torná-la mais eficaz, conviria associar ainda mais a prática à teoria, dando mais atenção aos trabalhos práticos nas empresas industriais, laboratórios e institutos de pesquisa, multiplicando também os cursos superiores de física e de matemática.

30. A pobreza de quadros técnicos e científicos exerce uma influência desfavorável sobre o recrutamento de mestres e encarregados de sua formação; medidas sérias são necessárias para atrair ou reter, no ensino, os técnicos, os engenheiros e os pesquisadores tentados por condições mais vantajosas que lhes serão feitas na indústria e, conseqüentemente, poderão eles orientar para o ensino e a pesquisa uma proporção suficiente dos melhores alunos, de ambos os sexos, saídos do ensino secundário ou do superior.

31. Entre as medidas que podem contribuir para o crescimento do número de mestres qualificados, principalmente dos que se consagram, unicamente, ao ensino, pode-se assinalar: a) facilidades próprias para ampliar o recrutamento e assegurar a formação do corpo docente do curso secundário e do curso superior; b) adoção de vencimentos suficientes; c) reconheci-

mento efetivo do valor e da importância do trabalho do mestre e a melhoria da estabilidade social do corpo docente. Além disso, fora do pessoal efetivo, pode ser útil confiar aulas, em tempo parcial, aos membros dos quadros da produção e da pesquisa.

32. Cursos de aperfeiçoamento são, em geral, necessários para manter o pessoal a par dos progressos realizados no domínio das ciências e da técnica e com os métodos de demonstração e de ensino convenientes.

33. A fim de assegurar a formação dos quadros técnicos e científicos, que a vida moderna exige, aspira-se a que os estabelecimentos de ensino técnico superior e as universidades possam dispor de meios de trabalho científico avançados e de meios de pesquisa que atraiam os professores, estudantes e pesquisadores diplomados graças à instalação de laboratórios dotados de equipamento científico e técnico aperfeiçoado e de bibliotecas científicas e técnicas.

34. A fim de incentivar, desde a escola primária, o interesse dos alunos pelos estudos técnicos e científicos, convém utilizar os métodos ativos próprios para desenvolver-lhes o espírito experimental.

35. Convém reservar às matemáticas e às ciências nos planos de estudos da escola primária e da escola secundária, os lugares que merecem; mas, dedicar, no entanto, tempo necessário para exercícios e trabalhos práticos, de laboratório, manuais e agrícolas, etc.

36. O desenvolvimento, sempre mais rápido das ciências e da técnica, exige que o material utilizado nas escolas seja adequado e mantido em dia; deveria, em consequência, haver colaboração constante entre mestres e homens de ciência nas suas pesquisas, a fim de conceber e desenvolver o material e as instalações necessárias à compreensão das noções científicas básicas, no ensino secundário e no superior; note-se que as técnicas de difusão coletiva (rádio, televisão, cinema, etc.) podem contribuir largamente para informar a juventude e despertar-lhe o interesse pelas carreiras científicas e técnicas.

37. Há todo interesse em estabelecer, no seio do ensino primário e dos ensinos pós-primários, um serviço de orientação escolar que opere em combinação com o serviço de orientação profissional, pois os dois serviços são chamados a desempenhar um papel cada vez mais importante na descoberta e na seleção dos futuros quadros técnicos e científicos. Nos locais onde não existem serviços de orientação propriamente ditos, os mestres deveriam ter a possibilidade de se iniciarem em técnicas que possam ser utilizadas com sucesso para assegurar a orientação escolar e profissional dos alunos.

38. Para orientar os alunos e os pais na escolha de estudos e profissões, conviria redigir guias que tratem dos estudos secundários e superiores, e das condições exigidas para admissão e prosseguimento do curso, bem como esclarecimentos sobre as oportunidades a que conduzem.

39. A estrutura do sistema escolar deve permitir evitar que a escolha da seção de estudos, que prepara para tal ou tal profissão, antecipe sua decisão, o que se conseguirá, principalmente, pela criação de um ciclo de orientação no limiar do curso secundário.

40. Na ocasião de intensificar a formação especializada dos futuros quadros técnicos e científicos, convém dar a necessária importância à preparação destes, às disciplinas de cultura geral e a tudo que pode contribuir para cultivar o espírito.

41. Importa oferecer aos trabalhadores, que já exercem uma profissão, todas as facilidades (principalmente sob a forma de estágios remunerados), a fim de que possam seguir estudos técnicos e científicos de nível secundário ou superior, que lhes permitam ascender às funções decorrentes dos quadros.

42. Entre os métodos de ensino de tempo parcial destinados aos trabalhadores, os cursos noturnos, que se dedicam a assuntos técnicos e científicos, desempenham e continuarão a desempenhar um papel seguro; entretanto, em muitos casos, a extensão e a complexidade da técnica moderna exigem formação técnica e científica para a qual tais cursos não são suficientes.

43. Convém notar a eficiência do sistema, segundo o qual os empregadores concedem a certos trabalhadores repouso remunerado durante uma parte da semana, para permitir-lhes assistir aos cursos técnicos e científicos, em tempo parcial; uma outra maneira de proceder consistiria em dividir em vários repousos o mesmo número de dias de descanso para permitir aos interessados seguir os cursos nas melhores condições.

44. Convém assinalar, igualmente, o sistema que consiste em reunir a instrução teórica, nos estabelecimentos de ensino técnico, e a formação prática reconhecida nestas empresas. Este sistema compreende, normalmente, períodos de igual duração consagrados, alternativamente, à formação prática e à instrução teórica, uma e outra cuidadosamente coordenadas e controladas. É comum que os interessados sejam remunerados, durante toda duração de seu preparo, pelas empresas responsáveis de sua formação prática.

45. Cursos por correspondência, eventualmente complementados pelos meios áudio-visuais apropriados (rádio, televisão, cinema, etc), podem ajudar com eficácia os trabalhadores que desejam aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos ou científicos, a fim de ascender a um posto superior.

46. O acesso ao ensino superior e à universidade deveria ser concedido, não somente aos diplomados do ensino geral do curso secundário, mas também (mediante estágio de preparação ou exame de admissão) aos diplomados pelo ensino técnico do curso secundário e aos trabalhadores em via de emprêgo.

47. De maneira geral, toda a medida destinada a facilitar a formação geral e o aperfeiçoamento dos trabalhadores dentro de sua atividade (enriquecimento que interessa as emprêsas tanto quanto aos próprios trabalhadores), deve ser considerada como uma contribuição indireta à formação dos quadros técnicos e científicos e, por causa disso, merece ser bastante estimulada.

48. Convém oferecer facilidades às pessoas que, tendo feito estudos secundários ou superiores sem caráter técnico, desejem completar sua formação com o objetivo de se empregarem em setor técnico ou científico.

AJUDA SOCIAL

49. A concessão de bolsas ou de subsídios para as despesas de estudos e de manutenção constitui um dos meios mais eficazes para aumentar o número dos candidatos aos estudos técnicos e científicos.

50. É desejável que o montante das despesas de matrícula e de anuidade seja tão reduzido quanto possível, e que os estudantes de condição modesta, de maneira direta ou indireta, possam ser dispensados de seu pagamento. O ideal, todavia, no que concerne ao ensino público, continua sendo a gratuidade total de todos os tipos de estudos nos diversos graus.

51. A generalização do sistema de residências para estudantes, em regime de internato, constitui uma das melhores soluções para o problema de alojamento; do mesmo modo que a generalização dos restaurantes escolares ou universitários permite resolver o problema da alimentação sã e econômica.

52. Entre as maneiras que podem, igualmente, contribuir para estender a base de recrutamento dos futuros quadros técnicos e científicos, as autoridades responsáveis deveriam considerar a possibilidade de conceder, aos estudantes e aos estagiários, reduções sobre o preço dos meios de transporte, e de os fazer beneficiar com medidas de segurança social, tais como: gratuidade nos cuidados médicos, residências de férias gratuitas ou a preço reduzido, etc.

53. As ofertas de trabalho remunerado compatíveis com os estudos e que se efetuem, de preferência, sob forma de estágio complementar aos cursos, podem ser consideradas como forma de ajuda social à qual seria desejável recorrer. Conviria, igual-

mente, tomar a necessária medida para evitar por parte dos empregadores, qualquer possibilidade de abuso em relação ao trabalho ou à remuneração dos estudantes.

54. Pequenas instituições governamentais ou particulares deveriam ser encarregadas de ajudar aos jovens diplomados a encontrar um emprêgo e de facilitar-lhes a estréia no trabalho ou na profissão. Para salvaguardar os interesses da indústria e dos diplomados, conviria cuidar no sentido de que esses sejam sempre contratados e aproveitados em nível correspondente às suas competências.

55. Nos países onde os jovens diplomados são destinados às regiões onde sua contribuição será considerada mais útil, deverão ser levados em conta as preferências pessoais, o lugar de origem e condições de família, etc. Um sistema, que merece ser generalizado, é a distribuição dos jovens diplomados, em função das ofertas de trabalho, por meio de lista organizada sob a responsabilidade das escolas técnicas e das universidades que cursaram. Justamente a falta desta medida tem dificultado aos interessados achar emprêgo por seus próprios meios.

56. Entre as medidas que podem favorecer a estréia no ofício ou profissão, convém assinalar: os adiantamentos ou créditos, que permitam fazer face às despesas de instalação; o contrôlo discreto do acolhimento reservado aos jovens diplomados, na empresa onde se iniciam; a organização, nos países onde os quadros são freqüentemente formados no estrangeiro, de um sistema de colocação e ajuda para regresso ao país de origem, etc.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

57. Há meio de intensificar, no quadro da assistência técnica, o desenvolvimento da formação dos quadros técnicos e científicos, sob forma de ajuda, permitindo a abertura de novas instituições, o aperfeiçoamento dos estabelecimentos existentes, etc.

58. Em certos casos, alguns países terão toda vantagem em reunir seus meios para criar estabelecimentos técnicos ou científicos regionais e, eventualmente, escolas normais técnicos regionais.

59. Mesmo no caso de países menos favorecidos, o envio de especialistas e estudantes para o estrangeiro continua a impor-se porque, se o esforço financeiro exigido pode parecer pouco compatível com os recursos do país, é, entretanto, indispensável para seu desenvolvimento. Na ocorrência, como na aplicação de qualquer outro meio que se possa recorrer para formar rapidamente quadros técnicos e científicos, as dificuldades financeiras podem resolver-se parcialmente, no quadro da assistência técnica.

60. Importa obter meios especiais a fim de conseguir material científico moderno para os laboratórios dos países onde escasseiam.

61. As organizações internacionais, regionais ou nacionais, cujo programa de atividades prevê o envio de práticos em missão, devem dedicar uma atenção particular às perguntas que lhes são feitas para obter o destacamento de especialistas ou de professores destinados à formação dos quadros técnicos e científicos. Seria indispensável que os práticos designados tivessem um bom conhecimento dos caracteres e das necessidades do país a que se destinam.

62. Convém estimular as iniciativas tomadas pelas diversas organizações internacionais, regionais ou nacionais, tanto governamentais como privadas, com finalidade de aumentar o número das bolsas que permitem aos quadros técnicos ou científicos fazer ou completar seus estudos no estrangeiro, ou efetuar estágios práticos relacionados com sua formação.

63. A troca internacional de administradores escolares, de técnicos e de professores encarregados de ensinar as disciplinas técnicas e científicas, contribui igualmente para melhorar a preparação dos futuros quadros técnicos e é de grande importância do ponto-de-vista da compreensão e da harmonia entre os povos.

NORMAS PARA O LEVANTAMENTO DAS FONTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*

O principal problema no estudo da História da Educação está na coordenação de suficiente material histórico que permita depreender, além da rede complexa de fatos, iniciativas e reformas, o movimento de idéias e os fenômenos mais significativos que dominaram a educação nos diversos estágios de seu desenvolvimento.

A abundância de documentos impressos vem, desde o século XVI, exigindo a adoção de um método para seu registro e classificação : a *bibliografia*, que compreende a pesquisa, identificação, descrição e classificação de documentos, tendo em vista fornecer um instrumento destinado a facilitar o trabalho intelectual.

A fim de que as fontes coligidas possam servir, mediante posterior classificação e análise por parte dos estudiosos, à realização dos objetivos acima delineados, deverá o pesquisador focalizar, no âmbito regional:

- 1) Com referência a obras gerais, o registro de *obras básicas*, de cunho histórico e sociológico, uma vez que a educação de um povo não constitui um fato isolado, integrando-se num processo social genérico.
- 2) Com referência à bibliografia pedagógica, o arrolamento de estudos de educação que retratem a evolução do pensamento pedagógico brasileiro.
- 3) Com referência a biografia, a indicação de fontes que levem ao estudo da ação e do esforço dos grandes educadores sobre o desenvolvimento do pensamento pedagógico e das bases de sua concepção educativa.
- 4) Com referência à evolução dos sistemas públicos de ensino, ter em vista a reunião de dados que possibilitem reconstruir as linhas básicas de sua organização e expansão através das diversas épocas, desde a forma fragmentária de que se revestiu, até as tendências de estruturação orgânica de nossos dias. Neste aspecto, devem merecer consideração especial:

* Trabalho apresentado pelo C. B. P. E. ao II Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, realizado em Salvador (Bahia) de 20 a 26 de julho, 1159-

- a) Levantamento e coordenação da legislação escolar, de modo a possibilitar a apreciação do desenvolvimento da política educacional brasileira. Neste particular, salienta-se o registro das reformas de ensino e de fontes que sirvam de base ao estudo das idéias que as inspiraram e dos movimentos de opinião que promoveram.
- b) Registro das estatísticas escolares, para fixação dos índices de desenvolvimento do ensino em seus vários aspectos, de estatísticas demográficas e econômicas, para estudo comparativo entre os índices que apresentem e os já citados.
- c) Registro de dados sobre o financiamento da educação.
- d) Registro de dados sobre o desenvolvimento dos serviços técnicos e administrativos.
- e) Registro de dados sobre a evolução do ensino geral ou comum, dos ensinos especializados, do ensino emendativo e supletivo, visando, principalmente, às referências sobre a conjuntura econômica e político-social que lhes determinaram a origem e direção; os objetivos e planos gerais, os métodos e processos aplicados, a história das instituições educativas tradicionais do Estado, nos seus vários aspectos de organização interna.

NORMAS PARA BIBLIOGRAFIAS REGIONAIS

O material informativo da História da Educação no Brasil está disperso por toda a sorte de publicações. Apenas uma parte mínima consiste de trabalhos específicos. De modo que é a sua própria natureza que indica o método de trabalho para a coleta e organização da bibliografia: a leitura das fontes históricas e a anotação das informações que elas contiverem. Por esta razão, a discriminação das fontes de consulta em principais e acessórias, abaixo indicada, embora seja de certo modo forçada, impõe-se no sentido de levar o pesquisador a levantar num espaço de tempo razoável, partindo tanto quanto possível das fontes específicas de educação, referências básicas aos principais aspectos da evolução histórica da educação no Brasil.

Fontes principais:

São as que tratam especialmente do assunto, na íntegra ou parcialmente, neste último caso em partes caracterizadas e delimitadas.

- 1) Obras especiais de História da Educação, gerais e regionais: livros, estudos, monografias, etc.
- 2) Relatórios, anuários, memórias, etc. referentes a instituições de ensino.
- 3) Fontes oficiais:
 - a) Legislação do ensino, abrangendo cartas constitucionais, leis, regulamentos, portarias, ordens, etc.
 - b) Documentos governamentais: Falas, mensagens, etc.
 - c) Documentos parlamentares: Projetos, discussões, etc.
 - d) Estatística da educação: população escolar, movimento escolar (matrícula, frequência, aprovações, conclusões de curso, rede escolar, corpo docente).
 - e) Congressos e conferências de educação: atas, anais, etc.
 - f) Relatórios de autoridades educacionais, diretores de instituições oficiais, etc.
- 4) Fontes não oficiais:
 - a) Obras contemporâneas dos acontecimentos, tratando direta e especialmente do assunto: relatos, memórias, correspondências particulares, diários, autobiografias, biografias, crônicas, livros de viajantes (nacionais ou estrangeiros), etc.
 - b) Obras gerais de História, tratando de assuntos educacionais em capítulos específicos: tratados de história, anais, revistas e publicações avulsas de Institutos Históricos, manografias regionais ou municipais (históricas).

Fontes acessórias:

As fontes acessórias serão utilizadas não só para completar informações obtidas através da consulta às fontes específicas de educação, mas, principalmente com referência a períodos mais remotos, pela inexistência de documentos tratando direta e especialmente do assunto, como único recurso para reconstrução do desenvolvimento histórico da educação nesses períodos.

Considerando com o Prof. Lourenço Filho "que a educação não se pode separar do contexto social que lhe dá origem, infunde-lhe as energias de crescimento, e, afinal, todo o significado", compreende-se a contribuição que o estudo de obras de valor

sobre a formação política, social e religiosa de um povo pode trazer à compreensão de seus temas educacionais.

Enquadram-se nesse grupo:

- 1) Fontes oficiais: Peças de arquivo, relatórios gerais, discursos, registros de igrejas, registros de nascimento, obituários, etc.
- 2) Fontes não oficiais:
 - a) Obras contemporâneas dos acontecimentos, não tratando nem direta nem especialmente do assunto, mas fornecendo sobre eles ensinamentos úteis: escritos políticos, panfletos, jornais, revistas, almanaques, volumes comemorativos (nacionais, da Capital, dos Estados e dos Municípios), etc.
 - b) Obras gerais de história e de sociologia: tratados de história, documentos históricos, revista de Institutos Históricos, monografias regionais ou municipais (históricas, geográficas ou sociológicas), estudos sociológicos, estudos de população, de imigração, etc.
 - c) Obras literárias em geral: romances, contos, poemas, memórias, etc. (O *Ateneu*, de Raul Pompéia, romances de Macedo, Alencar, Machado, Aluísio de Azevedo, etc.)

Seguindo o roteiro traçado, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais propôs-se dar início ao levantamento bibliográfico da educação no Brasil, realizando-o por Estados, obedecendo assim a certas peculiaridades da formação brasileira, que não seria possível desconhecer.

Para o primeiro trabalho foi escolhida a Bahia e esta prioridade justifica-se não só pelo fator cronológico como pela intensidade da experiência que ali se desenvolveu nestes quatro séculos de evolução educacional.

Como não podia deixar de ocorrer, a pesquisa concentrou-se nas bibliotecas baianas, que assim deram a absoluta maioria das obras indicadas no volume publicado. Algumas bibliotecas do Rio de Janeiro, — a Nacional, a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a do Gabinete Português de Leitura, a do Ministério do Trabalho, a do I.N.E.P. — foram consultadas com o objetivo específico de remir certas falhas das bibliotecas da Bahia.

A obra foi dividida em dois volumes:

- 1) Fontes Oficiais, compreendendo:
 - a) Falas, relatórios e mensagens dos presidentes da Província e dos governadores do Estado;
 - b) Relatórios da Diretoria da Instrução Pública;
 - c) Legislação;
 - d) Documentos da Assembléia Legislativa;
 - e) Manuscritos inéditos do Arquivo Público;
 - f) Documentos diversos.

- 2) Fontes não oficiais, incluindo:
 - a) Obras sobre o Brasil;
 - b) Obras sobre a Bahia;
 - c) Obras sobre municípios;
 - d) Obras sobre Instituições;
 - e) Evolução do ensino no Estado;
 - f) Literatura pedagógica;
 - g) Biografia de educadores.

No primeiro volume, ora publicado, a matéria está reunida pela natureza e origem dos documentos (falas, relatórios, leis, documentos da Assembléia Legislativa, etc.) e dentro dessa sistematização foi agrupada em ordem cronológica e subagrupada em ordem alfabética de títulos e de autores. Índices de autores e assuntos foram organizados para facilitar a pesquisa.

Quanto à elaboração das referências bibliográficas, procurou-se atender, na medida do possível, às normas estabelecidas pela Comissão de Estudos de Documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Ao publicar e distribuir esse trabalho, o C.B.P.E, não se ilude quanto a possíveis falhas nos métodos de levantamento e de organização do material bibliográfico. Espera, contudo, que os especialistas — como sempre ocorre com as iniciativas pioneiras — compreendam o seu esforço e traduzam esta compreensão apontando os defeitos metodológicos sanáveis em futuras obras.

O primeiro volume, como é óbvio, procurou ater-se, em sua estruturação, à natureza do material estudado, a fim de que nele se refletissem todas as peculiaridades ou dados específicos da bibliografia histórica da educação na Bahia. Vale dizer: nos levantamentos bibliográficos referentes aos outros Estados, respeitadas embora as normas do plano geral, prevalecerá o critério de respeitar as sugestões estruturais implícitas na própria natureza do material coligido.

BIBLIOGRAFIA SUMÁRIA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL *

ABREU, Jaime — *O sistema educacional fluminense*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. 371 p. (Publ. n. 6).

Dentro do programa de estudos dos aspectos gerais e administrativos dos sistemas estaduais de educação, o INEP, através da CILEME, apresenta o resultado das pesquisas e levantamentos do sistema de educação do Estado do Rio de Janeiro. As condições de meio e de pessoas criam, na uniformidade do sistema educacional brasileiro, situações diversificadas. O estudo presente, baseado em ampla documentação, empreende o exame do sistema fluminense de educação, em relação ao meio social e econômico, analisa os resultados da escola elementar e da escola média, oferecendo sugestões para o desenvolvimento da educação naquele Estado.

ALMEIDA, Antônio Figueira de — *História do ensino secundário no Brasil*. Rio de Janeiro, Liv. Jacinto, 1936. 175 p.

Estudo do desenvolvimento do ensino secundário, através de sua organização oficial, pois que esse grau de ensino no Brasil sempre foi regulado por padrões oficiais.

ALVES, Raul — *Esboço histórico e crítico geral da educação*. Rio de Janeiro, Pongetti, 129. 190 p.

AZEVEDO, Fernando de — *A Cultura brasileira*. 3ª ed. rev. ampl. [São Paulo] Ed. Melhoramentos, s/d. 3v. (Obras completas v. 13).

• Obras relacionadas com o problema da história da educação no Brasil. Trata-se de uma bibliografia sumária, compreendendo apenas obras básicas e visa apenas a servir de ponto de partida aos investigadores.

Terceira edição da obra do Prof. Fernando de Azevedo em que, na introdução, são analisados os diferentes conceitos de cultura. A seguir, o autor passa em revista: a) os fatores culturais — país, raça, trabalho, formação, costumes, evolução social e política, psicologia nacional; b) as grandes manifestações culturais — instituições e crenças religiosas, vida literária, cultura científica e artística; c) enfim os meios de transmissão da cultura — educação colonial, primeiras instituições escolares, renovação e unificação do sistema educacional, ensino geral e especial. Extensa bibliografia acompanha os três volumes.

AZEVEDO, Fernando de — *A educação pública em São Paulo*. [São Paulo] Ed. Nacional, s/d. 457 p.

Reúnem-se neste volume as respostas dadas por 20 educadores, cientistas e intelectuais e a um inquérito aberto pelo jornal o Estado de São Paulo, sobre o ensino em geral no Estado, em 1936. Embora as respostas tivessem visado especialmente os problemas regionais, ainda assim a repercussão desse balanço de idéias foi muito grande sobre a educação de todo o Brasil. Isso é salientado na introdução que o Prof. F. de Azevedo escreveu para o volume.

AZEVEDO, Fernando de — *Novos caminhos e novos fins*; a nova política de educação no Brasil; subsídios para uma história de quatro anos. 3ª ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, s/d. 256 p. (Obras Completas, v. 7).

Este livro, cuja primeira edição apareceu em 1932, é uma exposição das idéias do autor sobre educação e da posição que tomou em face de seus problemas fundamentais. Nesta nova edição o Dr. Fernando de

- Azevedo apresenta a história com sua documentação técnica e doutrinária da reforma de ensino que realizou no Rio de Janeiro, quando Diretor da Instrução, no período de 1927-1930.
- BARBOSA, Januário da Cunha — *Plano nacional de educação*. Rio de Janeiro, Tip. do Imperial Instituto Artístico, 1874. s. p.
- Projeto de organização do ensino no país, compreendendo escolas de todos os graus e ramos.
- BARROSO, José Liberato — *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro, Garnier, 1867. 267 p.
- Dados históricos acompanhados de comentários sobre a situação do ensino no Brasil, nos seus diferentes graus.
- BEVILÁQUA, Clóvis — *História da Faculdade de Direito de Recife*. (11 de agosto de 1827) Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1927 s. p.
- BITTENCOURT, Raul — A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rio de Janeiro), v. 19 n. (49): p. 41-76, 1953.
- Ensaio sobre a evolução do sistema educacional brasileiro, caracterizando a educação dentro de cada um dos períodos de nossa formação histórica.
- BRANDÃO, Teixeira — *A educação nacional no regime republicano*. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1907. 118 p.
- O A. faz um exame da situação do ensino durante os primeiros anos da República, apresentando um plano geral para uma reforma do ensino público. Muitas das reformas defendidas por Teixeira Brandão continuam, ainda hoje, sendo reclamadas pelos educadores nacionais. Entre estas, vale salientar a tese de que o ensino primário deve ter um "fim utilitário e ao menos capaz de preparar para uma carreira profissional ou técnica".
- BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores — *Notícia histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição*; elaborado por ordem do respectivo ministro, Dr. Amaro Cavalcanti. Rio de Janeiro, 1898.
- O cap. XIII, Instrução pública, contém uma exposição, em linhas gerais, das várias reformas do ensino primário e secundário. Os cap. XIV, XV, XVI, XVII, XXIII, XXIV, XXV e XXVIII são dedicados ao ensino de direito, engenharia, belas-artes, medicina, música e aos Institutos Benjamim Constant e Surdos-Mudos.
- BRIQUET, Raul — Educação pública na Colônia e no Império — 1500-1899. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (Rio de Janeiro) v. 2, n. 4, p. 5-20, 1944.
- Trata-se de um pequeno estudo sobre a evolução da educação no Brasil e de uma exposição das iniciativas pedagógicas durante a Colônia, Império e República. Bibliografia seleta.
- CALMON, Pedro — A Instrução e os jesuítas. In: *História Social do Brasil*, 4ª ed. aum. São Paulo, Ed. Nacional, s/d., tomo 1, cap. 7, p. [93] — 108. (B. P. B., sér. 5, Brasileira, v. 4).
- Neste capítulo, o autor traça um quadro do ensino no Brasil colônia, mostrando a preocupação maior da política educativa dos jesuítas (responsáveis exclusivos pela instrução no país) que consistia em criar uma "elite culta e religiosa, que realizaria os objetivos místicos e sociais de Santo Inácio". A educação dada ao povo não ia além do "ler e escrever". Depois de descrever os três tipos de estabelecimentos de ensino da época, o A. mostra o interesse dos jesuítas pelas ciências médicas e o obscurantismo em que caiu a instrução depois da expulsão da Companhia de Jesus.
- CALOGERAS, J. P. — *Os jesuítas e o ensino*. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1911. 66 p.
- Apreciação da obra dos jesuítas na educação da mocidade.

- CÂMARA dos Deputados — *Reforma do ensino e várias instituições complementares da instrução pública*; parecer e projeto da Comissão de instrução pública composta dos deputados Rui Barbosa, Tomás do Bomfim Spinola e Ulisses Machado Pereira Viana; relator, Rui Barbosa. Rio de Janeiro, Tip. Nacional, 1883. 378 p. ilustr.
- CAMPOS, Ernesto de Sousa — *O ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro, Serv. Graf. do Ministério da Educação e Saúde, 1940. 611 p. Esboço de um quadro histórico da educação superior no Brasil.
- CAMPOS, Ernesto de Sousa — *Instituições culturais e de educação superior*. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1941. 728 p.
- Traça o A., neste volume, o histórico dos museus, bibliotecas, institutos científicos e culturais e associações de fins de cultura técnica. Em apêndice, apresenta a relação das instituições culturais brasileiras e a de publicações periódicas científicas.
- CAPISTRANO DE ABREU, J. — *Ensaio e Estudos*; crítica e história. Rio de Janeiro, Liv. Briguiet, 1938, 3v.
- Às p. 2 83-184, referências ao primórdios da educação. No ensaio sobre Francisco Ramos Paz, à p. 203, refere-se o Autor a Vitório da Costa, diretor de conceituado colégio — (1850). No ensaio sobre Clérigos e Leigos, sobre a influência da Igreja na instrução, p. 34.
- CARVALHO, Carlos Leôncio de — *O ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império*. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1879, 22 p.
- CASTELO, Plácido Aderaldo — História da instrução e da educação do Ceará. *Revista do Instituto Histórico do Ceará* (Fortaleza), v. 47, n. 47, p. 52-70. 1943.
- Estudo sobre a instrução no Ceará, da expulsão dos jesuítas à Proclamação da Independência. Transcreve, na íntegra, a carta de lei de 15 de outubro que regulamentou o ensino primário em todo o território nacional.
- CONGRESSO, Brasileiro de Instrução Imperial Secundária, 4^o, setembro e outubro de 1922. *Anais*. Rio de Janeiro, Tip. Rua do Carmo, 1926. 881 p.
- COSTA, Aída — *Esboço histórico do ensino secundário no Brasil, do descobrimento até a República*. *Revista de Pedagogia*, ano 2. v. 2, n. 1. p. 17-56, 1956.
- Estuda a evolução do nosso ensino secundário relacionando-a com a evolução política e social brasileira. Distingue três etapas bem distintas nessa evolução: a colonial, a imperial e a republicana. Detém-se, particularmente, sobre as legislações do ensino, os currículos escolares e as diferentes organizações da escola, pondo em relevo as contribuições da Companhia de Jesus e do Colégio Pedro II.
- CRAVEIRO, Costa — *O Visconde de Sinimbu*; sua vida e sua atuação na política nacional (1840-1889). São Paulo, Ed. Nacional, 1937. 352 p. (B. P. B., sér. 5, 79).
- Às ps. 230-331, refere-se ao incidente que acarretou a demissão de Leôncio de Carvalho, autor da reforma do ensino, pondo-o sob regime de ensino livre. Cap. 17 — Idéias e atitudes de Sinimbu — expõe suas idéias sobre o ensino público e a necessidade do ensino profissional "indispensável à formação renovadora das forças econômicas brasileiras" e combate as idéias de Jequitinhonha sobre o ensino teórico da agricultura.
- D'ALESSANDRO, Alexandre — *A Escola Politécnica de S. Paulo; histórias de sua história*. São Paulo, Rev. Tribunais, 1943. 306 p. ilustr. s. p.
- DEBRET, Jean Baptiste — *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. (Trad. e notas de Sérgio Milliet) São Paulo, Liv. Martins, 1940, 2 v. Dados sobre a instrução, p. 15-20, 100-107, 110-131.
- DENIS, Fernando — *O Brasil*. Cidade do Salvador, Liv. Progresso, Ed., 1955, 2 v.

No v. 1, p. 191, refere-se a uma escola de anatomia, cirurgia e medicina, junto ao Hospital Militar (1809). p. 195-198, sobre a Missão Francesa e ensino das belas-artes; dados sobre a Biblioteca Imperial, Museu e Gabinete de História Natural, fundado por D. João VI, em 1821; p. 227-228 p. 381, uma pequena referência sobre a tentativa de uma universidade e sobre a escola de direito, em 1826. No v. 2, p. 60-61, refere-se ao desenvolvimento intelectual de S. Salvador, aos seus colégios onde "os estudos são assaz consideráveis", a uma escola de medicina e à biblioteca pública, fundada pelo conde dos Arcos. A p. 106-107, refere-se à instrução pública em Recife, à ação de Azevedo Coutinho, às bibliotecas públicas e à educação feminina que era, na época, confiada às diretoras dos recolhimentos. No capítulo "Situação do Brasil em 1837", referindo-se à instrução, diz: "à exceção dos Estados Unidos, em nenhuma parte se vê patentear em tão notável grau a necessidade de instrução, em nenhuma parte talvez, e isto graças aos desvelos da nova administração, os meios de instrução primária estão difundidos em um grande número", p. 353; à p. 361: "há hoje no Rio onze escolas de primeiras letras que, há dois anos, eram freqüentadas por novecentos e quarenta alunos". Ainda na mesma página faz referências à Academia de Belas-Artes, Escola Militar, Escola de Direito de São Paulo, de Olinda. FARIAS, Gelásio de Abreu e Menezes, Francisco da Conceição. *Memória histórica do ensino secundário oficial na Bahia durante o primeiro século, 1837-1937*. Bahia, Imp. Oficial, 1937. 434 p. FREIRE, Gilberto — *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1936. cap. 39, p. 87-116. (B. P. B. Brasileira, série G, 64).

Apreciação sobre a educação no século XVIII e metade do século XIX e sobre a pedagógica dos jesuítas.

FREITAS, Zoraide Rocha de — *História do ensino profissional no Brasil*. São Paulo, s. ed. 1954. 384 p. ilustr.

Mostra os pródromos do ensino profissional, desde o Brasil Império, quando a indústria nascente se tornou mais exigente quanto a operários especializados e eficientes. Houve a preocupação nas províncias da criação de estabelecimentos de ensino industrial: ora as casas dos educandos artífices, ora os liceus de artes e ofícios. Daí se foi desenvolvendo o ensino profissional, até a época atual de profundo sentido técnico.

INSTITUTO Histórico e Geográfico Brasileiro — *Dicionário histórico, geográfico e etnográfico do Brasil; comemorativo do primeiro centenário da Independência*. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1922. 2v.

Sobre a evolução e situação do ensino no Brasil, no decurso de um século. V. 1: 353-357, 373-412, 138-147, 273, 274, 343-344, 495-497, 138-147, 273, 274, 343-344, 495-497, 722-729.

JORNAL do Comércio — *Edição comemorativa do primeiro centenário da Independência do Brasil; 1822-1922*. Rio de Janeiro, 1922. 469 p. ilustr.

Editais do Visconde de Cairu e Cambuci sobre colégios ou casas de educação e inspeção de ensino, e concurso para provimento de cadeiras da Academia de Medicina, p. 65, 99; trechos do relatório do ministro Lino Coutinho sobre as condições do ensino elementar superior, em 1832, p. 112; notas sobre o ensino primário e secundário, p. 125; Bernardo de Vasconcelos ao assumir a pasta do império, lembra à Assembléia Legislativa a necessidade de serem aumentadas as escolas públicas e um maior esforço em prol da instrução pública (1837), p. 179; discurso de Bernardo de Vasconcelos na inauguração do Colégio Pedro II, em 1838 e outras notícias, p. 192; pequenas notícias sobre a Escola Militar e Academia da Marinha, defesa da criação do

- Colégio Pedro II; referências à instrução em geral e bibliotecas, p. 203-204, 255; exposição, em linhas gerais, da reforma do ensino primário e secundário de Couto Ferraz, inauguração do Liceu de Artes e Ofícios e informações gerais, p. 253-284; o Imperador e a instrução pública, p. 312. A instrução pública durante o decênio de 1871-1880, mereceu especiais cuidados da administração pública, destacando-se a ação de João Alfredo e Leôncio de Carvalho que deixou o seu nome ligado à lei do ensino livre, 1879. p. 374-375. Depois da reforma Leôncio de Carvalho não houve nenhuma grande modificação na instrução pública. Em 17 de março de 1890, era criado o Ministério de Instrução Pública para o qual foi nomeado Benjamim Constant, autor de nova reforma. p. 410. A p. 436, uma pequena análise do prefeito do Distrito Federal, Carlos Sampaio, sobre a situação da instrução municipal, 1922, p. 436. Notas e informações sobre reformas e estado da educação em vários Estados, p. 440-441; referências à Reforma Lourenço Filho, no Ceará, em 1922, p. 449.
- KIDDER, Daniel P. — *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil*: Rio de Janeiro e província de São Paulo. Trad. de Moacir N. Vasconcelos. São Paulo, Martins, 1940, 2v. (Bibl. hist. brasil., S).
- Apanhado geral sobre o ensino primário, secundário e superior; descreve a Academia de São Paulo, fundada por Avelar Brotero, em 1827; refere-se a uma escola primária masculina em Itu; sobre o sistema Lancaster, 1778-1838, em uso na principal escola primária de São Paulo, v. 1, p. 83, 85, 139, 140, 146, 211, 214; ligeiras observações sobre a educação na Paraíba, no Maranhão, Pará, em Goiás e Minas Gerais, v. 2, p. 114, 153, 201-202, 207, 211.
- LACERDA, José Cândido Sampaio de — *Esboço histórico sobre a organização dos cursos jurídicos no Brasil*, (1827-1937) Rio de Janeiro, Canton e Reile, 1939. 40 p.
- LACERDA, Nelson Nogueira de — *A mais antiga escola normal do Brasil*. 1835-1935: esboço de história administrativa e episódica, com 30 gravuras fora do texto, e a partitura do hino à E. N. Niterói, Of. Graf. do Diário Oficial, 1938. 253 p.
- LAET, Carlos de — *Relatório sobre as atividades do Colégio Pedro II*, em 1923. Rio de Janeiro, Pap. Americana, 1924. 114 p.
- Vida escolar e administrativa do Colégio Pedro II no exercício referido.
- LEITÃO, C. de — *O Brasil visto pelos ingleses*. São Paulo, Ed. Nacional, 1937, 247 p. (B. P. B., sér. 5 Brasileira, 82).
- Notas sobre a instrução de 1783 a 1848. Refere-se ainda ao ensino primário e ao secundário, p. 35, 36, 42, 71, 76, 91, 127, 147, 220, 247.
- LEITE, Serafim. S. J. — *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Lisboa, Livraria Portugal e Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1938, 2v. e 1943, 1v. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1943, 1v., 1945, 2v., 1949, 3v., 1950, 1v.
- Obra em dez tomos relatando toda a história da Companhia de Jesus no Brasil, no espaço de dois séculos (1549-1759). No 1º v. expõe, principalmente, as atividades da Companhia na Bahia (Colégio dos Meninos de Jesus, Colégio de Jesus da Bahia, Salvador) no Rio de Janeiro, em Sergipe de El Rei e Pernambuco; tratando o 4º tomo dos estudos no Maranhão, Pará, das Belas-Artes e Teatro, com um documentário sobre o Colégio das Artes do Rio de Janeiro, o 5º do Real Colégio das Artes na Bahia (ensino superior), do Real Colégio e do Colégio de Jesus do Recife. O 6º item compreendendo a educação e a instrução pública primária, as Ciências Teológicas, os Cursos de Artes e as tentativas para a criação da Universidade do Brasil.
- LEITE, Serafim, S. J. — As primeiras escolas do Brasil. In: *Página* da História do Brasil*. Rio de Ja-

- neiro, Ed. Nacional, 1937, cap. 2, p. 35-62 (B. P. B., sér. 5, Brasileira, 93)
- LIMA, Nestor — *Um século de ensino primário*. Natal, Tip. A República, 1927. 208 p.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström — *Tendências da educação brasileira*, São Paulo, Ed. Melhoramentos (pref.: 1940). 162 p. (Biblioteca de educação, v. 29).
- Este volume reúne diversas conferências do A. sobre vários aspectos da educação brasileira, sua formação e suas tendências. Merece relevo especial a análise que o A. faz do ensino primário brasileiro, sob os seguintes aspectos: geográfico, demográfico, político-social, da administração escolar, do rendimento, da organização interna da escola e das despesas. As duas últimas partes do volume versam sobre os temas "Educação e segurança nacional" e "Estatística e Educação".
- MAGALHÃES, Fernando — *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1832-1932*. Rio de Janeiro, Tip. A. P. Berthal, 1932. 431 p.
- História da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro — órgão, hoje, da Universidade do Brasil — com importantes subsídios sobre o ensino médico no Brasil, sua administração e legislação, até 1931. Na parte final do volume é apresentada uma biobibliografia de todos os catedráticos da Escola, desde sua fundação em 1832.
- MATOS, ACH. — *Um século de ensino*. Vitória, Of. da "Vida Capixaba", 1927. 126 p.
- Memórias sobre a evolução do ensino no Espírito Santo.
- MATOS, José Veríssimo Dias de — *A educação nacional*. Pará, Liv. Universal, 1890. 182 p.
- Coletânea de estudos vários, versando o tema central da necessidade de organizar-se a educação do país com sentido nacional.
- MENESES, José Augusto Bezerra de — *Pela educação nacional*. Rio de Janeiro, Tip. do "Jornal do Comércio", 1918. 214 p.
- Discursos e pareceres sobre a liberdade do ensino e liberdade de profissão; regime eleitoral e educação; a União e o ensino primário.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, *Cinquentenário do ensino comercial*. Rio de Janeiro, 1955. 55 p.
- Esbôço histórico do ensino comercial no Brasil, dando informações biográficas sobre as personalidades que se consagraram a este ensino. Apresenta também as conclusões do Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Comercial.
- MONTENEGRO, Olívio — *Memórias do Ginásio Pernambucano*. Recife, Imp. Oficial, 1943. 313 p.
- Histórico do Ginásio Pernambucano, fundado em 1825.
- MOREIRA, J. Roberto — *A educação em Sta. Catarina*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1954. 103 p. (Publ. n. 2).
- Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Através de análises e exposições, provenientes da observação colhida durante um período de 10 anos, em que o autor trabalhou em Sta. Catarina, em todos os graus de ensino, chega à conclusão de que "o Governo do Estado de Sta. Catarina vem desenvolvendo, desde 1911, um grande esforço, nunca esmorecido, para dotar o Estado de um sistema de educação popular, amplo e eficiente". Acha, contudo, não ter sido esse esforço compensado e aponta como causa principal a "extensão quantitativa em unidades escolares e matrícula, sem que o sistema, em suas linhas fundamentais, tenha progredido, de acôrdo com princípios e exigências modernas de educação". Sugere as linhas gerais de um plano capaz de proporcionar novos cami-

nhos à educação em Sta. Catarina, detendo-se mais demoradamente no que se refere ao financiamento da educação e à organização de um departamento estadual de educação, sob o contróle de um Conselho Estadual, além de Conselhos Municipais, e à descentralização do sistema escolar mediante a constituição de entidades autônomas, estaduais e municipais, às quais seria conferida a responsabilidade de orientar e administrar a educação.

MOREIRA, J. Roberto — *A escola elementar e a formação de professores no Rio Grande do Sul*. [Rio de Janeiro] Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1954. 317 p. (Publ. n 5).

Como esclarece o autor em introdução, teve em vista, na realização desta monografia, situar um sistema estadual de educação e sua evolução, mediante sucinta análise situacional, quer no campo das necessidades e problemas que o geraram, quer no das possibilidades técnicas, econômicas, culturais e financeiras que lhe condicionaram o desenvolvimento. Assim, valendo-se de fatos observados, de inquérito que realizou, de informações colhidas em órgãos de administração escolar, em publicações oficiais e não oficiais, apresenta, após fixar os aspectos culturais do Rio Grande do Sul, uma análise apreciativa do sistema educacional sul-rio-grandense, focalizando: a organização administrativa da educação; as despesas com educação e cultura; a escola primária, nos seus aspectos administrativos, numéricos e materiais, funcionais e qualitativos; o professor primário e sua formação. Apresenta, ainda, uma sinopse enumerativa e estatística do ensino de nível médio e superior e uma sinopse estatística geral. Encerra com o resumo e conclusões gerais sobre a escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul.

MOREIRA da Azevedo — Instrução pública nos tempos coloniais do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, (Rio de Janeiro) n. (55) p. 141-158.

Síntese histórica da educação colonial.

MOSSÉ, B. — *Dom Pedro II, empereur du Brésil*. Paris, Fermin-Di-dot, 1889. 415 p.

No cap. XV — "Dévouement de Dom Pedro II a son peuple" — comenta ter sido a "instrução pública objeto de seus cuidados e constantes preocupações" e transcreve a carta do Imperador solicitando fosse aplicado o fundo destinado a uma estátua em sua homenagem, na construção de escolas. p. 320-345.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida — *O ensino público*. Maranhão, M. P. U. Pires, 1874. 472 p.

Situação em que se achava o ensino público no Brasil e sugestões para sua completa reforma.

PEIXOTO, Afrânio — Brasil. In: *Noções de História da Educação*. 3ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1942. p. 273-326. (Atualidades Pedagógicas, sér. 3, B. P. B., v. 5). Panorama da evolução das idéias e das instituições educativas, com três capítulos dedicados ao Brasil, onde são apresentados os fatores que caracterizaram o nosso sistema de ensino durante os períodos colonial, monárquico e republicano. O A. apresenta ainda a biobibliografia dos principais educadores brasileiros. Brasil, pgs. 273-326.

PEIXOTO, Afrânio — O ensino público no Brasil; decepções e esperanças. In: *Livro de ouro do centenário da Independência do Brasil*, Ed. do Anuário do Brasil, 1923. p. 115-120.

Observações gerais sobre as deficiências da organização cultural do país.

PILOTO, Erasmo — *A educação no Paraná*; síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1954. 128 p.. (Publ. n. 3).

- Trabalho realizado por solicitação e planejamento da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) — órgão do INEP — como contribuição do Estado à série de estudos regionais que estão sendo promovidos no país, visando efetivar preliminarmente uma sondagem objetiva da realidade educacional brasileira. O estudo, servindo de base à introdução, compreensão e interpretação do problema proposto, focaliza seis aspectos distintos: fundamentos geo-sociais, fundamentos biopsicológicos, a criança e o adolescente do Paraná, administração central da Educação Pública, o sistema escolar público do Paraná e Conclusões. O autor apóia seu trabalho em três fontes: a) documentário vivo, contribuições pessoais, próprias e alheias, colhidas no contato direto com a realidade existencial; b) legislação educacional; c) bibliografia suplementar de historiadores, geógrafos, sociólogos, antropólogos, sanitaristas, cronistas, etc, predominantemente paranaenses.
- PIRES de Almeida, José Ricardo, 1843 — *L'instruction publique au Brésil*. História — législation. Rio de Janeiro, G. Leuzinger & filhos, 1889.
- PRIMITIVO, Moacir — *A instrução e a República*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — 1942. 7v. — *A instrução e as Províncias*, Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1939. 3v. —
- *A instrução e o Império*. São Paulo, Ed. Nacional, 1936. 3 v.
- Estes treze volumes constituem uma fonte de referência ao estudo da educação no Brasil. Apresentam, classificadas por ordem cronológica, a documentação e legislação relativa à educação a partir de 1834.
- REGO, Oziel Bordeaux — *Estatística da instrução* (primeira parte) Brasil, Dir. Geral de Estatística, 1916. 396 p.
- RIZZINI, Carlos — *O livro, o jornal e a tipografia: 1500-1822*. Rio de Janeiro, Kosmos Ed., 1945. 436 p. O ensino antes e depois de Pombal, cap. TV, p. 203-220.
- ROCHA POMBO, José Francisco da — *Meios de instrução e primeiros sinais de cultura original*. In: *História do Brasil*, Rio de Janeiro, s. d., v. 5, cap. 6, p. 338-724-858.
- RODRIGUES, Milton da Silva — O Brasil In: *Educação comparada*. São Paulo, Ed. Nacional, 1938. p. [233]-290 (Atualidades Pedagógicas, sér. 3 B. P. B., v. 31).
- Na terceira parte dessa obra, o autor faz um histórico do ensino no Brasil, acompanhado de organograma do sistema escolar em 1938.
- ROSA, Henrique, S. J. — *Os jesuítas; de sua origem aos nossos dias*. Rio de Janeiro, Vozes, 1954. 477 p. Nessa história dos jesuítas, pode-se acompanhar e compreender a contribuição dos jesuítas à educação, sua filosofia pedagógica e os métodos utilizados nessa tarefa, em que se destacaram de maneira singular. Especialmente, em relação ao Brasil, é de ver-se o esforço que empregaram na educação da população brasileira na fase colonial.
- SANTOS, Teobaldo Miranda — A educação comparada. In: *Noções de História da Educação*, 5ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1954. p. 485-515. (Curso de Psicologia e Pedagogia, v. 2).
- Neste capítulo o autor faz o panorama da evolução da educação brasileira desde os jesuítas até a última guerra mundial.
- SMITH, Lynn T. — Education and the school. In: *Brasil: people and institutions*. Baton Rouge, Louisiana State Univ. Press, 1954, p. 545-569, ilustr.
- Analisa o sistema educacional brasileiro, mostrando primeiro os princípios que o norteiam. Descreve a evolução da educação desde os tempos coloniais. Indica o estado a que chegou a educação, a

situação educacional do país, a julgar pelas mais recentes estatísticas a respeito do problema do analfabetismo. Passa, então, a examinar a educação nos seus diversos graus — elementar, secundário e superior, para afinal apontar as tendências atuais e perspectivas futuras da educação no país.

SOUSA, J. B. Melo — Estudantes do meu tempo. Crônicas do antigo Colégio Pedro II. Ilust. de Juran-dir Pais Leme, Sabóia Barbosa, Sá Roris, Jorácio Rubens e Carlos Artur Thiré. (Sep. do v. 11 do *Anuário do Colégio Pedro II*) 1943. 211 p.

SOUSA, Joaquim Moreira de — Estudo sobre o Ceará. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. 250 p. ilust. (Publ. n. 8).

O sistema educacional que predominou sempre no Ceará era puramente alfabetizante e intelectual, destinado a fazer letrados, alheio à sua verdadeira função social de elemento integrador do indivíduo na comunidade, alheio à realidade do meio. Não concorreu para minorar a miséria do povo, os desequilíbrios econômicos, os fatores climáticos hostis. Apesar do predomínio da população rural e da economia baseada na exploração do solo, a escola jamais levou em conta esses aspectos. Urge, pois, a organização de um sistema de ensino orientado para a restauração do solo e reabilitação do homem, para vitalizar a economia coletiva, integrando o homem no meio. Para isso, é mister o preparo adequado do professor primário através de uma Escola Normal cujos programas sejam moldados pelas necessidades a características físicas, morais e econômicas do meio. É assim uma programação mais regional que universal, cujas linhas gerais mostra o presente estudo. Digno de realce é o trabalho realizado no Ceará, conforme demonstra o A., pelo prof. Lourenço Filho, quando Diretor Geral da Instrução, de 1922 a 1923.

SOUTHEY, Robert — *History of Brasil*. 2 ed. London. W. Pople. Printner, 1822, 3v.

No v. I, p. 266-267, refere-se o autor ao ensino dado por Aspi-cuelta e Nóbrega às crianças nativas, aos órfãos de Portugal e aos "mamelucos" (escrita, leitura e aritmética), 1549. No II, p. 344-345, uma pequena referência ao ensino da leitura e escrita, catecismo (1549), uma nota sobre escolas para meninos e meninas, p. 253. No v. III, p. 796, sobre o Seminário para órfãos e professores de grego, latim, filosofia, retórica e matemática.

TAVARES Bastos — Instrução pública. In: *A província: estudo sobre a descentralização do Brasil*. 2. ed. feita sobre a 1ª de 1870. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1937. Parte terceira: Interesses provinciais, cap. 1, p. 215-230. (B. P. B. Brasileira, sér. 5, v. 105).

O A. apresenta idéias sobre a liberdade e obrigatoriedade do ensino, taxas escolares e organização do ensino nas províncias.

TEIXEIRA, Anísio — *A Educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, [1956]. 355 p. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Atualidades Pedagógicas, sér. 3, v. 64).

Análises e exposições relativas a temas e problemas pedagógico» atuais. Os textos desta obra visam despertar a atenção para os mais importantes problemas da educação brasileira e para os mais graves perigos com que ela se defronta. Sua unidade repousa na filosofia democrática que os inspira e, apesar do tom amargo de certas análises, resulta daí uma impressão de otimismo.

TEIXEIRA, Anísio — *Educação para a democracia*. São Paulo, Ed. Nacional, 1953. 236 p. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Atualidades Pedagógicas, sér. 3, v. 57). Nesta obra foram reunidos diversos ensaios e estudos sobre o» problemas da educação no Distrito Federal, no período 1931-1938, durante o qual o autor dirigiu, primeiro a Diretoria Geral do Ensino

e, depois, a Secretaria de Educação e Cultura do D. F.. É exposta nesta obra a reforma democrática da educação realizada neste período.

TEIXEIRA, Anísio — *A escola brasileira e a estabilidade social*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 5-27, 1957).

Numa análise da realidade educacional brasileira, aponta duas tendências que regulam a expansão da educação entre nós, nos últimos decênios: de um lado, a propensão a alargar as oportunidades de educação seletiva para a classe média e superior e, de outro lado, a custeá-la com recursos públicos subtraídos à educação popular e à educação de formação para o trabalho produtivo. Essas duas tendências são definidas como so-brevivências do sistema educacional anterior a 1930, destinada a um estado de estagnação, com classes média e superior escassas. Pensa que é dever dar a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e não a fomentar a sua ânsia de ascensão. O sistema escolar deve ser um sistema de formação de homens para os diferentes níveis da vida social. A educação é uma função de estabilidade social e não de promoção para o progresso individual e de conquista de diplomas.

VALADÃO, Haroldo — *Da aclamação à maioria* (1822-1840). 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1939. 527 p. (B. P. B., sér. 5, Brasileira, 149).

Cap. 3, p. 134-139, sobre a criação das Escolas de Direito de Olinda e São Paulo; ensino médico, Escola de Belas-Artes, Academia Real Militar e Colégio Pedro II; cap. 4 — História científica — referências ao primeiro professor de botânica no Brasil, ao ensino da medicina e às antigas Escolas Médico-cirúrgicas, p. 173-176; a obra dos jesuítas e panorama geral da cultura, p. 334-340; a criação dos Cursos Jurídicos do Brasil, p. 459-527.

VARGAS, Getúlio — *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Olímpio, 1938, 3v.

Nesta obra de documentação das idéias e realizações do governo do presidente Vargas, vários capítulos são dedicados aos problemas de educação: o ensino secundário e superior, v. I; a instituição profissional e a educação, v. II; o cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país, v. III; a orientação nacional do ensino, v. IV; e a Universidade do Brasil na articulação e hierarquia do ensino, v. V.

VENANCIO FILHO, Francisco — *A evolução da educação no Brasil. Formação* (Rio de Janeiro), ano 3, n. 23, p. 21-53, 1940.

O autor divide o histórico da educação no Brasil em cinco períodos: 1) da chegada dos jesuítas à sua expulsão; 2) de então, à chegada de D. João VI; 3) do início do Império à República; 4) da República à reforma do ensino no Distrito Federal, em 1928, com Fernando de Azevedo; 5) dessa data aos nossos dias. VERÍSSIMO, José — *A instrução pública e a imprensa* (1500-1900). Memória — In: Livro do centenário. Rio de Janeiro, Imp. Nacional, 1900. p. 5-30.

Obra dividida em 3 períodos: período colonial — 1547-1822; império — 1822-1889; república, estado atual — 1890-1899.

VIANA, Hélio — A educação no Brasil colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (Rio de Janeiro) v. 6, n. 18, p. 372-392, 1945. O A. formula observações sobre a política educacional portuguesa em relação ao Brasil colonial, que se caracterizou por atender rigorosamente às necessidades do meio americano da época em que se processou. Ressalta que essa política proporcionou a formação de uma elite apta para dirigir os destinos políticos e sociais, quando da separação dos dois países.

VIANA, Hélio — *Estudos de história colonial*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1948. 318 p. (B. P. B., sér. 5 Brasileira, 261).

A educação no Brasil colonial, p. 91-113.

WILLEMS, Emílio — *A aculturação dos alemães no Brasil*: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1946. 595 p. (B. P. B., ser., 5, Brasileira, 250).

WILLEMS, Emílio — *A assimilação e populações marginais no Brasil*: estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo, Ed. Nacional, 1940. 343 p. (B. P. B sér. 5, Brasileira, 186). A educação — cap. 15.

ANUÁRIOS Estatísticos do Brasil. — Ministério da Educação e Cultura. 1927-1958.

COLEÇÃO de leis brasileiras. Rio de Janeiro, Imp. Nacional. 1808-1958.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Pondo termo à campanha pela encampação da Universidade do Rio de Janeiro, foi publicada no Diário Municipal a Lei que transcrevemos em seguida:

LEI N° 930 — DE 29 DE JULHO DE 1959

Dispõe sobre a organização e integração na Universidade do Rio de Janeiro, do patrimônio das Faculdades que a acompanham, e dá outras providências.

Faço saber que a Câmara dos Vereadores decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1° A Universidade do Rio de Janeiro é pessoa jurídica gozando de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, nos termos da presente lei.

Art. 2° A Universidade do Rio de Janeiro é constituída dos atuais estabelecimentos de ensino:

- a) Faculdade de Direito;
- b) Faculdade de Ciências Médicas;
- c) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- d) Faculdade de Ciências Econômicas.

Parágrafo único. Ficam integradas à U. R. J., tão-somente para efeito didático-pedagógico e disciplinar,

conservando, porém, sua atual situação administrativa e financeira:

I — Escola de Enfermeiras Raquel Haddock Lobo;

II — Vetado.

III — Instituto Municipal de Nutrição;

IV — Museu da Cidade do Rio de Janeiro;

V — A Escola Dramática Martin» Pena ... (vetado);

VI — A Faculdade de Serviço Social da Prefeitura do Distrito Federal;

VII — A Faculdade de Ciências Econômicas da Prefeitura do Distrito Federal.

Art. 3° Para a mais completa realização de seus fins, a Universidade do Rio de Janeiro poderá incorporar outros estabelecimentos de ensino e instituições técnico-científicas, bem como estabelecer acordos com entidades e organizações oficiais ou privadas.

Parágrafo único. Os bens incorporados constituirão patrimônio da U. R. J., revertendo, em caso de extinção da mesma, à Prefeitura do Distrito Federal, não podendo, porém, serem destinados a outras finalidades que não as do ensino.

Art. 4° O patrimônio da Universidade do Rio de Janeiro, que não poderá ser alienado sem prévia autorização do poder público, será constituído :

- o) pelos bens móveis e imóveis incorporados ao seu acervo;
- 6) pelos bens e direitos que lhe forem doados ou por ela adquiridos;
- c) pelos saldos das rendas próprias e das rendas das unidades que integram, quando transferidos para o "Fundo de Desenvolvimento Material e Cultural".

Art. 5º Em nenhuma hipótese poderão ser adquiridos bens patrimoniais ... (vetado) com subvenção ou auxílio concedido pela P. D. F., inclusive com construção, ampliação ou reforma de prédios, pavilhões ou qualquer anexo às mesmas.

Parágrafo único. A U. R. J. e suas unidades integrantes deverão no prazo máximo de 60 (sessenta) dias enviar ao Patrimônio Municipal para tombamento, por intermédio do Prefeito do Distrito Federal, todos os bens patrimoniais adquiridos com subvenções ou auxílios da P. D. F... (vetado).

Art. 6º A dotação a U. R. J. proveniente dos cofres públicos será entregue ... (vetado) à Reitoria e distribuída às unidades que integram a Universidade, em orçamento interno, organizado pelo Conselho Universitário.

§ 1º As unidades universitárias prestarão contas ao Conselho de Curadores da aplicação de todas as importâncias recebidas dos cofres da Universidade, inclusive as relativas à gratuidade do ensino.

§ 2º Nenhuma importância proveniente dos cofres públicos poderá ser utilizada direta ou indiretamente para aumento dos patrimônios das unidades universitárias.

Art. 7º O Conselho de Curadores aprovará o orçamento elaborado pelo Conselho Universitário e fiscalizará sua execução.

Art. 8º A elaboração do orçamento obedecerá às seguintes normas:

I — Orçamento uno;

II — Proposta orçamentária justificada, com a indicação de planos de trabalho correspondentes;

III ■— Transferência para o Fundo de Desenvolvimento Material e Cultural da Universidade, do saldo de cada exercício.

Art. 9º Os Estatutos da U. R. J. serão refundidos dentro de 60 (sessenta) dias para se adaptarem a esta lei, conterão ainda os seguintes dispositivos:

I — Ensino gratuito nos termos do concedido pela Universidade do Brasil;

II — proibição de serem distribuídas rendas em remuneração de capital ou pagamento de dividendo?. ressaltados os juros de empréstimos;

III — a direção de cada uma das unidades de ensino será exercida por um Diretor designado pelo Reitor com a prévia aprovação do Prefeito do Distrito Federal, dentre os professores catedráticos efetivos, eleitos em lista tríplice, por votação unino-minal da Congregação respectiva, respeitados os mandatos dos atuais ocupantes.

IV — regime didático obedecendo aos padrões fixados na Lei Federal.

Art. 10. O aluno matriculado na mesma série, por mais de dois anos letivos, perderá a gratuidade e ficará obrigado ao pagamento da anuidade que fôr fixada pelo Conselho Universitário.

Parágrafo único. Esse pagamento poderá ser dispensado desde que a repetência tenha sido motivada por doença.

Art. 11. A U. R. J. praticará sob sua exclusiva responsabilidade todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 12. O regime jurídico dos professores e servidores da Universidade do Rio de Janeiro obedecerá às condições fixadas pelo Conselho Universitário.

Art. 13. As remunerações dos Corpos Docentes e Administrativos das diferentes unidades de ensino da U. R. J. ficam unificadas em cada categoria funcional ... (vetado).

Parágrafo único. Nenhuma majoração de remuneração beneficiando uma ou mais categorias funcionais poderá ser feita por uma unidade da U. R. J., sem que abranja, concomitantemente, as demais unidades. A iniciativa de tais majorações, embora possam ser sugeridas pelas Faculdades, cabe exclusivamente à U. R. J.

Art. 14. A U. R. J. fica por essa lei autorizada, dentro dos limites da sua dotação orçamentária, a incorporar ao seu patrimônio os bens pertencentes às unidades que a integram.

§ 1º Farão parte integrante do pessoal docente e administrativo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras os professores e demais servidores administrativos do Ginásio de Aplicação da mesma Faculdade, ressalvados os direitos dos atuais titulares.

§ 2º Nenhuma nova Faculdade será incorporada à Universidade na forma do prescrito do art. 21 da Lei

número 783, de 13 de outubro de 1953, sem que seus dirigentes façam cessão do seu patrimônio à Universidade.

Art. 15. Fica absolutamente vedada a reeleição para qualquer cargo eletivo na Universidade do Rio de Janeiro e nas respectivas unidades universitárias.

Art. 16. A Universidade do Rio de Janeiro criará o seu serviço de assistência, com o fim de instalar, administrar e manter, na medida de seus recursos, restaurantes nas suas diversas unidades universitárias, bem como um serviço central médico-odontológico.

Art. 17. Fica o Prefeito autorizado a fazer um convênio entre a Prefeitura do Distrito Federal e o Govêrno da União pelo qual possa ser auxiliada financeiramente a Universidade do Rio de Janeiro, na forma do que estabelece a Lei nº 217, de 15 de janeiro de 1948, e no seu art. 25, inciso III.

Art. 18. As leis orçamentárias do Distrito Federal consignarão dotação destinada a manter a Universidade do Rio de Janeiro, correspondente a meio por cento da receita ordinária arrecadada no exercício anterior.

Art. 19. O Prefeito do Distrito Federal solicitará à Câmara do Distrito Federal dentro do prazo de 60 (sessenta) dias a abertura de crédito especial, para atender aos encargos iniciais necessários ao cumprimento desta lei.

Art. 20. O Conselho de Curadores é o órgão de fiscalização financeiro-patrimonial da U. R. J.

Art. 21. Constituem o Conselho de Curadores:

- a) o Reitor da Universidade, como seu presidente;
- b) um contador da P. D. F.;
- c) um engenheiro da P. D. F.;
- d) um procurador ou advogado da P. D. F.;
- e) dois funcionários com mais de dez anos de serviços prestados à Prefeitura do Distrito Federal.

Parágrafo único. Não poderá ser membro do Conselho de Curadores parente até terceiro grau, consan-guêneo ou afim, de Reitor, de Diretor de unidade universitária ou de integrante do corpo docente da U. R. J.

Art. 22. Os Curadores, de livre escolha do Prefeito, de comprovada competência, serão nomeados pelo prazo de três anos.

Art. 23. O Conselho de Curadores não poderá ser integrado por nenhum membro do corpo docente de qualquer das faculdades.

Art. 24. Na prestação de contas das Faculdades constará obrigatoriamente a justificação de todas as despesas, quer com relação ao custeio do ensino e eficiente funcionamento didático e administrativo, quer com relação aa quantitativo da gratuidade do aluno.

Art. 25. Não será permitido o contrato de professor estranho ao corpo magisterial da U. R. J. para ... (vetado) atividades que possam ser atribuídas a membros da carreira de professorado.

Art. 26. O orçamento da P. D. F. consignará durante quatro anos a verba de Cr\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de cruzeiros) para aparelhagem do Hospital de Clínicas da Faculdade de Ciências Médicas, ficando desde já autorizada a U. R. J. a

firmar convênios com a Santa Casa da Misericórdia ou com a Secretaria de Saúde ... (vetado).

Art. 27. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Distrito Federal, 29 de julho de 1959.
— 71» da República.

JOSÉ J. DE SA FREIRE ALVIM.

*Américo Lourenço Jacobina
Lacombe*

Nelson Mufarrei

*João dos Reis Ferreira Ma-
chado*

* * *

Km colaboração com o INEP, vem funcionando a Escola Guatemala como centro experimental de educação primária da Prefeitura do Distrito Federal. Dispondo sôbre o regime de trabalho e outras providências, transcrevemos a Resolução nº 24 da Secretaria de Educação e Cultura:

RESOLUÇÃO Nº 24

Altera o regime de trabalho da Escola 7-2 Guatemala e determina a criação e instalação, nas suas dependências, do órgão que menciona.

O Secretário Geral de Educação e Cultura, devidamente autorizado pelo Exmo. Sr. Prefeito do Distrito Federal, em despacho exarado no processo número 3.299.186-58,

Considerando que a Escola 7-2 Guatemala, de acôrdo com o entendimento firmado entre a Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos Pedagó-

gicos do Ministério da Educação e Cultura, a 19 de abril de 1955, vem funcionando, desde essa data, como campo de experimentação de novas técnicas do trabalho, bem como de estudos e pesquisas educacionais e de aperfeiçoamento de professores;

Considerando que o trabalho realizado até então revelou a necessidade de dar, a essa unidade escolar, estrutura que lhe proporcione condições de maior eficiência para os estudos que ali se estão processando;

Considerando que o resultado dessas experiências e estudos são de grande valia para a educação primária brasileira,

Resolve:

Art. 1º A unidade escolar em funcionamento no prédio da Praça Aguirre Cerda, sem número (Escola 7-2 Guatemala) constituirá o 1º Centro Experimental de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal em cooperação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 2º Ao referido Centro compete:

o) realizar educação adequada ao nível primário, às necessidades dos alunos e às exigências sociais;

6) experimentar métodos e recursos de educação primária;

c) empreender estudos e pesquisas sobre a criança em idade escolar, programas de ensino, formação do professor primário e outros problemas ligados à educação elementar;

d) preparar material de ensino e publicações de orientação técnica ao professor;

e) oferecer a professores, administradores e especialistas em educação dos Estados, Territórios e do Distrito Federal, oportunidade de observar os trabalhos em realização e deles participar adquirindo conhecimentos e técnicas úteis ao desempenho de suas funções, bem como atitudes da estudo, experimentação, desejo de aperfeiçoamento necessários ao progresso em educação.

Parágrafo único. Enquanto vigorar o entendimento firmado a 19 de abril de 1955 entre a Prefeitura de Distrito Federal, por intermédio da Secretaria-Geral de Educação e Cultura (SGE) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Cultura, o trabalho, cujas finalidades estão previstas no presente artigo, será desenvolvido através da articulação entre a SGE e aquele Instituto, nos termos do entendimento referido.

Art. 3º O CEEP constituir-se-á em órgão de estrutura *sui generis* e se subordinará, de um lado, diretamente ao Departamento de Educação Primária (DEP), da Prefeitura do Distrito Federal, mantendo-se, por outro lado, em estreita articulação com o INEP, conforme o entendimento citado.

Art. 4º O CEEP será orientado por um Técnico em educação do Ministério da Educação e Cultura, em função de direção da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais ou da Coordenação dos Cursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou em exercício na mesma Divisão ou Seção.

Art. 5º O pessoal docente, em exercício no CEEP, será o seguinte:

- a) 1 diretor, em comissão;
- b) encarregados de estudos e orientação dos professores;
- c) 2 subdiretores;
- d) professores de: Música, Recreação e Jogos, Artes Industriais e Plásticas, Desenhos, Biblioteca e Auditório;
- e) professores para a regência de turma.

Art. 6º O pessoal subalterno será o seguinte:

- a) um zelador;
- b) dois serventes ou trabalhadores ;
- c) uma encarregada da cozinha, uma merendeira e uma auxiliar de cozinha.

Art. 7º O CEEP contará com um serviço de psicologia, de assistência social e médico-dentária.

Art. 8º O pessoal de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º deste Regulamento será requisitado aos órgãos oficiais da Prefeitura do Distrito Federal pelo Diretor do INEP, ou por este recrutado.

Art. 9º As gratificações por serviços extraordinários prestados e as dos elementos designados diretamente pelo Diretor do INEP correrão por conta desse Instituto.

Art. 10. A função de Diretor do Centro será exercida por Diretor de Escola, por Técnico de Educação, por Auxiliar-Técnico ou ainda por Professor de Curso primário, mediante indicação anual do INEP e designação do DEP.

Art. 11. As funções de encarregados de estudos e orientação dos professores serão exercidas por Técnicos de Educação, Auxiliares-Técnicos, Professores de curso primário ou de curso normal, de larga

experiência e reconhecida capacidade no campo de educação primária ou no de formação e aperfeiçoamento do magistério, sem prejuízo dos direitos e vantagens dos cargos efetivos.

Art. 12. A função de Subdiretor será desempenhada por professores de curso primário, mediante indicação anual do diretor em comissão, condicionada à aprovação do INEP e designação do DEP.

Art. 13. Os orientadores e encarregados de estudos, os professores para regência de turma, os professores de Desenho, Artes Industriais (Trabalhos Manuais), Biblioteca e Auditório serão designados pelo Diretor do Departamento de Educação Primária; os professores especializados em Música, Recreação e Jogos, pelo Diretor do Departamento de Educação Complementar; o médico e o dentista, pelo Diretor do Departamento de Saúde Escolar.

Art. 14. O INEP se responsabilizará pela manutenção dos demais servidores necessários ao desenvolvimento da experiência educacional bem como do pessoal subalterno.

Art. 15. Os professores primários, em exercício do CEEP, em cujas turmas se realizarem observações, e os encarregados de estudos terão vantagens idênticas às dos professores da Escola Primária do Instituto de Educação.

Parágrafo único. Para efeito do julgamento do trabalho do professor, as percentagens de promoção serão compensadas por uma apreciação do diretor do CEEP, ouvidos os orientadores, enquanto se realizarem estudos sobre currículos e programas.

Art. 16. Os casos omissos serão resolvidos em comum acôrdo pela Secretária-Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 17. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e terá vigência enquanto perdurar o entendimento firmado, a 19 de abril de 1955, entre a SGE e o INEP.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrário.

Distrito Federal, 22 de julho de 1959.
— *Américo Lacombe*, Secretário-Geral.

GOIAS

Tendo em vista a reforma do ensino normal, o govêrno do Estado designou comissão para elaborar o Anteprojeto da Lei Orgânica do do Ensino Normal, cujo texto e respectiva exposição de motivos apresentamos a seguir:

Exposição de Motivos nº 1/59.
Em de maio de 1959.

Excelentíssimo Senhor Doutor José Feliciano Ferreira Digníssimo Governador do Estado

A Comissão Especial do Grupo do Estudos o Programação, que esta subscreve, honrada com a incumbência de estudar e propor a reforma do Ensino Normal do Estado de Goiás, vem respeitosamente apresentar a Vossa Excelência o incluso anteprojeto de lei orgânica, como

resultado da primeira etapa de seus trabalhos, que está fundamentada nas seguintes razões:

1. FINALIDADES DO ENSINO NORMAL

A principal finalidade dos estabelecimentos de ensino normal é naturalmente prover à formação de professores para o ensino elementar. Ao lado desse grande objetivo, colocam-se dois outros, de grande importância para nosso meio. O primeiro diz respeito à integração profissional, através de cursos de aperfeiçoamento, de grande número de professores primários leigos já em exercício no Estado, e que foram nomeados em virtude da falta de candidatos habilitados em cursos normais. E é bem possível que por algum tempo ainda tenha o Estado de admitir, em caráter precário, professores nessas condições, até que haja normalistas em número suficiente para atender às necessidades do ensino elementar. E' justo que, aos poucos, vá o Estado preparando esses professores leigos, em cursos de emergência, visando sua integração na vida profissional.

O outro objetivo seria o de permitir que professores já formados se especializem em vários ramos do ensino primário, incentivando desta maneira o aperfeiçoamento da técnica docente naqueles ramos que têm constituído os grandes problemas da educação elementar, como sejam a educação pré-primária, a educação de crianças anormais, o ensino rural, o ensino supletivo, etc, que demandam conhecimentos especializados de psicologia e didática.

2. TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL E SEUS GRAUS

Aqui, adota-se uma nova nomenclatura para designar os estabelecimentos de ensino normal. As atuais escolas normais regionais (do 1º ciclo) e escolas normais do 2º ciclo, que formam "regentes de ensino" e "professores primários", serão substituídas pelos Ginásios Normais e Colégios Normais, representando o 1º e 2º ciclos, respectivamente, de grau médio. Sabemos que é poderosa a preferência dos jovens pelo curso ginásial, que propriamente não prepara para nada, mas representa apenas uma fase inicial nos estudos de humanidades, que levam logicamente às carreiras superiores. O que sucede, porém, entre nós — e isso não nos causa nenhuma surpresa — é que a maioria dos moços, após a experiência dos quatro anos de curso ginásial, abandonam por aí mesmo suas aspirações às profissões liberais e em seguida, chamados ao trabalho, se vêm despreparados para qualquer ramo de atividade imediata. Por isso preocupam-se os educadores nacionais, que há anos vêm debatendo o problema e propondo soluções que atendam a essa preferência, e ao mesmo tempo dêem aos jovens iniciação profissional. Este é o sentido que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dá ao ensino médio, que seria ministrado em três tipos de ginásio, ou sejam o ginásio secundário, o ginásio profissional e o ginásio normal. Todos esses cursos, ao mesmo tempo, que

possibilitam aos seus Concluintes prosseguirem em estudos mais avançados, dão-lhes ainda rudimentos de várias profissões. Assim, pode o jovem, ao terminar o seu curso ginásial e não desejando prosseguir, iniciar na prática uma carreira profissional, a de magistério inclusive, através do curso ginásial normal. Este seria o professor primário do 1º grau. A julgar pelo número de jovens que procuram o curso ginásial nas escolas normais, seria fácil formar, em pouco tempo, numerosos professores capazes de alfabetizar.

Ao Colégio Normal caberá a tarefa de formar professores do 2º grau, de experiência mais elevada, e destinados a constituir, nas zonas mais populosas e adiantadas, os corpos docentes dos grupos escolares e educandários particulares do mesmo nível.

A grande novidade deste capítulo é, sem dúvida, o curso normal superior, a cargo dos Institutos de Educação. Trata-se de uma velha aspiração nacional. Os Estados se ressentem da necessidade de pessoal de formação pedagógica superior para suas escolas-modélo. A novidade não é, portanto, nossa. O projeto de "Lei de Diretrizes e Bases" o prevê. Ao planejarmos este anteprojeto de Lei Orgânica não podíamos esquecer-lo, temos a convicção de que será bem recebido pelo professorado goiano. Seu custo será insignificante, visto que não é grande o número de aulas do curso. Os mesmos professores do Curso Colegial Normal do Instituto de Educação poderão encarregar-se dele.

Teremos assim estabelecimento de ensino normal de três graus: o ele-

mentar, o secundário, o superior. Todos os diplomados por esses estabelecimentos serão chamados "professores primários", diferenciados apenas pelo grau que cada um houver obtido. Desaparece assim a designação "regente de ensino" bem como a chamada "escola regional", surgindo em seu lugar o "ginásio" como prefere o povo chamá-la.

3. OS CURRÍCULOS NORMAIS

Na organização dos currículos, a Comissão procurou atender não só às tendências atuais do ensino médio, mas também às necessidades de articulação e flexibilidade, a serem completadas no regulamento e na organização dos programas das várias disciplinas. A antiga rigidez do currículo normal desaparece, em parte, com a oportunidade que se dá aos estabelecimentos para escolha de duas disciplinas de sua preferência ou por força das características regionais. As disciplinas de formação pedagógica, assim como as de conteúdo ou de humanidades, facilmente se podem articular entre si ou com os vários ramos do ensino médio, de maneira a dar aos alunos oportunidades amplas de modificar, segundo as vocações, os ramos de sua formação. As normas que a Comissão teve em mira somente serão, entretanto, vistas com clareza, após o conhecimento do regulamento e dos programas a serem elaborados, quando convertido em lei o anteprojeto. Este apenas abre o caminho e define o rumo que se deverá seguir.

Segundo o pensamento da Comissão, os vários cursos normais deverão constituir-se e reger-se da maneira seguinte:

a) *Curso Ginásial Normal* — Articula-se com o ensino primário. Compõe-se de 5 disciplinas de conteúdo, fundamentais — Português, Matemática, Ciências, Geografia e História —; 3 de iniciação pedagógica — Higiene, Pedagogia e Didática e Prática de Ensino —; 4 de Artes ou Práticas Educativas — Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico e Educação Física, Recreação e Jogos —, e mais duas, optativas, à escolha do estabelecimento.

O desenvolvimento do curso terá sentido mais prático que teórico, atendendo às necessidades imediatas da vida.

b) *Curso Colegial Normal* — Abandonou-se aqui a natureza rígida e volumosa do atual currículo normal do segundo ciclo, de nível nitidamente superior e destinado a adolescentes ainda em fase de formação média. No currículo do 2º grau, proposto no anteprojeto, as disciplinas são ainda de humanidades, formação pedagógica e prática educativa. Substituindo as disciplinas Geografia do Brasil e História do Brasil, tradicionalmente estudadas em separado, julgou a Comissão acertado introduzir-se uma disciplina nova — Estudos Sociais Brasileiros — que terá em mira uma compreensão mais ampla e global da Pátria, não só no seu aspecto geográfico e histórico, mas também no social, econômico, cultural, cívico e político.

As disciplinas de formação pedagógica, neste curso, terão desenvolvimento do nível médio, compreendendo as noções fundamentais da Pedagogia, como elementos indispensáveis prática docente a ser adquirida no curso de Didática, ao qual se dará especial atenção.

c) *Curso Normal Superior.* — Começa pelo estudo de filosofia, compreendendo Psicologia Ética, Estética e Moral, como base aos estudos pedagógicos. As demais disciplinas componentes do curso constituem toda a ciência da educação, conhecida pela designação geral de Pedagogia, em seus múltiplos aspectos. Dar-se-á, neste curso, mais ênfase ao estudo de Didática, que se organizará em departamento especial.

d) *Cursos de administração e especialização* — Estes cursos subordinam-se aos interesses oportunos do ensino. Por isso não têm organização fixa, nem época própria de funcionamento. O anteprojeto define suas finalidades e indica as bases sobre as quais deverão fundar-se.

1. A PESQUISA E A EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICAS

Determina o anteprojeto que as escolas normais, principalmente o Instituto de Educação, se transformem em centros de cultura pedagógica. A rigor não se pode dizer que o Estado tenha já conseguido, em suas escolas, reunir elementos capazes de promover essa cultura. Mas é de se esperar que, dado o progresso do Estado, dentro de pouco tempo alguma coisa se possa fazer nesse sentido. Por isso

achamos oportuno que a lei abra o caminho, dando ampla liberdade às pesquisas e experimentação, conforme se pode ver dos artigos 25 e 26.

5. CERTIFICADOS E DIPLOMAS

E praxe dos estabelecimentos de ensino secundário fornecerem certificados de conclusão de curso. Assim, temos o certificado de conclusão de curso ginasial e o de curso colegial, que dão direito a ingresso no curso superior. Terminado este, recebem os bacharelados, os doutorandos, etc, um diploma, após colação de grau.

No curso normal atual e no antigo, nitidamente de grau médio, convencionou-se outorgar diploma, após a respectiva colação de grau, em solenidade tão brilhante quanto as de formatura de acadêmicos, com becas, juramento e tudo. Esse costume, quanto ao ensino normal, tem suas razões históricas. Enquanto na Europa, no século passado, já se dava formação superior aos professores primários, no Brasil começava-se pela escola normal elementar, primeiro e último grau de formação. E convencionou-se dar aos Concluintes "diploma", em solenidade idêntica à de formação superior, embora o curso tivesse nível elementar. No segundo quartel do século XX, alguns Estados e o Distrito Federal elevaram o ensino normal até o segundo ciclo, ainda de grau médio, e, com a Lei Orgânica de 12 de janeiro de 1946, os demais Estados fizeram o mesmo. Aquela Lei determina, no seu artigo 36, que "aos alunos que concluírem o curso de primeiro ciclo de ensino normal será expedido o

certificado de regente de ensino primário; aos que concluírem o curso de segundo ciclo dar-se-á diploma de professor primário". Agora, com a extensão do ensino normal até o curso superior, conforme propõe o anteprojeto, aproveitamos a oportunidade para colocar o diploma no seu devido lugar (artigos 27 e 28 do anteprojeto). Essa medida virá facilitar o trabalho das autoridades de ensino, que há anos vêm aconselhando mais simplicidade nas formaturas de grau médio, a fim de se pouparem aos pais os grandes dispêndios com as festas de formatura de seus filhos.

6. ATIVIDADES ESCOLARES

Dos capítulos I e II do Título III se pode verificar que o ano escolar ficou assim dividido:

a) de 16 a 28 de fevereiro: — matrícula, exames de admissão, seleção, vestibular, exames de 2ª época, e reuniões preparatórias do ano letivo;

b) 1º de março a 15 de junho: — primeiro período letivo;

c) de 16 a 30 de junho: — férias juninas;

d) de 1º de julho a 31 de agosto: — segundo período letivo;

e) de 1º a 15 de setembro: — atividades cívicas;

f) de 16 de setembro a 15 de novembro: — 3º período letivo;

g) de 16 de novembro a 15 de dezembro: — período de exames de promoção e conclusão de curso e de ingresso nos cursos normais, em 1ª época;

h) de 16 de dezembro a 15 de fevereiro: — grandes férias.

a) *Os períodos letivos* — Na organização vigente, o ano escolar normal coincidindo com o secundário, será dividido em dois períodos letivos iguais de três meses e meio cada um, seguidos de um período de 15 dias para as provas parciais. Essa divisão pode ser simétrica, mas não atende às injunções do meio e da vida escolar. Ora, a organização do ano escolar não deve perder de vista as grandes festas populares e nacionais, o clima, os costumes e as limitações orgânicas do educando.

Conforme se propôs no anteprojeto, adotamos o dia 1º de março para início do ano letivo. A experiência já consagrou esse mês como o mais apropriado, visto serem muito chuvosos os meses de fevereiro e janeiro. O primeiro período letivo terá portanto três meses e meio de duração. E o mais longo do curso, justamente aquele em que se deve dar maior impulso ao ensino, o que é razoável, visto estarem alunos e professores mais dispostos, após as grandes férias. No segundo semestre do ano, prevê o anteprojeto os dois últimos períodos letivos, de dois meses cada um, com um período, intercalado, de 15 dias de atividades cívicas.

Os três períodos letivos compreendem, assim, o total de 197 dias úteis. Descontados os feriados nacionais e dias santos de guarda, ainda encontramos 185 dias úteis. A Comissão julga plenamente cabível a exigência de 180 dias letivos, no mínimo (art. 34 do anteprojeto), deixando-se a margem de 5 dias para comemorações ou respeito a acontecimentos importantes

de âmbito estadual, ou municipal ou do próprio estabelecimento. Na legislação vigente o mínimo é de 170 dias, menor, portanto, do que o proposto.

Alguns estabelecimentos adotam tradicionalmente o descanso semanal no sábado. É possível que em um ou outro estabelecimento se justifique essa prática, por isso o anteprojeto abre a exceção, facultativa, desde que as aulas do sábado sejam colocadas em outros dias da semana. Nesse caso exigem-se 160 dias letivos, cujo com-pletamento obrigará ainda o estabelecimento a prorrogar por mais alguns dias seus períodos letivos.

b) *As férias* — São dois os períodos de férias, ou sejam as *férias juninas* (16 a 30 de junho) e as *grandes férias* (16 de dezembro a 15 de fevereiro). Restabelecemos assim as antigas férias de junho, em substituição às de julho. A prática tem demonstrado que não é conveniente nenhuma atividade escolar nesse período. A época é festiva e barulhenta; todos são atraídos para os folguedos tradicionais. É justo, portanto, deixar que os alunos tenham a oportunidade de participar, junto aos seus, das comemorações a São Paulo e São Pedro, tão caras à família brasileira, cujas tradições cumpre à escola fortalecer, em vez de contrariar.

c) *As atividades cívicas* — Os administradores escolares defrontaram-se com dificuldades sérias na execução do ano letivo. Numerosas são as interferências que perturbam os trabalhos escolares, as quais poderíamos grupar mais ou menos como se segue: 1° —

sivo de feriados extraordinários concedidos pelos governos e, muitas vezes, pelos próprios estabelecimentos; 2° — Acontecimentos imprevistos que empolgam as populações urbanas; 3° — Suspensão de aulas para reuniões das congregações; 4° — suspensão de aulas, quase sempre por pressão dos estudantes, para atividades gremistas (eleições de diretorias, festas de rainhas, etc.); 5° — Excursões durante os períodos letivos; 6° — Faltas coletivas de alunos, quase sempre pelo prazer de gazer as aulas; 7° — Suspensão de aulas para os preparativos das grandes comemorações, como, por exemplo, as de 7 de setembro; 8° — Mau serviço público de fornecimento de transporte, luz e água. E outras causas. É necessário que se tomem medidas, previstas em leis e regulamentos, para se coibirem tais abusos, que baixam hoje em dia, assustadoramente, o rendimento escolar. Essas medidas serão objeto da regulamentação desta lei e dos regimentos internos a serem elaborados; mas para se resolverem alguns dos problemas acima mencionados, põe-se no anteprojeto a criação do período de atividades cívicas, no qual serão incluídas, além das festas da Independência, muitas outras atividades extraclasse, que a escola tem o dever de orientar a estimular para fins educativos, tais como maratonas e torneios desportivos, o teatro escolar, os concursos de oratória e literatura, as sessões musicais, as excursões e visitas escolares, e outras atividades, todas úteis à formação do caráter.

A semana que antecede a data da Independência é imprópria para a concentração da atenção nos estudos. O ambiente se torna barulhento e marcial, ao som das fanfar-ras, e desaparece o interesse pelas aulas. Assim, ao lado dos preparativos para a grande festa, colocar-se-ão com mais proveito para os jovens aquelas outras atividades, supramencionadas e chamadas complementares (artigo 70 do anteprojeto), e que de nenhum modo devem prejudicar o horário de aulas. Daí a razão por que achamos oportuna a quinzena cívica, que, além de conciliar interesse dos alunos, tem também a vantagem de servir como variação das atividades escolares, embora não se trate de período de descanso.

Concluindo, devemos dizer que nos parece bem dividido o ano escolar, e racionalmente distribuídas as atividades escolares, que ao todo compreendem: 7 meses e meio correspondentes aos períodos letivos, 45 dias correspondentes aos dois períodos de exames, e mais 15 dias correspondentes à quinzena cívica, perfazendo o total de 9 meses e meio de atividades. Os dois períodos de férias completam o ano escolar.

7. O INGRESSO NOS CURSOS NORMAIS

O ingresso nos cursos normais dos três graus far-se-á através de exames de *admissão* (para o ginásio), exames de *seleção* (para o colégio) e exames *vestibulares* (para o Instituto de Educação). A diferenciação feita por meio dos ter-

mos *admissão*, *seleção* e *vestibular* funda-se na tradição escolar e tem a vantagem de evitar confusão.

A concessão desses exames em duas épocas tem em mira dar mais uma oportunidade aos candidatos que, não tendo podido inscrever-se ou não tendo logrado habilitação em 1ª época, o possam fazer em fevereiro, após mais dois meses de estudos.

8. AS AULAS

Seria ideal que professores e alunos tivessem regime de tempo integral, com oito horas de trabalho diário. Esse regime não será, porém, possível tão cedo entre nós, em virtude de fatores econômicos. Nossas escolas, ainda muito pobres, são obrigadas a manter dois ou três turnos diariamente, a fim de poderem atender a maior número de estudantes. Os professores, devido ao baixo nível de remuneração, também se obrigam a atender a dois, três e mais estabelecimentos, com o fim de completarem a renda necessária à sua subsistência. Os próprios alunos, dada a relativa pobreza da família brasileira, são postos a trabalhar, nos próprios lares ou em empregos diferentes, a fim de ajudarem na manutenção da casa.

Tendo em vista esses fatos, achou a Comissão prudente exigir c mínimo de 24 aulas semanais preenchendo um só turno, na média de 4 aulas diárias (de segunda a sábado).

9. OS TRABALHOS DE ESTAGIO

No fim de cada período letivo haverá julgamento, por parte do professor, do aproveitamento do aluno.

que será avaliado através de tarefas e exercícios, durante o período letivo, e principalmente pelo trabalho de estágio, constante de pesquisas e estudos, a que cada um é obrigado. A esse trabalho atribuirá o professor uma nota, que representará o grau de aplicação do aluno. Não revelando este ter tido nenhum aproveitamento, não poderá entrar em exames finais de promoção ou conclusão de curso. As notas de estágio não serão, porém, computadas para efeito de aprovação final. Temos observado que as notas de provas parciais, exercícios e sabatinas, com essa freqüência que a lei vigente determina, tem dado resultados negativos, favorecendo a fraude escolar. Além disso, tais provinhas abrangem uma parte muito reduzida dos programas.

10. OS EXAMES

Estes, sim, constituirão o ato mais sério da vida escolar, e devem ser cercados de todas as garantias, de modo que representem realmente o valor que se lhes deve dar. Terão a duração de duas horas, mais longa do que a da legislação vigente, e abrangerão os pontos essenciais de toda a matéria constante dos programas anuais.

O ano letivo termina a 15 de novembro e os exames terão início a 20 do mesmo mês. Os dias 16, 17, 18 e 19, que medeiam esses dois períodos, são considerados livres ou vagos, a fim de que os alunos ordenem seu pensamento, reavivando na memória a aprendizagem feita durante o ano, e a fim de que os professores, também ordenando a matéria ensinada, preparem as provas respectivas.

Dispensam-se das provas orais os alunos que tiveram obtido nota igual ou superior a 7 na prova escrita. Essa medida tem as seguintes vantagens: 1º — incentivar os alunos a alcançarem, no mínimo aquela nota; 2º — diminuir o número de alunos sujeitos a essas provas, que são muito cansativas e não têm dado os resultados delas esperados. Sujeitam-se porém aos exames orais todos os alunos da última série do curso, para fins de classificação, que se fará através dos graus "simplicemente", "plenamente" e "com distinção". Essa classificação é considerada útil no caso de julgamento de títulos e preferência para o aproveitamento do professor.

11. A FREQUÊNCIA

É necessária a freqüência, por isso obrigatória. A experiência tem demonstrado que os alunos faltosos não revelam bom aproveitamento. Além disso, são os maiores provocadores da fraude escolar. Em virtude desses fatores negativos, reduziu-se a 15% o número tolerável de faltas. Em casos especiais (luto ou doença) serão abonadas as faltas até 15% mais, perfazendo o total máximo de 30%. Na legislação vigente essa porcentagem é de 25% ou 50%, respectivamente.

12. ADMINISTRAÇÃO CENTRAL DO ENSINO NORMAL

O anteprojeto cria, na Divisão do Ensino do Segundo Grau, da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, uma seção especial do

ensino normal, dotada de elementos técnicos, e encarregada da difusão, orientação e fiscalização do ensino normal. Parece à Comissão indispensável essa medida, a fim de que se imprima ao ensino normal maior eficiência. Oportunamente deverão ser criadas ali as seções do ensino secundário e do ensino profissional, completando-se assim a organização daquela Divisão.

13. *ADMINISTRAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS DE ENSINO NORMAL*

A administração dos estabelecimentos estaduais de ensino tem sido feita, em regra, por um diretor. A escolha do diretor tem sido feita, em regra, pelo Poder Executivo. Mas nem sempre conhece o Governo a idoneidade técnica e administrativa do candidato escolhido. Daí os altos e baixos que têm sofrido os estabelecimentos oficiais. Também em regra se torna esse diretor, dentro do estabelecimento, um pequeno ditador. Esse sistema simplista de administração escolar é muitas vezes desastroso para o ensino. A Comissão, baseada em tradição escolar mais sadia, procurou resolver o problema, apresentando **uma** fórmula de distribuição da responsabilidade administrativa do estabelecimento entre três órgãos, sendo eles: a) uma Diretoria, composta de três membros; b) um Conselho Técnico Administrativo, composto de 3 a 5 membros; c) a Congregação do estabelecimento, composta de todos os professores

catedráticos (interinos e efetivos) do estabelecimento. O regulamento e o regimento interno definirão as funções de cada um desses órgãos.

14. *ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS ANEXAS AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL*

As escolas primárias anexas aos estabelecimentos de ensino normal, destinadas à prática docente dos alunos mestres, funcionam como departamentos do estabelecimento, e por isso deve sua administração ser feita em harmonia com a direção do mesmo. É, pois, de toda conveniência, nem se poderia pensar de outra maneira, que essas escolas se subordinem, técnica e administrativamente, à direção do estabelecimento ao qual são anexadas.

15. *OS ESTABELECIMENTOS MUNICIPAIS E PARTICULARES*

O anteprojeto, cumprindo dispositivos constitucionais, deixa livre à iniciativa particular e aos municípios, dando-lhes preferência, o criarem e manterem estabelecimentos de ensino normal, respeitadas as normas legais. Compete também ao Estado, onde e quando necessário, suplementar, com recursos técnicos e financeiros, os estabelecimentos de ensino normal, quando estes se revelarem deficientes.

16. *REGISTRO DE DIRETORES E PROFESSORES*

Cria-se, na seção competente da Divisão do Ensino do Segundo Grau, o registro de diretores e professo-

res do ensino normal, para aquêles que revelarem idoneidade moral e técnica. Essa medida tem em vista melhor seleção do pessoal docente e administrativo das escolas normais.

17. EFETIVAÇÃO DE INSPETORES E PROFESSORES

De acôrdo com disposições constitucionais, a efetivação de professores nos respectivos cargos do magistério, somente se dará através de concurso. Também se exigirá concurso para a efetivação de inspetores de ensino. Não é o concurso a forma ideal de seleção; mas, por enquanto, não se encontrou outra que melhor atenda aos interêsses do ensino. No artigo 111, do anteprojeto, fica o Poder Executivo obrigado a abrir concurso para preenchimento, em caráter efetivo, dos cargos de magistério, na» escolas normais do Estado, atualmente ocupados interinamente. E' medida que não deve tardar mais.

18. AUXÍLIOS E SUBVENÇÕES

Aberta à livre iniciativa, por parte dos municípios e entidades particulares, no setor do ensino normal, e definida a ação supletiva do Estado, é justo que o Estado conceda auxílios e subvenções aos estabelecimentos de ensino normal, com o objetivo de não só tornar gratuita a formação do professor primário, mas também elevar seu padrão de eficiência à altura de sua finalidade. E' de toda conveniência que as verbas destinadas ao ensino normal seja automaticamente registradas pelo Tribunal de Contas, a fim de que não haja retardamento no for-

necimento dos recursos necessários ao bom funcionamento dos estabelecimentos. Com a obrigatoriedade de assinatura de convênio entre o estabelecimento subvencionado e o Govêrno, ficam resguardados os interêsses do ensino.

19. O ENSINO NORMAL E OS OUTROS RAMOS DE ENSINO

Enquanto não fôr aprovada a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", atualmente em discussão no Congresso Nacional, estará o ensino normal, na organização proposta pelo anteprojeto, desarticulado com os demais ramos de ensino médio, principalmente no que diz respeito ao ano escolar. Por isso, enquanto não competir ao Estado a organização de todo o ensino médio, ficará a Secretaria de Estado da Educação autorizada a promover essa articulação, até que aquela Lei passe ao Estado a prerrogativa, nela prevista, de organizar o seu sistema de ensino (Veja-se art. 110, do anteprojeto).

20. CONCLUSÃO

Senhor Governador,

A reforma do ensino normal, presentemente consubstanciada no anteprojeto que temos o prazer de passar às mãos de Vossa Excelência, não representa apenas uma atualização daquele ramo de ensino, mas pretende também dar um passo mais à frente, a fim que o mesmo ensino, daqui a pouco, não se veja obsoleto e, portanto, inadequado às exigências da cultura goiana. As soluções propostas não foram tomadas ao acaso, mas tiradas do que

há de mais positivo na Pedagogia moderna, salvo melhor juízo de Vossa Excelência. Tendo sempre por princípios a experiência e as condições regionais, pretendemos ter interpretado o pensamento do ex-Secretário de Estado da Educação e Cultura, atualmente muito digno Governador do Estado.

Apresentamos a Vossa Excelência as mais

Respeitosas Saudações

Prof. Basileu Toledo França
Prof. Genesco Ferreira Bretas
Prof. José Sizenando Jaime

ANTEPROJETO

LEI Nº , DE DE DE 1959

Baixa a Lei Orgânica do ensino normal do Estado de Goiás.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu promulgo a seguinte Lei:

TITULO I

Dos fins e da organização geral do ensino normal

I

CAPITULO I

Das finalidades do ensino normal

Art. 1º O ensino normal do Estado de Goiás terá as seguintes finalidades:

- a) prover à formação de professores destinados às escolas primárias;

- b) prover, em caráter supletivo, à integração profissional de professores primários leigos, nomeados a título precário;
- c) dar oportunidade de aperfeiçoamento e especialização ao pessoal docente e administrativo do ensino primário;
- d) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

CAPITULO II

Dos tipos de estabelecimentos e graus de ensino normal

Art. 2º O ensino normal do Estado será ministrado em estabelecimentos dos seguintes tipos e graus:

- a) *Ginásio Normal* (Escola Normal Elementar), que ministrará ensino em 4 (quatro) séries anuais e formará professores primários do 1º grau;
- b) *Colégio Normal* (Escola Normal Secundária), que ministrará ensino em 3 (três) séries anuais, após o curso ginásial, e formará professores primários do 1º e 2º graus;
- c) *Instituto de Educação* (Escola Normal Superior), que ministrará ensino em 2 (duas) séries anuais, após o curso colegial, e formará professores do 1º, 2º e 3º graus.

Art. 3º Além dos cursos regulares de formação de professores primários do 1º e 2º graus, poderão os Colégios Normais ministrar ainda os seguintes cursos:

- a) curso Intensivo de integração profissional de professores leigos;
- b) curso intensivo de especialização em ensino rural;
- c) curso intensivo de especialização em educação pré-primária e ensino primário supletivo.

Art. 4' Além dos cursos regulares de formação de professores primários do 1º, 2º e 3º graus, deverá o Instituto de Educação ministrar ainda, de acôrdo com as necessidades do ensino primário, os seguintes cursos:

- a) curso de integração profissional de professores leigos;
- b) curso de especialização em ensino rural;
- c) curso intensivo de administração escolar;
- d) cursos de especialização nos seguintes ramos:
 1. educação pré-primária;
 2. educação de crianças excepcionais;
 3. ensino primário complementar;
 4. ensino de desenho e artes aplicadas;
 5. ensino de música e canto orfeônico;
 6. educação física, recreação e jogos.

Art. 5º E' livre aos estabelecimentos de ensino normal de qualquer grau promover pesquisas e experimentação pedagógica, como fim de se estabelecerem novos princípios, métodos e processos que visem ao maior rendimento escolar.

CAPITULO III

Das instituições anexas aos estabelecimentos de ensino normal

Art. 6º Haverá, junto aos estabelecimentos de ensino normal, instituições de ensino pré-primário e primário destinadas a campo de prática, demonstração e experimentação pedagógicas, bem como instituições de assistência e orientação educacionais.

TITULO II

Da organização dos cursos normais e seus programas

CAPITULO I Dos

currículos e seus programas

Art. 7' As disciplinas componentes dos cursos normais serão divididas em duas categorias:

- a) obrigatórias;
- b) optativas.

Art. 89 As disciplinas obrigatórias são as definidas nesta lei para cada curso.

Art. 9º As disciplinas optativas serão da escolha do estabelecimento e serão duas no máximo, escolhidas dentre os seguintes grupos:

- a) línguas;
- b) ciências pedagógicas;
- c) ciências matemáticas, físicas e naturais;
- d) artes;
- e) iniciação profissional;

- f) religião;
- g) outras disciplinas de interêsse da região.

Art. 10. Haverá em cada série anual 7 (sete) disciplinas obrigatórias e 1 (uma) optativa, perfazendo o total de 8 (oito) em cada série.

Art. 11. A distribuição das disciplinas pelas séries do curso, bem como o número de aulas semanais para cada uma delas, serão definidos em regulamento.

§ 1º Na distribuição das disciplinas pelas várias séries do curso e na organização dos programas deverá ser garantida boa articulação e flexibilidade.

§ 2º Os programas deverão ser acompanhados das respectivas instruções metodológicas.

CAPITULO II Do

curso ginásial normal

Art. 12. O curso ginásial normal tem por objetivo a formação, na maior amplitude e brevidade possível, de professores destinados às escolas primárias de zonas rurais e pequenas comunas.

Art. 13. O curso ginásial normal, destinado a formar professores do 1º grau, compreenderá, no mínimo, as seguintes disciplinas:

1. Português
2. Matemática
3. Ciências Físicas e Naturais
4. Geografia Geral e do Brasil
5. História Geral e do Brasil
6. Noções de Higiene
7. Noções de Pedagogia

8. Noções de Didática e Prática de Ensino

9. Desenho

10. Trabalhos Manuais

11. Musica e Canto Orfeônico

12. Educação Física, Recreação e Jogos.

Art. 14. O Ginásio Normal poderá adotar, se conveniente, o currículo do ginásio secundário, e, paralelamente, se a lei federal o permitir, ministrar na 3º e 4º séries as disciplinas de formação pedagógica, ou constituir uma 5º série para as mesmas disciplinas, em prolongamento ao curso ginásial.

CAPITULO III Do

curso colegial normal

Art. 15. O curso colegial normal tem por objetivo a formação de professores primários destinados aos grupos escolares e educandários do mesmo nível.

Art. 16. O curso colegial normal, destinado a formar professores primários do 2º grau, compreenderá, no mínimo, as seguintes disciplinas :

1. Português e Literatura
2. Matemática
3. Ciências Físicas e Naturais
4. Estudos Sociais Brasileiros
5. Higiene
6. Fundamentos da Educação
7. Administração e organização-Escolar

- | | |
|---|---|
| 8. Psicologia da Criança | 11. Administração e Organização Escolar |
| 9. Didática e Prática de Ensino | 12. Orientação Educacional. |
| 10. Desenho Pedagógico | |
| 11. Música e Canto Orfeônico | |
| 12. Trabalhos Manuais. | |
| 13. Educação Física, Recreação e Jogos. | |

CAPÍTULO IV

Do curso normal superior e seus objetivos

Art. 17. O curso normal superior, a cargo do Instituto de Educação, tem por objetivo a formação de professores primários qualificados, do 3º grau, bem como a formação de professores de ensino normal, administradores escolares, orientadores, inspetores e técnicos de ensino primário.

Art. 18. O curso normal superior, ou de Instituto de Educação, compreenderá, no mínimo, as seguintes disciplinas:

1. Filosofia
2. Filosofia da Educação
3. História da Educação
4. Sociologia Geral e Educacional
5. Biologia Educacional
6. Psicologia Educacional
7. Estatística Educacional
8. Educação Comparada
9. Didática Geral e Especial
10. Higiene Escolar

CAPÍTULO V

Do curso de integração profissional e seus objetivos

Art. 19. O curso de integração profissional, a cargo do Colégio Normal e Instituto de Educação, tem por objetivo aperfeiçoar os conhecimentos de conteúdo (humanidades) e ensinar a formação profissional (pedagogia) dos professores leigos aproveitados ou a serem aproveitados nas escolas de zonas onde houver falta de professores normalistas.

Art. 20. O currículo do curso de integração profissional será baseado no currículo do curso ginásial normal, na forma que o regulamento dispuser.

CAPÍTULO VI

Dos cursos de especialização e seus objetivos

Art. 21. Os cursos de especialização, a cargo do Colégio Normal e Instituto de Educação, têm por objetivo ensinar às vocações profissionais a extensão de seus conhecimentos técnicos nos vários ramos do ensino primário especializado.

Art. 22. Os currículos e duração dos cursos de especialização serão estabelecidos por comissões técnicas especiais, na forma que o regulamento dispuser.

CAPÍTULO VII

Do curso de administração escolar e seus objetivos

Art. 23. O curso de administração escolar, a cargo do Instituto de Educação, tem por objetivos:

- a) dar oportunidade de aquisição da técnica de administração aos administradores em exercício que não forem portadores de títulos de administrador escolar;
- b) preparar administradores escolares em curso de emergência para admissão imediata nessa função, quando houver carência de candidato habilitado;
- c) preparar administradores escolares em curso intensivo de um ano, enquanto não houver em quantidade suficiente, portadores de diplomas de curso normal superior.

Art. 24. O currículo do curso de administração escolar será baseado no curso normal superior, conforme dispuser o regulamento.

CAPÍTULO VIII

Da pesquisa e da experimentação pedagógicas

Art. 25. A pesquisa e experimentação pedagógicas poderão ser propostas por qualquer dos estabelecimentos de ensino normal e terão por objetivo dar oportunidade

de ensaio experimental de novos métodos e processos educativos, visando a estabelecer novas técnicas tendentes ao maior rendimento escolar.

Art. 26. Os planos de pesquisas e experimentação serão propostos por técnicos de reconhecida idoneidade científica e serão aprovados e autorizados na forma que o regulamento dispuser.

CAPÍTULO IX Dos

certificados e diplomas

Art. 27. Aos alunos que concluírem os cursos ginásial e ginasial normal serão expedidos certificados de professor primário de 1^o e 2^o graus, respectivamente.

Art. 28. Aos alunos que concluírem o curso normal superior conceder-se-á diploma de professor primário de 3^o grau, após termo de colação de grau.

Art. 2^o. Aos alunos que concluírem cursos de integração profissional, de administração escolar e de especialização serão expedidos os respectivos certificados.

Art. 30. Dos certificados e diplomas de curso normal constarão sempre indicação clara sobre a natureza do curso, seriação, disciplinas componentes e notas obtidas.

Art. 31. Os certificados e diplomas serão concedidos e firmados pelo diretor do estabelecimento, referendados pelo secretário e assinados pelo concluinte do curso.

TÍTULO III Das

atividades escolares

CAPÍTULO I Do

ano escolar

Art. 32. O ano letivo será dividido em 3 (três) períodos, a saber:

1º período: — de 1º de março a 15 de junho;

2º período: — de 1º de julho a 31 de agosto;

3º período: — de 16 de setembro a 15 de novembro.

Art. 33. O dia 1º de março e o dia 15 de novembro, embora conta-dos como dias letivos, destinar-se-ão às solenidades de abertura e de encerramento dos cursos, respectivamente.

Art. 34. O ano escolar terá, no mínimo, 180 (cento e oitenta) dias letivos completos, descontados apenas:

- a) os feriados nacionais;
- b) o descanso dominical;
- c) o período de provas;
- d) os períodos de férias. Parágrafo

único. O regulamento e os regimentos internos terão disposições relativas às datas importantes do Estado, do Município em que se localiza o estabelecimento e do próprio estabelecimento, as quais poderão ser reservadas para solenidades especiais.

Art. 35. Se, por qualquer motivo, houver interrupção dos trabalhos escolares que prejudique o ano

letivo, será este prorrogado até perfazer o mínimo de dias letivos exigidos no artigo anterior.

Art. 36. Será facultativo aos estabelecimentos a adoção do descanso semanal, aos sábados, desde que aulas suplementares, em número equivalente, sejam dadas no outros dias da semana, porém em turno diverso. Neste caso será de 160 (cento e sessenta) dias o ano letivo.

Art. 37. Anualmente a Secretaria de Estado da Educação e Cultura organizará o calendário escolar para os estabelecimentos oficiais do Estado.

Parágrafo único. Obrigar-se-ão também a esta exigência os estabelecimentos municipais e particulares, submetendo o calendário à aprovação daquela Secretaria. Quando sua organização fugir às normas estabelecidas nesta lei e seu regulamento, será ouvido o Conselho Estadual de Educação.

CAPÍTULO II

Das férias e das atividades cívicas

Art. 38. São períodos de férias e atividades cívicas:

- a) férias juninas: — de 16 a 30 de junho;
- b) atividades cívicas: — de 1º a 15 de setembro;
- c) grandes férias: — de 16 de dezembro a 15 de fevereiro.

Art. 39. Professores, auxiliares de ensino e alunos estarão livres de quaisquer obrigações escolares durante as férias juninas e grandes férias.

Art. 40. No período de atividades cívicas se dispensam apenas as obrigações de aulas e estudos regulares, constituindo porém dever de cada estabelecimento planejar e executar anualmente um programa variado de atividades extracurriculares, conforme dispuser o regulamento.

CAPITULO III Da

admissão aos cursos normais

Art. 41. São exigências para ingresso nos cursos normais:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) prova de idade;
- c) prova de sanidade física e mental;
- d) prova de ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;
- e) prova de bom comportamento social.

§ 1º Além das exigências constantes deste artigo, deverá o candidato apresentar:

- a) prova de haver feito curso elementar satisfatório, para ingresso no curso normal ginásial;
- b) prova de conclusão de curso ginásial (normal, secundário ou profissional), para ingresso no curso colegial normal;
- c) prova de conclusão de curso colegial (normal, secundário ou profissional), para ingresso no curso normal superior.

§ 2º Será idade mínima para ingresso nos cursos normais:

- a) 11 (onze) anos completos ou a completar até junho, para ingresso no curso ginásial normal;
- b) 15 (quinze) anos completos ou a completar até junho, para ingresso no curso colegial normal;
- c) 18 (dezoito) anos completos ou a completar até junho, para ingresso no curso normal superior.

Art. 42. O ingresso no curso ginásial normal far-se-á através de exames de admissão, em que prove possuir o candidato conhecimento de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, nível da 4ª série primária.

Art. 43. O ingresso no curso colegial normal far-se-á através de exame de seleção, em que prove possuir o candidato conhecimento de nível correspondente à 4ª série ginásial, em Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, e Geografia e História do Brasil.

Art. 44. O ingresso no curso normal superior (de Instituto de Educação) far-se-á através de exame vestibular, em que revele o candidato conhecimento de nível colegial sobre Português, Matemática, Inglês ou Francês, História Geral e do Brasil.

Art. 45. São eliminatórias as provas de Português e Matemática, devendo o candidato obter, em cada uma, para prosseguir nas demais provas, média igual ou superior a 4 (quatro).

Art. 46. Considerar-se-á habilitado o candidato que obtiver média igual ou superior a 5 (cinco) no conjunto das provas.

Art. 47. Todas as provas serão escritas e orais.

Art. 48. Os exames de admissão, seleção e vestibular realizar-se-ão em 2 (duas) épocas: primeira quinzena de dezembro e segunda quinzena de fevereiro. As inscrições serão requeridas na segunda quinzena de novembro e primeira quinzena de fevereiro.

Art. 49. O regulamento disporá sôbre o ingresso nos cursos de administração escolar, de integração e de especialização.

Art. 50. Poderão ser admitidos aos cursos alunos ouvintes, conforme dispuser o regulamento.

CAPITULO IV Da

matricula

Art. 51. A matrícula nos cursos normais far-se-á na segunda quinzena de fevereiro.

CAPITULO V Da

transferência

Art. 52. É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino normal, em cursos do mesmo grau, na forma do regulamento.

CAPITULO VI Das

classes

Art. 53. O número de alunos em cada classe não poderá ser superior a 40 (quarenta).

Art. 54. As classes podem ser mistas ou, de preferência, separadas por sexo, desde que haja número que justifique a separação.

CAPITULO VII Dos

trabalhos escolares

Art. 55. Os trabalhos escolares constarão de aulas e exercícios, trabalhos de estágio, exames, e atividades complementares.

CAPITULO VIII Das

aulas e exercícios

Art. 56. Na organização do horário de aulas deverão os estabelecimentos obedecer às seguintes normas:

- a) 24 (vinte e quatro) aulas semanais no mínimo;
- b) 4 (quatro) aulas seguidas, no máximo, num só turno (da manhã ou da tarde);
- c) aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- d) intervalo de 10 (dez) minutos entre a primeira e a segunda e entre a terceira e quarta aulas; intervalo de 20 (vinte) minutos entre a segunda e terceira aulas.

Art. 57. Exercícios, na medida adequada, deverão ser exigidos para a integração da aprendizagem.

Art. 58. As autoridades administrativas do estabelecimento tomarão medidas para que se respeite

o horário de aulas, evitando interferências ou faltas que as prejudiquem.

CAPITULO IX Dos

trabalhos de estágio

Art. 59. Por trabalhos de estágio se entendem as obrigações de tarefas escritas, estudos e pesquisas, a que o aluno estará obrigado, em cada período letivo, e através dos quais avaliará o professor o seu aproveitamento escolar. Ao fim do período letivo, ser-lhe-á atribuída uma nota que a Secretaria do estabelecimento registrará na sua ficha de aplicação.

Art. 60. Não poderá submeter-se a exames no fim do ano letivo, o aluno que não tiver cumprido pelo menos dois terços (2/3) dos trabalhos de estágio; ou que não tiver obtido nesses trabalhos média igual ou superior a 5 (cinco).

Parágrafo único. Não será computada, para efeito de aprovação, a média obtida nos trabalhos de que trata este artigo.

CAPITULO X Dos

exames

Art. 61. No período de 29 de novembro a 5 de dezembro, serão realizados os exames de promoção ou de conclusão de curso.

Art. 62. Os exames constarão de provas escritas e orais.

Art. 63. Para as provas escritas e orais serão constituídas bancas examinadoras, compostas de 3

(três) examinadores, sendo um deles o presidente.

Art. 64. A prova escrita terá a duração de duas horas, improrrogáveis, e abrangerá, nos seus pontos essenciais, toda a matéria constante do programa anual.

Art. 65. A prova oral terá a duração de 15 minutos para cada aluno.

Art. 66. Serão dispensados das provas orais os alunos que, nas provas escritas, tiverem obtido nota igual ou superior a 7 (sete), exceto na última série do curso, em que todos os Concluintes ficam sujeitos às provas orais, para efeito de classificação.

Art. 67. A classificação a que se refere o artigo anterior se fará, segundo a média obtida, nos seguintes graus:

- a) simplesmente (média de 5 a 7);
- b) plenamente (média de 7,1 a 9);
- c) com distinção (média superior a 9).

Art. 68. Considerar-se-á aprovado o aluno que tiver obtido nota igual ou superior a 5 (cinco), em cada disciplina.

Art. 69. Conceder-se-á exame em 2ª (segunda) época ao aluno:

- a) que não tiver obtido em primeira época média 5 (cinco) em uma ou duas disciplinas;
- b) que não tiver comparecido às provas por motivo de luto, moléstia em sua própria pes-

soa, ou doença grave na família, a critério da direção do estabelecimento.

CAPITULO XI Das

atividades complementares

Art. 70. São complementares as atividades extracurriculares, em regra de iniciativa dos alunos, mas sempre de caráter educativo, como as sessões de estudos e de debates, as excursões e visitas, as sessões de iniciação artística, as sessões acadêmicas, as publicações escolares, as competições desportivas, etc.

Parágrafo único. Nas atividades de que trata este artigo deverão os alunos receber conveniente assistência e orientação por parte de pessoal habilitado, designado pela direção do estabelecimento.

CAPÍTULO XII Da

freqüência

Art. 71. É obrigatória a freqüência às aulas e trabalhos escolares.

Art. 172. Não poderão submeter-se a exames no fim do ano letivo os alunos que tiverem faltado a mais de 15% (quinze por cento) do total das aulas dadas durante o ano.

Art. 73. Poderão ser abonadas as faltas motivadas por doença na própria pessoa do aluno, luto ou doença grave na família, desde que não excedam a 15% (quinze por cento) do total das aulas dadas.

TITULO IV

Da administração e organização dos estabelecimentos de ensino normal

CAPITULO I

Da administração central do ensino normal

Art. 74. Fica criada na Secretaria de Estado da Educação e Cultura e subordinada à Divisão do Segundo Grau, uma seção especial de ensino normal, que se encarregará da difusão, organização, orientação e fiscalização do ensino normal do Estado.

Art. 75. Além de um chefe, terá a seção de que trata o artigo anterior técnicos especializados em ensino normal.

CAPITULO II Da rede

escolar de ensino normal

Art. 76. Mediante conveniente planejamento, o poder executivo criará escolas normais, ou incentivará, de preferência, a iniciativa particular com o mesmo objetivo, em todas as zonas do Estado, a fim de prover à formação do magistério primário indispensável à difusão do ensino elementar.

Art. 77. A rede escolar de ensino normal será formada:

- a) pelas escolas estaduais;
- b) pelas escolas municipais;
- c) pelas escolas particulares.

Art. 78. Os diplomas e certificados expedidos pelas escolas mencionadas no artigo anterior terão tratamento igual, respeitados os graus.

CAPITULO III

Vos estabelecimentos estaduais de ensino normal

Art. 79. A administração dos estabelecimentos estaduais de ensino normal será dividida entre os seguintes órgãos:

- a) Diretoria;
- b) Conselho Técnico Administrativo;
- c) Congregação.

Art. 80. A Diretoria, órgão executivo do estabelecimento, será composta de Diretor, Vice-Diretor, Secretário e Tesoureiro.

Art. 81. O Diretor e o Vice-Diretor, demissíveis *ad-nutum*, serão escolhidos de lista tríplice eleita pela Congregação, e nomeados pelo Governo do Estado pelo período de 2 (dois) anos.

Art. 82. A função de Secretário será exercida por um funcionário ou professor de experiência adequada, livremente escolhido e designado pelo Diretor do estabelecimento.

Art. 83. A função de Tesoureiro será exercida por um funcionário escolhido pelo Conselho Técnico Administrativo e designado pelo Diretor.

Art. 84. O Conselho Técnico Administrativo, órgão deliberativo do estabelecimento, será composto de 3 (três) ou 5 (cinco) membros da Congregação, por ela eleitos e empossados pelo período de dois (2) anos.

Parágrafo único. O Conselho será presidido pelo Diretor do estabelecimento, com direito a voto de desempate.

Art. 85. A Congregação, órgão soberano do estabelecimento, será composta de todos os seus professores catedráticos e efetivos.

Parágrafo único. Enquanto não houver no estabelecimento pelo menos 2/3 (dois terços) do seu corpo docente constituído de professores catedráticos, as funções da Congregação serão exercidas pelo conjunto dos professores efetivos e interinos, excetuando-se os professores assistentes e auxiliares.

Art. 86. As funções da Diretoria, do Conselho Técnico Administrativo e da Congregação serão definidas em regulamento e regimento interno, respeitadas as disposições desta lei.

CAPITULO IV *Do Instituto de Educação de Goiás*

Art. 87. O Instituto de Educação de Goiás, mantido pelo Estado, será estabelecimento padrão de ensino normal, devendo constituir-se em centro de cultura pedagógica.

CAPITULO V *Do regimento interno*

Art. 88. O regimento interno de cada estabelecimento deverá ser organizado pelo respectivo Conselho Técnico Administrativo, ou, na falta deste, pela Congregação, e só poderá vigorar depois de aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

CAPITULO VI Das

escolas anexas

Art. 89. As escolas anexas aos estabelecimentos estaduais de ensino normal, destinadas à prática docente, terão diretores indicados pelo Diretor do estabelecimento, e designados por ato do Secretário de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. As escolas de prática a que se refere este artigo subordinam-se administrativa e tecnicamente à direção do estabelecimento no qual são anexadas.

CAPITULO VII

Dos estabelecimentos municipais e particulares

Art. 90. Além do Estado e dos Municípios, poderão manter escolas normais as seguintes instituições:

- a) As fundações, com estatutos próprios registrados de acordo com a lei.
- b) As associações civis ou religiosas, de notória idoneidade moral e técnica, reconhecidas por lei ou por consenso geral como de utilidade pública.
- c) As pessoas ou sociedades, idôneas, sem fins lucrativos.

Art. 91. Os estabelecimentos municipais e particulares de ensino normal dependerão, para o seu funcionamento, de autorização do Governo, mediante inspeção prévia.

Art. 92. Após o funcionamento por 2 (dois anos) consecutivos sob regime de autorização, poderão os

estabelecimentos municipais e particulares ser reconhecidos, desde que preencham as condições mínimas exigidas nesta lei.

Art. 93. A autorização para funcionar e o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino normal dependem de aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Art. 94. São condições para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino normal:

- a) prova de idoneidade moral, técnica e financeira da entidade mantenedora;
- b) diretor registrado;
- c) pelo menos 2/3 (dois terços) do seu corpo docente registrado na Secretaria de Estado da Educação e Cultura;
- d) prédio adequado, compreendendo salas de aula, salas especiais, salas de administração, com área e equipamento suficientes para o bom funcionamento do ensino;
- e) escolas anexas para prática docente;
- f) área livre e instalações para jogos, atividades desportivas e educação física;
- g) prova, através de dados estatísticos, de que a zona, onde se pretende instalar a escola, necessita de ensino normal.

Art. 95. Perderá temporária ou definitivamente a regalia de reconhecimento o estabelecimento que deixar de cumprir as disposições legais ou cometer quaisquer outras irregularidades graves.

Art. 96. A administração interna dos estabelecimentos municipais ou particulares de ensino normal será definida nos respectivos regimentos.

CAPITULO VIII

Do Diretor de estabelecimento de ensino normal

Art. 97. O Diretor de estabelecimento de ensino normal deverá ser educador qualificado, brasileiro, e ter dado prova de capacidade pedagógica.

Art. 98. Haverá, na seção competente da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, registro de diretor de ensino normal, nas condições mínimas exigidas pelo regulamento.

CAPITULO IX Dos

inspetores de ensino normal

Art. 99. Os inspetores de ensino normal, sempre nomeados por concurso público de provas e títulos, devem demonstrar conhecimentos técnicos e pedagógicos, manifestados de preferência pelo exercício de funções de auxiliar de administração escolar, de magistério secundário ou de direção de estabelecimento de ensino.

CAPITULO X Dos

professores de ensino normal

Art. 100. A constituição do corpo docente de cada estabelecimento de ensino normal far-se-á com a observância dos seguintes princípios :

1. Deverão os professores de ensino normal receber conveniente formação, em curso colegial ou superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, do cargo de professor de ensino normal dependerá de concurso público de provas e títulos.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exi-gir-se-á registro na Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

Art. 101. É vedada a nomeação interina de professores para os estabelecimentos estaduais sem a indicação da cadeira e sem que esteja realmente vaga.

Art. 102. É vedada a acumulação de cargos de magistério no mesmo estabelecimento de ensino normal.

Parágrafo único. Ao professor poderão, entretanto, no mesmo estabelecimento, e preenchido o número de aulas semanais a que está obrigado pelo regulamento, ser atribuídas classes suplementares, respeitadas as limitações de registro, e receber por elas remuneração extraordinária, na forma que dispuser o regulamento.

Art. 103. Para o aproveitamento de professor de ensino normal, o regulamento definirá as várias cadeiras dos cursos, de acôrdo com a importância e afinidade das disciplinas.

CAPITULO XI

Dos auxílios e subvenções ao ensino normal

Art. 104. Mediante convênio com o Estado, os estabelecimentos municipais e particulares de ensino normal poderão receber auxílios e subvenções, para sua manutenção e equipamento.

Art. 105. As verbas de auxílios e subvenções serão automaticamente registradas pelo Tribunal de Contas.

Art. 106. A concessão de auxílios e subvenções dependerá de requerimento fundamentado e acompanhado de planos de aplicação, devendo o Governo verificar, através de inspeção, as necessidades reais do estabelecimento requerente.

TITULO V Disposições

fnais e transitórias

Art. 107. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal.

Art. 108. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos estaduais de ensino normal.

§ 1º Permitir-se-á, entretanto, a cobrança de uma jóia de matrícula, cujo produto ficará em poder da direção, para pequenas despesas eventuais, conforme dispuser o regulamento.

§ 2º Essa jóia de matrícula será estipulada anualmente pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Estadual de Educação.

Art. 109. O regulamento disporá sobre a adaptação dos atuais estabelecimentos de ensino normal aos termos desta lei.

Art. 110. Enquanto não for sancionada pelo Presidente da República a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", fica a Secretaria de Estado da Educação e Cultura autorizada a articular o ano escolar do ensino normal com o ano escolar do ensino secundário.

Art. 111. Os cargos do magistério nos estabelecimentos estaduais de ensino normal, preenchidos interinamente até a data da publicação da presente lei, deverão ser postos em concurso dentro do prazo de Z (três) anos, a partir da data da publicação desta lei.

Art. 112. Dentro do prazo de 90 (noventa) dias, a contar da publicação desta lei, deverá o Poder Executivo expedir regulamento para a sua fiel execução.

Art. 113. Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVÊRNO DO ESTADO DE GOIAS, em Goiânia, aos de 1959, 71º da República.

RIO GRANDE DO SUL

O III Congresso Brasileiro do Ensino Comercial; há pouco realizado em Porto Alegre, firmou como suas conclusões essenciais os princípios que se seguem:

1) O ensino comercial constitui um dos mais interessantes conjuntos de cursos de segundo grau oferecido à maioria dos jovens brasileiros que se encaminham ao ensino médio, habilitando-os para a vida

e para o trabalho, sem descuidar de sua formação geral (intelectual, física, estética, social, religiosa e cívica).

2) Pelo grau de evolução que já atingiu e pelo propósito incontestado de escolas e professores, no sentido de continuar a aprimorá-lo, o ensino comercial apresenta-se no âmbito do ensino médio, sob muitos aspectos, em situação digna de relevo.

3) Pelas perspectivas oferecidas pelo mercado de trabalho — o mais amplo até agora no quadro de nossa evolução industrial e urbana — e tendo em vista a natural evasão entre a primeira e a sétima séries dos estudos de segundo grau, revela-se incontestado a utilidade dos cursos comerciais de formação. Dita utilidade ainda mais se acentua graças à equivalência de cursos, que oferece a possibilidade de acesso aos demais cursos secundários do ensino médio e a todos os cursos superiores.

4) Pela flexibilidade introduzida no seu curso de primeiro ciclo (Curso Comercial Básico), o ensino comercial permite às escolas uma extrema variedade de iniciativas, seja no plano da educação em geral, seja no da iniciação profissional, com adequado atendimento das peculiaridades regionais e aproveitamento de aptidões e tendências.

5) Por seu conjunto de cursos de segundo ciclo — representado por cinco diferentes planos de estudos (de contabilidade, secretariado, administração, estatística e de comércio e propaganda) — o ensino comercial está preparado para conceder, aos jovens que o procuram,

variada escolha de rumos, contando, cada plano de estudos, com notáveis perspectivas de enriquecimento, selecionadas a critério das próprias escolas.

6) Para encaminhamento profissional dos diplomados no primeiro ou no segundo ciclo, o ensino comercial concede às escolas a mais ampla liberdade para a estruturação de cursos de aperfeiçoamento que os habilitem em variados setores de natureza técnico-profissional.

7) Através dos cursos de continuação ou práticos de comércio, o ensino comercial prevê para as escolas autonomia de ação, visando ao preparo dos que, sem escolaridade regular anterior, pretendam habilitar-se para as mais simples ocupações comerciais.

8) Para maior vitalidade da obra educativa confiada à escola comercial, impõe-se a utilização, pelo estabelecimento, das atividades extracurriculares e complementares, por meio de programação anual sempre renovada e através da qual a escola se vincula à comunidade a que serve.

9) É imprescindível à Escola Comercial o estabelecimento da orientação educacional, da orientação pedagógica e da orientação profissional colocadas a serviço dos altos objetivos visados pela educação.

10) À vista de sua natureza e da clientela a que se destina, o ensino comercial de formação deve cuidar do *saber* e do *saber-fazer*, propugnando, por meio do sistema de ensino funcional ou de classes-empresas, pela vitalização do processo escolar, com intensa participação do

aluno em sua própria formação cultural, com o emprêgo dos recursos audiovisuais na aprendizagem das várias disciplinas, com a correlação entre elas estabelecida, com a programação anual de cursos, a coordenação do ensino e o exercitamento constante do educando nas disciplinas e técnicas em que se deve habilitar.

11) Proscvem-se por inadequados, no trabalho de quaisquer escolas, notadamente nos cursos comerciais, o ensino verbal predominante, as aulas ditadas, a atividade da escola circunscrita aos mínimos curriculares com abandono das atividades co-curriculares, a passividade do aluno durante a aula, as exigências que levem à memorização excessiva, suscitando o psitacismo verbal, a má seleção dos conteúdos das várias disciplinas e a carência de exercícios escolares.

12) O professor de ensino comercial deve atuar como um orientador de estudos, aproveitando parte de cada aula, sobretudo nos cursos noturnos, para um estudo dirigido e parte para exercitamento dos alunos, a fim de que sejam banidas, de modo radical, a rotina do *magister dixit* de outrora, e a aula pontificada em que os alunos têm uma atitude passiva.

13) O professor de ensino comercial deve ser, predominantemente, um orientador do trabalho em classe, um exercitador, um guia, visando, em cada programa, aos aspectos fundamentais, atendendo ao ideal de "essencialismo", vivido pela juventude contemporânea.

14) No mesmo ritmo de evolução que o vem caracterizando, o

ensino comercial deverá cuidar do aperfeiçoamento dos processos de promoção e exames, através de provas objetivas e de medidas que avaliem não apenas quantidade de conhecimentos memorizados mas ainda outros aspectos da personalidade do educando, sua capacidade de exprimir-se e de realizar-se, o desenvolvimento de seu raciocínio e de suas aptidões.

15) O ensino comercial, ao alcançar, entre os demais cursos de nível médio, situação que revela a sua maturidade, reconhece que seu grau de evolução e aprimoramento são devidos, essencialmente, ao espírito democrático e à liderança revelados pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio de sua Diretoria do Ensino Comercial, de cuja atuação decorre o crescimento qualitativo e quantitativo verificado nos últimos anos, tendo atingido sua rede escolar quase mil estabelecimentos, que atendem a mais de 140.000 alunos. Por esse motivo, impõe-se como necessária a continuidade da orientação e da assistência do aludido Ministério às escolas a que vem estimulando de modo ininterrupto.

SÃO PAULO

De primeiro a três de setembro último, realizou-se, por iniciativa do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em sua sede, importante simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, visando a diagnosticá-los e estudar meios e modo de intervenção de educadores e cientistas sociais nesse processo.

Compareceu grande número de educadores e cientistas sociais e as discussões se processaram em alto nível.

Dos vários Centros, estiveram presentes os professores Anísio Teixeira, Darci Ribeiro e Jaime Abreu, do Centro Brasileiro, Mário Casassanta, do CRPE de Minas Gerais, Joaquim Moreira de Sousa e Levi Cruz, do CRPE do Recife.

HISTÓRICO.

O Simpósio foi sugerido em 1955 pelos cientistas sociais de S. Paulo. Em agosto daquele ano foram realizados debates com o fito de definir os objetivos do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais então em planejamento. Para o Simpósio, o primeiro tema proposto aludia ao problema de "mudança provocada" na sociedade. Daí, evoluiu-se para a idéia de analisar a questão tendo em vista a situação social do Brasil.

Os Centros foram instituídos pelo Dec. nº 38.460, de 28/12/55. Entre suas finalidades figuravam a análise do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como o estudo da escola como fator de progresso, de reajustamento ou de influência nesse desenvolvimento. Por outro lado, de maneira sistemática ou não, muito já se havia dito a respeito da realidade brasileira. Por isso, caberia a simpósio de tal envergadura discutir a validade do que já se conhece da sociedade brasileira, bem como mediante a pesquisa dos dados já levantados, for-

mular recomendações à orientação de nossa política educacional. Assim, ficariam patentes as deficiências de conhecimento que se tem no Brasil, positivando-se, por decorrência, quais os estudos e pesquisas necessários e urgentes. Positivar-se-ia também até que ponto, numa sociedade como a nossa, pode a educação contribuir para orientar e dirigir — se é que tal lhe é possível — o processo de desenvolvimento e mudança.

A maneira julgada conveniente para o êxito do referido simpósio foi a de realizá-lo em etapas sucessivas. Assim, ficou resolvido: a) não estabelecer mais de quatro ou cinco temas principais; b) para evitar digressões acadêmicas e concentrar a atenção no que fôr julgado de maior importância, formular uma série de questões objetivas com base na opinião de vários coordenadores e pesquisadores do C.B.P.E, e do CR. de São Paulo, sobre cada um dos temas propostos no item a; c) distribuir os temas e as respectivas questões a grupo não superior a 20 cientistas sociais e educadores, a fim de que os estudem e apresentem comunicações a respeito, tendo em consideração um ou mais temas em prazo não superior a 90 dias. Sendo os temas vastos e subdivididos em várias questões diferentes, convém, ao se fazer os convites aos cientistas sociais e educadores, atribuir a cada ura deles um grupo de questões; d) submeter todo o material assim colhido a uma comissão relatora de quatro a cinco membros que, estudando-o, apresentará uma síntese conclusiva

no prazo de 60 dias. Esta será objeto de apreciação e debate em reuniões de que participarão quantos tiverem apresentado comunicações e os que para tal tenham sido convidados.

TEMÁRIO

I — *Técnica e Problemas de Mudança Cultural Provocada em face da Organização e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro:*

- 1 — A Ciência Aplicada e a Educação como fatores de Mudança Cultural Provocada — Florestan Fernandes.
- 2 — A Investigação Psicológica em face dos Problemas Educacionais Brasileiros — Dante Moreira Leite.
- 3 — A Investigação Sociológica em face dos Problemas Educacionais Brasileiros — Renato Jardim Moreira.
- 4 — O Problema dos Valores na Formação e no Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro — João Eduardo Vilalobos.
- 5 — O Problema da Administração na Formação e no Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro — José Querino Ribeiro.
- 6 — O Custeio da Educação e a Utilização de Recursos

para as Reformas Educacionais — Carlos Corrêa Mascaro.

II — *Diagnóstico de uma Situação Educacional:*

- 1 — Os Grandes Problemas Atuais da Educação no Brasil — Anísio S. Teixeira.
- 2 — Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro — Luís Pereira.
- 3 — Rendimento e Deficiências do Ensino Secundário Brasileiro — Raja Nassar.
- 4 — Rendimento e Deficiências do Ensino Técnico-profissional Brasileiro — Moyses Brejon.
- 5 — Problemas Atuais na Organização do Ensino Universitário no Brasil — Milton da Silva Rodrigues.

- *A Escola como Fonte de Tensões e Fator de Desenvolvimento na Sociedade Brasileira :*

III

- 1 — Conservantismo e Inovação na Evolução das Instituições Educacionais — Fernando de Azevedo.
- 2 — Necessidades Educacionais de Áreas em Expansão Demográfica da So-

- cidade Brasileira —
Duglas Teixeira Monteiro.
- 3 — A Integração da Escola em Pequenas Comunidades Rurais do Brasil — Gioconda Mussolini.
- 4 — A Escola Teuto-Brasileira e a Assimilação de Imigrantes Alemães e seus descendentes Egon Schaden.
- 5 — Necessidades Educacionais de Áreas em Urbanização ou Metropolitanas da Sociedade Brasileira — Ruth Corrêa Leite Cardoso.
- 6 — As Exigências Educacionais da Industrialização — Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni.

A seqüência dos trabalhos, e a extensa documentação deles oriunda, foram publicadas pelo matutino "O Estado de São Paulo": Seguem-se na integra:

A Mesa

Os debates foram presididos pelo Prof. Anísio Teixeira, diretor do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; a mesa era composta pelos professores Fernando de Azevedo, diretor do CRPE, Milton da Silva Rodrigues, catedrático de Estatística da Faculdade de Fi-

losofia e coordenador do simpósio, Moreira de Sousa, representante do Prof. Gilberto Freire e do Centro Regional de Pernambuco, Jaime de Abreu, coordenador do CBPE, e Mário Casassanta, representante do Centro Regional de Minas Gerais.

Organização

Os debates, que se prolongaram até à tarde, foram organizados da seguinte maneira: exposição do relator, durante vinte minutos; intervenção de 10 minutos pelo debate-dor sobre os pontos mais importantes do tema; discussão do assunto pelos presentes por 30 minutos, com cinco minutos para cada orador, e resposta do relator aos quesitos levantados, no prazo de dez minutos.

i' Exposição

O primeiro tema — "Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada" — foi exposto pelo Prof. Florestan Fernandes, nos seguintes termos:

" O problema central da minha comunicação é o da filosofia do trabalho que deve orientar a cooperação entre educadores e cientistas sociais em uma instituição como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Em um país econômico, social e culturalmente subdesenvolvido, a educação preenche funções sociais construtivas e é do interesse da coletividade que essas funções sejam exploradas na medida do pos-

sível, de modo coordenado e inteligente.

Tal problema conduz a temas diferentes, tratados no texto com a extensão possível. Em primeiro lugar, estão certas noções básicas — como a de ciência aplicada, a de educação concebida como fator social e a de mudança provocada. Em segundo lugar, estão as questões relacionadas com a maneira pela qual elementos racionais e irracionais podem ser manipulados deliberadamente pelo homem, em escala social. Em terceiro lugar, por fim, coloca-se o tema mais complexo e delicado: o das exigências educacionais da sociedade brasileira do presente, tendo em vista suas características, o que elas representam nas situações histórico-sociais em que se manifestam e as possibilidades de enfrentá-las através da intervenção racional.

O eixo do debate concentra-se, pois, na qualidade da contribuição que o cientista social deve oferecer ao educador nas condições peculiares do meio social brasileiro. E' preciso evitar duas coisas igualmente perigosas. Primeiro, a consolidação das expectativas correntes de que o cientista social possui as soluções prontas para os problemas educacionais brasileiros. Segundo, a tendência a valorizar tipos de pesquisa divorciados de intuítos pragmáticos definidos, com alvos estritamente acadêmicos, de conhecimento empírico ou de explicação teórica da realidade.

Além disso, é preciso acentuar uma linha de desenvolvimento que

incentive a colaboração do cientista social com o educador. Para isso, seria conveniente criar certo entendimento comum, no plano do reconhecimento dos problemas educacionais brasileiros, do modo de estudá-los e da via mais adequada à busca de solução para eles. A formação tradicional dos educadores e dos cientistas sociais não favorece semelhante entrosamento. Por isso, impõe-se pensar em trabalhos comuns, que associem os esforços intelectuais de ambos a partir do estudo e tratamento dos problemas que se evidenciam no funcionamento das escolas. Os alvos mais amplos poderão ser atingidos progressivamente, através de uma compreensão mútua mais madura e produtiva dos papéis intelectuais que cabem aos educadores e aos cientistas sociais em projetos de intervenção racional no controle de problemas educacionais.

Em suma, a comunicação constitui uma tentativa de definição de certas diretrizes, que devem animar os ajustamentos dos cientistas sociais e favorecer a compreensão, por parte deles, dos papéis e da responsabilidade com que devem arcar. No momento, reflexões dessa ordem se impõem como urgentes e necessárias. O cientista social é chamado para prestar uma contribuição que escape às limitações da "carreira acadêmica" e que apresente diversos dilemas. Daí a necessidade urgente de esclarecer-se, de modo cabal, o que lhe compete fazer e o que se poderá esperar de sua contribuição. Para o cientista social,

tais definições também são importantes, como fonte de esclarecimento intelectual e como estímulo para a realização das tarefas que, até há pouco tempo, foram indevidamente subestimadas no âmbito do pensamento científico."

Após a explanação, o Prof. Florestan Fernandes ressaltou ainda a necessidade de colaboração entre os cientistas sociais e os educadores. Particularmente nos centros regionais, o problema não se coloca em termos de cooperação espontânea, mas de institucionalização das atividades interligadas aos dois campos, uma vez que toda ciência aplicada implica pesquisa prévia.

Por outro lado, o dilema educacional brasileiro consiste na falta de recursos humanos e financeiros necessários para que a educação cumpra seu papel propulsor das transformações sociais. Criam-se estabelecimentos de ensino superior que se vão desenvolvendo paulatinamente, mas quando precisam de maior soma de recursos não os encontram e regredem forçosamente.

Debate

Antes do início dos debates falou o Prof. José Mário Pires Azariha, que perguntou ao orador qual o conceito que este fazia de ciência aplicada e como isso estava expresso no contexto. Em resposta, o relator referiu-se ao papel meramente científico do cientista social e esclareceu a questão levantada.

O aproveitamento dos resultados positivos da descoberta científica foi discutido, a seguir, pelo Prof. José Querino Ribeiro, o qual afirmou que os cientistas sociais são culpados porque não insistem nesse aproveitamento.

Por sua vez, o Prof. Jorge Nagle perguntou se o uso do conceito de ciência aplicada se relaciona com o produto dos conhecimentos científicos ou é uma simples difusão das características básicas da ciência. Intervieram ainda no debate os Profs. Dante Moreira Leite, Raja Nassar e Fernando Henrique Cardoso. Este último afirmou que, em linhas gerais, o trabalho do Prof. Fernandes se resume à apreciação da intervenção racional na realidade.

2ª Exposição

Transcrevemos, a seguir, a exposição do Prof. Dante Moreira Leite sobre o tema "A investigação psicológica em face dos problemas educacionais brasileiros", debatido no CRPE:

"Procuramos indicar, nesta comunicação, que os resultados e os processos da investigação psicológica contemporânea não podem ser aplicados ou transpostos diretamente para as condições da escola brasileira. Muitas aplicações de conhecimentos psicológicos supõem a solução de alguns problemas preliminares que, entre nós, mal começam agora a ser discutidos. De outro lado, procuramos indicar que essa observação, longe de invalidar ou contraindicar o emprêgo de conhecimentos psicológicos, permite compreendê-lo numa outra perspectiva: os conhecimentos da ciência contemporânea podem e devem ser empregados para corrigir ou orientar a solução de alguns problemas de nossa educação. Procuramos indicar, também, que muitas tentativas de intervenção científica obtiveram pequeno êxito por-

que não levaram em conta nossas condições peculiares ou não conseguiram utilizar, efetivamente, os conhecimentos científicos. Para sugerir as principais aplicações do conhecimento científico, procuramos lembrar quais os pontos críticos de nossa situação educacional, nos diferentes níveis de ensino.

No caso do ensino primário, a sugestão apresentada indica a possibilidade de, através da utilização de alguns conhecimentos científicos básicos, conseguir uma considerável economia de pessoal e instalações, de tal forma que, com recursos idênticos, seja possível atender a uma parcela maior da população.

Quanto ao ensino de nível médio, sugeriu-se que poderíamos tentar realizar trabalhos experimentais, a fim de conhecer qual o currículo mais adequado; além disso, sugeriu-se a necessidade de estimular a utilização da orientação educacional que se torna, atualmente, indispensável.

Para o ensino normal, deu-se ênfase à necessidade de encontrar meios que tornem mais "prático" o ensino, procurando-se indicar que a "vitória teórica" dos novos princípios educacionais tem sido ilusória, na medida em que não corresponde a uma transformação no ensino.

Quanto ao ensino superior, limitamos a indicar a solução mais adequada para a seleção entre os candidatos aos exames vestibulares — repetindo sugestões que têm sido feitas, por diferentes educadores, em várias oportunidades.

Como se observa dessas indicações, a contribuição da psicologia parece modesta — ainda que se imagine que análises mais minuciosas possam, efetivamente, apre-

sentar outros aspectos significativos e talvez mais importantes. É que, efetivamente, nas ciências humanas — e sobretudo na psicologia — talvez a contribuição mais importante ainda não possa revelar-se em itens limitados ou precisamente indicados. Talvez mais importante seja uma preparação para enfrentar e compreender situações humanas. Além disso, as limitações da psicologia, no caso da educação brasileira, podem ser compreendidas se pensamos que muitos de nossos problemas educacionais não chegam ainda a ser psicológicos, e são sociais. Se é verdade que a educação tem sempre uma versão social e uma versão individual, é também verdade que às vezes os problemas individuais de educação são os mais agudos, enquanto, outras vezes, são mais importantes os problemas do grupo. Na vida norte-americana, por exemplo, não seria muito errado dizer que os problemas educacionais mais urgentes são os individuais (psicológicos), uma vez que a sociedade parece ter entrado em relativo equilíbrio, e as tensões mais intensas são então vividas pelo indivíduo, na sua tentativa de ajustar-se aos padrões vigentes. Se este processo é ou não sadio é problema filosófico e sociológico de grande interesse, mas não chega a atingir um nível crítico na discussão educacional. Nem por outra razão, evidentemente, a grande ênfase da educação norte-americana refere-se a problemas individuais. No caso da educação brasileira, ao contrário, o ponto crítico refere-se às questões sociais. Então, a análise psicológica não perde interesse, nem se torna extemporânea, mas deve ser compreendida como auxiliar da so-

Juço social que se deve encontrar para os nossos problemas educacionais mais urgentes. A medida que conseguirmos mais expanso econo mica e que se eleve o nvel de vida da populao, veremos a necessidade de solues caracteristicamente psicolgicas. Finalmente, uma outra razao para a posio relativamente secundria da investigao psicolgica no Brasil ou de sua influencia menor na educao pode ser explicada pelo fato de que os problemas psicolgicos — tais como os compreendemos na cincia contempornea — so, nitidamente, resultantes das condies urbanas de vida. E' na cidade, sobretudo na grande cidade, que se propem os problemas de conflitos interiores, provavelmente resultantes dos conflitos de padres que o individuo encontra em seu ambiente. No caso do Brasil, e possvel dizer que, atualmente, apenas nas suas reas metropolitanas encontramos, em toda a sua intensidade, a existncia de tais problemas".

Debate

Disse ainda o relator que se verifica uma verdadeira alienao dos cientistas e intelectuais brasileiros, que adotam instrumentos estrangeiros e se preocupam com problemas alheios a realidade nacional.

O debatedor Raja Nassar disse, em seguida, que o trabalho apresentado no corresponde ao tema e que, por outro lado, discorda do desenvolvimento da exposio e que os quatro problemas apontados sejam realmente os mais importantes nesse setor.

Apes o debatedor, falaram ainda os professores Fernando Henrique,

José Querino Ribeiro e dois bolsistas latino-americanos que se encontravam presentes.

3ª Exposio

Trabalho do Prof. Renato Jardim Moreira sobre "A investigao sociolgica em face dos problemas educacionais brasileiros":

"O conhecimento existente da realidade educacional brasileira, ponto de partida para a investigao cientfica de seus problemas, e principalmente de natureza estatstica. Numa categoria a parte no menos importante, podem ser considerados os estudos de carter interpretativo dos dados coligidos e divulgados pelas agncias estatsticas. As cincias sociais s esporadicamente se preocuparam com a investigao de problemas educacionais — as obras existentes nesse campo so antes resultados de formulaes tebricas que elaboraes de investigao emprica. S recentemente, a organizao do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com a inteno de unir educao e cincias sociais, propo, de um modo sistemtico e at institucional, a investigao social de temas educacionais.

Essa vinculao da pesquisa social a problemas educacionais, numa entidade cujo objetivo fundamental e realizar os estudos e pesquisas que sirvam a um programa de reconstruo educacional do Pas, tende a marcar de um modo decisivo as caractersticas da investigao social de problemas educacionais. Ainda e cedo para se perceber essas caractersticas, claramente, a partir da anlise dos tra-

balhos realizados ou em andamento nesses Centros. Por isso se analisou, inicialmente, a natureza do conhecimento existente sobre a realidade educacional, condição para o desenvolvimento de um programa de pesquisa. A partir dessa análise se propôs a forma que a investigação social, se ainda não assumiu, acabará por realizar decisivamente, para atender a essa condição e aos seus próprios fins".

Debate

O debatedor, Prof. Jorge Nagie, referiu-se ao papel do levantamento do ensino primário mencionado pelo relator, à atividade do CRPE e à interdependência entre a pesquisa pedagógica e a sociologia. Já nos debates, o Prof. Florestan Fernandes encareceu a necessidade da realização de um balanço dos problemas existentes no setor educacional.

1 a fim de se saber qual a sua natureza e como podem ser investigados.

4ª Exposição

Exposição do tema "O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro", relatado pelo Prof. João Eduardo Vilalobos:

"Os pedagogos e filósofos da educação de todas as épocas têm tomado, em relação aos ideais pedagógicos, duas atitudes fundamentalmente opostas: de um lado, colocam-se os "idealistas", que afirmam a existência de valores absolutos que devem ser preservados e transmitidos pela escola. Esta atitude acarreta quase que inevitavelmente o divórcio entre o tipo de homem que se procura moldar e as condições objetivas do meio em que irá atuar e limita os benefícios

da educação às elites sociais. De outro lado, colocam-se os "realistas", que desejam uma escola adaptada as condições do dever histórico e que favoreça a mudança e o progresso.

Na vanguarda da posição realista encontramos aqueles que vêem na ciência o melhor meio de que dispomos para discernir os valores que devem servir à escola e determinar os fins da educação. Esta forma de realismo científico, todavia, traz sérias dificuldades quando colocamos em tela o problema dos valores, pois qualquer que seja o campo da atividade humana que a ciência se disponha a dirigir, ela própria será dirigida por opções éticas fundamentais. O plano ético não decorre do plano científico, mas impõe-se a êle, pois é a comunicação entre a dimensão científica e ética que permite à ciência assumir uma responsabilidade social que de fato nunca teve.

Educar, para a civilização científica, seria, em última análise, procurar a harmonia entre o saber e o querer, entre os meios proporcionados pela ciência e os fins propostos pela ética.

Os filósofos da educação têm nutrido dois ideais pedagógicos diversos: de um lado, os defensores de uma educação heterônoma, que se impõe de fora, que procura compulsoriamente formar um determinado tipo de homem, Educação própria dos países totalitários, nos quais se verifica a estabilidade das classes sociais e que contribui para a manutenção do *status quo*. De outro lado, colocam-se os defensores de uma educação autônoma, que visa à realização de todas as potencialidades físicas ou espirituais do

educando. Este ideal educativo só começou a tornar-se exequível a partir das profundas alterações sociais, econômicas e políticas que marcaram o advento do mundo moderno. Realizada a forma democrática de Estado ou estando em vias de realizar-se, reúnem-se então as condições básicas para a aplicação deste tipo de pedagogia.

Com o advento da burguesia, criou-se o Estado liberal que procurou o tipo de educação adequada à nova ordem social. Todavia, as doutrinas liberais e sua aplicação a todos os campos da atividade social criaram inevitáveis contradições. O liberalismo teoricamente procurava desconhecer as diferenças de classe e pregava a tolerância religiosa, mas, na prática, sempre repudiou as tentativas do poder público no sentido de promover a igualdade, pois via na intervenção estatal a negação da liberdade. O liberalismo não percebeu que sem igualdade não pode haver liberdade. A despeito de todas as filosofias, a educação para a liberdade era ainda pouco mais do que um sonho, pois o mundo não estava ainda preparado para a igualdade.

A escola pública é a grande conquista do século XIX. É fruto da consciência, por parte das nações civilizadas, de que a tarefa educativa é o primeiro dever do Estado democrático, e no momento em que os governos tomam a si a responsabilidade da instrução, arregimentam-se contra a intervenção igualitária, em nome dos princípios liberais, todos os interessados na manutenção da ordem vigente. O movimento liberal, hoje conservador, volta-se contra a escola pública, por pressentir o papel revolucionário

que ela pode desempenhar por permitir a ascensão social e política de amplas camadas populares. A escola pública é também a escola leiga, e por isso volta-se contra ela também a Igreja Católica.

Desde que a Companhia de Jesus deteve em suas mãos o monopólio do ensino no período colonial até sua expulsão em 1759, analisar os valores que nortearam a educação nesse período é analisar os motivos que nortearam a atividade pedagógica dos jesuítas. Consideraremos de um lado a ideologia da Companhia e de outro a realidade brasileira na qual atuou.

A Companhia de Jesus apareceu no século XVI, como um dos principais instrumentos da Contra-Reforma. A cultura ibérica que os jesuítas trouxeram ao Brasil, inspirada pelos valores que a Igreja Católica procurava conservar, opunha-se aos movimentos renovadores que empolgavam a Europa. Com essa bagagem ideológica iniciaram os jesuítas sua obra educativa no Brasil, tornando-se "autênticos agentes europeus de desintegração de valores nativos" servindo Portugal e a Igreja. Colonizavam a terra e os espíritos. Transmitindo os ideais de uma cultura fechada às conquistas do novo pensamento europeu, marcaram a educação nacional com o gosto pelas letras clássicas e pela retórica, bem como com a valorização da atividade intelectual divorciada das necessidades práticas. Sua atenção voltava-se para a educação das classes dirigentes. Servindo à sociedade latifundiária, contribuíram os jesuítas para que se criasse o desprezo por qualquer tipo de atividade produtiva e para a formação de uma

elite urbana, distante das camadas populares e de suas necessidades. Apesar da atividade jesuítica, a instrução era escassíssima. Em 1759 foram expulsos os jesuítas, mas isso não alterou substancialmente a nossa tradição escolar, pois não se verificou nenhuma alteração na realidade social e econômica que justificasse modificações no sistema educacional e nos valores que o informavam. Com a chegada da família real, criaram-se escolas técnicas, mas nada foi feito em prol da educação popular, apesar de que a abertura dessas escolas representou a primeira brecha aberta na tradição humanística e retórica do sistema escolar brasileiro.

Durante o Império a situação não foi mais alentadora. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública não só não desenvolveram a educação popular, como algumas impediam manifestamente esse desenvolvimento, como a lei de 20/10/1823, que suprima os privilégios do Estado no setor educacional. O Ato Adicional de 1834 incumbia as províncias de organizar o ensino primário e secundário e reservava à União a administração do ensino superior em todo o País e a organização escolar do município neutro. A União abandonava pois a educação à sua própria sorte. Em 1867 apenas 10% da população escolar freqüentava o ensino primário. Em 1865, para quase 5.000 alunos — 20% freqüentavam estabelecimentos oficiais, o resto freqüentava escolas particulares. Desta forma o acesso às escolas superiores reservava-se quase que exclusivamente aos que dispunham de recursos para pagar a instrução.

As reformas liberais de Leôncio de Carvalho, considerando a situação vigente na época, constituíram um progresso. Bem como a abertura de escolas leigas, que introduziram novas matérias, rompendo com a tradição clássica, que dominava nosso ensino. Outro fato importante foi o aparecimento das primeiras escolas protestantes, que se opunham em quase todos os aspectos à mentalidade católico-conservadora e que entre outras coisas introduziram a co-educação dos sexos desde 1871. A história da educação na República é a história das lutas que se travaram e que se travam ainda entre o espírito novo progressista e democrático e o espírito conservador. Até a revolução de 1930 a política educacional continuava sendo dirigida pelo espírito tradicionalista. As reformas de Benjamim Constant pouca repercussão tiveram. O primeiro golpe dado no monopólio espiritual da Igreja foi desfechado pela Constituição de 1891 que laiciza os estabelecimentos escolares públicos. Se bem que do ponto-de-vista prático pouca repercussão houve. O princípio federativo descentralizador não permitia alterações sensíveis no panorama educacional. A República velha não conheceu nenhum plano geral e orgânico de educação. O número reduzido de escolas secundárias oficiais tornava o curso superior privilégio de uma elite econômica e a Lei Orgânica de 1911 só veio favorecer a empresa particular de ensino. A mentalidade oficial brasileira não sofreu modificações muito sensíveis. O advento significativo da primeira fase da República foi a reforma do ensino primário e normal. Aos poucos, todavia, foi se modifi-

cando a realidade nacional e isto repercutiu no sistema educacional brasileiro. A reforma realizada no Distrito Federal em 1928 e uma consequência direta da nova realidade. O Manifesto dos Pioneiros é o resultado da consciência de educadores que viam na educação o primeiro dever do Estado democrático. Um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do País foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de S. Paulo. Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras repousavam as esperanças da formação de uma elite culta e de um corpo de professores secundários eficientes. O poder público sentia-se forçado a cuidar da educação e a Constituição de 1934 determinava que a União devia fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o mesmo aparecendo na Constituição de 1946.

Apreciação geral da realidade presente : Marchamos evidentemente para um tipo de Estado autenticamente democrático e isto é evidenciado pela expansão da rede das escolas públicas. Contra essa democratização todavia arregimentavam-se as forças interessadas em conservar um triste passado: a Faculdade Católica, por exemplo".

Debateram a exposição os professores Fernando Henrique Cardoso e Mário Casassanta. Abordou-se, na ocasião, o problema da escola como fator revolucionário ao mesmo tempo que reflete as mudanças causadas por modificações na sociedade.

5ª Exposição

A exposição do Prof. José Que-rino Ribeiro sobre "O problema da

administração na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro" foi a seguinte:

"A administração é um complexo de processos que se aplicam para conduzir bem os empreendimentos sociais dependentes da divisão do trabalho.

O problema da Administração não existe a não ser em função de certa Filosofia e certa Política de Educação. Enquanto estas não forem clara e extensamente formuladas não haverá questão administrativa a propor-se.

Por outro lado, além desses elementos ideais da filosofia e da política da ação, os problemas de administração só aparecem quando o empreendedor toma consciência da necessidade de alto rendimento da empresa, em função dos riscos corridos pelo vulto dos interesses humanos, materiais e técnicos em jogo no empreendimento.

A Administração Escolar é um caso particular da Administração Geral — aquela em que o empreendimento a que se aplica se define pelos objetivos de instrução programada e sistemática.

No caso brasileiro, os problemas da Administração Escolar não podem ainda ser formulados satisfatoriamente porque:

a) — Não temos firmadas as linhas de Filosofia e Política de Educação em função das realidades novas que se estão precipitando, isto é, falta-nos ainda o sentido preciso do nosso sistema escolar.

b) — Até um passado recente, a escola brasileira foi um empreen-

dimento, tão pequeno e simples que não criou a consciência da necessidade de alto rendimento, nem tradições de preocupação com o ensino.

c) — A escola como empreendimento nacional significativo só recentemente está sendo considerada no Brasil, como resultado do progresso geral de que a nossa escola tem sido, como em toda parte, mais consequência do que determinante.

A perspectiva da nova sociedade brasileira faz prover a próxima necessidade de administrar grandes e pequenos empreendimentos escolares (inclusive os de iniciativa privada) de modo que atendam às pressões de alto rendimento para a cabal democratização do ensino. Ela favorecerá a procura de administradores qualificados que, por sua vez, porão à prova a formação que tiveram e constituirão os melhores elementos para crítica e reajuste dos atuais cursos para sua preparação. A função de administrador escolar irá sendo naturalmente valorizada e a abertura de "canais sociais" para os que se prepararem para ela criará, em consequência, uma procura maior da profissão e um desenvolvimento cada vez melhor de seu estudo.

A escola brasileira dos próximos anos irá perdendo paulatinamente as marcas que a dominam — ornamento de elite, oportunidade de emprêgo eleitoral, instrumento de demagogia, próprias estas de nossas "tradições" recentes e de nossas vicissitudes atuais.

Quando uma Administração Escolar moderna fôr instrumentalizada completamente a serviço de nossos próximos líderes educacionais re-novadamente esclarecidos, teremos então possibilidade de realizar uma

escola democrática como a sociedade nova que vem aí a exigirá, em seu verdadeiro sentido integral — político e econômico, ou seja, a democracia social de que fala Max Adler e que Nicholas Hans esboça tão bem em estudos recentes.

No curso de nossa história e no passado recente, a Administração Escolar só poderá contribuir para a análise do nosso sistema de escolas, em termos negativos, isto é, como índice dos erros e vícios de nossa Filosofia e Política de Educação, na parte que cabe à escola desempenhar.

Em conclusão: a Administração Escolar como um dos modernos instrumentos de utilização para a transformação social, na parte que cabe à escola, fará no Brasil, dentro do quadro de consequência, para as quais nos vamos dirigindo pela via da industrialização e da urbanização uma "Nova Escola", estruturada em amplitude nacional de sistema, visando à totalidade da população e não a antiga "Escola Nova" já superada, de experiência com pequenos grupos, visando mais às técnicas de base do que aos objetivos de um povo".

Debate

O debatedor Milton da Silva Rodrigues atacou a "política obscurantista" responsável pela criação de grande número de más escolas, sem instalações e sem o menor aparelhamento, apenas para atendimento de interesses político-eleitorais. Defendeu, por outro lado, a participação mais intensa dos profissionais do ensino na organização e na administração das escolas. Concluindo

dirigiu três perguntas ao relator sobre a existência ou não em outros países dos mesmos problemas e sobre a maneira pela qual foram resolvidos em outros centros.

Os demais presentes que participaram dos debates referiram-se especificamente à justeza ou não da instalação de escolas mal-aparelha-das e sobre a participação do professor e do educador na administração das casas de ensino

6.º Exposição

O Prof. Carlos Corrêa Mascaro relatou o trabalho sobre "O custeio da Educação e a utilização de recursos para as reformas educacionais", que é apresentado a seguir em resumo:

1 — Estendem-se os limites dos estudos pedagógicos na atualidade. Mercê de uma série de fatores, como a secularização crescente dos serviços públicos, a ampliação progressiva dos sistemas escolares, novos rumos são indicados às autoridades e maiores encargos têm-se criado para os educadores e, especialmente, para os administradores escolares.

2 — Reconhece-se, já no Brasil, a alta rentabilidade do investimento das rendas públicas na manutenção de sistemas de ensino; não se dá, no entanto, à educação, a prioridade suficiente porque alimentamos um conceito místico e não racional a seu respeito.

3 — A passagem de uma economia agropastoril para uma industrial, corre, no Brasil, risco de malogro se não promovermos ajustes entre a nova estrutura social e econômica da nação e a estrutura pe-

dagógica. Há perigo de ruptura iminente entre os dois segmentos da mesma sociedade, sócio-econômico e pedagógico, seja em virtude do desajuste existente, como pela atitude de grupos instalados em posições conquistadas no velho regime.

4 — Considerando-se que está superada a era da irresponsabilidade do cientista diante das conseqüências do seu trabalho e que o planejamento se tornou o símbolo orga-nizatório da civilização produtiva pela ciência, cabe aos educadores, como cientistas, desempenhar seu papel apoiando-se numa opinião pública esclarecida, levando as autoridades a agir com a mesma decisão, ousadia e agressividade com que agem para a solução de outros problemas nacionais. A industrialização requer mão-de-obra especializada, que não se improvisa e que exige, nas emprêsas, administração de alto nível que não se faz sem elementos humanos preparados. Industrialização não se faz também sem povo capaz de recebê-la e aceitá-la.

5 — A reforma de bases de nosso sistema de custeio do ensino deve partir do ponto-de-vista de Administração Escolar, da mobilização de recursos financeiros federais, estaduais e municipais de modo adequado. Os dispositivos constitucionais a esse respeito não foram até hoje compreendidos e obedecidos de forma racional. Os planos federais de auxílio aos Estados, Municípios e entidades privadas encontram dificuldades nas desigualdades das áreas culturais da Nação e na apatia de iniciativa particular. Em conjunto, os Estados têm aplicado o mínimo constitucional, mas

ainda assim seus sistemas são insuficientes qualitativa e quantitativamente. Os municípios, mais desorientados, não o aplicam totalmente. O que aplicam, o fazem de maneira irracional, sem planejamento. Por outro lado, não foi regulamentada a obrigação constitucional de as empresas industriais, comerciais e agrícolas darem escolas a empregadas e seus filhos.

6 — Há necessidade de conhecermos os resultados dos critérios de financiamento escolar adotados pela União. Estados e Municípios na realização da Política de Educação de cada um, já que não há uma Política Nacional seguida. Não são obedecidas normas racionais na realização de despesas de custeio (salário e gastos gerais) e de investimentos (construções] e outras de patrimônio) com ensino.

7 — Apesar do substancial aumento dos gastos públicos nacionais, a parcela desses gastos destinados ao ensino decaiu, proporcionalmente. Verifica-se o mesmo na órbita estadual, pelo menos em São Paulo. Observa-se ainda a absorção crescente dos recursos pelo ensino superior, em detrimento do ensino primário.

8 — Segundo dados da UNESCO, de 83 países, o Brasil ocupa o 60º lugar quanto a despesas públicas com educação, por habitante, gastando menos que inúmeros países latino-americanos. Continuando nesse passo e sendo uma das nações de maior crescimento demográfico do mundo, menos probabilidade teremos de colocar o sistema escolar ao nível das exigências atuais. Esse risco será aumentado se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional es-

tabelecer o subsídio a empresas escolares privadas, em prejuízo da escola pública.

9 — Devemos observar no Plano de Ação do governo paulista que não foi destinado à educação o quinto constitucional dos recursos. Isso se torna mais grave desde que foi reconhecido explicitamente pelo Grupo de Planejamento o papel da educação para a valorização do Homem e o desenvolvimento econômico e social das Nações.

10 — A escola deve ajustar-se mais a conveniências nacionais que a interesses regionais ou locais. Tendo função integrativa e como promotora de mudanças, a escola tem um papel de relevo a desempenhar no presente estágio da vida nacional. Por isso é preciso que se aliem União. Estados e Municípios em amplos e firmes acordos que permitam uma renovação integral de nosso obsoleto sistema escolar; essa renovação integral se iniciará pelo entendimento acerca das respectivas competências e capacidade des financeiras e da conveniência e oportunidades de imediata fusão dos recursos pecuniários oriundos das quotas mínimas de impostos em fundos comuns que se ampliarão por uma legislação apropriada, que nos permita ir do conhecimento de "quanto temos para gastar" para o do "quanto precisamos para gastar" com ensino.

11 — Apresentadas as bases dessa fusão e admitida a premissa de que o custeio da educação escolar depende do cálculo das necessidades básicas, estará aberto o caminho para o planejamento e execução das reformas educacionais necessárias".

Debate

Terminada a exposição do trabalho, o Prof. Renato Jardim Moreira, da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE, debateu o tema durante dez minutos, acentuando as contribuições positivas que havia encontrado na tese e apontando elementos que poderiam completá-la e ampliá-la. A seguir, participaram dos debates os Profs. Florestan Fernandes, José Querino Ribeiro, e um representante do Plano de Ação do Governo.

7» *Exposição*

O Prof. Moysés Brejon, a seguir, relatou seu trabalho sobre "Rendimento e Deficiências do Ensino Técnico Profissional Brasileiro", cujo resumo é o seguinte:

1— A impossibilidade de se fazer uma síntese precisa e válida para áreas de cultura acentuadamente diversificadas e a quase que total falta de trabalhos sobre o ensino industrial e de dados relativos à matéria.

2 — Somente a síntese das avaliações parciais dos resultados possibilitará uma avaliação final, cuja validade dependerá da fidelidade dos dados considerados e da objetividade dos processos empregados. No ensino industrial não são realizadas avaliações dos resultados em geral.

3 — As relações entre a formação escolar e a formação profissional em suas implicações com as estruturas econômicas, políticas e sociais, requerem a atenção simultânea de diversos grupos do mundo econômico e de especialistas em

educação. O interesse exclusivo por uma aprendizagem limitada leva a resultados contrários aos pretendidos, já que o homem bem formado será sempre um importante fator de produção.

4 — Reconhece-se que o país necessita de trabalhadores especializados, mas não se cogita de prepará-los adequadamente e em número que satisfaça às reais necessidades do país.

5 — A Lei Orgânica do Ensino Industrial e a falta de estudo de base necessário ao atendimento das exigências dos setores de produção e aos imperativos da moderna pedagogia do ensino técnico em geral, lei excessivamente complicada e detalhada, que estabelecia um padrão rígido e uniforme para todo o território nacional.

6 — Currículo de estrutura e conteúdo excessivamente rígidos, impossibilitando os ajustamentos às necessidades regionais e locais.

7 — A rigidez dos programas e a falta de mais amplas orientações metodológicas e a necessidade de entrosamento entre as disciplinas de cultura geral e as de cultura técnica.

8 — As deficiências do pessoal docente e administrativo. A inexistência de inspeção escolar.

9 — Material e instalações escolares — um dos principais problemas do desenvolvimento deste ramo de ensino, principalmente nos países subdesenvolvidos. O reaparelhamento das escolas precede, em importância, a criação de novos estabelecimentos.

10 — A ineficiência dos métodos e das técnicas decorre do preparo deficiente do pessoal e da pobreza do

material e das instalações em geral. A falta de livros didáticos e a adesão ao "meu caderno".

11 — O aluno da escola industrial e a certeza de que o seu futuro depende do que êle aprender.

12 — A necessidade de instalação de cursos de aperfeiçoamento e de férias para o pessoal docente e administrativo. A falta de pesquisas e o desinteresse das autoridades e da população em geral por este ramo de ensino.

13 — Alguns números. Matrículas reduzidas e reduzidíssimas conclusões de curso. A grande evasão escolar".

Debate

O trabalho do Prof. Brejon foi debatido pelo Prof. Luís Pereira, a cuja exposição se seguiram vários apartes de educadores presentes.

8» Exposição

O Prof. Rafa Nassar, diretor do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação, expôs a tese sobre "Rendimento e Deficiências do Ensino Secundário Brasileiro", da qual damos o resumo.

Em sua exposição, o Prof. Raja Nassar referiu-se, inicialmente, ao esquema teórico do processo educativo. Em seguida, após falar sobre administração escolar, a reflexão pedagógica, a ciência aplicada e a teorização do processo educativo, o relator apontou algumas das possíveis conseqüências da sistema-

tização teórica daquele processo. Foram então as seguintes as suas palavras: "Tornamos a insistir que a ausência de um esquema teórico constitui um obstáculo à administração racional, à reflexão pedagógica e à aplicação da ciência à educação, acarretando entre outras conseqüências a impossibilidade de um estudo satisfatório sobre rendimento e deficiências do ensino secundário. De outro lado, a elaboração de um esquema teórico representativo do processo da educação secundária possibilitaria uma nova compreensão para o conceito de sistema escolar, que não pode ser entendido simplesmente como um conjunto de instituições escolares; uma clarificação do processo de educação secundária, dando ao educador os recursos necessários para simplificar o processo ou hierarquizar os seus problemas de acôrdo com as conveniências da administração; a elaboração de critérios para a criação, atribuição de funções e localização dos órgãos administrativos no sistema; maior sentido e economia para a atividade científica aplicada à educação; formas de controle efetivo não só quanto aos aspectos formais, mas também em relação ao mérito da escola secundária. Como exemplo poderíamos citar a possibilidade de substituir a obsoleta forma de inspeção usada na escola secundária. Relatamos em anexo a este trabalho uma recente tentativa do Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais que teve por objetivo, entre outros, o de coordenar e controlar os resultados da escola secundária do Estado de São Paulo, através da realização dos exames vestibulares às escolas normais, em regime de uniformidade.

Através dessa experiência, colocou-se de forma nítida não só a necessidade de órgãos com funções ainda inexistentes para a nossa administração do ensino, como também a necessidade de uma representação geral do processo educativo, em função da qual o sistema passasse a funcionar.

Debate

Foi debatedor do trabalho o Prof. Florestan Fernandes, que, acentuando a excelência da tese, não deixou, contudo, de formular críticas a certas concepções defendidas pelo autor. Seguiram-se os debates, nos quais tomaram parte os Profs. José Querino Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Maria José Garcia Werebe e Darci Ribeiro.

9ª Exposição

O Prof. Luís Pereira expôs, a seguir, sobre "O rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro".

Após fazer uma série de considerações sobre a estrutura do ensino primário, seu desenvolvimento e necessidades, o relator estabeleceu comparações entre o grau de adiantamento do sistema escolar e o grau de urbanização de vários países europeus e o Brasil. Falou ainda sobre a concepção estreita pela qual é encarada a pesquisa educacional, pois tenta-se "compreender a escola pela escola, destacando-a de modo arbitrário do contexto social, econômico e cultural em que se insere".

Debate

No decorrer dos debates que se seguiram à comunicação, o Prof. Florestan Fernandes afirmou que a mentalidade do empreendedor industrial é um dos responsáveis pela estrutura da escola primária. Os oradores seguintes, Profs. Carlos Corrêa Mascaro, Maria José Garcia e Dante Moreira Leite, referiram-se ao problema das relações entre o sociólogo e o pedagogo. A Profa. Maria José Garcia disse que o trabalho apresentado é o de um sociólogo, pois não apresentou uma análise pedagógica da questão escolar.

10ª Exposição

O Prof. Milton da Silva Rodrigues apresentou trabalho sobre "Problemas atuais na organização do ensino universitário no Brasil", cujo resumo transcrevemos abaixo:

"1. Relações entre o Ensino Superior e o Meio a que ele Serve.

1.1. Se bem que passível de uma definição geral independente do tempo e do lugar, o ensino superior tem de levar estes fatores em conta.

1.2. Duplo aspecto do ensino superior: a) base da técnica para fomentar o progresso material; b) meio de intensificar e alargar as relações humanas.

1.3. Necessidade de alimentar e dirigir o progresso espontâneo, não poupando meios para isso que é um investimento remunerador. Não basta porém amparo financeiro; é preciso orientação planificada que resulte, talvez, na criação de um verdadeiro "sistema" brasileiro de escolas superiores.

1.4. A fim de satisfazer às necessidades do progresso material, nossa educação superior tem de especializar-se. Para que esta não traga malefícios é preciso: a) reforço da educação de base; b) maior comunidade entre os cursos superiores diversos e atividades extracurriculares.

O sistema de escolas superiores deve ser quantitativamente suficiente.

2. Relações entre o Ensino Superior e as Autoridades de que êle depende.

2.1. Uma linguagem simbólica: utilidade — profissional; produtor = quem possui e regula o ensino; consumidor = quem ocupa os profissionais, enquanto os professores são "instrumentos da produção", tais como os operários de uma fábrica.

2.2. Chama-se a atenção para alguns aspectos passados da evolução desse esquema lembrando, por exemplo, os casos da educação eclesiástica e da educação militar, em que "produtor" e "consumidor" se confundem. Ao contrário, atualmente, o maior "consumidor" á constituído pelos particulares; não só este aumenta quantitativamente, mas se diversifica em suas exigências. Concomitantemente se diversificam e especializam as qualificações exigidas do professor. Como conseqüência do progresso das ciências em geral, e das ciências da educação em particular, a autoridade que possui as escolas e as regula vai sendo obrigada a delegar cada vez mais maior número de poderes ao "instrumento da produção" — o cientista, o professor — cuja parte no govêrno da escola cresce sempre.

2.3. O problema da liberdade do ensino é pois o de equilibrar a liberdade do professor em relação à do consumidor, à da autoridade mantenedora e à do próprio educando, pois que aqui a "utilidade" produzida é um ser humano que tem de ser livre também.

Todas essas liberdades devem ser tais que respeitem, preservem e disseminem os fins supremos da educação. Ao Estado cabe velar para que isto se dê na realidade. No Brasil isto está-se tornando bastante delicado. Dos cursos de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, existentes em 1955, 182 eram particulares. Hoje a proporção deve ter aumentado

2.4. Necessidade de existirem órgãos de consulta da opinião pública, especialmente da dos profissionais, para que a educação superior esteja sempre a par das necessidades do povo a que serve. Mas esses órgãos também devem pertencer ao Estado, única entidade capaz de harmonizar os interesses geralmente restritos e imediatos dos particulares com os da comunidade, mais amplos e de longo alcance. Além disso, o Estado é o único capaz, quando democrático, de garantir a independência das pessoas e dos institutos que se dedicam à ciência, independência essa que é a garantia básica da probidade intelectual.

2.5. A intervenção do Estado na educação deve, também, consistir na planificação racional do ensino — estudando as necessidades de cada região e fixando os padrões a que o ensino deve e pode atingir, em função de cada meio especial. Às Congregações das escolas superiores é que deve, no entanto, caber a de-

cisão de como realizar aqueles objetivos e atingir esses padrões. Mesmo aqui, a opinião das respectivas entidades profissionais deve ser ouvida.

3. *Organização Interna das Universidades.*

3.1. Ante a crescente necessidade de especialização também necessário se faz o seu corretivo — máximo de cultura comum o hábitos de trabalho em grupo.

3.2. O problema do entrelaçamento da docência com a pesquisa. E' verdade que o ensino superior esvaziado da prática da investigação é morto e que, nele, não existe melhor didática do que a que consiste na participação ativa e dirigida dos alunos nos processos da invenção científica. Por outro lado, pelo menos em muitas disciplinas, um ensino sistemático é indispensável. Se a parte de pesquisa aumentar muito, corre-se o perigo de desorganizar e afogar a parte puramente expositiva. De qualquer modo, a pesquisa que se desenvolve nas escolas superiores tem de ser sempre livre e da própria iniciativa dos mestres. A pesquisa solicitada pelas injunções do meio, especialmente das necessidades de aplicação à agronomia, à indústria, à saúde pública etc, por mais prementes que sejam estas, devem constituir objeto de "institutos" unicamente dedicados à pesquisa, delas participando as escolas superiores só quando haja coincidência eventual de interesses.

3.3. Justamente pelo fato de às escolas superiores e aos institutos de pesquisa caberem missões complementares, devendo, no entanto, o seu pessoal possuir qualificações de alto nível muito semelhantes, conviria que houvesse maior comuni-

cação e cooperação entre as duas categorias de entidades, a ponto de os membros de umas poderem atuar nas outras e os estudantes das faculdades terem os institutos como campo de prática e o estágio preparatório à vida profissional.

4. *Organização interna das Faculdades.*

4.1. A organização das escolas superiores tende a crescer em complexidade e em grau de especialização, não só porque a cultura média do povo está se elevando, como porque a cultura em si progride sempre. Surgem matérias novas de grande interesse prático e também há matérias que estão a perder seu interesse. Também a população escolar aumenta, tanto por efeito de simples crescimento demográfico, como pela ascensão contínua do nível econômico das classes anteriormente menos favorecidas.

4.2. Para corresponder a essa variabilidade das solicitações ambientes, é necessário uma grande flexibilidade na organização. M3S, para evitar problemas administrativos que podem vir a tornar-se de difícil solução, convém que a organização de uma escola superior seja alicerçada num arcabouço, ou esqueleto, que se modifique com o vagar bastante para permitir o perpetuar-se indefinido de um "tipo", de uma tradição.

4.3. Parece-me que a organização tradicional nossa, que se baseia em "cadeiras", tende ou ao imobilismo, ou, quando há crescimento, à perda de organicidade, pelo particularismo dos interesses de cada cadeira e pelo número excessivo destas.

4.4. Parece-me que, para vários tipos de faculdade, um regime "departamental" seria preferível. Em cada departamento haveria liberdade de distribuição do ensino das várias disciplinas a seu cargo entre os seus vários docentes, de acordo com as habilitações e preferências deles. Um só, dentre eles, faria parte da congregação. Os assistentes, se o fossem de um departamento, e não de uma só cadeira, também teriam maiores horizontes, culturais e de carreira.

O regime departamental evita as duplicações de cadeiras e desdobramentos de cursos, necessários para fazer face ao número crescente de alunos, resolvendo o problema pela criação de novos cargos docentes, sujeitos porém a uma mesma orientação e direção.

Este é um assunto difícil de resolver-se no Brasil. Noutros países, os "departamentos" e "institutos" provêm de "cadeiras" cujos encargos e pessoal docente cresceram muito.

5. *Organização do Ensino nas Escolas Superiores.*

5.1. Não se trata aqui de gizar uma "didática" do ensino superior, o que seria pretensioso e descabido, mas apenas de lembrar algumas medidas aparentemente simples. Parece não restar dúvida de que, na formação gradual do estudante, as atividades deste devem ir aumentando paulatinamente, ao mesmo tempo que a do professor, a princípio dedicando-se muito à mera exposição, deve, aos poucos, ir-se restringindo à de orientação do labor do aluno.

5.2. Para conseguir-se o que acima ficou dito, são indispensáveis, para começar, duas medidas: a) tempo integral para o professor;

b) tempo integral para o aluno. Esta segunda condição pode implicar assistência financeira ao aluno bem dotado.

5.3. Do aluno em "tempo integral" é possível exigirem-se estudos, consultas, trabalhos, que, por sua vez, tornam necessária a existência de bibliotecas, laboratórios, gabinetes de estudo. Sem falar que, para aquele que passa o dia numa escola, é preciso que esta ofereça ambientes próprios ao repouso, ao divertimento e às refeições.

5.4. Condenam-se os currículos sobrecarregados que não deixam ao estudante tempo para atividades pessoais, absorvendo-o no estudo de notas de aula.

5.5. O sentido humano de todas as profissões não deve ser perdido de vista. Como a fase de cultura geral se encerra no colégio, seria útil que existissem oportunidades para que os alunos de ensino superior tomassem contato com os problemas da sociedade em que vivemos.

5.6. Para resolver-se satisfatoriamente o problema da articulação do ensino secundário com o superior, sugere-se que, dentro já das escolas superiores, existam aulas de "adaptação" para alunos insuficientemente preparados. Nessas condições, os exames vestibulares poderiam ter três resultados: a) aprovação definitiva; b) aprovação condicionada ao sucesso nas aulas de adaptação; c) reprovação.

Debate

O debatedor Laerte Ramos Camargo, que usou da palavra logo após o relato, disse, em primeiro

lugar, que o trabalho apresentado é um verdadeiro depoimento de ordem pessoal do autor, o qual, embora economista, não fez referência a estatísticas ou números. Achou, todavia, que o papel da Universidade não foi discutido quando deveria ser enfrentado diretamente. Após fazer uma análise histórica do desenvolvimento das universidades, o debatedor declarou que o exame das condições de trabalho nesses institutos nem sempre foi feito.

Falou então sobre a situação privilegiada dos catedráticos, no que foi acompanhado pelo Prof. Fernando Henrique Cardoso, o qual, depois de colocar as questões da autonomia universitária e da possibilidade de existência real de uma Universidade tal como é pensada, afirmou que a situação dos catedráticos muitas vezes impede os trabalhos na Universidade. Atacou o Conselho Universitário, que qualificou de "conjunto de catedráticos, incapazes de compreender as necessidades da educação científica". Lembrou também a situação particular da Universidade de São Paulo, que se encontra sem o aparelhamento necessário para a realização de pesquisas. Quanto à fundação de amparo à pesquisa, disse que obstáculos de toda ordem impedem sua organização. "Temo que, no futuro, ele venha a transformar-se em órgão meramente burocrático" — concluiu.

Após os apartes dos Profs. Raja Nassar e Casassanta, usou da palavra o Prof. Darci Ribeiro, diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE, o qual apontou três defeitos — a seu ver básicos — no ensino superior brasileiro e que são os seguintes: a instituição da

cátedra com direitos quase "latifundiários"; legislação "totalitária" que determina padrões rígidos para o ensino sem levar em conta quaisquer diferenciações existentes, e a expansão desordenada dos institutos de ensino superior. Falou ainda sobre a capacidade cada vez mais restrita das universidades brasileiras e, em conclusão, atacou o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, ora tramitando na Câmara Federal. Durante mais alguns minutos voltou a fazer uso da palavra o Prof. Milton da Silva Rodrigues, a fim de responder a algumas perguntas levantadas pelos apartes.

10* Exposição

"Necessidades educacionais de áreas em expansão demográfica da sociedade brasileira", pelo Prof. Douglas Teixeira Monteiro, tendo sido debatedora a professora Gioconda Mussolini.

Transcrevemos, em seguida, o resumo do referido trabalho.

O trabalho apresenta inicialmente uma informação histórica sobre o povoamento do Norte do Paraná, mostrando a importância das modalidades dirigidas e planejadas de ocupação da área; dentre elas salienta o significado do empreendimento da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Afirmando a unidade sócio-cultural da região, apresenta-a o autor como caracterizada basicamente por um regime de propriedade, pela dominância da cultura cafeeira, por certas categorias sócio-econômicas de feições bem definidas, por um estilo peculiar de trabalho agrícola e, finalmente, por uma situação social

caracterizada como de desenraizamento.

Passando ao problema das necessidades educacionais, afirma o autor:

1. A escola elementar desempenha um papel secundário na formação da personalidade dos imaturos e, muito especialmente, pouco contribui para o preparo da criança em função de papéis que esta deve desempenhar na vida adulta.

2. Nas deficiências que esta escola apresenta são menos importantes aquelas que derivam de sua inadequação com respeito ao meio inclusivo e mais graves aquelas que decorrem simplesmente de seu afastamento com relação ao padrão próprio da escola tradicional.

3. Na opinião da população interessada transparece claramente a insatisfação derivada das conseqüências das imperfeições que afastam a escola do padrão tradicional e inexistente uma consciência definida de desajustamento entre a escola e a vida comum.

4. O autor propõe como explicação para esse fato a persistência da concepção que vê na educação apenas um esforço de ilustração, um polimento exterior, ou, na melhor das hipóteses, um instrumento para a transmissão das técnicas elementares indispensáveis.

5. Diante disso o autor salienta o significado de uma escola que funcionasse como cabeça de ponte eficiente do mundo urbano e que de forma indireta, como um catalizador e não como um reagente, pudesse contribuir para o alargamento dos horizontes do homem rural, favorecendo dessa maneira a solução dos problemas cruciais que enfrenta.

11ª Exposição

O Prof. Egon Schaden fez a exposição de seu tema que se refere à "Escola teuto-brasileira e a assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes". O tema — cujo resumo vai publicado a seguir — foi debatido pela Profa. Ruth Corrêa Leite Cardoso.

Desde a fase inicial da colonização germânica no Brasil, a cultura dos imigrantes sofreu mudanças estruturais decisivas, mormente pela interação com o novo meio natural, mas também pelas condições do contato com a população luso-brasileira. Sobretudo nas áreas rurais manifestou-se assim, desde logo, a tendência para a formação de um sistema cultural próprio, caracterizado em parte por seu cunho sin-crético, em parte pela emergência de soluções originais. Dada, porém, a relativa limitação do período de isolamento dos vários núcleos, muito curto para que o sistema cultural emergente se estabilizasse, nele não se puderam fixar de maneira definitiva as novas instituições e as correspondentes formas de comportamento. Não é difícil, assim, surpreender no conjunto numerosos elementos contraditórios e inovações de caráter ambíguo com significados e funções incongruentes. Está neste caso a escola rural teuto-brasileira, elemento típico da cultura dos colonos, criado para suprir a falta de institutos públicos de instrução primária.

A escola teuto-brasileira colonial ou comunal, assim denominada por ser mantida pelas próprias comunidades de colonos, estas em geral sem estrutura propriamente associativa, distinguia-se dos estabelecidos

mentos congêneres, por sua vez particulares, fundados em núcleos maiores, com mais abundantes recursos econômicos e com pessoal docente de boa formação. Os seus professores, muitos dos quais colonos um pouco mais letrados do que os que se dedicavam exclusivamente à lavoura, trabalhavam quase sempre em condições precárias e sujeitos à arbitrariedade dos pais dos alunos, mas, por outro lado, exerciam, não raro, grande influência na vida coletiva, porquanto a sua esfera de ação, transcendendo o âmbito estritamente escolar, se estendia a outras esferas, como às atividades religiosas, à política local, à recreação e às relações dos moradores com a sociedade luso-brasileira.

O estudo da escola comunal, em sua forma original e típica — e é a ela que nos quisemos restringir — deve ser feito de um ponto-de-vista predominantemente histórico. A sua existência pertence ao passado. Vários foram os fatores que a fizeram desaparecer: em primeiro lugar, a transformação dos primitivos núcleos, trazendo exigências novas no tocante à instrução escolar e ao entrosamento da vida dos colonos com a realidade nacional; em segundo lugar, as múltiplas iniciativas, no interior das populações de origem germânica, no sentido de se estruturar um sistema escolar teuto-brasileiro moderno e eficiente, em bases amplas, com professores capazes e conscientes dos problemas oriundos da situação intercultural específica dos alemães e de seus descendentes no Brasil; em terceiro, o auxílio concedido a muitas delas pelas autoridades alemãs no intuito precípua de contrariar o

abandono da língua e de outros elementos da cultura de origem; em quarto, por fim, a interferência dos poderes públicos brasileiros, ora subvencionando os estabelecimentos, a fim de pô-los a serviço de uma aculturação mais rápida, ora criando escolas públicas oficiais ao lado das particulares ou em substituição a estas. A política de nacionalização encetada com a implantação do estadonovismo veio interromper o jogo natural desses fatores de mudança. Para o seio das colônias transplantou-se a escola brasileira de alfabetização como instrumento quase exclusivo na tarefa de integrar os colonos à vida nacional através do combate à língua e a outros elementos da cultura germânica. Tentando reorganizar-se após a Segunda Guerra Mundial, o sistema escolar teuto-brasileiro vem-se orientando de forma bem mais decisiva no rumo de promover a formação dos filhos dos colonos como cidadãos conscientes de seu papel no desenvolvimento do País; no campo cultural, mantém a posição ambígua de antes, preconizando uma espécie de "biculturalidade", evidentemente problemática ou até utópica. Na prática, entretanto, a atual orientação contribui, de maneira indubitável, para derimir tensões provenientes de expectativas contrárias das populações teuto e luso-brasileira em face dos descendentes de imigrantes. E' que uma e outra encaram o domínio dos respectivos idiomas como índice de lealdade para com o seu grupo. E, empenhando-se por garantir um ensino eficiente de ambas as línguas, do português e do alemão, a escola teuto-brasileira auxilia as novas gerações a superarem em grande parte

os conflitos característicos do homem marginal. Transitório ou não, o bilinguismo se impõe, no caso, como a melhor das soluções.

Na elaboração de um programa educacional para se dotarem as áreas de colonização germânica de um número suficiente de estabelecimentos públicos, cumprirá atender às condições sócio-culturais peculiares dos respectivos núcleos. Não se há-de esquecer que o âmbito de influência e de ação dos antigos estabelecimentos coloniais de modo algum se confinava à esfera do ensino e que as expectativas atuais em face da escola se referem, como dantes, não apenas às atividades pedagógicas do mestre em sua tarefa estritamente profissional, mas também a uma vinculação do instituto aos mais variados problemas da vida comunitária em geral. Atender-se-á, portanto, à necessidade de estruturar a escola pública, nas zonas coloniais, segundo as experiências destas e de confiá-la a pessoal docente capaz de corresponder às reais necessidades da população, a fim de que possa exercer influência benéfica na acomodação dos conflitos culturais".

12ª Exposição

Após os debates que se seguiram à exposição anterior, o Prof. Florestan Fernandes passou a palavra à Profª Ruth Corrêa Leite Cardoso para que ela fizesse sua comunicação sobre "Necessidades educacionais em áreas de urbanização ou -metropolitanas da sociedade brasileira". Esse trabalho, após o comentário do Prof. José Quirino Ribeiro, foi debatido pelos Profs.

Dante Moreira Leite, Gioconda Mussolini e Renato Jardim Moreira.

O resumo integral do trabalho apresentado é o seguinte:

"Pretende-se nesta comunicação apenas apresentar alguns problemas educacionais que a urbanização faz emergir, pois não se pode ir além, uma vez que não temos ainda estudos exaustivos sobre as nossas cidades. Mesmo definir as características próprias do processo de urbanização a que assistimos no Brasil não é possível, e, por isso, partimos de seus aspectos gerais, já bastante conhecidos.

O problema educacional imediato das grandes cidades é evidentemente a expansão da rede escolar para que possa atender a todas as crianças a partir de 7 anos. A realização disto, entretanto, só pode chegar a resultados positivos e duradouros quando se basear em estudos demográficos e econômicos que ponham em evidência a taxa de migração que caracteriza cada cidade ou região, as características desta migração e as perspectivas de desenvolvimento econômico que serão a base da explicação do processo de urbanização e, conseqüentemente, das necessidades e exigências educacionais numa perspectiva dinâmica.

A seguir, é preciso levar em conta as condições específicas de vida urbana que criam a necessidade de diversificar nosso sistema educacional, criando novos níveis de ensino. Assim ocorre com o ensino pré-primário, com o profissional, etc, que devem atender às novas funções que se pedem deles nas grandes cidades.

E' preciso sublinhar que, se podemos distinguir estas necessidades educacionais das zonas urbanas en-

quanto problemas a serem propostos, não podemos separá-los na sua solução, porque se emergem das mesmas condições de convivência só podemos resolver um, quando estivermos dando passos para resolver o outro. Assim, só conseguiremos a alfabetização de todos, quando em conta as transformações que a vida urbana impõe às famílias, procurando também estender a escolaridade abrangendo os níveis pré-primário e profissional e tornando as escolas eficientes no treinamento de aptidões básicas à profissionalização.

A escola brasileira de zonas urbanas só pode ser compreendida se conhecermos a população diferenciada que compõe as nossas cidades, e estes estudos serão básicos para a definição da função da escola como agente de mudança, e de urbanização desta população. Não podemos pensá-la como escola comunitária e pretender que instituições que provêm um estreito contato entre os professores e a comunidade vingam nas grandes cidades, não só pelas condições brasileiras de urbanização como pela própria natureza deste processo. O que se faz necessário é então conhecer as características específicas do nosso desenvolvimento econômico para conseguir o planejamento de um sistema escolar que atente para as nossas peculiaridades e principalmente atue dentro das perspectivas deste processo de mudança cultural que é a urbanização".

13ª Exposição

O Prof. Otávio Ianni fez a exposição do trabalho que ele junta'

mente com o Prof. Fernando Henrique Cardoso haviam elaborado para o simpósio e que versou sobre "As exigências educacionais da industrialização". Foi debatedor o Prof. Bertram Hutchinson.

E' o seguinte o trabalho apresentado:

"O processo de industrialização do Brasil é recente e não apresenta um desenvolvimento uniforme. Até cerca de 1940 este processo caracterizou-se por um crescimento des-contínuo, evidenciado nos diversos "surto de industrialização", pelos quais o País passou. Tanto a emergência destes períodos de intensificação da industrialização, como a própria instabilidade do processo de crescimento industrial foram condicionados e se explicam pela especificidade da estrutura econômica brasileira, tal como se articulava com a economia capitalista internacional, isto é, como uma economia exportadora de produtos primários. As flutuações no ritmo de expansão da economia interna dependiam da conjuntura econômica internacional de maneira direta. A partir da Segunda Guerra Mundial, o processo de industrialização, por motivos que não cabe discutir aqui, acentuou-se e já agora começam a existir condições, criadas pela própria dinâmica interna do sistema econômico do País, capazes de estimular o desenvolvimento industrial de forma contínua e crescente.

Um dos mais sérios problemas resultantes do crescimento industrial rápido, e que está exigindo medidas racionais, práticas e urgentes para sua solução, é o da inadequação do sistema educacional à nova ordem econômica e social emergente.

Acompanhando as transformações de estrutura do País, o sistema de ensino tem sofrido modificações contínuas. Entretanto, apesar do esforço de ajustamento desenvolvida pelos reformadores que se ocuparam do assunto, ainda hoje não conseguimos elaborar e, principalmente, executar uma política educacional capaz de atender às necessidades de uma sociedade em processo de industrialização. Isto não significa que não tenham sido feito esforços com o objetivo de atender às necessidades do País. Significa que, ao lado de reformas relativamente parciais ou inadequadas às condições reais, as transformações sofridas pela Nação têm sido tão rápidas e profundas que um hiato cada vez mais largo se manifesta entre o sistema educacional, de um lado, e as condições de existência social, de outro.

Não é fácil, entretanto, elaborar uma política educacional que atenda às necessidades do processo de industrialização de uma sociedade como a brasileira. Para repetirmos um lugar-comum, o País é formado **por** um aglomerado sócio-cultural composto de áreas cuja base econômica se encontra em estágios diversos de desenvolvimento, desde o capitalismo industrial e financeiro até a economia de subsistência. Isto significa também que o Brasil, pelas próprias condições de sua formação, tem na demora cultural um dado fundamental constante, que deve ser levado em conta pelos que pretendem equacionar os seus problemas educacionais.

Inicialmente, é preciso considerar a industrialização no quadro da estrutura econômica do País, como um dos setores do crescimento eco-

nômico. E que este, por sua vez, acarreta mudanças profundas na organização da sociedade. O problema que se coloca ao educador não é, pois, o de elaborar e organizar um sistema de ensino que sirva à industrialização isoladamente, como uma área independente da economia e da sociedade, mas projetar um tipo de educação que sirva á industrialização enquanto um processo complexo integrado noutro mais geral: o de transformação de toda uma estrutura econômico-social.

Nos países "novos" como o Brasil, estes dois aspectos do problema apresentam-se claramente interrelacionados e mutuamente dependentes. Com efeito, se tomarmos um esquema de análise do crescimento econômico, como o de Alain Barrère, por exemplo, veremos que o crescimento seria, por um lado, uma função da *população ativa* e do *progresso técnico* e, por outro, do *capital disponível*. No processo do crescimento distinguem-se "três elementos fundamentais: o volume da população e o progresso técnico, que são variáveis autônomas, e o volume de capital, que é uma variável derivada".

Não considerando o problema da formação de capitais, que escapa inteiramente ao tema proposto, tanto o progresso técnico quanto o volume da população (que Barrère considera variáveis independentes) são fatores que dependem diretamente do padrão organizatório da sociedade onde se processa o desenvolvimento econômico, isto é, que dependem do que os economistas chamam de *condições institucionais*. "O progresso técnico, diz Barrère,

resulta do nível de conhecimento disponível e de seu grau de aplicação à descoberta de métodos de trabalho mais produtivos". E a população pode ser considerada sob dois aspectos: "a população consumidora, cujo volume é o determinante para a apreciação do bem estar, e a população ativa, que representa importante papel na capacidade produtiva de uma Economia".

Portanto, não será possível um exame dos problemas educacionais da industrialização se não tivermos conhecimento adequado do componente demográfico desse processo. Conforme verificamos, o volume da população é uma das variáveis independentes do crescimento econômico. Vimos que ela pode ser considerada de dois aspectos distintos: a população consumidora e a população ativa, sendo que esta representa papel decisivo na capacidade produtiva. Em outras palavras, o exame das exigências educacionais da industrialização liga-se diretamente à qualidade e à quantidade da população ativa empregada nesse setor da economia. Esquematizando o nosso problema central, podemos dizer que dois fatores do crescimento econômico, o progresso técnico e a população ativa, têm um denominador comum : a instrução.

E' necessário, pois, que saibamos quantos profissionais das diversas categorias estaria utilizando a indústria brasileira num dado momento; qual seria o *déficit ou superávit* nesse momento; e quais as necessidades futuras previsíveis. Em síntese, devemos inicialmente saber:

a. qual é o volume da população ativa que se encontra na indústria brasileira num dado momento;

b. quais as diversas categorias profissionais e que tipos de formação necessitam para preencher plenamente as funções que lhes são atribuídas;

c. e prever as necessidades de aumento da população ativa qualificada em face do ritmo de desenvolvimento da industrialização, tendo-se em vista a participação das diversas categorias profissionais.

Somente a partir desses elementos poderão ser avaliadas as necessidades efetivas de *reposição e crescimento* da mão-de-obra especializada nos diversos setores da produção industrial.

De acordo com dados apresentados por Roberto Mange, era da ordem de 1.500.000 o número de operários industriais no Brasil em 1950. Desse total, pode-se estimar em cerca de 20%, ou seja, 300.000 o coeficiente de operários qualificados em atividade. Baseado nesses dados, Mange calculou as taxas anuais de reposição e crescimento destinadas a atender as condições presentes de funcionamento e expansão da economia industrial brasileira. Somando-se essas taxas, estimadas à base dos 300.000 operários industriais qualificados encontrados no País em 1950, podemos concluir que anualmente deveriam ser incorporados à população ativa na indústria brasileira cerca de 20.000 profissionais qualificados. Essa é a taxa mínima necessária ao pleno funcionamento e desenvolvimento das indústrias brasileiras.

Estarão as escolas industriais do País formando o número requerido de artífices? Não. Em 1955, se-

gundo estudo sobre "O Ensino Médio no Brasil", publicado nos números 37/38 da *Revista Brasileira dos Municípios*, somente 2.646 alunos terminaram os cursos básicos, técnico e de mestría industrial. Portanto, se admitirmos como correta a estimativa apresentada, podemos afirmar que as unidades escolares do País dedicadas ao ensino industrial, em suas diversas modalidades, somente formam 13,2% dos profissionais necessários ao funcionamento e crescimento da indústria nacional. Verifica-se um *déficit* de 17.354, ou seja, 86,8%.

No setor do ensino superior, as deficiências concentram-se em três grupos principais. Em primeiro lugar, no que tange à capacidade do sistema de cursos superiores, que é insuficiente para atender à procura existente no mercado de mão-de-obra qualificada. Em segundo lugar, no que diz respeito à distribuição dos cursos, seja no que se refere aos diversos ramos de ensino, seja quanto à distribuição das diversas modalidades no interior de um mesmo ramo. Essa distribuição revela a sobrevivência do padrão tradicional de ensino superior, mais adequado a uma ordem social que se desejava estável do que a uma estrutura econômico-social que se transforma cada vez mais rapidamente, exigindo intensa diversificação profissional. Em terceiro lugar, o ensino superior brasileiro ainda se organiza de tal forma que se orienta no sentido de fornecer aos alunos "cultura geral", retórica e desinteressada, em lugar de adestramentos especiais.

* * *

As considerações e os dados que apresentamos mostram que o sistema educacional vigente não satisfaz às necessidades da atual fase de desenvolvimento da economia do País. Êle deixa muito a desejar, tanto do ponto-de-vista da capacidade de fornecer a quantidade de pessoal treinado, nos diversos níveis de ensino, requerido pelo crescimento econômico, como do ponto-de-vista da qualidade e da diversidade dos profissionais necessários a essa expansão.

Essa inadequação produz, naturalmente, conseqüências indesejáveis. Por um lado, dificulta a introdução de técnicas realmente capitalistas de produção, pois que estas dependem da invenção tecnológica e da utilização de material humano devidamente treinado. Por outro, torna-se uma fonte de certos tipos de tensões sociais, que emergem na sociedade em conseqüência da preservação de idéias tradicionais de formação da juventude e que já não correspondem às condições vigentes de existência social.

Mas não se trata de projetar reformas que visem modificar apenas os setores técnicos e profissionais da educação. De pouco adiantará esse reajustamento, se não forem introduzidas inovações consideráveis no sistema educacional global. Não discutimos esta questão aqui, mas ficou implícito que há necessidade de reformas gerais, a partir do ensino primário, no sentido de ajustar a educação brasileira às condições concretas da economia e da sociedade.

Em suma, é preciso, em primeiro lugar, acentuar a tendência de diversificação quantitativa e qualita-

tiva do ensino industrial nas diversas regiões do País. Para que esse processo seja conduzido racionalmente é mister proceder ao levantamento das necessidades de mão-de-obra, em quantidade e qualidade, dessas áreas. Em segundo lugar, é preciso realizar-se o adestramento em massa, rápido, prático e eficiente da mão-de-obra necessária. Nesse sentido, é necessário criar-se escolas de novo tipo, de caráter mais prático, de custo me-

nos oneroso e currículo mais reduzido. Pelo menos para nível de operários qualificados e semiqualficados, é preciso fazer um esforço no sentido de oferecer o preparo mínimo necessário, antes que eles sejam envolvidos pelo mercado de trabalho, ou então em condições tais que possam enquadrar-se num aprendizado produtivo e lucrativo, tanto para os próprios aprendizes e suas famílias, como para as indústrias".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA OCIDENTAL

A Universidade de Marburgo empregou um novo tipo de prova, destinada a avaliar se as crianças possuem a maturidade exigida para ingresso na escola. A prova toma em consideração cinco atributos de ordem física e um mental. Ela não permite entretanto mais que uma seleção geral, não dispensando, portanto, a opinião de um especialista.

ALEMANHA ORIENTAL

O atual sistema de ensino, que compreende as *Grundschulen* (escolas primárias) e as *Obserschulen* (escolas secundárias), vai sendo substituído progressivamente pela escola única que proporciona uma cultura ampla de caráter politécnico no curso de dez anos. A partir de 1964, a freqüência a esta *Einheitssohule* será obrigatória para os jovens entre 6 e 16 anos. De acôrdo com as previsões, calcula-se que em 1965 terão, ao todo, dois milhões e meio de alunos. Não se cogita entretanto da supressão total das Oberschulen. Os alunos da escola única têm acesso ao ensino superior tão logo concluem o 2º ciclo, enquanto os do antigo Oberschule só podem fazê-lo após um ano de trabalho prático.

CANADA

A Divisão de Pesquisas da Associação Canadense de Educação iniciou, em 1959, a publicação de um

periódico trimestral, o "Canadian Research Digest", com a finalidade de divulgar os resultados das pesquisas que se relacionam com o ensino e a administração escolar. O primeiro número reporta-se às pesquisas efetuadas sobre o ensino da leitura, as teorias sobre administração, o financiamento da educação e a reestruturação do ensino.

ESTADOS UNIDOS

Uma pesquisa intitulada "Levantamento de Aptidões", a ser realizada em todo o país, foi aprovada pelo Office of Education. O plano, que se estenderá por quatro anos, ficará a cargo da Universidade de Pittsburgo, com ajuda financeira do Office of Education, como parte do "programa de cooperação em pesquisas". O inquérito visa elaborar um mapa de alunos das *high schools* tomando em consideração suas capacidades e seus planos futuros. Uma bateria de 26 testes será aplicada a 500.000 alunos selecionados de 1400 escolas secundárias públicas, privadas e paroquiais, representando cerca de 5% dos efetivos das *high schools*. Os mesmos alunos serão examinados outra vez no ano seguinte e sucessivamente cinco, dez e vinte anos após a conclusão do curso secundário.

* * *

Constata-se atualmente que se eleva cada vez mais o número de crianças especialmente dotadas,

procedentes de famílias da classe média, em que o estímulo intelectual encontra crescente receptividade. Pesquisas efetuadas em 1920 e anos posteriores indicavam que as crianças dotadas provinham sobretudo de famílias com alto nível social, de profissões liberais e grupos dirigentes.

FRANÇA

De acôrdo com uma determinação que revê disposições relativas à Imprensa, foi proibido a partir de então apresentar, dar ou vender a menores de 18 anos, publicações de qualquer natureza que impliquem algum risco aos jovens pelo caráter licencioso ou obsceno ou pelo destaque dado ao crime. Também foi vedado expor essas publicações à vista do público em qualquer lugar. Diversas penas e medidas foram previstas para os casos de infração a essa determinação, desde a multa e a prisão até ao fechamento temporário ou definitivo da empresa infratora.

ITÁLIA

Uma das melhores soluções de assistência ao menor abandonado veio a ser a criação de comunidades ou repúblicas de meninos dirigidas por eles próprios, o que permite combater a irresponsabilidade, fazendo-os assumir encargos. No momento presente, conta-se na Itália 52 comunidades que alojam 6.296 menores de mais de seis anos, cuja manutenção imoprta cada ano em cêrca de um bilhão de liras.

INGLATERRA

Testes de inteligência e conhecimentos elementares (inglês e aritmética) aplicados aos alunos da última série do curso primário (na idade de 10 e 11 anos), durante um período de duas horas de aula, e sem aviso prévio, substituíram os exames de seleção a que se submetiam anteriormente, no distrito de Northumberland. Por outro lado, a Comissão de Educação de Derbyshire comunicou seu propósito de abolir também o exame de seleção para as diversas modalidades do ensino de segundo grau. A reforma não apresenta um plano único para todo o condado: em certos distritos haverá "escolas compreensivas"; em outros, onde não é possível construí-las ou modificar as estruturas atuais, os jovens freqüentarão obrigatoriamente o 1º ciclo da escola secundária, devendo a seleção verificar-se apenas ao término do curso (aos 14 anos provavelmente). A Comissão, antes de aplicar essas normas, propõe-se levá-las ao exame do público em cada região do condado.

UNIAO SOVIÉTICA

Está programado na nova lei escolar o prolongamento do dia escolar nos internatos e escolas. Ela prevê a adaptação das escolas com 10 anos de currículo aos novos moldes escolares; o aumento do número de alunas asiáticas matriculadas na escola única; o aperfeiçoamento do magistério. É ainda prevista a criação de novos estabelecimentos de ensino profissional nas áreas urbanas, com duração de 1 a 3 anos, e nas rurais de 1 a 2 anos.

a partir da escola de oito anos; a substituição da despesa com o sustento dos alunos por um salário de aprendiz, excluídos os casos especiais; escolas secundárias especializadas que preparem as equipes de nível médio a partir da escola de oito anos (1º ciclo) ou a escola de 11 anos (os dois ciclos). A duração das escolas secundárias é variável de acordo com a atividade profissional que o aluno exerça. A lei favorece a criação de oficinas escolares tendo em vista a produção. Quanto ao ensino superior, prevê a criação de colônias agrícolas em que os estudantes executem todo o trabalho; especializações para a agricultura conforme as atividades de cada região; experiências com o trabalho produtivo para os estudantes de ciências econômicas; o trabalho prático sem interrupção para os estudantes de medicina; intensificação dos estudos físico-matemáticos, químicos e biológicos; vantagens diversas para os alunos superiormente dotados; educação metodológica do espírito criador; estímulo às aptidões intelectuais; utilização racional dos melhores especialistas em todos os ramos de atividade para que ensinem as técnicas; a crescente importância do ensino superior no domínio da pesquisa (teórica e prática); medidas com o objetivo de facilitar o acesso aos empregos. Deverão ser tomadas providências imediatas pelo governo central e pelas repúblicas federadas para a aplicação da nova lei, de maneira a permitir a renovação do sistema escolar no espaço de três a cinco anos a contar do ano 1959-1960.

• » •

Visando atenuar a indiferença de numerosos pais com relação às atividades escolares de seus filhos, e no intuito de propiciar uma compreensão mais justa das necessidades de cada aluno da parte do mestre, programa-se a instalação de comissões de pais que, através de reuniões freqüentes com os professores, discutirão os problemas educativos de seus filhos, como também a orientação profissional que mais lhes convenha.

IUGOSLÁVIA

Em sua sessão de fevereiro último, o Conselho Nacional de Educação adotou as bases do novo programa de escolas primárias de oito anos. Esse programa se caracteriza pela amplitude em que é entendida a educação geral que tanto inclui a instrução técnica como a educação física e artística. A preparação dos jovens para o trabalho na escola primária constitui uma das características essenciais do programa. Restringiu-se a importância que se dava às aulas e exames; passaram as aulas a ser alternadas com o trabalho em laboratório ou gabinetes de estudo, além de atividades extraclasse nos clubes escolares de jovens químicos, físicos, geógrafos, etc. As atividades livres ocupam um lugar importante nessa nova escola. Após a aprovação dos princípios básicos do programa escolar, os Conselhos de Educação das repúblicas federadas procederam à elaboração dos programas definitivos para cada território.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

"FÍSICA NA ESCOLA SECUNDARIA"

A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), do INEP (Ministério da Educação) está elaborando livros de texto para serem distribuídos pelos professores de ensino médio, visando melhorar o nível do ensino nos novos colégios e ginásios.

Para a realização desse objetivo já foi editado, em traduções do original inglês, o livro, em dois volumes, dos professores Huxley e Andrade *An Introduction to Sciences*, destinado aos professores de Ciências Físicas e Naturais. A tradução para o português foi feita, com grande proficiência, pelo prof. José Reis, do Instituto Biológico de São Paulo, sob o título *Iniciação à Ciência*, e o livro, muito bem escolhido, virá prestar excelente auxílio aos professores de Ciências.

O mesmo não podemos dizer do segundo livro, que está agora sendo distribuído pela CALDEME, sob o título *Física na Escola Secundária*, tradução do *High School Physics* de autoria dos professores de Física e Educação O.H. Blackwood, Wil-mer Herron e William Kelly, da Universidade de Pittsburg e da Butler High School, de Butler, Pensilvânia.

Editado pela Companhia Editora Nacional, em magnífica apresenta-

ção, é ilustrado com gravuras numerosas e bem escolhidas, representando as aplicações mais recentes da Ciência Física.

O texto apresenta, entretanto, graves defeitos e incorreções, que, pensamos, tornam o livro inadequado ao objetivo visado pela CALDEME.

E' o que pretendemos mostrar na rápida apreciação que passamos a fazer do livro.

Declaram os autores, no cap. 11 que se torna necessário evitar a confusão que se fazem ainda freqüentemente, entre o peso e a massa de um corpo.

Acreditamos que a quase totalidade dos nossos professores de ensino médio saibam distinguir essas duas grandezas, mesmo porque os livros usados em nossos ginásios e colégios esclarecem suficientemente o assunto.

Essa confusão, fazem-na, entretanto, os professores de Pittsburgo, sendo mesmo este o principal defeito do *High School Physics*.

Logo no início do cap. I (pág. 7 da edição inglesa), declaram que o quilograma é a unidade métrica de força e que o quilograma é "o peso de um certo cilindro de uma liga de platina, que é conservado com o metro padrão, nos arredores de Paris".

Nos anos que se seguiram à instituição da Convenção do Metro, no

ano de 1875, surgiram, na verdade, dúvidas sobre a significação do quilograma, acreditando alguns que se tratava de um padrão de peso e, portanto, de força, e outros que fosse o quilograma um padrão de massa.

As primeiras Conferências Internacionais de Pesos e Medidas esclareceram, entretanto, o assunto, sendo que a 3ª Conferência realizada em Paris, em 1901, confirmando as resoluções anteriores, deliberou, de modo definitivo:

1º) que o quilograma é a unidade métrica de massa, sendo igual à massa do protótipo internacional do quilograma, depositado no Laboratório Internacional de Pesos e Medidas, em Sèvres;

2º) que a unidade de força, criada para fins industriais, quando surgiram dúvidas sobre a significação do quilograma, denominada "quilograma peso" ou "quilograma força", é a força de atração que a terra exerce sobre o quilograma-massa, na latitude de 45' e ao nível do mar (g igual a 9,80665m/s²).

Aceitas por quase todos os países, que as adotaram em seus respectivos sistemas legais de medida, as resoluções da 3ª Conferência acabaram definitivamente com as incompreensões que haviam surgido sobre a significação do quilograma e as unidades de massa e de força.

Dentre os livros que foram, então, publicados, expondo, de modo magistral, o assunto, poderíamos citar o *Treatise on Natural Philosophy*, de Lord Kelvin e P. Tait, edição de 1913 (V. Caps. II e IV do 1º volume) e o livro *Mechanics, a Elementary Text-book theoretical and practical* (V. Caps. I e IV, edição de 1920), de autoria de Sir

Richard Glazebrook, antigo diretor do National Physical Laboratory, de Teddington, e eminente autor do *Dictionary of Applied Physics*.

Em nosso país, o Prof. Luís Cintra do Prado, da Escola Politécnica de São Paulo e um de nossos mais eminentes cientistas, publicou no Volume n. 4, da Revista *Engenharia* daquela cidade, em dezembro de 1945, um erudito trabalho sobre a verdadeira significação do quilograma.

As resoluções da 3ª Conferência foram incluídas no Decreto n. 4257, de 16-6-39, que criou a Comissão Brasileira de Metrologia e regulamentou a execução do Decreto n. 562, de 4-8-38, sobre o sistema legal de unidades de medida.

Os autores de *H. 8. Physics* demonstram, entretanto, ignorar as deliberações da 3ª Conferência, conforme vimos acima; e essa atitude e a grave afirmativa contida no livro original (págs. 8 e 9), de que a balança de braços iguais (*equalarm. balance*) mede o peso de um corpo (e não a sua massa), se refletem, de modo lamentável, em várias partes do livro.

E' assim que, todas as vezes que os autores se referem ao valor da massa de um corpo, representada, em virtude de convenções internacionais, pela letra simbólica "m", indicam-no pela relação entre o peso P (dado, segundo os autores, pela balança) e a aceleração da gravidade no local da experiência.

E' o que se verifica nas expressões da quantidade de movimento da força centrífuga, da energia cinética de um corpo e ainda na energia cinética molecular.

A definição de calor específico é referida à unidade de peso (como

se possível fosse aquecer uma força) e não à unidade de massa.

O mesmo acontece com as definições de outras grandezas usadas em calorimetria, dentre as quais os calores de combustão, de fusão e de vaporização. O enunciado da lei de Faraday, relativa à eletrólise, refere-se também ao "peso" do metal depositado.

Esta confusão entre peso e massa se manifesta ainda no cap. 4, em que os autores se esquecem de definir uma das grandezas fundamentais no estudo da Física — a massa específica ou densidade absoluta — referindo-se tão-somente ao peso específico relativo, a que denominam simplesmente de densidade (*specific gravity*), nas págs. 56, 71 e 73 do original.

Confirmando o desconhecimento das resoluções das conferências Internacionais de Pesos e Medidas, dão os autores a entender, na pág. 163, que o quilograma-força varia de um ponto a outro do Globo, sendo esta a razão por que os cientistas escolheram para unidade absoluta de força o "dina", a qual é invariável.

Mostram os autores ignorar a distinção que, em Física, se faz entre os "princípios", proposições cujos enunciados são justificados pela concordância com os fatos observados e as "leis físicas", que nos mostram a relação de dependência que existe entre os valores das diversas grandezas que intervêm na produção dos fenômenos, e que, uma vez estabelecidas, permitem a sua previsão.

E' assim que o Princípio de Arquimedes é denominado "Lei de Arquimedes". Pensamos ser o único tratado de Física a denominar desse

modo o Princípio desvendado pelo famoso geômetra de Siracusa.

No capítulo referente ao estudo das correntes elétricas (pág. 335) declaram os autores que os galva-nômetros não medem a intensidade das correntes elétricas, insistindo nessa falsa asserção na pág. 422 e no Glossário final (pág. 659).

Essas desconcertantes afirmativas, de que a balança de braços iguais dá diretamente o peso e que os galvanômetros não medem a Intensidade das correntes elétricas, nos levam a admitir que os nossos colegas da Universidade de Pittsburgo, professores de Física e Educação, sejam grandes especialistas nos domínios da Pedagogia, porém menos profundos em seus conhecimentos de Física, que talvez hajam adquirido em alguns dos livros de vulgarização científica, mencionados no fim de cada um dos capítulos de "H. S. Physics".

Tivessem a curiosidade de visitar um dos laboratórios da Universidade de Pittsburgo, nos quais se ensina verdadeiramente a Física, à luz do método peculiar a essa Ciência — o método experimental —, e teriam certamente a surpresa de verificar a existência de instrumentos pelos quais se pode obter, diretamente, com precisão, às vezes, da ordem de 1 decimilgrama, o valor da massa de qualquer corpo.

Acreditamos que, daí em diante, poupariam a seus alunos a enfadonha e desnecessária tarefa da calcular o valor dessa grandeza, obri-gando-os a medir, em dinamômetros especializados, o peso do corpo em questão, dividindo-o depois pela aceleração da gravidade, grandeza que varia de um ponto a outro no Globo.

Verificariam, ainda com surpresa, que um dos primeiros trabalhos que executam os alunos, no estudo das correntes elétricas é o da determinação da constante de um galva-nômetro inúmero de divisões da escala correspondente a 1 mili ou a 1 micro-ampère), ficando ainda sabedores de que os amperímetros, a que se refere o seu tratado de Física, nada mais são do que gal-vanômetros industriais, possuindo *shunts* apropriados e graduados em ampères.

O capítulo referente à dispersão da luz é acompanhado de páginas lindamente coloridas, representando as várias espécies de espectros luminosos.

Por um defeito de combinação de cores, todas as gravuras contêm indicações incorretas, começando os espectros pelas radiações vermelho-alaranjadas e terminando com essas mesmas radiações (em vez das radiações violetas).

Se, no exercício de suas funções, os autores de "H. S. Physics" quisessem fazer uma simples observação na luneta de um dos numerosos espectroscópios dos laboratórios da Universidade de Pittsburgo, ficariam sabendo quão afastados da realidade são os espectros representados nas páginas do seu tratado de Física.

Poderiam ainda observar um arco-íris e comparar os aspectos desse maravilhoso fenômeno luminoso com o arco-íris da página 558 do seu livro.

Em apêndice final contém o livro uma parte denominada "Como estudar Física", em que os autores dão aos alunos conselhos anódinos, incluindo recomendações para que

os alunos sejam bem sucedidos nos testes e exames. Acrescentam, ainda, regras para a resolução de questões elementares de aritmética, que os tradutores acharam de boa ética não reproduzir no texto em português.

Por estranho que pareça, nenhuma referência, entretanto, é feita aos trabalhos de laboratório que, em todas as escolas americanas de ensino médio, constituem o principal instrumento para o estudo e compreensão dos fenômenos físicos, permitindo que os alunos, pela aplicação dos vários processos do método experimental, adquiram o espírito científico, um dos principais objetivos da educação moderna.

Dentre os excelentes tratados de Física que a CALDEME poderia ter escolhido, citaríamos a *Practical Physics*, do professor R. Millikan, que o escreveu em colaboração com o professor H. G. Gale, da Universidade de Chicago, e cujo conteúdo poderia servir para justificar plenamente a crítica que acima fizemos da "H. S. Physics".

Diretor do Laboratório Norman Bridge, do Instituto Tecnológico de Pasadena, e famoso pelas suas pesquisas no domínio dos raios cósmicos e das propriedades do electron, achou Millikan que seria bem empregado o tempo despendido na organização de um livro para o ensino médio, permitindo assim obter futuros colaboradores com formação científica. Escrevendo esse livro, organizou ainda, com a colaboração dos professores Gardon Gale e E. S. Bishop, da Universidade de Chicago, outro livro, que constitui complemento do primeiro.

Este último *9 First Course in Laboratory Physics* apresenta cin-

qüenta e seis experiências fundamentais e trabalhos a serem efetuados pelos alunos no laboratório, permitindo, de acôrdo com as palavras do prefácio, que os estudantes adquiram eles próprios, em primeira mão e em contato direto com a realidade, o conhecimento das leis que regem o mundo físico e suas aplicações à vida diária.

Aliás, sôbre os trabalhos de laboratório de Física, existem numerosos manuais, organizados para uso nas escolas americanas de ensino médio.

Em declaração feita à imprensa, afirmou o professor Anísio Teixeira que a elaboração dos Manuais pela CALDEME tinha por objetivo elevar o nível do ensino, pondo à disposição dos professores trabalhos emanados de grandes autoridades da Ciência.

Assim aconteceu, na realidade, com o livro acima referido, de Ciências Físicas e Naturais, bastando lembrar que seus autores podem, ambos, orgulhar-se de possuir o título de FRS.

A escolha, pela CALDEME, do livro do professor Millikan estaria dentro do critério aconselhado pelo eminente educador, diretor do INEP, uma vez que se trata de um cientista laureado com o Prêmio Nobel de Física.

Não nos consta sejam os autores do *H. S. Physics* grandes luminares da Ciência, não sendo os nomes de dois deles encontrados em "American Men of Sciences", vol. I (Phy-sical Science), do ano de 1955, editado por Jaques Cathell, em que são mencionados os títulos de mais de cinco mil físicos.

A tradução e adaptação do livro foram confiadas a dois eminentes

professores universitários, de reputação já consagrada nos meios científicos nacionais e estrangeiros.

Um exame sumário do livro evidencia, entretanto, que esses nossos ilustres colegas, preocupados com altos estudos nos domínios da Física Moderna, tenham, provavelmente, delegado a terceiros a delicada tarefa de que foram incumbidos. Só assim se explica não haverem corrigido os defeitos do trabalho original, e terem permitido que a "Física para a Escola Secundária" tenha sido publicada com grande número de enganos de tradução, sendo ainda o livro apresentado com terminologia em desacordo com a nomenclatura já aceita em nossos meios técnicos e científicos.

Dentre os lapsos e defeitos, poderíamos citar os seguintes:

a) engano, na pág. 50, no cálculo do trabalho despendido para fazer um corpo chegar ao alto de um plano inclinação (pelo resultado indicado, o plano inclinado passaria a constituir uma fonte de energia);

b) omissão, no cap. V, do "sentido", como um dos elementos característicos de uma força, e **que** leva os autores a afirmar **que** "quando diversas forças atuam na mesma direção, some-as para determinar sua resultante";

c) afirmativa que a altura de um som depende de sua intensidade (págs. 534 e 550):

d) idem de que as imagens, nos espelhos planos, são invertidas (pág. 572).

Como exemplo de terminologia inadequada, citaremos os seguintes: a "qualidade" de um som (do inglês *quality*), em vez de "timbre"; eficiência (do inglês *efficiency*), em

vez do rendimento; corrente "direta", em vez de "corrente contínua"; magnificação (do inglês *magnification*) em vez de aumento, ampliação ou amplificação, termos já consagrados em nossos meios técnicos.

As lunetas astronômicas e terrestres, sistemas ópticos, tendo lentes como objetivas, são chamadas de, "telescópios" (um simples binóculo é denominado "telescópio bino-ocular").

O clássico "ludião" é denominado "diabrete de Descartes".

As talhas coloridas representando os espectros luminosos não foram corrigidas continuando as radiações violetas representadas pelas colorações vermelhas.

Em sintonia com o livro original, utilizam os tradutores de linguagem com a qual não estão habituados os nossos professores e o nosso meio estudantil.

É o caso, por exemplo, da força, grandeza que é assim definida: "a força é um puxão ou um empurrão".

Procurando ser fiéis na tradução, julgaram que deveriam manter o clima de incerteza que reina nas páginas de *High School Physics*, sempre que intervêm as questões de peso e de massa.

E' o que se verifica, por exemplo, na pág. 224, em que se trata de calcular a quantidade de movimento de um menino de 30 quilogramas patinando com a velocidade de 2 metros por segundo.

O seu valor seria obtido muito simplesmente multiplicando-se 30 por 2, tendo-se assim o valor da grandeza em questão, expresso em unidades do sistema métrico MKS ou Giorgi.

Os tradutores, que só adotam o sistema — metro, quilograma-fôrça, segundo, — preferindo admitir que 30 quilogramas seja o "peso" do menino, dividem-no pela aceleração da gravidade, multiplicando depois esse quociente por 2. E assim chegam à conclusão de que a quantidade de movimento é de 6,12 kg|s.

O valor que encontraram deveria ser expresso em unidades do Sistema — M Kf S; e como a unidade de massa desse sistema (9,81 vezes maior do que o quilograma) não tem nome particular, e sendo a quantidade de movimento homogênea à impulsão de uma fôrça, deveria o seu valor ser expresso em quilograma-fôrça-segundo e não por Kg|s, como está indicado acima.

Tratando-se do livro que, segundo declaram os autores no prefácio, "oferece todo o material necessário para a preparação do estudante que se destina à Universidade", é de estranhar que, ao contrário do que se verifica em todos os tratados de Física, nele não se encontre o princípio e descrição dos instrumentos mais simples, com os quais são realizadas, nos laboratórios, as medidas de comprimento.

E' assim que nenhuma referência é feita aos instrumentos baseados nas propriedades do vernier e do parafuso micrométrico (paquímetro, palmer, esferômetros, etc).

Não descrevem os autores a balança, condições que deve satisfazer, nem os vários métodos de pesagem, falha importante, visto tratar-se de instrumento que permite a medida de uma das grandezas fundamentais no estudo dos fenômenos físicos.

Outra omissão é a ausência de qualquer referência aos sistemas de

unidades, as quais vão aparecendo com a descrição dos assuntos apresentados, sem que o aluno perceba a existência de qualquer coordenação entre elas. Pela leitura do livro, poderão, por exemplo, os alunos supor, erradamente, que o quilograma (unidade de massa) pertença ao mesmo sistema de unidades que o quilograma-fôrça.

Livro publicado em plena era científica, não se compreende a omissão de uma referência ao Sistema Giorgi de unidades, mandado adotar pela Comissão Eletrotécnica Internacional, em 1935, e, posteriormente, pela União Internacional de Física Pura e Aplicada.

A maior parte dos livros técnicos europeus e americanos, ultimamente publicados, já o adotam, com exclusão dos demais sistemas, sendo as medidas de fôrça expressas em *newtons*, o trabalho em *joules* e os valores das potências em *watts*.

Em França, o Conselho Superior de Educação Nacional, em sua sessão de 1956, resolveu propor a supressão do ensino e do emprêgo do sistema M Kf S (metro, quilograma-fôrça, segundo) e do sistema MTS.

Torna-se, assim, indispensável que os alunos da escola secundária conheçam as unidades do sistema Giorgi, que já se encontram, aliás, expostas em quase todos os tratados de Física organizados para os nossos Cursos Colegiais.

Pelas considerações acima expostas, pensamos poder apresentar as seguintes conclusões;

a) O livro "Física no Ensino Secundário" não satisfaz ao objetivo visado pela CALDEME, pois, tal como está sendo distribuído, poderá contribuir para que professores ou alunos adquiram idéias errôneas sô-

bre assuntos fundamentais do domínio da Ciência Física;

b) Não satisfaz ainda ao objetivo assinalado pelos tradutores, no prefácio, de que "o livro oferece todo o material necessário para a preparação do estudante que se destina à Universidade", pois não inclui assuntos da mais alta relevância exigidos nos exames vestibulares:

c) Tendo em vista vários aspectos interessantes do livro, especialmente na parte referente à documentação e ilustrações apresentadas, poderia a CALDEME continuar a sua distribuição, uma vez que ao livro fossem anexadas uma "errata", corrigindo seus principais defeitos e a reprodução de vários artigos do Decreto n. 4257, de 16 de julho de 1939, sôbre o sistema legal de unidades de medidas, bem como dos quadros anexos a esse decreto, contendo as definições e símbolos das unidades das principais grandezas físicas.

Ao professor Anísio Teixeira, diretor de INEP, fazemos um cordial apelo para que a sugestão contida na última conclusão seja aceita pela CALDEME. — ADALBERTO MENESES DE OLIVEIRA (*Diário de Notícias*, Rio).

"FISICA NA ESCOLA SECUNDARIA"

Sob o título acima, o professor Adalberto Meneses de Oliveira publicou um artigo no *Diário de Notícias* de 29 de setembro último, no qual tenta simultaneamente desacreditar o livro *High School Physics* de Blackwood, Herron e Kelly, criticar o professor Anísio Teixeira e a CALDEME por haverem tomado a iniciativa de editá-lo em

português e desmerecer o nosso trabalho de tradução e adaptação dessa obra que leva o título *Física na Escola Secundária*.

Embora esses objetivos não tenham sido atingidos pela extensa análise do referido professor, não podemos deixar de esclarecer a opinião pública sobre as questões levantadas, bem como sobre a posição da obra no panorama do ensino da Física em nosso curso secundário.

Não vamos, evidentemente, cingir-nos ao papel de defensores da obra traduzida e da iniciativa da CALDEME, pois isso implicaria concordarmos com a subversão, feita pelo professor Meneses de Oliveira, da análise de problemas de magna importância para o ensino da Física em nossas escolas secundárias. De fato, desconhece sua senhoria a alta significação pedagógica do método de ensino adotado pelos autores de *High School Physics*, método este que facilita extraordinariamente uma primeira aprendizagem da física, ligando-a, a cada passo, com os fatos da vida cotidiana, sem necessidade de recurso a um nível de abstração e formalismo matemático inacessíveis ao estudante medianamente dotado. Não! Não se trata apenas de defender um **livro de** acusações infundadas — como mostraremos a seguir — mas de proclamar que se trata de uma obra que, no gênero, representa, atualmente, no mundo ocidental, uma das primeiras tentativas sérias e bem sucedidas de adaptar o ensino da física no curso secundário aos problemas da era do jacto, da energia atômica e das viagens interplanetárias.

Já, há mais de um decênio, estão os cientistas e pedagogos dos países mais avançados do Ocidente preocupados com a sua produção de equipes de técnicos cientistas, insuficiente para atender à procura das usinas e dos laboratórios e de muito superada pela correspondente produção da União Soviética. Uma das razões invocadas para explicar essa deficiência é a baixa percentagem de estudantes egressos dos cursos secundários que procuram as carreiras técnicas e científicas, devido sobretudo ao horror que muitos deles adquirem pelo estudo da Física, da Matemática e de outras ciências. Consideravelmente maior e mais freqüente entre nós é esse horror à ciência, cujo ensino continua, **via** de regra, a seguir moldes do século passado e sem nenhuma conexão com os acontecimentos da vida cotidiana. Tal atitude é, no entanto, injustificável e as suas causas devem ser eliminadas, pois a aprendizagem das ciências é acessível a quase todos os indivíduos e a satisfação resultante das atividades técnico-científicas é comparável ao prazer das atividades artísticas. O professor Richard P. Feynman, um dos maiores físicos da atualidade, declarou há vários anos, em memorável conferência na Faculdade Nacional de Filosofia, que sentia profunda tristeza sempre que ouvia alguém dizer que tinha horror à Física — sentia-se como diante de um mutilado, vítima do ensino formal, e abstrato, a quem se suprimira a possibilidade de compreender as leis do mundo em que vivemos.

O problema do aperfeiçoamento do ensino da Física e de outras ciências, no curso secundário, em

um país como os Estados Unidos, indiscutivelmente mais avançado nesse setor do que o nosso, teve, recentemente, tal repercussão que tanto o Governo como grande número de organizações industriais daquele país estão dedicando enormes dotações para modificar a situação. Mas antes desse grande movimento, há já vários anos, grupos diversos de cientistas e educadores norte-americanos fizeram tentativas para adaptar o ensino das ciências, no nível médio, à época em que vivemos, à necessidade de formação de maior número de técnicos e cientistas, à necessidade mesma de possuir até o leigo em ciências um conhecimento científico mínimo que o auxilie a melhor compreender o mundo em que vive. Dentre tais tentativas, merece especial destaque o livro *High School Physics*, escrito pelos experimentados professores de Física e de Educação da Universidade de Pittsburgh, O. H. Blackwood, W. B. Her-ron e W. C. Kelly, cujas normas pedagógicas, magnificamente descritas no prefácio, resultam de longa e bem sucedida experiência. O método seguido no livro permite que os assuntos fundamentais sejam facilmente assimilados pelos estudantes, através de variados exemplos, freqüente exercitação e aplicação dos conhecimentos à análise dos fatos da vida diária. Experiências simples, que podem ser improvisadas em classe e repetidas pelo estudante em casa — no que deve ser amplamente estimulado — são descritas com freqüência. Os problemas, que constituem usualmente a mais séria dificuldade dos cursos de Física, por exigirem, ao mesmo tempo, manejo de conhecimentos de Matemática,

são utilizados como instrumento de fixação da aprendizagem. São deixados para curso posterior, problemas mais complicados, que necessitam de tal manejo, quando o estudante já fixou anteriormente os princípios físicos básicos. Igualmente, são evitados nesse primeiro estudo de Física, conceitos físicos mais difíceis e abstratos que não podem ser apreendidos nesse período delicado de evolução mental do adolescente. Essa atitude realista permite que o estudante desenvolva a capacidade de manejar e utilizar os conhecimentos adquiridos, evitando que se transforme em repositório pseudo-erudito de conceitos, definições, enunciados e fórmulas que não sabe como aplicar.

Por tais motivos e muitos outros, pela consciência de que algo deveria ser feito entre nós para modificar a orientação do ensino da Física, pela convicção de que a fase de desenvolvimento que atravessa o nosso país está a exigir maiores e melhores equipes de cientistas e de técnicos, pela certeza de que o problema depende da orientação dada ao ensino das ciências no curso secundário, formou-se entre nós um grupo de entusiastas de *High School Physics*, que reunia educadores e cientistas que calorosamente recomendavam a tradução desse livro para o nosso idioma.

Por iniciativa de Anísio Teixeira, seus colaboradores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos reuniram, em meados de 1952, vários professores de disciplinas científicas, com o objetivo de discutir e examinar o problema da renovação dos livros de texto e manuais de ensino. Tivemos então a oportuni-

dade de recomendar a tradução e adaptação de *High School Physics*, caso não fosse possível encontrar professores de Física que quisessem escrever um manual moderno e atraente para os estudantes, nos moldes daquele livro.

Essa tradução representaria, certamente, importante passo para a renovação dos métodos de ensino de Física em nosso país, injetando estímulo para que nossos educadores escrevessem depois obras melhores e mais adaptadas às condições brasileiras, dentro do espírito de renovação do ensino da ciência viva que

caracteriza o livro em apreço. Do exame cuidadoso da análise

em que o professor Meneses de Oliveira pretende evidenciar uma série de erros e confusões supostamente existentes naquele livro, verifica-se que são fundamentados apenas a indicação de um erro e um defeito de técnica de reprodução de fotografia colorida. O erro, de caráter inteiramente secundário e sem repercussão no resto do texto, encontra-se no capítulo referente a correntes elétricas, quando os autores afirmam que os galvanômetros apenas indicam a passagem de corrente elétrica e que não serviriam para medir sua intensidade. Do defeito tipográfico resultou que em uma figura de decomposição da luz branca por prisma, a côr violeta apareceu praticamente como vermelha.

Congratulamo-nos com os autores do livro pelo fato de terem apenas tais triviais descuidos escapado a todos os cuidados de revisão. Chamaremos sua atenção para que tais incorreções sejam sanadas na próxima edição (americana) do mesmo

e procuraremos, de nossa parte, corrigi-las na próxima edição da tradução brasileira.

Consideremos, agora, a lista dos supostos erros analisados pelo crítico de *High School Physics*.

1. *Confusão sistemática entre peso e massa.* Não existe tal confusão sistemática no livro. O que realmente existe é uma incompreensão da parte do professor Meneses de Oliveira, dos princípios pedagógicos adotados pelos autores e que os levaram a praticamente suprimir o conceito de massa, só o mencionando de passagem, em caráter Informativo na página 164 da edição americana. Um princípio, por n^o 3 já mencionado neste artigo, é que em um primeiro estudo da física (ou outro qualquer ramo da ciência), devem ser evitados conceitos abstratos, cuja assimilação pelos estudantes seja difícil, mesmo que esses conceitos contribuam para facilitar o cálculo de outras quantidades. Como mencionam os autores, os estudantes norte-americanos encontram grande dificuldade para assimilar simultaneamente os conceitos de massa e peso, e daí resultam freqüentes confusões. Para isso muito contribui o sistema de unidades inglês por eles adotado. Mas mesmo entre nós, tal dificuldade existe, como evidenciamos freqüentemente entre os alunos que ingressam nas Faculdades de Filosofia e outras escolas superiores. Concordamos, portanto, plenamente com o critério dos autores americanos e mantivemos essa orientação na tradução. Outro princípio que justifica ainda esse critério, e que aceitamos, é que em um primeiro estudo da Física devemos utilizar, o

mais possível, unidades que os estudantes vão encontrar na vida prática. Assim, como o sistema m-kg (fôrça)-s mais se aproxima das unidades usadas na indústria que o sistema m-kg (massa)-s, preferimos adotá-lo na tradução, mantendo o espírito do texto original. Em outros capítulos da Física, em que as unidades práticas são definidas rigorosamente em termos de kg (massa), mantivemos a orientação do original, de caracterizar a quantidade de matéria envolvida, pelo seu peso medido em kg (fôrça). Isso dá certamente um pequeno erro, a menos que a pesagem seja feita a 45 de latitude e ao nível do mar; na prática, entretanto, esse erro é insignificante, dentro da ordem de precisão de medidas que os estudantes possuem no curso secundário. Este é um preço razoável a pagar-se pela economia de tempo (que pode ser aproveitado em estudos mais importantes e assimiláveis) obtido ao não insistir-se no conceito de massa e nas unidades menos relacionadas com a experiência cotidiana.

2. *O quilograma-fôrça é chamado pelos autores, e pelos tradutores, de quilograma.* O máximo que S. S^a poderia criticar seria o uso de nomenclatura inapropriada, sem a necessidade de pretender dar uma lição de sapiência, de quase cem linhas, para dizer exatamente o que está no livro (com a diferença mencionada de nomenclatura). A alternativa adotada no livro de usar quilograma e quilograma-massa em vez de quilograma-fôrça e quilograma, respectivamente, se bem que em desacordo com convenções internacionais e mesmo com a legislação nacional, é logicamente consistente

e justifica-se do ponto-de-vista didático por corresponder melhor à nomenclatura prática da indústria.

3. *A balança de braços iguais mede o peso dos corpos.* Esta afirmação é realmente feita no livro original e na tradução brasileira, mas em lugar algum está dito que essa balança não mede a massa, como insinua a frase acrescentada entre parênteses pelo nosso crítico. Não percebemos a gravidade da afirmação (corretíssima) dos autores americanos. A balança de braços iguais pode medir massa ou peso diretamente, bastando que os padrões com que se compara a massa ou peso (respectivamente) a ser medido estejam graduados de acôrdo com sua massa ou com seu peso no local da medida. Aliás, essa balança pode ser usada para medir indiretamente peso ou massa (respectivamente) ou mesmo outras grandezas, como densidade e até intensidade de corrente elétrica, etc.

4. *A definição de calor específico é referida à unidade de peso e não à de massa.* O sentido e aproximação dessa definição já foram analisados e justificados no fim do item 1. O que não se justifica é, obviamente, o espanto de S.S^a, traduzido pela exclamação: "como se possível fosse aquecer uma fôrça!" Nesta base, poderíamos retrucar à definição usual: "como se possível fosse aquecer uma massa". Na verdade, não o fazemos porque sabemos bem que a definição não significa aquecer um peso de um grama (fôrça) nem uma massa de um grama (massa) mas, sim, uma quantidade de substância cuja massa é de um grama ou cujo peso é de um grama (fôrça) (dentro da aproximação usada).

5. *Os autores de High School Physics dão a entender que o quilograma-fôrça varia de um ponto a outro do Globo* (pág. 163). Confessamos que por mais que relêssemos está página não tivemos essa impressão. O que está dito claramente é que o peso da barra de platina depositada em Paris (que é igual ao quilograma (fôrça) a 45° de latitude e ao nível do mar, conforme esclarece a nota ao pé da página 7, varia quando a barra é levada de um ponto a outro da Terra. Não vemos, também, em que isso implica desconhecer as resoluções de Conferências Internacionais.

6. *O princípio de Arquimedes é denominado lei de Arquimedes* (no original e na tradução). Compreendemos que o professor Meneses de Oliveira se tenha admirado dessa diferença de nomenclatura, pois nós também a notamos. O que é incompreensível é que S.S.^a não tenha verificado imediatamente, como verificamos, que a denominação tradicional de princípio de Arquimedes é que não está correta, e que os autores não ignoram a distinção que em Física se faz entre "princípios" e "leis". Ao contrário, aplicaram-na corretamente. Basta confrontar o enunciado da lei de Arquimedes: "A perda aparente de peso de um corpo imerso ou flutuante é igual ao peso do líquido que êle desloca", com as definições de "princípio" — proposição cujo enunciado não pode ser verificado diretamente, mas apenas pela concordância de suas conseqüências com os fatos observados — e de "lei" — proposição que mostra a relação de dependência que existe entre os valores das diversas gran-

dezas que intervêm em um fenômeno, relação esta suscetível de verificação direta — para verificar que se trata de uma "lei" e não de um "princípio". Ainda mais, princípio em Física corresponde a "postulado" em Matemática: não pode ser demonstrado. Ora, qualquer tratado elementar de Física teórica e mesmo livros de Física Geral mostram que o chamado "princípio" de Arquimedes pode ser demonstrado a partir dos princípios fundamentais da Hidrostática. Portanto, se *High School Physics* é, como afirma S.S.^a, o único texto de Física a denominar lei de Arquimedes ao enunciado tradicionalmente chamado princípio de Arquimedes, congratulemo-nos com seus autores, pois, no caso, eles é que não podem, evidentemente, ser acusados de ignorantes.

7. *Omissão de instrumentos usuais de laboratórios, baseados nas propriedades de vernier, paquímetro, palmer e esferômetro*, considerada grave pelo professor Meneses de Oliveira e em contradição com o prefácio que diz que "o livro oferece todo o material necessário para a preparação do estudante que se destina à Universidade". Ora, esses instrumentos não ajudam a compreender conceitos fundamentais da Física e não têm relação direta com a vida cotidiana (que o digam os leitores) e sua descrição e estudo antecipado e sem motivação constituem uma das usuais fontes do "horror à Física" a que nos referimos inicialmente. Seu estudo se faz naturalmente e sem prejuízo, nos cursos universitários (inclusive no Brasil). A antecipação de tal assunto para o curso secundário é prejudicial, o estudante não o assimila, tanto que é

o mesmo repetido na universidade. Justamente, uma das falhas mais sérias de nosso curso secundário é a de estar sobrecarregado com o estudo de assuntos dispensáveis. São, assim, prejudicados tanto os estudantes que se dirigem para a universidade, onde terão de reestudar tais assuntos, como aqueles que não vão seguir carreiras técnicas e que nunca terão a oportunidade de utilizar tais conhecimentos.

8. *Omissão da descrição detalhada das balanças, condições a que devem satisfazer e métodos rigorosos de pesagem.* A justificação é análoga à do item anterior. Tais assuntos só devem ser incluídos se os trabalhos práticos correspondentes puderem ser realizados. Isso mesmo se sobrar tempo, após a cobertura completa, com bastante exercitação, da matéria fundamental contida em *Física na Escola Secundária*. Aliás, a questão da matéria suplementar é analisada pelos tradutores, que dão a devida orientação aos nossos professores que se utilizarem do texto como um guia para seu curso. Salientemos, em especial, que, enquanto os programas do curso secundário e dos exames vestibulares não forem adaptados às reais necessidades de uma formação básica indispensável, deverá o professor suplementar os conhecimentos não apresentados no livro, procurando, entretanto, manter a mesma orientação.

9. *Omissão do "sentido" como um dos elementos característicos de uma força.* Tal não é o caso, pois o conceito de direção utilizado é o de reta orientada e, assim, já inclui o seu sentido. Deste modo, aliás, é a palavra *direção* usada na vida cotidiana: diz-se direção norte ou

direção sul, mas não direção norte-sul.

Aponta o professor Meneses de Oliveira três lapsos de meia dúzia de termos científicos, traduzidos de maneira diferente das usadas em nossos livros de curso secundário. Certamente, são essas falhas de pequena monta, que não diminuem o valor da obra nem o mérito da tradução. Agradecemos, aliás, ao referido professor por as haver apontado e ficaremos igualmente gratos a outros colegas que nos chamarem a atenção por outras falhas ainda eventualmente existentes, a fim de que sejam corrigidas na próxima edição.

Não podemos deixar de lamentar, no entanto, a atitude do professor Meneses de Oliveira que, talvez com ingênua boa vontade, sugere que tenhamos entregue a terceiros a tradução do livro, preocupados com a realização das nossas pesquisas científicas. Não. A acusação é repelida com veemência! Se assumimos a responsabilidade de realizar a tradução e adaptação, foi porque estávamos convencidos da importância dessa tarefa e da possibilidade de a realizarmos simultaneamente com as nossas atividades de pesquisa científica, e de magistério superior. Seria, por outro lado, um exemplo concreto da alta importância que os pesquisadores atribuem ao ensino das ciências no curso secundário, bem como uma esperança de estímulo a que outros colegas contribuam mais para a solução do problema. As falhas que ocorrem parecem-nos normais em trabalhos de tal ordem e as corrigiremos oportunamente. Errar é humano, não reconhecer o erro é que é imperdoável.

Crítica-nos o professor Meneses de Oliveira por não termos corrigido, na tradução, defeitos (segundo êle) do livro americano, tais como as pretensas confusões entre peso e massa, atendo-nos ao espírito original. Ocorre que, como estávamos (e estamos) de acôrdo com o espírito de *High School Physics*, não tínhamos motivo para modificá-lo e adotamos o ponto-de-vista esposado nessas questões pelo referido professor.

Para dar uma idéia da atitude apaixonada do nosso crítico, analisaremos dois dos três lapsos mencionados acima:

a) Na página 224 de *Físico na Escola Secundária*, em virtude de erro de impressão, a resposta de um problema é dada em unidades kgls em vez de kg.s. Para apontar esse descuido de revisão, óbvio para qualquer estudante aplicado, S.S.^a utiliza 43 linhas, esforçando-se por mostrar que êle resultara da suposta confusão reinante no original (e mantida pelos tradutores) entre massa e peso. ..

b) Na página 50, devíamos substituir numa fórmula a força de resistência que está explicitamente dada quatro linhas acima e igual a 1.600g. Em vez disso, escrevemos 400 kg, que era a força de potência indicada duas linhas acima; o resultado obtido foi, conseqüentemente, errado. Não se limitando a mencionar o nosso lapso, como seria da boa ética, S.S.^a irônicamente acrescenta que, pelo resultado indicado, o plano inclinado passaria a constituir fonte de energia...

Estamos ainda mais convencidos de que o livro *Física na Escola Secundária* satisfaz plenamente ao objetivo visado pela CALDEME.

Será do maior interêsse que a nova edição esteja ao alcance, não apenas dos professores, mas também e sobretudo dos jovens estudantes do Brasil.

O livro oferece todo o material necessário para a preparação do estudante que se destina à Universidade. Enquanto os programas do nosso curso secundário e os dos exames vestibulares não forem adaptados às *reais* necessidades de uma formação básica indispensável, deverá o professor suplementar os conhecimentos não apresentados pelo livro, procurando manter a mesma orientação e o mesmo método pedagógico.

Desejamos aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos os colegas e discípulos que nos felicitaram pelo empreendimento da tarefa. O êxito do livro está sendo testemunhado pela sua extraordinária procura, que rapidamente esgotou a edição, e sobretudo pelas cartas e comunicações de eminentes professores do País.

— JAIME TIOMNO E JOSÉ LEITE LOPES
— (*Diário de Noticias*, Rio).

EDUCAÇÃO

Não há necessidade de acentuar a importância da educação perante este Conselho. Iniciei, portanto, estas breves notas observando a falta que está fazendo ao nosso país a existência de um pensamento educacional adequado que, incorporado à vida pública, se achasse em condições de dirigir a educação do povo através de uma escola, em todos os seus graus, à altura de comportar e resolver os problemas de nossa preparação técnica, científica e intelectual.

Esse pensamento teria de formular-se à base de trabalhos, inquéritos, pesquisas e discussões por parte dos homens intelectual e tecnicamente habilitados para equacioná-lo. Teria esse pensamento, por sua vez, de incorporar-se ao plano político diretor da vida nacional por intermédio da ação dos partidos que são os órgãos constitucionalmente instituídos para conduzir e liderar a organização da sociedade brasileira.

Quanto ao primeiro ponto, em grande parte esse pensamento acha-se já elaborado graças à ação e aos esforços do grupo de educadores que, a partir dos últimos anos da década de 1920, entre nós apareceu e de que são figuras cardinais Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. O movimento educacional então iniciado — escola nova, escola ativa, reforma de métodos, adaptação das instituições escolares às exigências gerais e típicas da sociedade brasileira em mudança, — não cessou até hoje de produzir precioso material de que é perfeitamente possível deduzir-se uma completa política educacional.

Mas a repercussão desse movimento nos meios dirigentes e partidários foi até aqui muito escasso. Se é exato que os próprios três grandes nomes acima nomeados tiveram já oportunidade de ocupar postos de relevo executivo no serviço público da educação, a verdade é que tal coisa aconteceu mais por questão de chance ligada à presença no governo de certas personalidades do que ao sentimento geral da imperiosidade de um plano organizador educacional da moderna vida brasileira. Esse sentimento não possui, em nossa cena pública,

o prestígio de uma forte presença capaz de evitar, por exemplo, a descontinuidade do trabalho pioneiro já realizado.

Nossos partidos políticos — instrumentos constitucionais da condução dos negócios públicos — acham-se desprovidos do senso da importância de uma política educacional para o país. Falam de desenvolvimento e, todavia, ignoram, que, sem educação adequada, não há desenvolvimento possível. Há já um quarto de século existe o Ministério da Educação e, contudo, sua liderança das questões educacionais tem sido irritantemente medíocre. Essa mediocridade simboliza bem a pobreza do pensamento educacional dos meios políticos e dirigentes. De onde o paradoxo de um Ministério de Educação sem política educacional, agindo, no campo da educação, na base do mais puro empirismo burocrático.

Mas é evidente que, quando se estabelecer um pensamento político organizado da sociedade brasileira, a parte da educação ocupará aí lugar absolutamente fundamental. Que espécie de nação pretendemos fazer deste país? O método para alcançar esse objetivo é a educação que o fornece.

Educar custa muito dinheiro. Instalações, material, professores, pesquisas, tudo isto é caro e tudo isto precisa de constantemente se renovar.

Em janeiro de 1954, o Prof. Anísio Teixeira apresentou ao XI Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Curitiba, um trabalho intitulado "Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro". Desse estudo, extraímos os dados que a seguir se lerão.

O ônus de educar esses 10 milhões de crianças e adolescentes recai sobre 43% da população brasileira, pois essa é a percentagem do núcleo produtivo de nossa gente, o núcleo entre 20 e 59 anos, eis que 51% dos brasileiros se acham compreendidos entre 0 e 19 anos e os 6% restantes na área de 60 anos para cima. Nosso grupo provedor de força do trabalho é menor do que o dos Estados Unidos, onde ele atinge 54%, ou do que o da Inglaterra, onde alcança 56%.

Mostram esses dados como é ainda reduzida a média de vida no Brasil. Se no grupo de idade jovem, aquele que vai de 0 a 19 anos, nossa posição é excelente, no segundo, entretanto, onde se coloca a gente madura para o trabalho, nossa figura muito deixa a desejar. Vive-se pouco neste país. Leiamos a estatística norte-americana: de 0 a 19 anos, 34%; de 20 a 59, 54%; de 60 em diante, 12%. A estatística inglesa também é instrutiva: no primeiro grupo, 29%; no segundo, 56%; no de 60 para cima, 15%.

A situação brasileira agrava-se pelo fato de achar-se nosso núcleo populacional de trabalho atrasado quanto a condições sociais e técnicas, de onde o baixo teor médio de sua produtividade. Assinala Anísio Teixeira que, em 1950, despendemos Cr\$ 6.400.000.000,00 com a educação pública e particular, o que representou 2% da renda nacional. Ora, essa percentagem da renda nacional é "igual à das melhores e mais bem educadas nações do mundo". Apenas a renda brasileira, sendo ainda pequena porque reflete a situação do nosso subdesenvolvimento, não proporciona recursos mais numerosos. A produtividade do tra-

balho nacional está sacrificada pelo atraso da estrutura social e dos elementos técnicos, insuficientes ou inexistentes.

Costuma-se dizer que a educação é o primeiro e o maior dos nossos problemas. É uma verdade, que precisa, todavia, ser entendida em seus justos termos. A educação não adia o equacionamento e o tratamento das demais questões organizatórias da vida social, como se primeiro devêssemos ensinar para depois fazer. Não. Ensinar e fazer são tempos simultâneos da mesma ação educativa.

Deve a educação ser entendida como o processo de se formularem e resolverem problemas da organização e do progresso, de modo que a preparação educacional não se faça abstratamente, mas para atender a objetivos concretos do desenvolvimento em cada etapa da vida nacional.

Entretanto, é a importante questão que Anísio Teixeira propõe, os recursos de que já dispomos não poderiam ser melhor administrados, de modo a deles se colher maior rendimento?

Em 1950, quanto ao ensino primário, os Estados gastaram
Cr\$ 2.400.000.000,00, os Municípios,
Cr\$ 451.000.000,00, a União
Cr\$ 16.000.000,00, de onde o total de Cr\$
2.867.000.000,00.

No ensino-médio ou secundário, as verbas assim se distribuíam: Estados, Cr\$
1.110.000.000,00, Municípios,
Cr\$ 26.000.000,00, União
Cr\$ 463.000.000,00, totalizando
Cr\$ 1.599.000.000,00.

Para o ensino superior atribuíam-se dos Estados Cr\$ 452.000.000,00; Municípios,
Cr\$ 4.000.000,00, União,

Cr\$ 489.000.000,00, perfazendo
Cr\$ 945.000.000,00.

Desse quadro ressalta desde logo que os encargos educacionais recaem quase totalmente sobre o Poder Público. Realmente, enquanto as três órbitas do Poder Público aplicaram Cr\$ 2.867.000.000,00 no ensino primário, os gastos particulares com esse mesmo ensino mal atingiram Cr\$ 117.000.000,00, menos de 5% da despesa pública.

No ensino secundário, embora maior, a despesa particular totalizou apenas Cr\$ 860.000.000,00, enquanto a pública alcançou a cifra de Cr\$ 1.600.000.000,00.

A situação no ensino superior não foi diferente: despesas particulares Cr\$ 55.000.000,00, despesa pública Cr\$ 944.000.000,00.

Educação pública já está significando, entre nós, educação gratuita ou quase de graça. Nessa aspecto, o esforço educacional público não esqueceu o mandamento constitucional que declara "a educação é um direito de todos". Certo, esse ideal não está ainda atingido, porém o espírito informativo do esforço público educacional nele se inspira.

Preferiu a Constituição financiar a educação atribuindo-lhe percentagens da renda tributária, determinando assim que a ela se destinassem 10% da renda federal, 20% da estadual e 20% da municipal.

Anísio Teixeira reclama um plano em que a renda destinada à educação receba aplicação adequada ao máximo de seu aproveitamento. Sugere, como medida inicial, a transformação dos recursos postos a serviço da educação em Fundos de Educação com administração especial e livre. Teríamos três

Fundos: o federal, o estadual e o municipal, que constituiriam, nas três órbitas de nossa organização federal, em orçamentos de destinação especial, governados por órgãos autônomos.

A idéia de Fundo Escolar, como se vê, implica a idéia de autonomia e de responsabilidade. Autonomia no manejo, responsabilidade na aplicação das verbas.

Que órgão, porém, seria investido da autoridade e da responsabilidade na aplicação dos Fundos? Na órbita municipal, propõe Anísio Teixeira os Conselhos Escolares locais, constituídos de homens e mulheres de espírito público, não necessariamente filiados a partidos.

Esses Conselhos administrariam o Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% da receita municipal e mais pelos auxílios do Estado e da União. Nasceria assim na esfera municipal um novo órgão de funções bem definidas, encarregado de uma tarefa de valor educativo para seus próprios administradores.

Há o lado negativo da solução sugerida e que Anísio Teixeira não escondeu: a tradição de índole personalista e discriminatória dos nossos governos municipais, o incremento da burocracia com o aumento de suas rendas, graças em parte à quota que, de 1946 em diante, passaram a receber do imposto de renda, e mais o fato de serem os municípios a sede da luta entre os partidos, ainda demasiado presos às influências eleitoreiras de puro caráter local.

Mas, sugestão tão rica de possibilidades vale a pena ser tentada. O município brasileiro acha-se hoje menos isolado do que há dez anos, graças ao progresso das comun-

cações de toda natureza. A vida municipal está progressivamente participando da vida nacional e o sentido do municipalismo que se prega, e com tanto entusiasmo, em setores responsáveis de nossa cultura, não pode desprezar a elevação do espírito público e do senso de responsabilidade entre os habitantes da comuna.

Um Conselho Escolar de âmbito estadual, ou Departamento Estadual de Educação exerceria as funções controladoras e unificadoras indispensáveis sobre os Conselhos escolares locais, regulamentando o exercício da profissão de magistério, distribuindo auxílios e mantendo Escolas de formação de professores e escolas de nível superior.

Os Conselhos escolares locais seriam pequenos — de seis a nove membros, com mandato de seis anos, renováveis, pelo terço, cada dois anos.

Na administração do fundo escolar, o Conselho obedeceria a algumas regras fundamentais: no custeio dos serviços de educação não se despenderia mais de 80%; 20% estariam obrigatoriamente reservados para as construções escolares; da verba de custeio, apenas 60% se gastariam com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de 5% do total das despesas com pessoal. O Conselho não poderá nomear professores ou quaisquer autoridades educacionais pessoas sem licença para o magistério ou certificados de habilitação fornecidos pelo Conselho Estadual de Educação. A licença para o magistério será temporária e renovável. O não cumprimento dessas cláusulas determinará

a intervenção do Conselho Estadual de Educação.

Propõe ainda Anísio Teixeira que para critério de salários e demais despesas de custeio, proceder-se-á do seguinte modo: divide-se o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. O montante do custeio será, como vimos, 80% do fundo. Mas como saber o número de crianças a educar? Esse número compreenderá as crianças em idade escolar, que não recebem educação em casa ou não freqüentam escolas particulares e que residam dentro de área que lhes permita a freqüência à escola. O quociente resultante da divisão do montante do custeio pelo número de crianças é o limite do que poderá ser gasto com cada aluno. O custeio de uma classe corresponderá, portanto, à multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e freqüentes.

Figuremos isto num exemplo su gerido pelo Prof. Anísio Teixeira. Seja um município com renda de Cr\$ 1.000.000,00. Seu fundo de educação será de Cr\$ 200.000,00 e sua população escolarizável atinge 1.000 crianças. Nestes termos, a cada criança corresponderá a quota de 200 cruzeiros. Uma escola isolada, de 40 alunos, manter-se-ia, pois, com Cr\$ 8.000,00 anuais. São esses 8.000 cruzeiros que respondem pelos vencimentos do professor, administração do ensino, prédio e sua conservação, material didático e assistência escolar. Se admitirmos que a despesa do pessoal não exceda de 60%, a de material de 30% e a de investimentos de 10%, teremos para a primeira Cr\$ 4.800,00, para a segunda,

Cr\$ 2.400,00 e para a terceira — Cr\$ 800,00.

Dos 60% destinados ao pessoal, convenhamos que 70%, ou sejam 3.360 cruzeiros, caberiam ao professor e os restantes 30% à administração e pessoal auxiliar. Aos recursos do fundo escolar municipal soma-se, todavia, a quota-auxílio do Estado. Depois de abatidas as despesas gerais que o Estado mantém com a preparação de professores, supervisão e assistência técnica, escolas superiores, órgãos de cultura, num total a ser previamente fixado, 40% ou 50%, o restante do Fundo escolar estadual se distribuiria pelos municípios, na proporção de suas crianças matriculadas nas escolas.

A quota-auxílio do Estado reforçaria o fundo escolar municipal aumentando de início a remuneração do professor.

E preciso não esquecer que se iria trabalhar com três fundos escolares: o federal, o estadual e o municipal. Segundo acentua Anísio Teixeira, a articulação entre esses três fundos, mediante critérios adequados, abriria possibilidades insuspeitadas a uma ação conjunta para a construção de prédios, compra de equipamentos, fornecimento de material escolar.

Desse esquema geral de organização, deduz-se, desde logo, que as escolas, a começar naturalmente pelas primárias, passariam a ser locais e, portanto, desiguais na conformidade dos recursos do município a que pertencessem.

As escolas ajustar-se-iam às condições básicas de cada município, melhoradas com recursos provenientes das quotas-auxílio do Estado.

Além disso, metade da quota do imposto de renda deferida a cada município poderia destinar-se ao fundo escolar local.

Haveria, como acentua Anísio Teixeira, grande diversidade de níveis materiais de educação, porém, o primeiro passo de um sistema escolar nacional — dar a educação a todos — seria aí preenchido, embora sujeito a ser servido por escolas desiguais. Mas, em país tão extenso como o nosso, de regiões tão desiguais em índices de população, de produtividade, de consumo, de riqueza, em suma, como possuir as mesmas escolas em toda a parte?

Entretanto, se a educação é um direito de todos, conforme assegura a Constituição, urge ampliar no país um sistema de escolas públicas e gratuitas, em que a população receba o mínimo de educação reclamado pelo desenvolvimento nacional.

Estabelecer a escola primária de cinco anos para toda a população urbana e uma escola primária para a população rural, talvez provisoriamente menos longa, eis o objetivo fundamental da política educacional brasileira.

O plano concebido por Anísio Teixeira procura exatamente alcançar essa meta e por isto é que, pela instituição dos fundos escolares, êle coloca o dinheiro destinado à educação sob controle o mais independente possível da política partidária e de quaisquer outros interesses que não sejam diretamente os do ensino.

Nenhum centavo se pode desperdiçar, principalmente quando os recursos disponíveis longe estão de corresponder às necessidades. Além disto, adverte Anísio Teixeira, a experiência dos países mais bem

sucedidos na empresa de estabelecer um sistema nacional de educação recomenda confiar-se aos poderes locais a manutenção das escolas, auxiliando-as com subsídios oriundos de outras ordens de poderes.

A magnitude da tarefa avalia-se e atentarmos para os seguintes dados: nossa população há dois anos era da ordem de 52 milhões, sendo 19 milhões a população urbana e 33 milhões a rural. Temos aí oito milhões de crianças a educar em escolas urbanas de 5 anos e rurais de três, e que exigem 130.000 professores para as primeiras e outras 130.000 para as segundas.

Nessa base, será necessária uma rede de prédios com 260.000 salas de aula com equipamento e material didático e comum para oito milhões de alunos.

Admitido, diz Anísio Teixeira, o custo mínimo por aluno de 600 cruzeiros por ano, a despesa elevar-se-ia a 4 bilhões e 800 milhões de cruzeiros para custeio das escolas primárias, de 5 e de 3 anos mínimos fundamentais de currículo.

Mas, como atacar semelhante tarefa? Pelo município, através da unidade local, responde Anísio Teixeira. Essa escola primária será flexível, porque se adaptará às condições locais. Como as condições locais são diferentes, as escolas também o serão. Mas esta escola terá capacidade de desenvolver-se, pois em torno dela se conjugarão esforços de três fundos — o municipal, o estadual e o federal. A escola atenderá a toda a população: "importa muito mais, escreve Anísio Teixeira, criar um serviço que tenha em si mesmo as possibilidades de

desenvolvimento progressivo do que, de fato, dar escolas perfeitas e acabadas como simples amostras que não são estendidas eqüitativamente a toda a população brasileira".

O Brasil gasta, atualmente, só em educação primária, mais de dois bilhões e meio de cruzeiros por ano. Anísio Teixeira reconhece que isto é já substancial. Entretanto, o que está fazendo falta é o plano educacional, pois só dentro dele os gastos produzirão rendimento superior. A dispersão, o desperdício, a improvisação, a instabilidade prejudicam o bom emprego do dinheiro nos problemas de educação nacional.

Pensamento capital do plano sugerido pelo Prof. Anísio Teixeira é a caracterização regional da escola primária, "enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com seus costumes e hábitos. A regionalização da escola que entre nós se terá de caracterizar pela sua municipalização, com administração local!, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando per-pertuamente com redentoras remoções".

Duas são as exigências básicas, a nosso ver, para que um sistema educacional adequado funcione relativamente bem em nosso país: a primeira está no apoio da opinião pública; a segunda numa atitude superior de compreensão dos partidos políticos.

Para mais fácil conquistar a opinião pública começando pela órbita municipal, em torno da escola primária que ali existirá como uma realidade palpável, sob os olhos de todos, e em torno da qual se estabelecerá a vigilância cívica dos cidadãos. A administração do fundo escolar por Conselhos locais estimulará o espírito público com que o município cuidará de seu sistema escolar.

Por sua vez, os partidos precisam perder definitivamente a triste pretensão de meterem a escola como peça de seu sistema de dominação local, considerando-a, acima de tudo, como repartição que comporta empregos de favor e retribuições políticas.

O desvairado sectarismo muni-palista dos partidos tem prejudicado até hoje a escola pública brasileira e constitui obstáculo ao estabelecimento de um sistema nacional de educação.

Deveriam os partidos não esquecer que o dever deles não termina com as eleições. Além do dever de pleitear eleições, aos partidos cabe o dever de dirigir a coisa pública, porque de representantes de partidos se compõem o Executivo e o Legislativo.

Conviria aos partidos lembrarem que se perguntássemos a qualquer deles que planos defendem, apresentam ou apóiam para a educação nacional, nada responderiam de positivo.

Mas o Brasil precisa com indis-farçável urgência de um plano de educação, sem o qual não se desenvolverá. Desenvolvimento é preparo, é saber aplicado, são quadros tecnicamente preparados para

as tarefas da organização nacional. Ora, tudo isto não é senão educação.

A educação brasileira apresenta neste momento graves defeitos, alguns dos quais Anísio Teixeira assim sumariou:

1) a progressiva SIMPLIFICAÇÃO do ensino primário, com a redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários;

2) a redução do currículo da escola primária a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização e a ele-mentaríssima técnica da leitura e da escrita;

3) a situação incerta e imprecisa da formação do magistério primário, na qual se revela uma compreensão vaga e insegura da escola primária, o que por sua vez gera até a tolerância generalizada pelo professor leigo reputado às vezes melhor que o diplomado;

4) a improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas do funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica;

5) a perda crescente da IMPORTÂNCIA SOCIAL da escola primária em virtude de não concorrer especialmente para a CLASSIFICAÇÃO social de seus alunos;

6) a substituição de suas últimas séries pelo "curso de admissão" ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada "reclassificação social";

7) a procura crescente do curso secundário, a despeito da ineficiência de seus estudos, dos horários

muito reduzidos e de professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude da expectativa que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média;

8) a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de TÉCNICAS ESPECÍFICAS permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como os de economia, direito e filosofia e letras; a audácia deste movimento vai ganhando terreno até mesmo no campo da medicina, em que é mais alta e melhor nossa tradição acadêmica, e onde já se notam improvisações perigosas;

9) a complacência por campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, no campo da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social.

O meu propósito foi trazer ao Conselho o conhecimento da existência de um plano de educação nacional, ou seja a base para a organização de algo que funcione em escala nacional e adaptado à vida brasileira, para atender aos resultados que todos esperamos de um sistema nacional de ensino, que infelizmente ainda não temos.

Acredito que o esforço do Prof. Anísio Teixeira seja digno de meditação. Se conseguirmos dar a devida publicidade ao seu plano, talvez, por sugestão dele, outros planos melhores apareçam. O essencial é que alguma coisa se faça no sentido da máxima produtividade, da máxima objetividade, da máxima eficiência com que se procure atender à necessidade de educar 8 milhões de crianças! — HERMES LIMA — (CARTA Mensal — Sede, Rio).

A ARTE E A EDUCAÇÃO

Exceto, talvez, no cinema — produto das novas técnicas industriais e portanto expressão artística legítima do novo ciclo social — observa-se hoje em geral entre os artistas e críticos de arte dolorosa sensação de frustração, ou mesmo de amargura. E a causa *fundamental* desse mal-estar generalizado é sempre a mesma: a brusca ruptura decorrente da revolução industrial, que por um lado criou novos processos de registro, de reprodução e divulgação intensiva das obras musicais, quer plásticas ou literárias, e por outro lado revogou a ordem social secularmente estabelecida, criando um público cada vez mais vasto, constituído de duas frações desiguais — uma minoria permanentemente em busca de novidades e que pareceria artificialmente superexcitada e mórbida e uma imensa maioria ainda insuficientemente evoluída e culturalmente incapaz de assimilar as obras mais significativas da arte moderna.

Será, pois, forçoso reconhecer que o problema geral que vos reúne aqui é, antes de tudo, um problema de origem econômico-social, e que por conseguinte as soluções lógicas que se poderia ter em vista estão ainda na dependência da solução — qualquer que seja esta — deste problema fundamental.

Daí decorre que as soluções transitórias a que poderão conduzir os Vossos debates serão meros paliativos em face das soluções definitivas que o problema comporta. Mas, não obstante esse caráter de emergência, elas podem ser, ainda assim, muito importantes, visto que podereis desde já delimitar o terreno e definir os valores essenciais em jogo, a fim de

assegurar bases que sirvam para a solução efetiva do problema quando a normalidade fecunda tiver definitivamente suplantado a desorientação em que estamos.

Por outro lado, será preciso igualmente reconhecer que nas circunstâncias atuais não se pode cogitar da *intensificação* da produção artística: já temos excesso de artistas medíocres — arquitetos, pintores, escultores, músicos, literatos — que nos apoquentam com suas dúvidas, suas angústias e sua suficiência e cuja produção ocupa muito espaço; trata-se, porém, de *intensificar* no público a inteligência do fenômeno artístico, quer se tenha em vista as classes já favorecidas pela *cultura* quer se trate das massas a caminho de a alcançar, porque a produção industrial intensiva obriga a encarar os problemas do bem-estar individual, e por conseguinte da cultura, não mais em escala restrita como outrora, devido à capacidade limitada da produção artesanal, mas em termos de grandes massas.

Como fazê-lo — eis a questão. Trata-se evidentemente, antes de tudo, de rever as normas atuais do ensino e da educação primária e secundária, pois que é por aí que se terá de começar. Não com o intuito de fabricar pequenos artistas precoces, mas com a intenção de transmitir às crianças e aos adolescentes em geral a consciência do fenômeno artístico como *manifestação normal da vida*.

Ora, no que concerne às artes plásticas, verificam-se atualmente duas categorias de artistas: os que sabem o que querem e seguem seu caminho com obstinação ou serenamente, isto é, os que "não procuram, mas encon-tram", como disse jocosamente Pi-

casso, e a imensa maioria de artistas *que procuram* ou de "*adeptos*" cuja atividade não é menos legítima, pois que são também verdadeiros artistas, esclarecidos, sensíveis e apaixonados.

Sou de opinião que em vez de pleitear para esses artistas uma vida artificial, sustentada por uma legislação de favor e pelas encomendas do Estado, dever-se-ia antes baixar leis no sentido de tornar obrigatória a sua presença em todas as escolas, a fim do assegurar, não só o ensino de desenho, mas, principalmente, a cultura artística rudimentar indispensável, lançando mão, nesse sentido, de reproduções e de projeções acompanhadas de explicações e de demonstrações gráficas.

E isso não só nas escolas mas também nas fábricas e nos estaleiros, numa tentativa de fechar a brecha que se fêz, em conseqüência da industrialização, entre o artista e o povo trabalhador. E' que, enquanto outrora o artesão das diferentes especialidades também participava, como os pintores, os escultores e os arquitetos, na elaboração do estilo de sua época, a produção industrial privou o proletário de contribuir com a invenção e a iniciativa inerentes às técnicas manuais do artesanato. Assim, a aparente gratuitidade da arte moderna e a relativa margem de autodidatismo que lhe é própria podem contribuir efetivamente para dupla função social: alimentar esse desejo natural de invenção e de livre escolha retirando ao artesão pouco a pouco a distância que atualmente separa o artista do operário.

Há, aliás, todo um imenso setor da planificação industrial que poderia absorver a atividade dos artistas

cuja vocação plástica, embora verdadeira, não seja ainda assim de molde a justificar a criação artística autônoma.

Não se trata, de modo algum, das artes decorativas próprias da técnica do artesanato e capazes de sobreviver unicamente por exceção e em escala muito limitada, mas das artes *industriais* mesmas, visto que todos os objetos utilitários que se produzem — dos maiores aos menores — têm forma, têm matéria e cores, e o princípio funcional faz com que sejam suscetíveis de grande depuração plástica, o que em essência os aproxima da arquitetura. E assim chegamos a assunto do maior interesse para os artistas, pois que o que se convencionou chamar de *síntese* das artes deveria começar modestamente por aí.

Mas para que se possa estabelecer uma tal comunhão, seria preciso primeiramente que a arquitetura soubesse atrair as jovens vocações de artistas, posto que, em sua maioria, os estudantes de arquitetura são ainda lamentavelmente desprovidos de sensibilidade artística. Por outro lado, a idéia que os pintores e escultores têm de uma tal síntese me parece um pouco errônea: ao ouvi-los, dir-se-ia que às vezes eles imaginam a arquitetura como uma espécie de pano de fundo ou de cenário montado com o objetivo de dar destaque à obra de arte *verdadeira*: ou então que aspiram a uma *fusão* um tanto cenográfica das artes, no sentido, por exemplo, da arte barroca.

Na realidade, porém, o importante para que a comunhão se estabeleça é que a própria arquitetura seja concebida e executada com consciência plástica, isto é, que o próprio arquiteto seja artista. Porque só assim a

obra plástica do pintor e do escultor podera integrar-se no conjunto da composição arquitetural como um de seus elementos *constitutivos*, embora dotada de valor plástico intrínseco autônomo.

Seria pois *integração*, mais que *síntese*. A síntese subentende a idéia de *fusão*, e essa fusão, ainda que possível e mesmo desejável em circunstâncias muito especiais, não seria o caminho mais seguro e mais natural para a arquitetura contemporânea. Pelo menos nas primeiras etapas, porque esse desenlace prematuro poderia conduzir à decadência precoce.

Muito teréis que discutir sobre isso, pois que há teses aparentemente bem fundadas, de que o próprio enunciado é equívoco. A pintura *mural*, por exemplo.

No Renascimento o *muro* era o elemento fundamental da arquitetura, e daí decorreram logicamente o afresco e os outros processos do pintura mural. Mas a arquitetura moderna pode até dispensar muros; é formada de uma estrutura com divisões montadas posteriormente. O muro — belíssimo elemento de construção que pode ainda ser muito bem empregado — não deixa ainda assim de ser um acessório da arquitetura moderna, e seria evidentemente ilógico basear a síntese desejada em um elemento arquitetural supérfluo.

Haverá sempre, sem dúvida, grandes superfícies de teto e de divisões contínuas suscetíveis de serem pintadas num sentido sinfônico, e também grandes painéis destacados como retábulos, mas são essas concepções espaciais de outro espírito e que seria melhor chamar de *pintura arquitetural* — ou escultura arquite-

tural — em contraposição ao que se poderia designar como pintura e escultura *de câmara*. Porque essas obras de arte de dimensões reduzidas e de intenção "*intimista*" não são, como se tende a supor, manifestações caducas e sem objetivo social. Ao contrário, constituirão necessidade tanto mais premente quanto maior é a imposição social de estender ao maior número de pessoas os benefícios do conforto elementar, que os processos modernos de construção e a produção em massa tornaram possível.

Embora ainda hoje, em vista da desorientação geral, o consumidor médio, desorientado pelas opiniões contraditórias dos próprios artistas, que se negam mutuamente qualquer valor, prefira adquirir belas reproduções de obras que já aprendeu a apreciar, chegará o dia em que, nos inúmeros lares agrupados em "unidades de habitação" autônomas, as obras contemporâneas, libertas de mercado artificial e já então acessíveis, terão o seu lugar.

Finalmente, reconhecendo-se que a crise artística contemporânea não é, no fundo, mais que um corolário da crise econômico-social que adveio em consequência da revolução industrial, parece-me natural que aspiremos todos a que esse processo — velho já de mais de século — chegue ao fim, quer se desenrole num sentido, quer noutro, porque só então poderá a arte retomar sua função normal na sociedade.

Logo, todas as ações e todas as atitudes tendentes a facilitar esse desenlace desejável deveriam ser bem acolhidas pelos artistas, especialmente por aqueles que não tenham ideologia política.

Mas como reconhecer, em face das contradições do mundo atual, o caminho que nos levará finalmente à Idade Industrial verdadeira? A meu ver, há um ponto muito simples que nos deve guiar: toda ação que tenderia a opor-se fundamentalmente ao desenvolvimento normal da vida social, tal como esta se impõe em consequência da prodigiosa capacidade de produção da indústria moderna, deveria ser considerada nociva aos interesses da arte, pois contribuiria a adiar indevidamente o advento do novo equilíbrio, indispensável a sua eclosão.

Todavia, é preciso reconhecer que este advento das massas determinado pela intensificação da produção industrial — implicará necessariamente o aviltamento temporário do gosto artístico, porque assim como o novo-rico a princípio Be compraz na ostentação de sua nova condição, o "novo-riquíssimo" coletivo também terá de passar pela mesma provação, até que possa superar a inevitável crise de crescimento e alcançar a maturidade.

Não se trata aqui, de modo algum, da pretensa superioridade das elites em relação às massas, já que a experiência diária nos mostra que para os eleitos da arte, mesmo os de origem mais rústica, o *enlighten-ment* é instantâneo, enquanto para o grosso da população não artista — seja aristocrata ou plebéia, pouco importa — a apreciação da arte opera-se por etapas gradativas de assimilação.

Se o sacrifício temporário da arte é o preço que teremos de pagar para que a justiça social se estabeleça — visto que já temos os meios técnicos e materiais que a tornam realizável — temos de nos dispor

a fazê-lo, tanto mais que, nas circunstâncias atuais, esse jejum forçado poderá resultar fecundo.

A arte que renascer, alicerçada em bases mais vastas, retomará seguramente seu curso, viva como sempre, pois que, manifestação normal da vida, ela viverá enquanto viver o homem.

A tarefa dos artistas conscientes — principalmente dos que "não procuram, mas encontram" — é precisamente a de encurtar esse crepúsculo inelutável, a de antecipar as colheitas e humildemente defendê-las para que as sementes estejam prontas quando enfim fôr chegado o tempo da grande sementeira. — Lúcio COSTA — (*Correio da Manhã*, Rio).

PROBLEMAS ATUAIS DA ADOLESCÊNCIA *

É efetivamente inquietante, mas "exagerado" por certos jornais, o fenômeno dos *"blousons noirs"*.¹

Cito 2 um exemplo preciso: há semanas, uma colônia de moças do ensino técnico de Besançon

* Trabalho publicado em forma de entrevista, e traduzido pela Profa. Marta Albuquerque.

1 Denominação dada pelos franceses a certos grupos de adolescentes, que constituem, atualmente, em vários países, verdadeiro problema para a sociedade. No Brasil, eles são apelidados de "juventude transviada".

2 Diz-se que os adolescentes vestidos (ou não) de blusões pretos, exultam cada vez que alguém se preocupa com eles. Imagina-se o júbilo secreto de certos rapazes quando souberem que, por meio do Sr. Maurice Herzog, Alto Comissário da juventude e dos esportes, o govêrno, por sua vez, se interessa por eles. Mas, ainda jo-

organizou uma festa em La Clotat. Uns vinte jovens apresentaram-se para participar dela. Disseram-lhes tratar-se de uma festa particular, motivo pelo qual não insistiram. A polícia, prevenida (não se sabe bem como), revistou os rapazes e deteve uma dezena para verificar a identidade, pondo-os em seguida em liberdade. No dia seguinte, a diretora e as moças viram nos jornais, com grande aparato de publicidade, que tinham sido atacadas por "um bando de *blousons noirs*". Trata-se, com se vê, de pura invenção. A imprensa, no caso, cria um problema que não existe, denuncia-o, e censura em seguida os poderes públicos por não intervir...

Toda essa publicidade tem, infelizmente, e com freqüência, valor de exemplo para uma juventude desorientada. Assim sendo, deploro ainda a entrevista concedida pelos *blousons noirs* ao rádio e o número de filmes cinematográficos realizados ultimamente em torno desse grupo de jovens.

Uma das possibilidades da França atual é possuir uma juventude excepcional por suas qualidades. Constata-se isso na Algéria, em nos-

vem, êle próprio não demonstra nenhuma complacência diante desta espuma de "onda nova", nem manifesta excessiva severidade em relação aos nossos estranhos çauçulas.

No decorrer desta entrevista, no prédio tão diferente dos outros ministérios, com suas paredes repletas de fotografias de atletas, ver-se-á que se esforça, sobretudo, por compreender e prevenir. O Alto Comissário acha que os poderes públicos têm, em relação aos rapazes entregues a si mesmos, responsabilidades particulares.

3 Balneário situado nos arredores de Marselha.

nas universidades, em nossas grandes escolas e no terreno profissional, principalmente nas indústrias recentes, tais como as do petróleo, automóvel, eletrônica, onde responsabilidades, por vezes consideráveis, são exercidas por ela.

Sabe-se, por exemplo, que a associação de administração conjunta Contravaux reuniu este ano 5.000 jovens voluntários para trabalhar, gratuitamente, em atividades de interesse geral, tais como reflorestamento, reconstrução de velhas aldeias, adução de água... Nenhuma publicidade foi feita a respeito, e essa realidade é dez vezes superior àquela dos *blousons noirs*.

Designa-se, indiscriminadamente, de *blousons noirs* o que existiu sempre e em todos os países; não somente as excentricidades clássicas de estudantes, jovens que zombam do "burguês" e fazem "escândalo" mas também os fracassados de família, os filhinhos de papai, os malandros, e possivelmente alguns delinquentes. ..

Os verdadeiros *blousons noirs* existem, mas são pouco numerosos. Adolescentes que se organizam em bandos para "dar golpes"; não têm intuito de roubar, quebrar ou ferir, querem apenas provar a si mesmos de que são capazes de certa forma de heroísmo. Para eles o "êxito" não é um fim, mas um meio de completar um "empreendimento". Falou-se da delinquência dos *blousons noirs*, mas não se trata, na maioria das vezes, de uma verdadeira delinquência.

As razões que impelem estes jovens a querer provar a si mesmos, parecem ser, em primeiro lu-

gar, um complexo de agressividade contra a sociedade. Julgam que a ordem existente ignora a ação audaciosa; na verdade, não conheceram a última guerra mundial, nem a Algéria. Pesquisas mostrariam, talvez, que, depois de cada grande cataclismo social, a geração seguinte é abalada nos seus elementos mais vulneráveis por crises análogas. Para esses jovens, que sonham com clarões, a ordem social aprimora-se em embarçá-los, pois nossa civilização é orientada pela segurança. Esses jovens não educados ou mal-educados exasperam-se com a coragem útil, pois ela contribui para a ordem existente...

Os esportes arriscados devem ser interessantes para eles. Vários seriam excelentes pára-quedistas, alpinistas, automobilistas, pilotos de ensaio, exploradores homens-rãs: nesses esportes arrisca-se a pele. Isso nos lembra que o homem tem necessidade de arriscar a vida para apreciar-lhe o valor.

A influência das moças sobre esses bandos é muito importante... Os rapazes tentam brilhar perto delas, se bem que essas sejam aparentemente tão mal dirigidas quanto eles. Uma ocasião extraordinária apresenta-se, um "golpe sensacional" designa o chefe, ao lado do qual outros tentam projetar-se, por sua vez.

Há, certamente, outras causas ainda:

A juventude "vulnerável" sofre, por exemplo, perigosamente a influência do cinema: James Dean, com seu "furor de viver", foi, incontestavelmente, um exemplo para toda uma categoria de jovens dedicados ao ócio, à inatividade. A imprensa, a televisão, o rádio consa-

gram a esses filmes críticas em que denunciam o mal, e precisamente essas críticas justificam os filmes em questão aos olhos desses jovens, valorizando-lhes o testemunho.

De resto, o cinema tem o hábito de prolongar o tema em séries de filmes, daí o sucesso. Ora, a produção é orientada, atualmente, pelo tema da juventude, digamos, de certa juventude. Todos os aspectos patológicos são traçados, assim, sucessivamente, e, em rigor, o mal cometido é considerável. Eu não ficaria muito surpreendido se um filme sobre os *blousons noirs* interpretado por eles próprios, fosse realizado um desses dias.

A liberdade é infinitamente respeitável, mas a ordem pública e o interesse social também o são. A liberdade de expressão e de crítica é necessária numa democracia, mas o Estado tem por obrigação proteger a juventude quando fôr necessário.

A esses fatores desfavoráveis junta-se uma educação que é apenas o ensino da escola e a rotina da casa. Os jovens *blousons noirs* vivem quase todos num abandono moral e num clima afetivo desfavorável: famílias desunidas, favelas, alcoolismo, maus exemplos... Eles provêm, quase sempre, de famílias que habitam em pardieiros ou em alojamentos exíguos. 1? um fato conhecido. O que se desconhece é que esses bandos se formam também nos subúrbios das grandes cidades, deficientemente equipados no plano esportivo e sócio-cultural.

Punições conseguiriam apenas valorizar a "ação do brilho". As medidas publicadas recentemente pelo Sr. Papon, prefeito de polícia, que está procedendo atualmente a um

vasto inquérito, a fim de analisar o fenômeno, parecem-me bem adaptadas à situação presente: apresentação ao comissariado, convocação dos pais, fichas, etc.

Do mesmo modo agem os serviços especializados, os juizes infantis, os serviços sociais e os serviços de reeducação.

Mas, se não proponho punições, pois não acredito na sua eficácia no plano individual, proponho remédios.

Elaboramos um plano do qual posso indicar os traços mais importantes. Os resultados não serão instantâneos. As doenças, por vezes, exigem uma terapêutica prolongada. Contudo, eis os diferentes pontos desse programa:

1) No plano do cinema, do rádio, da televisão, da imprensa e das publicações de toda natureza, é preciso controlar, em estreita colaboração com o Ministério da Informação, os jornais que lançam, a propósito, falsas notícias sensacionais ou cujos fotografos, por exemplo, se divertem fazendo representar cenas de batalha entre adolescentes. Acho que se deveria aumentar o controle sobre os filmes que traem, pelo prazer do lucro, os valores morais e excitam os piores instintos. Um seio nu, por exemplo, é menos grave, bem menos grave; a tendência, no entanto, da censura, é preocupar-se mais com o realismo da imagem que com o espírito que envolve esses filmes.

2) Uma estreita ligação dos pais e dos professores, que vêm às vezes, enquanto as famílias ignoram, as crianças constituírem-se em bandos.

3) O aumento rápido de casas para jovens — há atualmente 206, residências para jovens trabalhadores — contavam-se 172, residências Léo Lagrange — atualmente em número de 300, e clubes de bairros, pouco numerosos, ainda em fase de iniciação, para os quais sugeri a constituição em federação sob os cuidados do Alto Comissariado e dele usufruindo benefícios financeiros.

Esse acréscimo deve ser conseguida por uma colaboração entre o Estado e as coletividades locais. Além disso, o papel dos prefeitos parece-me capital, eles podem tomar grandes iniciativas neste domínio, fazendo proposições julgadas mais adequadas. O Alto Comissariado subvencionará, ao máximo, no terreno de suas possibilidades, tais esforços.

i) O desenvolvimento dos esportes nos meios declarados vulneráveis, principalmente dos esportes de equipes viris (*rugby*) e muito particularmente os esportes arriscados. Com esse propósito, pretendo desenvolver os investimentos, principalmente os que são destinados ao equipamento de terrenos para jogos e piscinas.

5) O equipamento sócio-cultural dos grupos de habitações modernas. Este trabalho será realizado em estreita colaboração com os Srs. Su-dreau, Ministro da Construção, e Bloch-Lainé. Presidente da Caixa de Depósitos e Consignações, que compreendem muito bem a importância desta questão. A respeito, organizamos um congresso, que se realizará daqui a algumas semanas, em Houl-gate, para definir nossas necessidades.

6) O Alto Comissariado visa permitir aos Jovens encontrar uma ocupação de acordo com as estações, algo prático (como já existe nos países anglo-saxões), uma vez que se constata durante as férias a recrudescência dos "bandos".

7) Preconizamos, finalmente, um esforço coletivo dos ministérios interessados: Educação Nacional, Justiça, Saúde Pública, Interior, e a cooperação dos movimentos da juventude com o Alto Comissariado, cuja política é de confiar aos jovens responsabilidades que não lhes tenham sido propostas anteriormente.

Associações de administrações conjuntas (análogas às sociedades de economia mista) começam a ser criadas: uma, a que me referi há pouco, já está funcionando, é a "Co-travaux", para jovens voluntários; a outra, Cogedep (administração conjunta de transferências) acaba de surgir e será destinada a assegurar todas as transferências educacionais dos jovens, na França, na Argélia, nos países da Comunidade e também no estrangeiro, onde utilizarão seus lazers viajando e ins-truindo-se. Outros organismos análogos serão criados no decorrer dos próximos meses. — MAURICE HERZOG — (*Le Monde*, Paris).

PLURALISMO ESPIRITUAL OU TEMPORAL? *

Longe de conciliar os vários pontos-de-vista, certos artigos que tratam do problema escolar, embora com as melhores intenções do mundo, têm alarmado numerosos leigos.

* Traduzido pelo Assistente de Educação Maria Helena Rapp.

Digo propositadamente *leigos* e não *seculares*, pois podemos quase afirmar que na França, entre os clericais, há preferência pela utilização do termo *seculares*, ocorrendo dessa forma a introdução voluntária de confusão verbal em relação a uma idéia que no entanto é bem clara. Em nome dessa clareza, permitam-me apresentar, de forma deliberadamente sucinta, porém dando ensejo a réplicas, alguns dos princípios sobre os quais se funda a atitude leiga nessa matéria.

Começaremos por esclarecer que, se o pluralismo representa a diversidade orgânica das opiniões vigentes em nossa organização nacional, a laicidade não apenas *admite* o pluralismo, mas *significa* em si mesma pluralismo, já englobado na sua própria definição. Ela solicita, para todas as escolas filosóficas, para toda crença ou falta de crença, a mesma liberdade ativa. Entretanto — e como condição *sine quo non* — é à legalidade republicana, como única instituição humana capaz de proporcionar tal liberdade, que a laicidade recorre para se garantir.

Laicidade subentende confiança (e mesmo fé) nas instituições republicanas, visto que, se por um lado estas instituições a garantem, por outro ela própria lhes serve de escudo.

Achando-se a laicidade (portanto o pluralismo) garantida pelas instituições republicanas, o leigo não pode admitir que outra *instituição* (grupo de interesses, partido ou Igreja, por exemplo) controle de maneira exclusiva uma parte da população, isolando-a do resto. Ora, é fato reconhecido que, na França, a escola particular é representada

principalmente pela escola confessional, *institucionalmente* presa à Igreja católica. Não se trata mais, nesse caso, de opinião, de crenças, porém de instituições (embrião de um Estado dentro do Estado). Se é verdade que a laicidade se identifica ao pluralismo espiritual, ela repele de maneira violenta o pluralismo temporal.

Uma vez que o objetivo em vista é proporcionar liberdade ativa a todas as opiniões, a todas as crenças ou descrenças, a escola pública, tal como atualmente existe, atende a essa exigência de forma perfeita. Integrando o seu corpo docente encontramos ateus, católicos, protestantes, israelitas, muçulmanos, sem que nenhum desses grupos prejudique os demais. Dessas escolas têm saído excelentes, admiráveis cristãos. A única violência que tal escola faz contra certas opiniões (constituindo, aliás, para ela motivo de orgulho) consiste em romper as barreiras de classes, impedindo que prevaleça o egoísmo familiar, quando contrário ao interesse geral, estimulando ainda a expansão do espírito de livre exame. Haverá razão para os cristãos, *como cristãos*, reclamarem contra isso?

Procuram contrapor com o fundamento da moral. Mas o fato é que existe estreita correlação entre moral e justiça e, no que respeita a esta última, todos admitimos — cristãos ou não, crentes ou não — a instituição judiciária comum que, graças à existência de um júri, respeita no regime republicano o pluralismo espiritual. Entretanto, rejeitamos o pluralismo temporal sobre o assunto, e a Igreja abandonou (pelo menos na França) a reivindicação de uma justiça eclesiás-

tica. ou mesmo de certa imunidade ou *liberdade* judiciária.

Ora, é precisamente nesse sentido que ela se agarra, ou, mais exatamente, que alguns de seus defensores se agarram à idéia de tal *liberdade* ou imunidade do ensino, estabelecendo em seu benefício o pluralismo temporal, ou, falando claramente, o separatismo. Semelhante imunidade seria, num regime ditatorial, um meio de se impor o respeito a certos valores, mas sob regime republicano representa atentado à liberdade geral, por conseguinte, atentado à própria República.

Podemos concluir, então, para que fique de uma vez por todas bem claro: o leigo jamais admitirá o *princípio* de que, num regime republicano, a *instituição* particular (grupo de interesses, particulares, Igreja etc.) tenha capacidade para controlar todo o ensino ou parte dele.

A aplicação rigorosa de tal princípio implicaria, evidentemente, nacionalização do ensino. Os leigos, entretanto, respeitam bastante o pluralismo espiritual para não aceitarem todas as atenuantes. Apesar de estar a imensa maioria das escolas particulares sob o controle da Igreja católica, não se pode esquecer que algumas, em ridícula minoria, são na realidade "livres" como instituições. O verdadeiro republicano deve, além disso, admitir que numa república existem cidadãos não republicanos e que podem declinar voluntariamente dessa liberdade ativa que a escola pública a todos oferece (embora ninguém saiba ao certo até que ponto os pais têm o direito de decidir pelos filhos).

Por tudo isso, os leigos concordam com a existência de um ensino independente das instituições republicanas, com a condição de que seja *realmente* independente, sem a presença, entre esse e as citadas instituições, de qualquer ligação além da atribuída às exigências vitais (contrôle sanitário, garantias morais e eventualmente intelectuais de seus integrantes).

Deve ficar entendido que isso representa uma concessão extrema, outorgada com violação de um princípio e por escrúpulo de consciência. Qualquer tentativa de ultrapassar os limites *nessa direção* provoca evidentemente a retirada imediata da concessão.

Sublinhei *nessa direção* para deixar claro que era *todas as outras direções* é possível contemporizar. discutir. A direção proibida é a que leva ao reconhecimento *institucional* da Igreja pelo Estado republicano (ou seja, ao pluralismo temporal generalizado), ficando bem entendido que não só o reconhecimento, mas também a proteção ativa da fé católica (entre outras) constitui dever desse Estado.

E possível compreender, agora, porque consideramos mal-avisado (e desonesto, se fôr feito conscientemente) colocar em oposição "leigos" e "cristãos". Podemos contrapor "cristãos" e "ateus" — mas existem ateus que não são leigos. Há possibilidade de ficarem em oposição "leigos" e "clericais" — entretanto, aumenta dia a dia o número de católicos que são anticlericais. Compreendo que se torna difícil solicitar de um católico que faça distinção entre a Igreja que frequenta e a fé que professa. Nota-se aí uma

zona bastante sensível, muito delicada. Torna-se igualmente imprudente criar polêmicas nesse campo ou colocar em dúvida o compromisso através do qual os leigos admitiram até agora a liberdade de ensino.

A esse respeito, porém, surgia uma esperança dentro da geração mais nova. As jovens camadas da Igreja têm estado em constante fermentação, no decorrer dos últimos vinte anos, e isso não ocorreu apenas na França: conheço uns poucos e magníficos integrantes do clero espanhol. Verifica-se o estabelecimento de uma nova compreensão entre um e outro lado da fronteira da fé e tem-se a impressão de que, talvez pela primeira vez, as duas grandes reações opostas que caracterizam a alma humana, única em face do desconhecido, iriam resolver seus mal-entendidos, encontrando talvez uma linguagem comum. Para o leigo, incrível que sou, bem como para numerosos cristãos dotados de fé que conheço, aparecia então uma perspectiva fascinante.

Mas iremos recomeçar tudo, novamente, por causa dos interesses da escola diocesana? Ficarão tudo isso anulado? Talvez até seja esse, precisamente, o objetivo que se procura alcançar. — ROBERT ESCARPIT — (*Le Monde*, Paris).

A BATALHA DA EDUCAÇÃO SE TRAVA NO ENSINO MÉDIO

Até recentemente, isto é, até a promulgação da Constituição de 1946, o interesse nacional por questões educacionais era tão reduzido

que leis e regulamentos sobre o ensino eram elaborados e postos em execução sem que ninguém ou muito poucos se preocupassem com o seu debate. A educação era privilégio de poucos, destinando-se principalmente às classes superiores das sociedades urbanas e rural do Brasil. Por isso as leis e regulamentos tinham em mira resolver apenas o problema de escolarização dessas classes, e o faziam atendendo aos interesses de tais classes.

Acontece, porém, que, desde 1930, vem crescendo a pressão popular principalmente nas cidades, por igual oportunidade de educação para todos. As escolas tornam-se progressivamente mais insuficientes para atender à crescente procura de matrículas. Daí o desenvolvimento extraordinário da escola pública, gratuita, procurada sobretudo pela classe média inferior e pela classe proletária das áreas urbanas. Tanto as escolas primárias, como os ginásios e colégios, mantidos pelo Estado, por serem gratuitos, rapidamente são superlotados. As matrículas nas escolas públicas, de todos os níveis, correspondiam, em 1920, a 35 alunos por mil habitantes, subindo a 45 em 1930, a 68 em 1940, a 85 em 1950 e a 102 por mil em 1957. No que diz respeito ao ensino primário rural, que era quase zero em 1940, ascendiam as matrículas, em 1957, a mais de 2 milhões de alunos. E todo esse ensino rural, ainda fraco qualitativamente, mas já uma realidade que nos cabe apurar e aperfeiçoar, é inteiramente público, devido aos minguados recursos dos municípios e dos Estados.

A iniciativa privada, de 1930 em diante, dedicou-se sobretudo ao en-

sino secundário. A crescente classe média das áreas urbanas lhe garantia uma clientela certa. Além disso, dessa mesma classe média, ainda indefinida sócio-culturalmente, saíam os professores de ensino secundário, os quais, por diversos fatores de ordem econômica e social, se satisfaziam inicialmente com a posição docente e com salário parco.

Desde que, porém, depois de 1945, o desenvolvimento urbano levou os grupos de trabalho a uma consciência mais definida de classe, o professorado secundário se viu na contingência de organizar-se e de aliar, ao idealismo de sua profissão, as exigências do estômago. As escolas devidas à iniciativa privada tiveram de, mal ou bem, atendê-los. Estabeleceu-se, então, uma contradição: de um lado o professorado a lutar por melhores salários, de outro toda a classe média, assalariada, com dificuldade crescente de atender às suas necessidades, a gritar por ensino secundário barato. Para resolver a situação, surgiria o apelo ao Governo, o que deu margem à criação do Fundo Nacional de Ensino Médio, que outro sentido não teve, ao ser instituído, senão o de permitir às escolas privadas ensino mais barato o. melhor salário aos professores.

Mas, ao mesmo tempo, os Municípios e os Estados, tendo de ceder à pressão das camadas populares por mais educação, se lançaram à criação de ginásios, colégios e escolas normais e, como era natural, passaram a apelar para o Governo Federal, inclusive para o Fundo Nacional de Ensino Médio. E, como se não bastasse tal expansão da escola pública de nível médio, surgiu na arena a Campanha Nacional de

Educandários Gratuitos que, já com mais de 300 estabelecimentos em todo o País, teve também de apelar para os poderes públicos, a fim de poder manter operantes as suas escolas e de garantir a expansão de sua rede.

Houve, portanto, a partir de 1945, uma crescente concorrência da escola pública e da escola gratuita ao ensino privado ou particular, no setor secundário. Com o empobrecimento da classe média e do proletariado, devido à inflação progressiva, a iniciativa privada se vê ameaçada nesse negócio de ensino médio.

Com o ensino primário, que é fundamental para o desenvolvimento de um povo, ninguém se preocupa. E ensino de gente pobre; o Governo que o faça. Mas a escola secundária, essa que, entre nós, ainda é privilégio de classe, essa não pode e não deve ser barateada, universalizada, tornada acessível a todos, publicizada, porque isso significaria intervir num negócio privado, fazendo dispersar ou desaparecer a clientela de um produto que, para manter-se vendável, tem de ser restringindo ao consumo de poucos.

Com o ensino superior também há pouca preocupação. A sua clientela, por força do próprio sistema educacional, é a mesma da escola secundária, que, assim, se torna o ponto nevrálgico de qualquer reforma educacional no Brasil .

É aí, no campo do ensino médio, que se fere a grande batalha. E toda a batalha, a nosso ver, consiste somente em fazer com que o ensino privado se apodere dos recursos públicos, destinados à educação de nível médio, a fim de manter uma clientela certa, embora isso venha

a impedir a universalização (ou a extensão a todos) desse grau de educação escolar.

Em suma, é o interesse de empresas a contrapor-se ao bem público. Regularizar essa oposição de empresa ao bem público, seria a maior das contradições já praticadas por um corpo de representantes do povo, como o é a Câmara dos Deputados.

E o pior de tudo é que a Igreja Católica, sempre tão presente e tão atuante na história do nosso desenvolvimento político-social, está ingenuamente servindo de escudo a tais interesses. Toda a história da nossa educação escolar, escrita e interpretada por católicos e não-católicos, reconhece à Igreja um papel de relevo no esforço pela melhoria do nível cultural do nosso povo. Mesmo durante a Primeira República, de orientação ideológica positivista (pelo menos nos seus incícios), os estabelecimentos escolares pertencentes à Igreja nunca tiveram qualquer dificuldade, como não a têm agora. Cerca de 70 por cento das subvenções e auxílios pagos pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios a escolas privadas, o são para as mantidas por congregações católicas. A nossa Constituição inclui no horário das escolas públicas, o ensino religioso. Nenhum bispo, nenhum superior de

ordem religiosa sai do Palácio do Catete ou do Ministério da Educação com as mãos abanando. Todos sabemos que a Igreja tem uma básica função docente e que a exerce tão barata quando possível. Daí por que olhamos sempre, com a maior simpatia, as iniciativas católicas. Ninguém lhes cria dificuldades no Brasil. Por que, então, a Igreja empresta sua filosofia de direito natural da família à educação dos filhos, às manobras interessei-ras de grupos?

Será que nossas autoridades eclesiásticas, onde tantas ilustres e serenas personalidades se destacam, não divisam o perigo dessa posição? Não há ação sem reação. No dia em que o povo se capacitar da realidade da luta que hoje se trava entre a escola para todos e a escola para poucos, não poderá isso assumir o aspecto de desprestígio para a Igreja?

E o Congresso Nacional, se capaz de ver com clareza o ponto crucial a que chega nosso desenvolvimento político-social, não terá a coragem de dar o golpe de morte nos aventureiros da educação, em resguardo dos legítimos interesses do povo, das famílias de todas as classes sociais, da democracia e da legítima Cristandade brasileira? — J. ROBERTO MOREIRA — (*Última Hora*. Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.624, DE 2 DE SETEMBRO DE 1959

Dispõe sobre diploma e certificado que deverão suprir as exigências para inscrição em concurso de habilitação as Escolas de Arquitetura.

O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Para inscrição em concurso de habilitação às Escolas de Arquitetura, a exigência de certificado de conclusão do curso secundário (1º e 2º ciclos) poderá ser suprida pela apresentação de:

a) diploma de conclusão de um dos cursos seriados das Escolas ou Institutos de Belas-Artes;

b) certificado de aprovação em exames de português, física, química, história natural e matemática. do curso científico.

Parágrafo único — Os exames a que se refere a letra *b* deste artigo serão prestados em estabelecimentos oficiais de ensino secundário.

Art. 2º O Poder Executivo baixará normas para execução desta. lei.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 3-9-1959).

DECRETO Nº 46.260 — DE 25 DE JUNHO DE 1959

Cria. no Conselho do Desenvolvimento, Grupo Executivo a fim de estabelecer, propor ou promover normas e meios para a integrada atuação do Govêrno e da iniciativa privada no incremento e rees-truturação do sistema de ensino técnico-científico-profissional, de natureza particular ou de jurisdição governamental.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição. decreta:

Art. 1º São estabelecidas e reguladas pelo presente decreto:

1) as normas e meios concernentes ao programado esforço financeiro e técnico do Govêrno e da iniciativa privada na conjugada execução do ensino orientado para o desenvolvimento econômico do país;

2) a competência e autoridade dos órgãos que se encarregarão de realificar tais normas, mobilizando os fatores humanos, bem como aplicando e distribuindo os recursos técnicos e financeiros, necessários a promover o contínuo aperfeiçoamento e formação da mão-de-obra. atuante ou potencial.

Art. 2º 15 criado o Grupo Executivo do Ensino e Aperfeiçoamento Técnico (ENATEC), diretamente subordinado ao Conselho do Desen-

volvimento, a fim de promover e supervisionar a execução das normas e meios prescritos neste decreto, bem como de formular recomendações de incremento e reestruturação do sistema de "ensino com vistas ao desenvolvimento econômico.

Art. 3º São membros natos do ENATEC:

- 1) Ministro da Educação e Cultura — Presidente;
- 2) Secretário-Geral do Conselho do Desenvolvimento — Coordenador;
- 3) Presidente da Confederação Nacional da Indústria;
- 4) Presidente da Confederação Nacional do Comércio;
- 5) Presidente da Confederação Rural Brasileira;
- 6) Presidente do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico;
- 7) Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- 8) Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Parágrafo único. O Presidente do ENATEC poderá delegar poderes ao Coordenador do Grupo, a quem compete substituí-lo em seus impedimentos eventuais. O Coordenador do Grupo poderá delegar competência, podendo os demais membros do ENATEC credenciar representantes, mediante notificação ao Secretário Geral do Conselho do Desenvolvimento.

Art. 4º O ENATEC tem como finalidades e atribuições:

- 1) promover a coordenação dos esforços do Governo e da iniciativa

privada na educação para o desenvolvimento;

- 2) promover a integração interativa das empresas e indústrias, sobretudo as mutuárias do BNDE, com as diferentes entidades de ensino técnico e instituições científicas ou de pesquisas do país, bem como a articulação destas com as similares estrangeiras;

- 3) elaborar planos e programas de aperfeiçoamento em colaboração inclusive com outros órgãos, e promover a implantação de cursos, visando a aumentar a eficiência material e humana das atividades educacionais do Governo e a fomentar as da iniciativa privada;

- 4) elaborar e analisar relatórios e estatísticas sobre a evolução dos vários tipos de ensino;

- 5) estudar projetos de leis, decretos e atos administrativos pertinentes à educação e ensino a serem submetidos à aprovação das autoridades competentes pelo Secretário Geral do Conselho do Desenvolvimento;

- 6) cooperar com Grupos Executivos do Conselho do Desenvolvimento e com outras entidades nas atividades de preparação de mão-de-obra correspondente, prestando-lhes colaboração no programa de formação e de aperfeiçoamento de técnicos de grau médio e superior, operários qualificados ou especializados;

- 7) coordenar e supervisionar a execução da Meta nº 30 — Formação de Pessoal Técnico, nos termos do Decreto nº 43.395. de 13 de março de 1958.

Art. 5º Todos os órgãos da Administração Federal deverão prestar ao ENATEC, ou dele receber, a

cooperação que lhes fôr solicitada, inclusive sob a forma de trabalhos técnicos.

Art. 6º Compete privativamente ao Presidente;

- 1) Superintender e dirigir os trabalhos do ENATEC e representá-lo oficialmente;
- 2) promover e coordenar medidas para o incremento e melhoria do ensino técnico e científico, submetendo à decisão do ENATEC as que forem julgadas da competência deste.

Art. 7º A especificação técnica do ensino, cuja programação, coordenação e assistência cabem a este Grupo, não lhe restringe a proveitosa operosidade em favor do necessário ajustamento de outros ramos e graus do ensino ao processo desenvolvimentista do País.

Art. 8º O Secretário-Geral do Conselho do Desenvolvimento tomará as medidas necessárias para a pronta instalação e regulamentado funcionamento do ENATEC, no prazo de trinta dias.

Art. 9º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de junho de 1959; 138" da Independência e 71" da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE

Pedro Calmon Cyrilo

Júnior 8. Paes de Almeida

Fernando Nóbrega

(Publ. no D. O. de 3-7-959).

DECRETO Nº 46.376 — DE 7 DE JULHO DE 1959

Constitui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar e planejar o financiamento e a execução de um programa de educação de base no Nordeste, utilizando a radiodifusão.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e

Considerando que o II Encontro dos Bispos do Nordeste, recentemente realizado em Natal, com a colaboração de técnicos e administradores dos poderes públicos, apreciou, com especial empenho, a necessidade de medidas capazes de contribuir para correção do desequilíbrio de natureza econômico-social no desenvolvimento das regiões do país, constante preocupação do Govêrno;

Considerando os satisfatórios resultados das medidas governamentais tomadas em consequência das conclusões do Encontro anterior, realizado em Campina Grande, mediante a articulação de atividade de diferentes órgãos;

Considerando a necessidade de, em face de um programa amplo de desenvolvimento econômico, melhorar as condições do nível de vida das populações nordestinas, decreta:

Art. 1º Fica constituído um Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar especificamente:

- a) formas de financiamento ou custeio para a aquisição e instalação de transmissores mediante a inclusão de recursos especiais no orçamento federal, através dos Mi-

nistérios da Agricultura e da Educação e Cultura, ou por intermédio de bancos oficiais;

b) formas de trabalho em cooperação entre as emissoras de educação rural e os órgãos de assistência que atuam na área de influência dessas emissoras.

Art. 2º O Sistema Rádio Educativo Nacional do Ministério da Educação e Cultura, além da sua competência específica, coordenará as atividades de estudo e planejamento do Grupo de Trabalho na realização deste projeto.

Art. 3º Cooperarão com o S.I.R.E.N.A. no empreendimento, o Serviço de Informação Agrícola, Campanha Nacional de Educação Rural, Serviço Social Rural, Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e outras entidades federais, estabelecendo-se, mediante entendimento mútuo, a missão ou tarefa de cada entidade no plano de conjunto a ser submetido ao Presidente da República, dentro de 90 (noventa) dias, a partir da data da publicação deste decreto.

Parágrafo único. O S.I.R.E.N.A. articular-se-á ainda com outras entidades públicas ou privadas nos termos do plano que fôr estabelecido.

Art. 4º O plano a que alude o artigo anterior deverá especificar as providências cabíveis e os fins a atingir, estes referidos em termos numéricos com a indicação dos prazos previstos para cada etapa do empreendimento.

Art. 5º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 7 de julho de 1959; 138' da Independência e 71» da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Carlos Cyrilo Júnior S.
Paes de Almeida. Lúcio
Meira. Mário
Meneghetti. Pedro
Calmon.

(Publ. no D. O. de 9-7-959).

DECRETO N' 46.585 — DE 13 DE
 AGOSTO DE 1959

Oficializa medalha comemorativa.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição e considerando o que lhe expôs o Ministro de Estado da Educação e Cultura sobre a conveniência de ser atendida a solicitação formulada pela "Bandeira Paulista de Alfabetização", por motivo do transcurso do 25º aniversário das suas atividades no país, decreta:

Art. 1º Fica oficializada a medalha que, em comemoração dos vinte e cinco anos de suas atividades educativas, instituiu a "Bandeira Paulista de Alfabetização", entidade reconhecida de utilidade pública e com sede na Capital do Estado de São Paulo.

Art. 2º A medalha, a que se refere o art. 1º, conterá os seguintes dizeres: "Bandeirantes de Educação — 1933-1958 — São Paulo — Brasil" e se destina a premiar todos quantos, por ação e atos de comprovada relevância, cooperaram com a mencionada instituição e assim pugnaram pelos interesses do ensino.

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 4-9-959).

DECRETO Nº 46.683 — DE 18 DE
AGOSTO DE 1959

*Dispõe sobre a Casa do Brasil, na
Cidade Universitária de Paris.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso 1, da Constituição, decreta:

Art. 1º A "Casa do Brasil", na Cidade Universitária de Paris, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, funcionando sob o regime do acordo a esse respeito firmado com a Universidade de Paris e as disposições deste decreto:

Art. 2º A "Casa do Brasil" será dirigida por um Conselho de Administração, presidido pelo Embaixador do Brasil em Paris, e por um Diretor, designado pelo Embaixador do Brasil em Paris, mediante indicação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 3º A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação e Cultura, fará a seleção dos candidatos brasileiros à residência na "Casa do Brasil", autorizando a admissão ao Diretor daquela instituição.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura incluirá na proposta orçamentária do Orçamento da Repú-

blica os recursos necessários para o funcionamento e a conservação da "Casa do Brasil".

Art. 5º O exercício da função de Diretor da "Casa do Brasil" é considerado missão do Governo Brasileiro, sendo concedidas regalias da funcionário diplomático ao respectivo ocupante.

Art. 6º Anualmente, o Diretor da "Casa do Brasil" apresentará ao Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da CAPES, relatório sobre a administração do exercício anterior, do qual fará constar prestação de contas das despesas realizadas e uma proposta de orçamento para o exercício vindouro.

Art. 7º À medida das necessidades e por proposta do Diretor, o Conselho de Administração organizara o secretariado da "Casa do Brasil".

Art. 8º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de agosto de 1959, 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 25-8-959).

PORTARIA Nº 4. DE 13 DE
ABRIL DE 1959

Aprova instruções para inscrição de estabelecimentos particulares de ensino que pleiteiem subsídios de manutenção.

O Diretor Geral do Departamento Nacional da Educação, na qualidade de Presidente nato de Con-

selho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, resolve aprovar as Instruções anexas, referentes ao preenchimento dos questionários integrantes dos requerimentos de subsídios para manutenção, a serem apresentados este ano, pelos interessados, na forma do Capítulo IV do Regulamento do citado órgão. — *Heli Menegale*.

INSTRUÇÕES RELATIVAS À
INSCRIÇÃO DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO MÉDIO QUE PRETENDAM SUBSÍDIOS PARA MANUTENÇÃO, NO ANO LETIVO DE 1959.

SUBSÍDIOS PARA MANUTENÇÃO

1 — *Suplementação — aula*

2 — Auxílio direto

1 — Os estabelecimentos particulares de ensino médio que, no corrente ano letivo, pretendam obter do Fundo Nacional do Ensino Médio subsídios para manutenção, quer como suplementação de salários de professores, quer como auxílio direto, deverão apresentar, até o dia 30 de julho de 1959, os seus requerimentos acompanhados das informações pedidas nos modelos anexos.

2 — O requerimento e as informações serão apresentados, em duas vias, pela Junta Escolar às Comissões Regionais respectivas. Estas, após os necessários estudos e anotações, darão pareceres, encaminhando a primeira via ao órgão do M. E. C. a que corresponder o ramo de ensino do curso a subsidiar.

3 — Se o estabelecimento não tiver ainda requerido inscrição para receber auxílio do F. N. E. M., apresentará, se fôr contemplado este ano, cópia do instrumento legal de sua constituição, quando assinar o respectivo convênio. Tratando-se de pessoa jurídica, o documento (cópia) indicará, o número do registro na repartição competente. No caso de propriedade individual o estabelecimento fornecerá comprovante do Registro Público próprio ou outro documento probatório idôneo. Em qualquer das alternativas bastará uma via.

4 — Cumpre à Junta Escolar verificar a exatidão e autenticidade de todas as informações constantes do processo, subscrevê-las e entregar ou endereçar, por via postal, mediante registro, à Comissão Regional, até o dia 30 de julho, aa duas vias do mesmo.

5 — Em relação a estabelecimentos de determinado ramo de ensino médio compreendidos em jurisdição de Comissão Regional não instalada, a remessa do processo será feita para que abranja a mesma localidade, quanto a outro ramo qualquer.

6 — A Comissão Regional emitirá, até o dia 31 de agosto de 1959, parecer a respeito de cada processo, remetendo tôdas as primeiras vias, conjuntamente, ao órgão do M. E. C. a que corresponder o estabelecimento (D. E. Sec, D. E. C, D. E. I., I. N. E. P. ou D. N. E.).

7 — No caso de serem encaminhados às Comissões Regionais da D. E. Sec, ou D. E. C. ou D. E. I. processos referentes a cursos que lhes são alheios, deverão as mesmas encaminhá-los imediatamente, mesmo sem seus pareceres, ao D. N. E.,

salvo se houver facilidade em transferi-los à Comissão correspondente, se tal existir nas proximidades.

8 — O diplomado por Faculdade de Filosofia deverá anotar a situação na ficha modelo H, admitindo-se o prazo de doze meses para ultimação do registro. Seu nome será computado como se já fora registrado, desde que junte documento da Faculdade declaratório da conclusão do curso ou já tenha autorização da Diretoria do Ensino para lecionar. A suplementação que lhe competir ficará retida, entretanto, até a apresentação do respectivo registro.

9 — Não sendo atendidas estas instruções, haverá o risco de ser, sem maior exame, indeferido o requerimento.

MODELOS

Modelo A — O requerimento, com indicação do curso a subsidiar (secundário, comercial, industrial, normal ou outro de grau médio), será assinado pelo proprietário ou representante da entidade mantenedora (pessoa jurídica) do estabelecimento.

Deverá ser indicada a quantidade de modelos E e H (ou de outros) anexados ao processo.

Modelo B — A cópia da ata da reunião em que foi eleito o representante do corpo docente para integrar a Junta Escolar (arts. 17 e 18 do Decreto n° 37.494, de 14-6-55), deve ser assinada pelos professores presentes. O mandato da Junta Escolar é bienal como a designação das Comissões Regionais.

Assim, onde a Junta haja sido constituída em 1957 será feita nova composição.

Somente devem votar na escolha do representante dos professores aqueles que lecionarem no curso a subsidiar e não quaisquer docentes do estabelecimento.

Modelo C — *Dados referentes ao estabelecimento e condições de ins-ciação:* 1 — O número do processo será registrado no M. E. C. (tanto do S. C. como do F. N. E. M. —

3 — Como *características* deve ser esclarecido se o estabelecimento mantém internato e semi-internato ou apenas externato e se é feminino, masculino ou misto — 7 — Mencionar as datas da fundação e das autorizações para os ciclos — 10 — *O salário base local* e do Distrito Federal serão anotados pela Comissão Regional — 11 — Se o professor não assinar sua ficha perde direito à suplementação — 13 e 14 — As estimativas correspondentes devem ser o mais possível próximas da realidade, no caso de não serem rigorosamente exatos os valores registrados. 15 — A informação deve ser prestada pela Comissão Regional, explicando se é o único masculino ou único feminino.

Nas *condições de inscrição*, na última coluna, a resposta sim ou não há de ser lançada pelas Comissões Assessoras (17 a 23).

Na contagem das disciplinas lecionadas por professores registrados, para os efeitos da exigência do art. 30, § 1º, do Regulamento, serão consideradas as diversas classes (na mesma série ou não). Assim, por exemplo, nas quatro séries do curso ginásial ou do básico, havendo uma classe em cada série, a disciplina *Português* é encontrada 4 vezes. computando-se, desta forma, como 4 disciplinas. Se, por exemplo, houver três classes na 1ª série, duas na

2ª e uma nas 3ª e 4ª séries, a contagem será de 7 disciplinas: (3+4+ 2 + 1 + 1). O registro no Secundário não tem, só por si, validade no Comercial: é preciso que o interessado, comprovando-o, requeira o registro à D. E. C.

16 — Convém informar, *separadamente*, a quantidade de disciplinas curriculares dos turnos D e N (diurno e noturno). Não é considerado registrado no 2º ciclo o professor que dispõe de registro apenas do 1º ciclo. Se a escola desejar somente a suplementação dos professores, cancelará a expressão *auxílio direto* (24).

Modêlo D — Mapa anual do trabalho letivo em 1958. Ficarão registradas nas colunas encimadas pelas iniciais AP o número de aulas programadas para cada dia no curso, ciclo e turnos a que se relaciona o mapa. Análogamente, nas outras colunas subordinadas à palavra *dadas*, aparecerá justamente a quantidade de aulas efetivamente dadas. Basta um mapa para o curso.

Modêlo E — Horário das diversas classes das várias séries do curso a ser subsidiado: Constarão do modêlo: a hora do início e a do término da aula; qual a série, a classe e o número de alunos desta (10-3-59), no alto da coluna dupla. E na linha correspondente à hora: a disciplina e o professor que a rege. Para não dificultar o trabalho do M. E. C. será imprescindível adotar invariavelmente a disposição do modêlo, embora em proporções maiores, se o preferirem.

Modêlo F — Na parte referente ao *cotejo das anuidades cobradas*, serão registradas as matrículas de internos, semi-internos e externos.

logo a seguir e, no quadro próprio, os valores constantes da tabela apresentada pela escola e as cotas percentuais indicadas (25% do Internato e 45% do Semi-Internato) se a matrícula não fôr predominantemente de externos.

Na parte imediata, onde é calculada a Receita Teórica das anuidades, será utilizada na coluna *Anuidade externato* o valor maior dentre os dois primeiros ou dentre os dois últimos dos encimados pelas designações: *25% do Int. — Externato e 45% do Semi-Internato*, conforme se trate de aluno interno ou semi-interno.

No referente a auxílios e subvenções (verso do modêlo) constará a finalidade a que se destina a ajuda. Se fôr para obras e equipamentos, sujeita a compensação sob a forma de bolsas de estudo, não se incluirá na Receita. Figurará como receita se corresponder a auxílio para custeio de cursos mantidos, entre eles o curso a subsidiar, respeitada a cota percentual determinada pelas matrículas: geral e a deste curso.

No tocante ao *movimento do curso subsidiado*, as anotações competirão à Secretaria do F. N. E. M., para posteriores estudos.

Modêlo G — *Receita teórica de todos os cursos*. As anuidades relativas a internos e semi-internos abrangem os encargos gerais pertinentes aos alunos, isto é, moradia e pensão alimentar, inclusive.

Modêlo H — É a ficha individual do professor, contendo algumas referências pessoais e dados relativos à sua atividade no estabelecimento. Será conveniente que todos os docentes, mesmo os não subsidiáveis preencham a ficha (modêlo H), pois é desejo do F. N. E. M. organizar

interessantes estatísticas, ao lado de completo cadastro, para o que serão solicitados oportunamente novos elementos. Solicita-se serem as fichas colocadas em ordem alfabética. Se o professor lecionar em outros estabelecimentos, ao mencioná-los caberá indicar, em seguida a cada um, ao fim da linha, quantas aulas semanais aí ministra. Na coluna destinada ao número do registro deixará em branco o lugar, se o processo não estiver ultimado. Só deverá preenchê-lo, se o número corresponder à disciplina lecionada e ao ciclo. Na coluna relativa à classe, indicará qual e não quantas classes. Procurará individualizá-la, citando: 1ª, 2ª, 3ª, etc, ou A, B, C, etc, ou 11, 12, 21, 31, 42, etc. e a quantidade de alunos matriculados nas mesmas. No tocante à atividade exercida no estabelecimento, convirá enumerar, nas primeiras linhas, todas as aulas concernentes ao 1º turno, depois as do 2º. No grupo das do 1º turno citará antes as do 1º ciclo, relacionará as classes da 1ª série, depois as da 2ª, até a última, para não retardar o exame de milhares de processos, em prejuízo da totalidade dos interessados. No resumo, registrará, cuidadosamente, nas linhas próprias, o número de aulas e a remuneração correspondente a cada ciclo e turno, para evitar dúvidas e, portanto, perda de tempo.

Modelo I — Relação nominal dos professores de cada turno e ciclo do curso a ser subsidiado com a indicação de remuneração anual que lhes será paga (ou atribuída, se pertencentes à Congregação Religiosa que mantém o estabelecimento). As colunas correspondentes à suplementação devem ser deixadas

em branco. A relação dos professores equiivale a um resumo das fichas individuais (modelo H), devendo abranger todos, até os que não vão receber suplementação, indicadas as respectivas remunerações. Na coluna própria, além da inicial relativa à situação perante o estabelecimento (P-S-C-R, abreviaturas de proprietário, sócio, contratado e religioso), figurará outra, esclarecedora da condição quanto ao registro Definitivo, Provisório, Estagiário ou Autorizado (D. P. E. A.) Assim, por exemplo, tratando-se de professor contratado com registro definitivo, serão inscritas as iniciais CD. Se o mesmo professor leciona disciplina em que está registrado e outras em que há falta de registro, deve figurar, separadamente, para cada uma dessas hipóteses: estar ou não registrado. Tratando-se de professor diplomado por Faculdade de Filosofia, usar-se-á a letra F, se não estiver registrado, e DF, no caso afirmativo.

Modelo I — Verso — Relação nominal dos Diretores e do Pessoal Técnico e Administrativo do curso a ser subsidiado, com a indicação do cargo, da remuneração anual que lhes é paga (ou atribuível, se pertencentes à Congregação Religiosa que mantém o estabelecimento).

Modelo J — Preencher-se-ão as colunas referentes à Receita Teórica e à Despesa Prevista quanto à totalidade dos cursos ministrados, e, baseado na relação entre o total da receita e a receita correlativa ao curso subsidiado, faz-se a atribuição de despesa respectiva. As colunas encimadas pelas palavras *Recebida e Realizada* ficarão a cargo das Comissões Assessoras, com a vinda dos balanços.

Os lançamentos correspondentes ao *Valor da utilização do imóvel* (3. 12) e *Depreciação sobre bens móveis* (4), serão feitos posteriormente, pelos próprios funcionários do Ministério da Educação e Cultura, à vista dos resultados a que chegarem as Comissões de Avaliadores.

Os valores correspondentes às *Folha anual dos Professores* e *Fôlha anual de Diretores Pessoal Técnico*

e *Administrativo* podem e devem ser calculados com toda a precisão, compreendendo o período de 1º de março de 1959 a 28 de *fevereiro* de 1960.

Para mais segura orientação sobre o assunto é aconselhável a leitura das instruções constantes da Portaria nº 1 (de 30-8-1955), quanto ao registro do movimento financeiro.

SR. DIRETOR DO

(nome do estabelecimento)

de propriedade de

sito à

(logradouro — número)

(cidade e município)

(unidade da federação)

e a que se referem os dados e os documentos anexos a este requerimento, solicita a inscrição do curso na relação daqueles a que serão outorgados subsídios para manutenção, nos termos da Lei nº 2.342, de 25-11-1954, e do Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio.

..... de de 19..

(proprietário ou representante da entidade mantenedora)

Principais compromissos a assumir: reservar ao professorado 40% (no mínimo) da Receita Teórica do curso; não destinar mais de 25% da R. T. aos diretores e pessoal técnico-administrativo; adotar no registro do movimento financeiro do estabelecimento as normas recomendadas; recolher ao F. N. E. M. a renda líquida que exceder a 8% do valor dos bens móveis a serviço do ensino.

A Junta Escolar

Modelos anexos:

modelos E
modelos H
modelos

Diretor

Representante dos profs Dos

restantes, um de cada.

Representante do M.E.C.

ATA DA REUNIÃO DOS PROFESSORES PARA A ESCOLHA DO REPRESENTANTE NA JUNTA ESCOLAR

Aos dias do mês de de 19... na sede do em (nome do estabelecimento) (cidade e realizou-se município) (unidade da federação)

a reunião dos professores do curso para escolha do seu representante na Junta Escolar, a que se refere o Regulamento do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Presentes os que está subscrevem, não tendo comparecido procedeu-se à eleição, sendo escolhido o professor registrado sob o nº da Diretoria residente

A ata vai assinada com a indicação do número do registro de cada professor presente. Confere A Junta Escolar

Diretor

Representante dos profs.

Representante do M.E.C.

Dados referentes ao estabelecimento

- 1 -- Processo n.º SC F.N.E.M. n.º
- 2 -- Denominação
- 3 -- Características
- 4 -- Localização
- 5 -- Propriedade
- 6 -- Diretor
- 7 -- Fundado a Autorização 1.º ciclo 2.º ciclo
- 8 -- CURSO A SUBSIDIAR:
- 9 -- Outros cursos ministrados:
- 10 -- Salário mínimo local Salário base local
" " D. Fed. " " D. Fed.
- 11 -- Assinaram fichas professores. Não assinaram
- 12 -- Prof. registr. (H= M=) () Não registr. (H= M=) ()
- 13 -- Séde Área terreno: construída
- 14 -- Valor imóvel Cr\$ Aluguel Cr\$
Valor venal das instalações, mobiliário, material, etc. Cr\$
- 15 -- É o único estabelecimento do ramo na localidade?

| Condições de inscrição | | | | | Aten- didas? |
|---|----------------------|----------|----------|---|-----------------|
| 16 -- Disciplinas curriculares semanais regidas por professores registrados e por professores não registrados | ciclos 1.º D. 1.º N. | Registr. | Não reg. | | Sim ou não |
| | Soma | | | % | |
| | 2.º D. 2.º N. | | | | |
| | Soma | | | % | |
| 17 -- Aulas programadas no ano anterior | | | | % | |
| Aulas dadas no ano anterior | | | | | |
| 18 -- Matrícula no 1.º ciclo | | | | | |
| e no 2.º ciclo | | | | | |
| 19 -- Funcionamento regular nos 4 anos últimos? | | | | | |
| 20 -- Pertencem ao estabelecimento as instalações, o aparelhamento, o material didático? | | | | | |
| 21 -- Funciona o estabelecimento sem nota desabonadora? | | | | | |
| 22 -- O parecer da Comissão Assessora, quanto à concessão de subsídios, foi favorável, êste ano? | | | | | |
| 23 -- Apresentou contas de subsídios recebidos no ano anterior? ... | | | | | |
| 24 -- Além da suplementação, requer o estabelecimento auxílio direto? | | | | | |

A Junta Escolar:

Diretor:
Repres. Professores
Repres. M. E. C.:

DATA:

Despacho do Diretor:
FNEM

Estabelecimento:
M. E. C. - F. N. E. M.

MAPA ANUAL DO TRABALHO LETIVO EM 19.....
CURSO A SUBSIDIAR:

Localização:

| | MARÇO | | ABRIL | | MAIO | | JUNHO | |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | A.P. | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS |
| 2.ª | | | | | | | | |
| 3.ª | | | | | | | | |
| 4.ª | | | | | | | | |
| 5.ª | | | | | | | | |
| 6.ª | | | | | | | | |
| Sáb. | | | | | | | | |

| | AGOSTO | | SETEMBRO | | OUTUBRO | | NOVEMBRO | |
|------|--------|-------|----------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | A. P. | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS | DADAS |
| 2.ª | | | | | | | | |
| 3.ª | | | | | | | | |
| 4.ª | | | | | | | | |
| 5.ª | | | | | | | | |
| 6.ª | | | | | | | | |
| Sáb. | | | | | | | | |

Total de aulas previstas:.....
Total de aulas dadas:.....
%

A Junta Escolar:
Diretor
Repres. dos Profs.
Repres. do M. E. C.

Data:

Convenções
Fp = feriado nacional
Fl = feriado local
F = férias regulamentares

Observação:
Não é facultado ao estabelecimento substituir o feriado de conta própria

F. N. E. M. - D

A JUNTA ESCOLAR

NOME ESTABELECIMENTO

Diretor

Cidade ou Município

Data

Unidade da Federação

Representante dos Professores

HORÁRIO DAS CLASSES DO _____ CICLO DO CURSO _____ TURNO _____ ANO LETIVO DE 19 _____

Representante do M. E. C.

| Dias | HORAS | | Série _____ Classe _____ | Número de alunos _____ | Série _____ Classe _____ | Número de alunos _____ | Série _____ Classe _____ | Número de alunos _____ | Série _____ Classe _____ | Número de alunos _____ | Série _____ Classe _____ | Número de alunos _____ |
|---------------|----------|----------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| | INÍCIO | TÉRMINO | Disciplina | Professor | Disciplina | Professor | Disciplina | Professor | Disciplina | Professor | Disciplina | Professor |
| Segunda-feira | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| Terça-feira | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| Quarta-feira | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| Quinta-feira | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| Sexta-feira | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| Sábado | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |
| | De _____ | às _____ | | | | | | | | | | |

Estabelecimento

Localização

CURSO SUBSIDIADO

COTEJO DAS ANUIDADES COBRADAS SEGUNDO O REGIME Int. Semi-int. Ext.

| Ciclo e Série | Internato | 25 % do Int. | Externato | 42 % do Semi-int | Semi internato | | | | |
|-------------------|---|--------------|-------------|------------------|-----------------------|-------|--------------|------------------|------------|
| 1.º 1.ª | | | | | | | | | |
| 1.º 2.ª | | | | | | | | | |
| 1.º 3.ª | | | | | | | | | |
| 1.º 4.ª | | | | | | | | | |
| 2.º 1.ª | | | | | | | | | |
| 2.º 2.ª | | | | | | | | | |
| 2.º 3.ª | | | | | | | | | |
| 1.º ciclo diurno | MATRÍCULA E RECEITA TEÓRICA DAS ANUIDADES DO EXTERNATO E DE AUXÍLIOS E SUBVENÇÕES (*) | | | | | | | 2.º ciclo diurno | |
| Reg. | Série | Alunos | Anuid. ext. | R. Teórica | Reg. | Série | Alunos | Anuid. ext. | R. Teórica |
| E | 1.ª | | | | E | 1.ª | | | |
| SI | 1.ª | | | | SI | 1.ª | | | |
| I | 1.ª | | | | I | 1.ª | | | |
| E | 2.ª | | | | E | 2.ª | | | |
| SI | 2.ª | | | | SI | 2.ª | | | |
| I | 2.ª | | | | I | 2.ª | | | |
| E | 3.ª | | | | E | 3.ª | | | |
| SI | 3.ª | | | | SI | 3.ª | | | |
| I | 3.ª | | | | I | 3.ª | | | |
| E | 4.ª | | | | | | | | |
| SI | 4.ª | | | | | | | | |
| I | 4.ª | | | | | | | | |
| 1-1 | | | | | 1.º ciclo diurno Soma | | | | |
| 1.º ciclo Noturno | | | | | xxx | | | | |
| Reg. | Série | Alunos | Anuid. ext. | R. Teórica | Reg. | Série | Alunos | Anuid. ext. | R. Teórica |
| E | 1.ª | | | | E | 1.ª | | | |
| E | 2.ª | | | | E | 2.ª | | | |
| E | 3.ª | | | | E | 3.ª | | | |
| 1-4 | | | | | 2.º ciclo Not. Soma | | | | |
| 1-3 | | | | | 1.º ciclo Not. Soma | | | | |
| 1.º ciclo D + N | | | | | 1.º ciclo R. T. | | | | |
| | | | | | Matr. geral | | R. T. Globa. | | |

(*) — Solicita-se a máxima atenção para os esclarecimentos constantes das Instruções a propósito do preenchimento deste modelo.

AUXÍLIOS E SUBVENÇÕES RECEBIDOS NO ANO ANTERIOR PELO
ESTABELECIMENTO

| Origem | Valor Cr\$ | Finalidade |
|---|------------|------------|
| 2-1 de proced. estrang. | | |
| 2-2 de autarquia <i>on</i> part. do País | | |
| 2-3 de Gov. Municipal | | |
| 2-4 de Gov. Estadual Terr. ou D. F. | | |
| 2-5 Outros aux. do Gov. Federal | | |
| <i>Matrícula Geral</i> | | |
| Matrícula de todos os cursos | | % |
| Matrícula do curso a subsidiar | | |
| Total dos auxílios e subvenções | | |
| Quota para o curso a subsidiar | | |

MOVIMENTO FINANCEIRO DO CURSO SUSIDIADO ANO 19

| | | | | |
|--------------------------------|------|----------------------------|--------------------------------------|------|
| Rec. Teórica | Cr\$ | EVASÃO % da R.T. | Professorado | Cr\$ |
| Rec. Efetiva | | % da R.Ef. | 40% da R. T. | Cr\$ |
| Desp. Realiz. (externato) | | | Auxílio direto (diferença) | Cr\$ |
| Renda Líquida | | % da R.T. % da R.Ef. | Diretores e pessoal técn- adm.: | Cr\$ |
| 8% do valor dos bens móveis | | % da R.Ef. | 25% da R. T.: | Cr\$ |
| A recolher ao F. N. E. M. | | Data do recolhimento | SALÁRIO-AULA Receita Total-Global | |
| | | | N.º anual de aulas remuneradas | |
| Total a recolher | | | | |

A Junta Escolar
Diretor: Repres. dos
Profs.: Repres. do M. E.
C.:

RECEITA TEÓRICA (ANUIDADES) DE TODOS OS CURSOS MANTIDOS (Nome do estabelecimento — Localização — Curso a subsidiar) (incluindo pensão do internato ou semi-internato)

| Cursos | Series | Diurno — Alunos Externos — Noturno | | | Alunos Semi-internos | | | Alunos Internos | | |
|---------------|--------|------------------------------------|----------|-------|----------------------|----------|-------|-----------------|----------|-------|
| | | N.º | Anuidade | Total | N.º | Anuidade | Total | N.º | Anuidade | Total |
| 1.º ciclo | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | | | |
| | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | | | |
| 2.º ciclo | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| Form. Profs. | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| Admissão | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | | | |
| Outros cursos | 1.ª | | | | | | | | | |
| | 2.ª | | | | | | | | | |
| | 3.ª | | | | | | | | | |
| | 4.ª | | | | | | | | | |
| Totais | | | | | | | | | | |

DATA: _____
 A Junta Escolar _____
 Diretor: _____
 Repres. Professores _____
 Repres. M. E. C. _____

RESUMO DA R. T. REFERENTE A TODOS OS CURSOS MANTIDOS
 Anuidades _____ Auxílio e subv. Cr\$ _____
 Ext. Diurno Cr\$ _____ Anuidades Cr\$ _____
 Ext. Noturno Cr\$ _____
 Semi-int. _____ Total Cr\$ _____

FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

M. E. C. — curso:

SITUAÇÃO:

| Turno | Ciclo | Série | Classe | N.º de alunos na classe | Disciplina lecionada | N.º do registro na disciplina, curso e ciclo | N.º de aulas semanais | Remuneração paga ou atribuída pelo estabelecimento | | aulas semanais suplementáveis | Suplementação prevista | | Suplementação a pagar (%) |
|---|-------|-------|--------|-------------------------|----------------------|--|-----------------------|--|----------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| | | | | | | | | aula Cr\$ | mensal Cr\$ | | Por aula Cr\$ | Mensal ou anual Cr\$ | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Quantas aulas ministrou, neste estabelecimento, no ano anterior?</p> <p>A quantas faltou?</p> <p>A quantas chegou com atraso?</p> <p>Usar algarismos; ao invés de 0 poderá escrever: <i>nenhuma ou zero</i>.</p> <p>Para informar não ter pertencido ao magistério, no ano anterior, basta adotar como resposta da primeira pergunta a palavra <i>nenhuma</i>.</p> <p>A ausência de resposta a estas perguntas impede a verificação da assiduidade do professor, que, por isso, ficará privado de receber suplementação.</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>OBSERVAÇÕES</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>M. E. C. FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO</p> <p>19</p> <p>PROF. (nome completo datilografado)</p> <p>ESTAB.</p> <p>CIDADE ESTADO</p> <p>A PREENCHER NA SECR. DO F.N.E.M.</p> <p>Aulas semanais suplementáveis:</p> <p>Valor da suplementação:</p> <p>CR\$</p> | | | | | | | | | | | | | |

Estabelecimento

Cidade ou Município

Unidade da Federação

Prof.

Residência:

Situação perante a escola:

É Proprietário (P) ou sócio do estabelecimento (S) ; ou é contratado (C) ou

Religioso (R) ? Indicar utilizando a inicial:

Situação quanto a registro:

| Disciplina | Curso | Ciclo | N.º do registro | Órgão em que foi processado o reg. | D.P.E.A. DF.F. |
|------------|-------|-------|-----------------|------------------------------------|----------------|
| | | | | | |

O PROFESSOR QUE SUBSCREVE ESTA FICHA ASSUME A RESPONSABILIDADE DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS E ACEITA INTEGRALMENTE AS CONDIÇÕES ESTABELECIDAS PELO F. N. E. M.: RECOMENDA-SE A MÁXIMA ATENÇÃO AO CITAR O NÚMERO DO REGISTRO PARA EVITAR RECUSA DE SUPLEMENTAÇÃO.

DATA

Assinatura A

Junta Escolar

Diretor

Representante dos Professores

Representante

do M. E. C.

Convenções:

D = definitivo
P = Provisório
E = Estagiário
A = Autorizado

F = Diplomado por Fac. de Filosofia mas não registrado.
DF = Diplomado por Fac. de Filosofia e registrado.

| Se leciona noutros estabelecimentos, indique: | |
|---|-----------------------|
| Nome do Estabelecimento | X.º de aulas semanais |
| | |

RELAÇÃO NOMINAL DOS PROFESSORES DO CURSO

| Nome do Professor | Remuneração mensal paga ou atribuível | Suplementação mensal calculada | Suplementação realmente paga ()% |
|-------------------|---|--------------------------------------|---|
|-------------------|---|--------------------------------------|---|

ESTABELECIMENTO:
LOCALIZAÇÃO:

Ano de 19.

| DIRETORES, pessoal administrativo e de serviço | Cargo | Remuneração paga ou atribuível | Total por grupo |
|--|-------|--------------------------------------|------------------------------|
|--|-------|--------------------------------------|------------------------------|

A Junta Escolar:

Diretor

Representante dos profa.

Representante do M.E.C.

Estabelecimento :

Localização:

CURSO SUBSIDIADO

| Receita (externato) | Teórica Cr\$ | Recebida Cr\$ | % | Despesa (externato) | Prevista Cr\$ | Realizada Cr\$ | % |
|---|-----------------|------------------|---|--|------------------|-------------------|---|
| Anuidades Quota correspondente a Aux. e Subv. se destinados à manutenção | | | | Professorado Dir. pes. téc.-adm. Despesas Gerais Deprec. bens móveis | | | |
| SOMA | | | | SOMA | | | |
| Receita excl. internato e Semi-internato | | | | Alimentação e outras desp. | | | |
| SOMA | | | | SOMA | | | |
| TOTAL | | | | TOTAL | | | |

DISCRIMINAÇÃO DAS DESPESAS GERAIS (EXTERNATO)

| Curso subsidiado | Prevista Cr\$ | Realizada Cr\$ | % | Todos os cursos |
|---|------------------|-------------------|---|-----------------|
| 3 — 1 Imp. e taxas 3—2 Água, luz e tel. 3— 3 Inst. Previd. 3— 4 Mat. consumo 3 — 5 Aulas extra-curr. 3— 6 Inden. trab. 3— 7 Conserv. imóvel 8— 8 Cons. móv. e ut. 3— 9 Publicidade 3—10 Seguros 3— 11 Prêmios 3—12 Utiliz. do imóv. 3— 13 Desp. div. 3 — 14 Eventuais 4 — Deprec. bens móveis Total | | | | |

A JUNTA ESCOLAR

Diretor

Repres. dos Profs.

Repres. do M. E. C.

F.N.E.M. — J

PORTARIA N° 1.227, DE 29
NOVEMBRO DE 1958

Baixa instruções sobre Exame de Suficiência, autorização para lecionar e curso de Orientação.

O Diretor do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, na forma que lhe faculta o art. 11, item XVI, do Regimento anexo ao Decreto n° 20.302, de 21 de janeiro de 1946, resolve:

Baixar as instruções anexas sobre Exames de Suficiência, autorização especial para lecionar em estabelecimentos de ensino secundário e organização de cursos para os inscritos naqueles exames, ficando sem efeito as instruções anteriores sobre o assunto. — Gildásio Amado.

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA

1. Local de Exame

1.1. Somente poderão inscrever-se em exames de suficiência candidatos que pretendam exercer o magistério em cidade onde não haja Faculdades de Filosofia, ou, quando houver, fique comprovado não estar em condições de atender às necessidades locais do ensino secundário (art. 1° da Portaria Ministerial n° 115, de 20-4-1955).

1.2. A fim de conhecer a situação real dos professores em face das necessidades do ensino, e assim determinar os locais de realização dos exames de suficiência, a Diretoria do Ensino Secundário fará,

periódicamente, através das Inspetorias Seccionais, levantamentos que permitam verificar qualitativa e quantitativamente as condições do magistério secundário brasileiro.

1.3. Na determinação dos locais de exames, além do número insuficiente de professores licenciados, devem, ser considerados os seguintes elementos:

- a) total de candidatos inscritos nos exames de suficiência;
- b) facilidade de transporte que possibilite a vinda de candidatos de outras localidades.

2. Inscrições

2.1. A inscrição em exames de suficiência far-se-á mediante requerimento do candidato, dirigido ao Inspetor Secional da jurisdição a que pertence o estabelecimento em que pretende, lecionar. Devem constar no requerimento:

- a) Pedido de inscrição;
- b) Indicação das disciplinas (em número de 4) e do ciclo ou ciclos correspondentes;
- c) **Nome** do estabelecimento em que pretende lecionar, com indicação da respectiva, sede.

2.2. Com o requerimento, deve o candidato apresentar documentos que façam as seguintes provas:

- a) de identidade;
- b) de idade mínima de 21 anos;
- c) de quitação com o serviço militar, quando se tratar de brasileiro do sexo masculino;
- d) folha corrida recentemente expedida ou documento policial correspondente;

e) de sanidade física e mental, atestada por Serviço Médico Oficial;

f) de idoneidade moral atestada por duas pessoas que exerçam atividades educacionais ou com elas relacionadas, de preferência professor registrado;

g) declaração do Diretor do Ginásio ou Colégio citado no requerimento de que necessita contratar o candidato para a regência da cadeira em referência.

A Carteira de Identidade é suficiente para as provas A e B; certificado de reservista, para as provas a, b e c; a carteira profissional com fotografia para as provas A e B. Em locais afastados, onde é difícil obter carteira de identidade o candidato do sexo feminino, que não disponha das provas de identidade acima citadas, documentará os itens o e b com declaração de identidade, com retrato, firmada por dois elementos idôneos, diretores de estabelecimentos de ensino, acompanhada de registro civil.

As firmas de todos os documentos devem ser devidamente reconhecidas. É permitida a substituição de qualquer documento pela respectiva fotocópia selada e autenticada pela competente repartição (estampilha federal de Cr\$ 10,00).

2.3. É permitida nova inscrição a candidato reprovado em exames anteriores.

2.4. Satisfeitas as exigências acima e verificado pela I. Seccional onde houver, ser deficiente no local do estabelecimento indicado o número de professores registrados na matéria, a I. S. concederá a inscrição preenchendo o modelo I. S.-12, que será anexado ao processo.

2.5. O candidato, quando se apresentar para os exames, pagará a taxa de Cr\$ 100,00 por matéria, como determina o art. 14 do Decreto-lei número 8.777, de 24-4-46.

2.6. Os documentos pessoais indispensáveis, quando apresentados em original, podem ser restituídos, mediante recibo após o despacho do processo de inscrição. Nesta hipótese, serão tiradas cópias desses documentos, as quais, autenticadas pelo Inspetor Seccional, passarão a figurar no processo. Quando fôr devolvido o documento comprovante de identidade, o Inspetor Seccional deverá autenticar, no verso, uma fotografia do candidato que será anexada ao processo.

3. *Autorização para lecionar*

3.1. Os candidatos aos exames de suficiência, que pretendam o imediato exercício do magistério, deverão solicitar, no ato da inscrição, usando o mesmo requerimento, autorização para lecionar, nos termos do art. 4º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-1955.

3.2. A autorização para lecionar, em qualquer caso, só se fará se o candidato apresentar toda a documentação exigida para efeito de inscrição em exame de suficiência, juntando, ainda, prova de conclusão do curso de grau médio ou superior e declaração de que não foi reprovado, em exame anterior, na disciplina que pretende lecionar.

3.3. Quando a declaração de que trata o item anterior não corresponder à realidade, o candidato terá

sua inscrição aos exames de suficiência automaticamente cancelada.

3.4. A autorização para lecionar perderá seu efeito uma vez divulgados os resultados dos exames de suficiência em que o candidato estava inscrito.

3.5. O candidato reprovado terá automaticamente cancelada sua autorização para lecionar. Terá também a autorização cancelada o candidato que tiver demonstrado pouco aproveitamento no curso ou que não tenha comparecido aos exames em que estava inscrito.

3.6. Só há prorrogação de prazo para lecionar nos termos dos parágrafos 2º e 3º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55: "Concluído o curso com aproveitamento, o candidato poderá optar entre prestar os exames naquela época e aguardar novo exame". Caso a opção do candidato recaia na segunda alternativa, poderá ter a autorização para lecionar prorrogada no máximo por um período que abranja mais duas épocas de exame de suficiência.

3.7. Quando não se realizarem exames na região da Inspeção Secional em que o candidato se inscreveu, poderá o mesmo prestar exames em outra Secional. Em caso de só se realizarem exames em outras Seccionais muito afastadas, o candidato poderá ser autorizado a prestá-los em outra época e será mantida a autorização para lecionar, tendo em vista o que dispõe o art. 3º da Lei nº 2.430, de 19-2-55.

4. *Cursos de Orientação para Insritos nos Exames de Suficiência*

4.1. Precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário, sempre que possível, farão realizar cursos Intensivos.

4.2. Esses cursos terão dupla finalidade:

a) Supletiva, na orientação dos candidatos a exames de suficiência, através da revisão da matéria que lecionam ou vão lecionar e informação segura sobre os métodos atuais do ensino na escola secundária;

b) Seletiva, na prorrogação de autorização para lecionar, nos termos do § 1º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55.

4.3. Poderá freqüentar os cursos todo candidato inscrito nos exames de suficiência, mediante pedido dirigido ao Inspetor Secional. A inscrição no curso não tem, entretanto, caráter obrigatório.

4.4. Cada turma terá, no máximo, 35 alunos. Haverá desdobramento de turmas sempre que fôr ultrapassado esse número. Na medida do possível, e quando houver vaga, os cursos serão franqueados a todos os professores e interessados, porém, as atividades didáticas serão orientadas no sentido de atender aos candidatos a exame de suficiência.

4.5. Os cursos previstos são de freqüência obrigatória e integral para os que neles se inscreveram. A ausência injustificada a aulas, seminários, estudos dirigidos, trabalhos práticos e conferências, deter-

minará o cancelamento da inscrição,

4.6. O candidato que tiver conseguido bom aproveitamento no curso, devidamente esclarecido e orientado pelos professores, poderá deixar de prestar imediatamente os exames de suficiência, optando por uma segunda ou terceira época de exames, conforme estabelece o art. 5º da Portaria citada, nos seus §§ 2º e 3º.

4.7. O professor verificará o aproveitamento de cada aluno mediante trabalhos práticos, exercícios, estudos e provas. Concluindo o curso, preencherá o formulário de apreciação sobre o candidato.

4.8. Para o que determina o artigo 5º, do § 1º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, considera-se como bom aproveitamento um número total de pontos igual ou superior a 50 no formulário de apreciação. Os candidatos que obtiverem 75 pontos estarão aptos a prestar os exames imediatamente, pois, com este julgamento, deverão ter bastante probabilidade de êxito. Aqueles que não atingiram o mínimo de 50 pontos, não devem ter renovada a sua autorização para lecionar, podendo, entretanto, prestar os exames e participar de novos cursos.

4.9. Os cursos de orientação realizar-se-ão, de preferência, nos meses de janeiro e fevereiro, sob a responsabilidade da CADES, que planejará anualmente a sua realização, atendendo aos interesses do ensino e dos professores, de acordo com informações das Inspetorias Seccionais.

4.10. Cada curso de caráter intensivo, em regime de tempo inte-

gral, constará de aulas, seminários, trabalhos práticos e conferências e terá a duração aproximada de 30 dias. Entende-se por tempo integral o regime de 7 (sete) horas diárias de atividades, exceto aos sábados, quando serão apenas três as horas de trabalho.

4.11. O candidato poderá fazer o curso de uma só disciplina, dentre aquelas em que estiver inscrito para exames de suficiência.

4.12. Os candidatos inscritos no curso, se possível, com o auxílio do próprio estabelecimento em que leciona, serão responsáveis pelas despesas de transporte e hospedagem quando cursos e exames não se realizarem no local em que residem. A CADES, na medida do possível, facilitará a solução do problema de transporte e de hospedagem.

4.13. Além das disciplinas que constituem o currículo da escola secundária, o curso incluirá estudo de Didática Especial de cada uma delas e de Fundamentos da Educação e Didática Geral de acordo com os programas elaborados pela CADES.

5. Organização e Julgamento das Provas dos Exames de Suficiência

5.1. Os programas para os exames de suficiência, com exceção dos de Educação Física e Canto Orfeônico, são os que constam da série de publicações da CADES sob a rubrica "Exames de Suficiência".

5.2. Os exames constarão de prova escrita, prova oral ou prático-oral e prova didática (art. 7º da Portaria nº 115, de 20-4-55).

5.3. A prova escrita será dividida em duas partes:

a) Dissertação sobre assunto, sorteado no momento, de uma lista de dez pontos, escolhidos entre os temas de maior importância dos programas das respectivas matérias. A lista, organizada pela banca examinadora, deverá ser mantida em sigilo e os assuntos deverão ter sido tratados durante o curso em situação de aula, estudo ou prática de cursos das diversas disciplinas. Esta parte da prova escrita deverá ser realizada em primeiro lugar e valerá até 4 (quatro) pontos. Para a sua realização "será concedido o prazo de duas horas depois de copiado, pelos alunos, o assunto da dissertação;

b) Questões objetivas, num mínimo de 30, versando sobre todo o programa da disciplina, excluindo o assunto sorteado para a dissertação e valendo até 6 (seis) pontos. O tempo de duração desta parte será fixado pela banca examinadora em reunião prévia, dentro de um limite de uma hora e três horas, dependendo da matéria e do tipo de questões formuladas.

5.4. A prova oral constará de arguição por dois ou pelos três membros da banca examinadora, durante 10 (dez) minutos no mínimo, cada um.

5.5. A prova prático-oral substituirá a prova oral para os candidatos a professor de Ciências Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho, Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Esta prova se realizará obrigatoriamente em sala adequada (laboratório, sl. ambiente ou oficina de trabalhos). O tempo de duração da prova prá-

tico-oral será fixado previamente pela banca examinadora.

5.6. A prova didática constará de duas partes:

o) Prova escrita, constando de dissertação e questões objetivas. A dissertação valendo até 4 (quatro) pontos, versará sobre um assunto comum à Didática Geral e à Didática Especial, sorteado no momento, de uma relação de dez assuntos constantes dos respectivos programas, organizada previamente pela banca examinadora. As questões objetivas, num mínimo de 30, valendo até 6 pontos, abrangerão os programas de fundamentos da Educação e Didática Geral e de Didática Especial. O tempo de duração será equivalente ao da prova escrita de conteúdo;

b) Prova de aula: Constará de uma aula de 40 minutos, que versará sobre assunto do programa da disciplina em que está inscrito o candidato, sorteado com 24 horas de antecedência, de uma relação de temas com indicação das respectivas séries do curso ginasial, organizada previamente pela banca examinadora. Sempre que possível, para todos os candidatos, serão providenciadas turmas de alunos para as provas de aula. Qualquer interrogatório sobre a aula será feito sempre em presença da banca.

5.7. Na correção de qualquer prova escrita e no julgamento de provas orais ou práticas, serão levados em conta os erros de Português, descontando-se da nota atribuída até 20% (vinte por cento) da mesma.

5.8. Os pedidos de revisão de provas poderão ser apresentados ao

Inspetor Secional dentro de 24 horas após o conhecimento da nota pelo candidato. O Inspetor Secional encaminhará o pedido ao Presidente da Banca Examinadora, o qual conhecerá ou não o pedido. Caso seja a nota alterada, deverá ser fundamentada essa alteração. Da decisão da banca examinadora não caberá outro recurso administrativo.

5.9. Serão consideradas disciplinas básicas, para dispensa das provas escrita e oral, nos termos do parágrafo único do art. 7º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, as abaixo especificadas:

a) "Agronomia": Ciências Naturais, História Natural, Química e Desenho;

b) "Arquitetura": Desenho e Matemática;

c) "Belas-Artes": Desenho e Trabalhos Manuais;

d) "Ciências Atuariais": Matemática;

e) "Engenharia Civil": Matemática, Desenho e Física;

f) "Engenharia de Minas": Matemática, Desenho, Física e História Natural;

g) "Engenharia Química": Matemática, Desenho, Física e Química;

h) "Farmácia": Ciências Naturais, História Natural e Química;

i) "Medicina": Ciências Naturais;

j) "Odontologia": Ciências Naturais;

k) "Veterinária": Ciências Naturais;

5.10. Os examinadores atribuirão a cada prova prestada pelo candidato, nota graduada de zero a

dez. A nota da prova de didática será a média ponderada das duas partes, atribuindo-se à parte escrita o peso 1 (um) e à parte prática (prova de aula) o peso 3 (três). Considerar-se-á habilitado o candidato que obtiver em cada uma das provas referidas no art. 7º da Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, nota igual ou superior a 5 (cinco) e média global igual ou superior a 6 (seis).

5.11. Somente no cálculo da nota final de cada prova haverá aproximação na segunda casa decimal de acordo com o critério matemático universal.

5.12. Os candidatos a que se refere o item 5.9. destas Instruções, dispensados das provas escrita e oral da disciplina, serão considerados habilitados quando alcançarem nota igual ou superior a 6 (seis) na prova didática.

5.13. O candidato que tiver nota abaixo de 5 (cinco) na primeira prova realizada, não precisa submeter-se à segunda nem à terceira e o que tiver nota abaixo de cinco na segunda não precisa prestar a terceira.

5.14. Os boletins de exame de suficiência devem ser preenchidos imediatamente após o julgamento de cada prova inutilizando-se com um traço as linhas em branco. Serão preenchidas duas vias de cada boletim, uma das quais ficará na Inspetoria Secional e a outra será remetida, juntamente com o relatório do Inspetor Secional, à Diretoria do Ensino Secundário. No boletim deve constar o nome dos candidatos convocados que não compareceram à prova.

6. *Banca Examinadora e Corpo Docente dos Cursos*

6.1. Os professores que integrarão o corpo docente dos Cursos de Orientação e os membros das bancas examinadoras serão designados pelo Diretor do Ensino Secundário.

6.2. Compete aos examinadores:

- a) Preparar lista de pontos;
- b) Sortear os pontos da dissertação ;
- c) Organizar as questões objetivas;
- d) Rubricar papéis da prova escrita;
- e) Argüir nas provas orais e dirigir as provas práticas;
- f) Fiscalizar provas escritas;
- g) Julgar as provas, atribuindo-lhes o grau correspondente;
- h) Lançar notas nos boletins, inclusive nos de resultados finais; i) Assinar os boletins.

6.3. Compete aos professores dos Cursos:

- a) Elaborar planos de curso e de aulas;
- b) Ministras aulas e promover seminários, trabalhos práticos e estudo dirigido;
- c) Verificar o aproveitamento dos alunos através de provas objetivas, exercícios, execução de pesquisas e trabalhos práticos;
- d) Prestar assistência aos alunos no preparo de suas aulas;
- e) Preencher os formulários de apreciação sobre os alunos;
- f) Apresentar relatório sucinto sobre o curso, com observações e sugestões para sua melhoria;
- g) Proceder ao aconselhamento dos candidatos que concluíram o curso com aproveitamento, no sen-

tido de ajudá-los a optar entre prestar imediatamente os exames e aguardar uma nova época (Port. Min. nº 115, art. 5', § 2');

h) Integrar bancas examinadoras;

i) Apoiar, com sua presença e colaboração, todas as atividades programadas pelo Orientador como indispensáveis ao bom êxito do curso.

6.4. De acôrdo com o § 4' do artigo 2' da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, os professores e, examinadores que atuarem nos cursos de Orientação e exames de suficiência terão:

- a) Passagem e estada quando tiverem de deixar a sede de seu domicílio;
- b) Remuneração pelos serviços prestados, segundo tabela prèviamente estabelecida pela CADES e aprovada pelo Ministro da Educação e Cultura.

7. *Coordenação dos Cursos e exames*

7.1. Ao Inspetor Secional compete a coordenação dos exames de suficiência e dos cursos de Orientação para os candidatos ao âmbito de sua jurisdição

7.2. Para garantir a eficiência de sua ação, absolutamente imprescindível à consecução dos objetivos visados na realização de tais cursos e exames, o Inspetor Secional deverá designar um Secretário de sua inteira confiança, que será o seu auxiliar imediato em todas as etapas de desenvolvimento dos trabalhos.

7.3. Na qualidade de responsável pela coordenação dos Cursos e exames, caberá ao Inspetor Secional:

- a) prestar assistência permanente aos cursos;
- b) providenciar local acessível e devidamente aparelhado para a realização dos cursos, bem como o material necessário para a boa execução dos mesmos;
- c) promover a divulgação dos cursos e exames e convocar, com a devida antecedência, os candidatos inscritos;
- d) obter colaboração de instituições que se proponham a resolver o problema de transporte e conseguir hospedagem menos dispendiosa, para os candidatos aos cursos e exames;
- e) manter um serviço de informação e consulta incluindo livros, revistas e publicações oficiais de caráter pedagógico e administrativo, destinado a prestar ajuda aos candidatos na elaboração de seus trabalhos e planos de aula;
- f) escolher, juntamente com o Orientador, entre os elementos de real cultura na localidade, aqueles que deverão desenvolver os assuntos da unidade IV do programa de "Fundamentos da Educação", quando se julgar oportuno que esses temas sejam tratados sob a forma de conferência;
- g) acompanhar a realização dos exames em todas as suas fases, fazendo cumprir a legislação em vigor e procurando solucionar os casos imprevistos que lhe forem apresentados;
- h) assinar todas as atas de exames;

i) receber adiantadamente, efetuar pagamentos e apresentar comprovação das despesas;

j) apresentar relatório dos trabalhos realizados, incluindo como anexos:

— boletins de notas devidamente preenchidos e assinados pelos examinadores;

— relatório do Orientador e anexos;

— prestação de contas;

k) no caso de ser o relatório entregue diretamente à CADES, deverá o Orientador remeter uma cópia ao Inspetor Secional.

8. *Orientação dos Cursos*

8.1. No plano anual para a realização dos exames de suficiência, será prevista a designação de um Orientador para cada local em que se realizarem cursos e exames.

8.2. Os Orientadores serão escolhidos entre professores de notória competência profissional e sólida formação pedagógica, portadores de títulos universitários para exercício do magistério e inscritos no fichário da CADES.

8.3. Ao Orientador compete imprimir unidade de ação e orientação pedagógica aos cursos, bem como ministrar as aulas de Fundamentos da Educação, Didática Geral, segundo o programa elaborado pela CADES, cabendo-lhe ainda especificamente as seguintes atribuições:

a) Organizar horários de trabalhos e de provas, tendo em vista as circunstâncias de cada curso e localidade;

b) promover reuniões preparatórias com os professores do curso a fim de estabelecer as bases de sua ação e elaborar planos de trabalhos;

c) examinar os planos de curso dos professores, organizados de acordo com os programas publicados pela CADES na série "Exames de Suficiência", bem como verificar periodicamente a sua execução;

d) manter contato permanente com os professores, através de reuniões, encontros informais, etc, procurando criar um clima de cordialidade e ajuda mútua que muito haverá de contribuir para a seriedade dos trabalhos realizados;

e) tanto quanto possível, tentar conseguir que os professores de conteúdo da disciplina e Didática Especial acertem os seus pontos-de-vista e realizem um trabalho conjugado, a fim de que seja preservado o direito dos candidatos no aproveitamento máximo do curso ministrado;

f) examinar possibilidades e conveniência de realizar atividades culturais com a participação de elementos de destaque da localidade;

g) presidir todas as bancas examinadoras, podendo no entanto delegar essa atribuição a outro professor;

h) orientar e verificar a organização dos boletins de resultados finais, dando especial atenção ao cálculo da média final dos candidatos;

i) assinar todos os boletins de exames, após examinar se estão completamente preenchidos em todos os seus elementos, com as notas lançadas do próprio punho pelos professores e devidamente assinados

por todos os membros das bancas examinadoras;

j) apresentar relatório de suas atividades ao Inspetor Secional, para ser encaminhado à Diretoria do Ensino Secundário, incluindo como anexos:

— fichas de apreciação dos professores que ministraram o curso, devidamente preenchidas;

— relatórios sucintos dos professores do curso;

— plano de curso de todos os professores que constituíram o corpo docente.

8.4. Excetuando os casos de absoluta necessidade ou conveniência do ensino secundário e da realização dos cursos o Orientador não poderá receber outros encargos além dos indicados no item anterior.

8.5. A função do Orientador só cessará após a realização de todos os exames e encerramento de todos os trabalhos, quando então entregará seu relatório ao Inspetor Secional, comunicando à CADES o término de suas atividades.

8.6. Qualquer informação confidencial, que o Orientador não julgue conveniente registrar no relatório, poderá ser fornecida diretamente à CADES.

9. *Competência da Inspeção Secional nos exames de suficiência e nos cursos de Orientação.*

No plano anual para a realização dos exames de suficiência e cursos de Orientação, as Inspeções Seccionais deverão participar ativamente dos trabalhos, dando toda assistência-

cia possível ao Orientador, aos professores, examinadores e candidatos. Compete especialmente à Inspeção Secional:

o) receber e conceder inscrições, orientando os candidatos inscritos quanto às condições de realização dos cursos e exames;

b) devolver os documentos aos candidatos inscritos, quando solicitados;

c) convocar, em tempo razoável, os candidatos inscritos;

d) notificar os candidatos aprovados nos exames de suficiência, a fim de que requeiram seu registro definitivo;

e) conceder, renovar ou cancelar autorização especial para lecionar, nos termos estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 115, nos seus artigos 4º, 5º e 8º, utilizando para isso os modelos oficiais;

f) remeter à Diretoria do Ensino Secundário os processos de inscrição dos candidatos aprovados, acompanhados de requerimento de registro de professor (dirigido ao Diretor do Ensino Secundário) e de três fotografias 3x4. Ao pé desse requerimento devem vir colados e inutilizados com o carimbo da Inspeção Secional, estampilhas federais no valor de tantas vezes Cr\$ 30,00, quantas as disciplinas em que o candidato se habilitou;

g) remeter, em separado, à Diretoria do Ensino Secundário os processos de inscrição de candidatos reprovados, para que sejam numerados no protocolo geral do Ministério da Educação e Cultura e devidamente arquivados;

h) organizar e manter atualizado o fichário de professores registrados, mediante exames de suficiência ou diploma de Faculdade de Filosofia e domiciliados na jurisdição da Inspeção Secional, a fim de conhecer objetivamente a situação do magistério local, comprovar sua insuficiência quando fôr o caso e atender às solicitações dos estabelecimentos de ensino secundário;

i) manter atualizado o cadastro de professores residentes na jurisdição da I. S., que estejam em condições de participar dos cursos de orientação e exames de suficiência, como professores ou examinadores.

(Publ. no *D. O.* de 21-9-1959).

PORTARIA Nº 701, DE 27 DE
JUNHO DE 1959

Dispõe sobre recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos no ensino secundário.

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, item XIV, do Regimento aprovado pelo Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, e

Considerando a necessidade de regularizar-se o processo de recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos à Diretoria do Ensino Secundário;

Considerando que esse recolhimento tem sido feito sem a necessária orientação prática, o que vem tumultuando e dificultando sensivelmente os serviços da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, a quem compete trabalhar e arquivar tal documentação;

Considerando, finalmente, que a Diretoria do Ensino Secundário está presente em todas as regiões do país através das Inspetorias Secionais, resolve:

Art. 1º Compete às Inspetorias Secionais de Ensino Secundário (ISES) o recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos, compreendidos na área das respectivas jurisdições, e a conseqüente remessa à Seção de Fiscalização da Vida Escolar (SFVE) da Diretoria do Ensino Secundário (DESe).

Art. 2º O recolhimento de arquivos de estabelecimentos extintos será executado por inspetor ou comissão de inspetores, designado pelo Inspetor Secional através de Ordem de Serviço (ODS), depois de baixado o ato legal determinante da extinção.

Art. 3º Deverá ser feito o recolhimento da totalidade da documentação escolar referente a todo o período de funcionamento oficial do estabelecimento, desde a data da abertura das inscrições para o primeiro exame de admissão até a do ato legal que extinguir as atividades escolares.

Art. 4º Será responsável pela integridade e autenticidade da documentação recolhida o inspetor ou a comissão de inspetores que proceder ao recolhimento.

Art. 5º São baixadas as Instruções anexas, destinadas a regular a execução, pelas Inspetorias Secionais, do que se contém nesta Portaria cabendo à SFVE orientar, através de meios convenientes, a implantação do novo esquema e a respectiva rotina.

INSTRUÇÕES Nº 1, DE 27 DE JUNHO DE 1959

Estabelecem normas para a execução da Portaria nº 701, de 27 de junho de 1959.

1. O recolhimento de arquivos de estabelecimentos de ensino secundário é prerrogativa das ISES, no âmbito das respectivas jurisdições.

2. Para proceder ao recolhimento, o Inspetor Secional designará, por ODS, um inspetor, ou comissão de inspetores, tendo em vista: a) o maior, ou menor, volume do arquivo a ser recolhido; e b) o estado de conservação, organização e regularidade da documentação a ser recolhida, inclusive no que se refere ao último ano de funcionamento.

2.1. A expedição da ODS deverá ser feita imediatamente após ser baixado o ato legal que declare extintas as atividades do estabelecimento e da ISES.

3. O inspetor, ou a comissão de inspetores, encarregado de proceder ao recolhimento de arquivo, somente diligenciará a remoção deste para a ISES após verificar: o) a existência de toda a documentação relativa a cada ato escolar realizado, desde as inscrições para o primeiro exame de admissão até o que preceder imediatamente o despacho de extinção; b) a integridade e a regularidade de toda a documentação existente, quanto a: assinaturas (diretor, secretário, examinadores e inspetor), rasuras, lacunas, nomes incompletos, etc.

3.1. Observada qualquer falha, diligenciará o inspetor, ou a comissão de inspetores, por que seja ela cor-

rígida, mediante a adoção de medidas adequadas, convocando-se os responsáveis pela direção do estabelecimento e dando-se ciência à ISES.

3.2. Em caso de verificação de fraude, ocorrida em qualquer época da existência do estabelecimento, será o fato levado imediatamente, por escrito, ao conhecimento do Inspetor Secional, para as providências convenientes.

4. Concluídos os trabalhos, elaborará o inspetor, ou a comissão, uma relação em 4 (quatro) vias de toda a documentação a ser recolhida, a qual será datada e assinada pelo inspetor, ou a comissão, e pelo diretor do estabelecimento, ou quem suas vezes fizer, cabendo a este uma das vias.

5. Elaborará, também, o inspetor, ou a comissão, dirigido ao Inspetor Secional, pequeno relatório em 3 (três) vias relativo aos trabalhos executados, do qual constarão: a) cópia da ODS respectiva; b) referência às falhas verificadas e às soluções encontradas, se fôr o caso; c) referência a fraudes porventura surpreendidas e às providências adotadas

6. O arquivo recolhido será entregue à ISES, mediante recibo, juntamente com 2 (duas) vias da relação referida no item 4 e outras tantas do relatório a que alude o item 5.

6.1. Recebido o arquivo, a ISES procederá, se julgar conveniente, a nova conferência, uma vez que passará recibo e será responsável por falhas que porventura vierem a verificar-se.

7. A ISES remeterá o arquivo recolhido à SFVE da DESe no menor prazo e pela via mais segura, acompanhado das duas vias da relação a que se refere o item 4 e de uma via do relatório a que alude o item 5.

7.1. Uma das vias da relação acima aludida será devolvida à ISES pela SFVE, como recibo, depois da necessária conferência nessa Seção. — *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no D. O. de 18-8-959).

PORTARIA Nº 59, DE 1º DE JUNHO
DE 1959

Institui o Curso de Auxiliar de Enfermagem no Instituto Nacional de Educação de Surdos e baixa o programa correspondente.

O Diretor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 2º do Decreto ns 38.738, de 3-12-57, c/c a letra *h* do item 3 da Portaria Ministerial nº 114. de 21-3-1958, resolve :

Instituir, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Curso de Auxiliar de Enfermagem, com a finalidade de habilitar servidores da Casa em misteres referentes a serviços de enfermagem, elevando, assim, o seu nível de eficiência no trato com os problemas atinentes à educação e assistência aos deficientes da audição e da fala.

2. O Curso de Auxiliar de Enfermagem apresentará o currículo abaixo:

PROGRAMA

Introdução

- 1 — O hospital — Suas finalidades — Ambiente hospitalar — Localização dos serviços (visitas).
- 2 — Administração hospitalar.

Ética profissional

- 1 — Definição e origem da ética moral e costumes. Diferença entre ética e etiqueta. Religião.
- 2 — Valor da ética no serviço de enfermagem. Estudo de alguns personagens.
- 3 — Regulamentos a observar. Espírito profissional. Problemas a defrontar.
- 4 — Deveres e atitude. Caráter profissional. Personalidade.
- 5 — Ética profissional. Atitude perante o doente, médicos, enfermeiras diplomadas, colegas e demais funcionários.
- 6 — A atendente e o seu campo de ação. Naturalidade e o segredo profissional.
- 7 — Estudo dos diferentes ramos de enfermagem e responsabilidade de cada um.
- 8 — Vestuário e aparência.

O Corpo Humano e as suas funções

- 1 — Célula, estrutura e função. Tecidos, classificação:
- 2 — 3 — Esqueleto — Principais ossos da cabeça, do tronco e dos membros. Articulações.
- 4 — 5 — Músculos — Estruturas, classificação e função dos principais músculos.

6 — 7 — Aparelho digestivo — Estudo sumário da anatomia deste aparelho.

8 — 9 — Continuação do aparelho digestivo — Fisiologia deste aparelho.

10 — Aparelho respiratório — Estudo sumário da anatomia deste aparelho.

11 — Continuação do aparelho respiratório — Fisiologia deste aparelho.

12 — Aparelho circulatório — Estudo sumário da anatomia deste aparelho. Sangue.

13 — 14 — Continuação do aparelho circulatório — Fisiologia deste aparelho.

15 — Aparelho gênito-urinário. Fisiologia deste aparelho.

16 — Estudo sumário da anatomia deste aparelho. Secreção urinária.

17 — 18 — órgãos do sentido — Estudo sumário da anatomia destes órgãos.

19 — Fisiologia dos órgãos dos sentidos.

20 — Glândulas da secreção interna.

Noções gerais de higiene individual

1 — Introdução: da função, importância social em relação às outras ciências. Hábitos de saúde. Posição:

2 — Cuidados corporais. Banhos e eliminação.

3 — Alimentação.

4 — Exercício físico. Vestuário.

5 — Higiene mental.

Enfermagem elementar

1 — Introdução — Os hospitais, sua importância e utilidade, ambiente das enfermeiras. Ordem, limpeza, ventilação. Diversos serviços que formam o hospital. Pessoal que trabalha num hospital.

2 — 3 — Rotina de enfermagem e de ambulatório. Cama vazia e com doente.

4 — 6 — Asseio da boca. Banho de leito. Toilette da manhã e da tarde. Uso da comadre e do compadre.

7 — 9 — Conforto do doente.

10 — 12 — Cama para operado. Sua importância e utilidade. Cuidados pré e pós operatórios.

13 — 15 — Aplicação: quentes e frias.

16 — 17 — Alimentação. Preparo do doente e da bandeja. Importância das dietas. Classificação.

18 — 20 — T. P. R. — Anotação gráfica. Relatório.

21 — 23 — Administração de medicamentos. (Via oral).

24 — 26 — Aplicação de injeção intramuscular.

27 — 29 — Injeção de soro.

30 — 31 — Modo de colher material para exame: urina, fezes, escarro. Lavagem de estômago.

32 — 33 — Posições para exames.

34 — Assistência ao exame físico.

35 — 37 — Lavagem intestinal.

38 — 40 — Lavagem vaginal — soluções usadas e seu preparo. 41 — 43 — Restrição.

44 — 46 — Aplicação de ataduras

— Imobilização — Curativo de escara.

47 — 48 — Serviço auxiliar na sala de operação e pronto socorro.

49 — 50 — Cuidados com o corpo após o falecimento.

51 — 52 — Toilette cirúrgica.

Noções gerais de doenças e suas causas

1 — 2 — Noções gerais sobre micróbios — divisão, morfologia, nomenclatura. Via de penetração e eliminação dos germes. Fontes de contágio.

3 — 4 — Principais agentes etio-lógicos das infecções. Meio físicos e químicos para exterminar micróbios.

5 — 6 — Modos por que se propagam as doenças.

7 — 8 — Aparelho digestivo — Estudo sumário das doenças mais frequentes: estomatite, amigdalite, faringite, sintomas e cuidados de enfermagem.

9 — 10 — Aparelho respiratório — Estudo sumário das doenças mais frequentes: rino-laringites, bronquites, pleuriz, pneumonia, tuberculose, aparelhos respiratórios. Sintomas e cuidados de enfermagem.

11 — Aparelho circulatório — Estudo sumário das doenças mais frequentes: anemia, flebite, atrite, miocardite. Sintomas e cuidados de enfermagem.

18 — 19 — Erisipela e Septicemia. Sintomas e cuidados de enfermagem.

19 — 20 — Desintéria, febre tifóide, difteria, febres eruptivas.

Sintomas e cuidados de enfermagem.

3. A duração do curso em questão será de seis (6) meses.

4. A frequência será obrigatória.

5. Aos candidatos que terminarem com aproveitamento o Curso será conferido um certificado de conclusão.

6. Serão baixadas, posteriormente, instruções complementares para o perfeito funcionamento do Curso.

7. Os casos omissos serão resolvidos pela Divisão da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. — *Ana Rimoli de Faria Dória*, Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 8-8-959).

PORTARIA Nº 37. DE 19 DE
AGOSTO DE 1959

Institui a Conferência Nacional de Professores para Surdos e baixa o regimento respectivo.

O Diretor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pela letra "b", do art. 2º c/c letra "a" do art. 3º do Decreto nº 42.728, de 3-12-57, c/c a letra "h" do item 3 da Portaria Ministerial nº 114, de 21-3-958, resolve:

Instituir, anualmente, de 26 de setembro a 1 de outubro, a Conferência Nacional de Professores para Surdos, com a finalidade de congregar professores de deficientes da audição e da fala, estudando sugestões e medidas referentes ao ensino e assistência social aos surdos e cujo regimento interno com esta baixa.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE
PROFESSORES DE SURDOS —
REGIMENTO

1. *Das Finalidades*

1.1 —■ A Conferência Nacional de Professores de Surdos, promovida, anualmente, pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, do Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade congregar professores de surdos, estudando sugestões e medidas que visem à concretização das seguintes metas educativas e assistenciais:

— Desenvolvimento, ao máximo, dos métodos e processos educativos e de assistência social em favor dos deficientes da audição e da fala;

— A adoção, na "Lei de Diretrizes e Bases", de preceitos que permitam realizar, com êxito, a assistência educativa e social aos deficientes da audição e da fala;

— A adoção, na legislação brasileira, de normas de amparo e proteção aos deficientes da audição e da fala;

— O aprimoramento na preparação técnico-científica de pessoal altamente qualificado para a educação e assistência social aos deficientes da audição e da fala, em todos os níveis;

— Estudos para a aquisição e uso adequado de aparelhagem em geral para deficientes da audição e da fala;

— Estudo e planejamento sociológico de prioridades para a erradicação das deficiências básicas de ensino e assistência social, quer no âmbito das atividades públicas, quer

no âmbito das atividades privadas, aos deficientes da audição e da fala, em todas as áreas demográficas brasileiras.

2. *Dos Participantes*

2.1. — Os participantes da Conferência Nacional de Professores de Surdos serão distribuídos nas seguintes categorias:

2.1.1. — Presidente de Honra, Vice-presidente de Honra, Presidente, Coordenador Geral, Membros de Honra, Membros Homenageados, Membros Executivos, Membros Técnico-Científicos e Membros Cooperadores.

2.1.2. — Os membros honorários serão os homenageados pela Direção da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro dentre autoridades e demais personalidades de proeminência.

2.1.3. — São Membros executivos e membros cooperadores os elementos designados para constituírem os grupos de trabalho que auxiliarão o Coordenador Geral na organização de Conferência.

2.1.4. — São membros técnico-científicos os professores convidados pela Direção da Campanha para proferir conferências ou participar dos trabalhos de seminários e grupos de estudos.

3. *Da Comissão Executiva*

3.1. — A Comissão Executiva será instituída por ato da Direção da Campanha e terá as seguintes atribuições:

3.1.1. — orientar os participantes e demais pessoas interessadas em tudo o que se relacionar com os trabalhos da Conferência;

3.1.2. — encaminhar os trabalhos apresentados aos seminários à Comissão de Pareceres e à Comissão de Conclusões;

3.1.3. — exercer vigilância sobre o cumprimento das determinações do presente Regimento, bem como sobre o tempo de duração das conferências e dos trabalhos relacionados com os seminários e grupos de estudos;

3.1.4. — distribuir credenciais a todos os participantes.

4. *Das Comissões*

4.1. — Haverá inicialmente, as seguintes comissões: Comissão de Pareceres, Comissão de Conclusões e Comissões de Redação dos Anais.

4.1.1. — À Comissão de Pareceres competirá emitir parecer sobre a validade técnica ou científica dos trabalhos apresentados à Conferência, rejeitando os que não forem realizados dentro do espírito deste Regimento ou que não representem real contribuição para a solução dos problemas ligados à educação e assistência social aos surdos brasileiros.

4.1.2. — A Comissão de Conclusões dará parecer conclusivo sobre a validade técnica ou científica dos trabalhos supramencionados.

5. *Da Estrutura da Conferência*

5.1. — Os trabalhos da Conferência Nacional de Professores de

Surdos constarão de conferências, previamente marcadas, seminários e grupos de estudos.

5.1.1. — As conferências serão proferidas por altas personalidades escolhidas pela Direção da Campanha, por propostas da Coordenação Geral da Conferência.

5.1.2. — Os seminários constarão de um resumo do trabalho apresentado, em três minutos, pelo autor do mesmo, havendo um intervalo de 15 minutos, para consultas a serem feitas por escrito, após o que o autor responderá às mesmas durante 45 minutos

5.1.3. — Os trabalhos apresentados obedecerão ao seguinte temário:

Métodos e processos de ensino aos deficientes da audição e da fala. O Ensino Pré-primário, o Ensino Primário, o Profissional, o Ensino de Grau Médio e o Ensino Superior. A Arte na Educação do Surdo. A integração educativa dos deficientes da audição e da fala nas escolas comuns ou não especializadas. As iniciativas particulares em prol do ensino emendativo referente ao surdo-mutismo.

As conquistas eletrônicas a serviço do ensino ao surdo. A Audio-metria e seus problemas.

Os distúrbios neuro-psicológicos e os deficientes da audição e da fala. As pesquisas psico-pedagógicas no terreno da pedagogia emendativa referente ao surdo-mutismo. A correção da fala-Logopedia. A Fonética aplicada ao ensino dos deficientes da audição e da fala.

Amparo jurídico ao surdo brasileiro, em conformidade com as leis

vigentes do país. A orientação política do Estado, em seu aspecto civil, quanto a Segurança Nacional, com relação aos surdos brasileiros. A Assistência Social a esses deficientes.

A preparação técnico-científica de pessoal altamente qualificado para a educação e assistência social aos deficientes da audição e da fala, em todos os níveis.

5.1.4. — Os trabalhos apresentados serão classificados pela Comissão de Conclusões em duas categorias: ótimos e bons.

5.1.5. — Os trabalhos considerados ótimos serão obrigatoriamente publicados nos Anais da Conferência.

5.1.6. — Os grupos de estudos terão por finalidade oferecer aos professores a oportunidade de apresentarem ao poder competente suas gestões para a promulgação da "Lei de Diretrizes e Bases" do ensino no Brasil, na parte referente ao ensino emendativo, bem como promoverá os estudos metodológicos das disciplinas especializadas do ensino primário aos surdos.

6. *Dos trabalhos em grupo*

6.1. — Os trabalhos em grupo serão dirigidos por um Secretário, que será um dos substitutos legais do Coordenador Geral, auxiliado por um relator.

6.1.2. — Será elaborada pelo Relator um relatório e a ata de cada sessão, com as conclusões definitivas sobre os temas focalizados.

7. *Das inscrições*

7.1. — As inscrições poderão ser feitas, pessoalmente ou por meio de correspondência, sem ônus para o participante, na sede da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, isto é, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, à Rua das Laranjeiras, 232, Rio de Janeiro.

8. *Das disposições gerais*

8.1. — E' expressamente vedado, como objeto dos trabalhos, tudo o que possa colidir com o regime político adotado pelo Governo Brasileiro, nos termos da Constituição Federal.

8.1.1. — Serão também excluídos dos trabalhos, os assuntos de natureza político-partidária, assim como

a expressão de idéias que firam os sentimentos religiosos de qualquer dos participantes da Conferência.

8.1.2. — Não será permitida a emissão de conceitos que constituam críticas destrutivas ou ataque às pessoas ou atos de autoridades constituídas.

8.1.3. — Será instituída pela Direção da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro um diploma e uma cruz de prata denominada "Reconhecimento", assim como serão distribuídas credenciais e flâ-mulas alusivas ao evento.

8.1.4. — Serão baixadas normas complementares para a execução dos trabalhos da Conferência Nacional de Professores de Surdos. — *Ana Rimolí de Faria Dória*, Diretora da CESB.

(Publ. no D. O. de 23-9-959).