

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXV

ABRIL-JUNHO, 1961

N.º82

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. XXXV

ABRIL-JUNHO, 1961

N° 82

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador — Darci Ribeiro

toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal 1669 — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXV

Abril-Junho, 1961

Nº 82

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
ABREU, Jaime — Anacronismo educacional da classe dominante brasileira	6
FREIRE, Paulo — Escola primária para o Brasil	15
Góis, Paulo de — A investigação científica: dever social da Universidade	34
LOURENÇO PILHO, M. B. — A educação e os estudos pedagógicos no Brasil	52
 <i>Documentação:</i>	
XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública	67
Discurso do Prof. Fernando de Azevedo assumindo a Sec. de Educação da Prefeitura de S. Paulo	83
Uma aula de ciências naturais — Abgar Renault	90
Financiamento do ensino primário — Carlos Correia Mascaro e comen- tários de Jaime Abreu	95
Universidade do Trabalho	107
INFORMAÇÃO DO PAÍS	112
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	137
LIVROS: AZEVEDO, Fernando de — <i>A educação na encruzilhada</i> ; FROTA- PESSOA, O. — <i>Biologia na escola secundária</i> ; HANS Nicholas — <i>Edu- cação Comparada</i> ;	142
REVISTAS: ABREU, Jaime — Os estudos sociais na escola média; GINS, Ota, e JAM, Kirgat — A escola em Israel; LOURENÇO FILHO, M. B. — A propósito do centenário de John Dewey	151
JORNAIS: CARVALHO, Antônio Pinto de — Democracia e educação; Cou- TINHO, Afrânio — Educação para todos; FERNANDES, Florestan — O trabalhador e o projeto de Diretrizes e Bases; FLEURY, Renato Sê-	

ATOS OFICIAIS: Decreto nº 49.575, de 22 de dezembro de 1960 — *Cria a Escola Nacional de Cinema*; Decreto nº 49.913, de 12 de janeiro de 1961 — *Cria, junto ao Serviço de Radiodifusão Educativa, do M.E.C, a Orquestra Sinfônica Nacional (O.S.N.)*; Decreto nº 50.066, de 25 de janeiro de 1961 — *Dispõe sobre a agregação de estabelecimentos de ensino superior não federais a universidades federais*; Decreto nº 50.241, de 28 de janeiro de 1961 — *Modifica o Decreto número 46.376, de 7/7/59, que dispõe sobre educação de base no Nordeste pela radiodifusão, e dá outras providências*; Decreto nº 50.250, de 28 de janeiro de 1961 — *Autoriza o Departamento Nacional de Educação do M.E.C, a instalar, em Brasília, estação de radiodifusão com finalidades educativas*; Decreto nº 50.293, de 23 de fevereiro de 1961 — *Cria o Conselho Nacional de Cultura e dá outras providências*; Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961 — *Dispõe sobre ensino primário gratuito para os servidores de empresas industriais, comerciais e agrícolas*; Decreto nº 50.338, de 14 de março de 1961 — *Dispõe sobre anuidades escolares*; Decreto nº 50.362, de 20 de março de 1961 — *Altera disposição do Decreto nº 34330, de 21/10/1953, que se refere ao regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio*; Decreto nº 50.366, de 20 de março de 1961 — *Cria a Comissão de Filosofia e Ciências no Conselho Nacional de Cultura*; Decreto nº 50.368, de 21 de março de 1961 — *Dispõe sobre o atendimento de educação gratuita a filho menor de ex-combatente, e aos órfãos carentes de recursos*; Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961 — *Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias a sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do país a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*; Portaria nº 49, de 8 de fevereiro de 1961 — *Institui comissão para elaborar anteprojeto reorganizando o Ministério da Educação e Cultura.*184

CUSTO MÍNIMO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA POR ALUNO

Ainda não se deu ao dispositivo constitucional, que manda reservar um mínimo de 10% da renda dos impostos federais e de 20% dos impostos estaduais e municipais para as despesas com o ensino, a aplicação mais adequada e sábia.

É necessário relacionar esse mandamento constitucional com o outro que determina a educação compulsória de todos os brasileiros em idade escolar primária, para se estabelecer que os três governos da Federação — o federal, o estadual e o municipal — devem dar prioridade a essa despesa compulsória com o ensino primário, e somente depois de atendido este é que podem realizar outras despesas com educação.

Firmada que fosse tal interpretação, que me parece a mais legítima, haveria de se estudar o custo mínimo da educação primária por aluno, de acordo com Estado e zona e, juntando-se os recursos municipais, os do Estado e os da União, elaborar o orçamento mínimo da educação primária obrigatória.

esse custo mínimo da educação primária, por aluno, seria levantado com os índices locais, como se procede com relação ao custo mínimo da alimentação nas diferentes zonas do Estado. Efetuado o levantamento, as escolas poderiam ser mantidas por um órgão comum local, que recebesse das três órbitas de poder da Federação os recursos necessários, ou pelos três poderes independentemente. O indispensável seria que as escolas fossem de nível idêntico e pudessem melhorar e progredir em igualdade de condições. Para isso, tornar-se-ia necessário o respeito às condições locais de salários e de custos, ou seja, que a escola municipal, estadual ou federal tivesse seu orçamento controlado por aquele custo mínimo e adequado da educação, por aluno, a ser gradualmente elevado, desde que as condições financeiras o permitam, com base nas rendas do Município, do Estado e da União, de onde se devem retirar as parcelas de 10 e 20% para o custeio da educação. Subindo essas rendas, subiria aquele soalho de custo mínimo adequado.

É evidente que a sugestão envolve uma coordenação de esforços pelos governos do Município, do Estado e da União. Há quem julgue tal coordenação impossível, por se tratar de governos autônomos. Restaria tentá-la por meio de convênios. E

se falhasse a idéia de convênio, penso que ainda seria possível a coordenação, mantidos aqueles governos separados e independentes quanto aos respectivos sistemas escolares.

Para tal bastaria que a Lei de Diretrizes e Bases., interpretando a Constituição, firmasse: primeiro, que as percentagens previstas de 10 e 20 das rendas tributárias da União, dos Estados e Municípios, devessem ser aplicadas, prioritariamente, na educação primária obrigatória de todos os alunos em idade escolar primária, respectivamente, no País, no Estado e no Município; segundo, que o custo mínimo dessa educação por aluno fosse adotado pelo Ministério da Educação, pelos mesmos métodos com que se fixa o salário-mínimo ou, conforme se pensa agora, o salário-móvel; e terceiro, que a obrigação de ministrar a educação primária competisse sucessivamente ao Município, depois ao Estado e finalmente à União, cada um suprimindo a deficiência da órbita anterior.

Pode-se, diante do exposto, ter uma idéia de como o dispositivo funcionaria: o Governo federal fixaria o custo mínimo da educação primária pelas regiões; cada Município, em face de sua renda tributária, verificaria quantas crianças poderia educar; fundado nesse fato, cada Estado calcularia o número de crianças que lhe caberia educar, dentro daquele custo mínimo adequado, a fim de constatar se os 20% de sua renda tributária seriam suficientes; caso contrário, a União, nos termos da Constituição, viria em socorro, concedendo auxílio para o número de crianças que faltasse. No caso de o orçamento do Estado ser suficiente, o auxílio da União a êle far-se-ia nos demais níveis de ensino, médio e superior.

Antes pois de se cogitar de novos recursos, parece-me que se deve planejar aplicação mais adequada dos prescritos pela Constituição. A disposição constitucional de percentagens envolve, a meu ver, a idéia de um plano conjunto de esforços das três órbitas de Governo da Federação. esse plano deve ser feito em torno do preço da educação por aluno, critério pelo qual se pode facilmente julgar a contribuição de cada Governo. Os recursos, sendo fixados em percentagens, crescem de ano para ano e aí já estarão assegurados novos meios. Outros recursos, que se façam necessários, devem provir do aumento de percentagem.

A Constituição do Estado da Guanabara, num exemplo admirável, acaba de fixar o seu mínimo em 22% e ainda mais 2,5% para o ensino superior, elevando, deste modo, o mínimo a 24,5%. Eis onde estão os novos recursos. É isto que verdadeiramente conta, pois são recursos permanentes e em crescente desenvolvimento e não recursos obtidos acidental e extraordinariamente.

Se, a despeito de esforço assim conjugado, ainda não fosse possível educar todos os brasileiros em idade escolar, teríamos então de estabelecer a prioridade das zonas urbanizadas do país e levar, gradualmente, a educação às zonas de dispersão demográfica. Estou convencido de que, com a escola de custo local, poderíamos ampliar consideravelmente nosso sistema escolar, e com prioridade das despesas do ensino primário sobre as do ensino médio e superior, poderíamos levar aquele, ou seja, o primário, a todos os brasileiros residentes em comunidades em que fosse possível a escola fixa. Para os demais só a escola ou o professor itinerante.

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do INEP

ANACRONISMO EDUCACIONAL DA CLASSE DOMINANTE BRASILEIRA

JAIME ABREU
Do C.B.P.E.

O recente e movimentado debate processado no país em torno à tramitação legislativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação constituiu como que um grande fórum educacional, onde uma tomada de consciência, em escala nacional, dos grandes valores subjacentes a nossa educação institucionalizada se processou, com expressiva clareza e positiva autenticidade.

Foi particularmente grave a evidência da extrema defasagem revelada entre a ideologia educacional defendida pela classe dominante do país e aquela outra que corresponderia ao nosso processo em curso de evolução social, ficando flagrante o anacronismo dessa ideologia de nossa *ruling class* em relação à de uma educação congruente com o nosso regime político democrático-republicano.

Considerando-se as posições defendidas pelo conservadorismo brasileiro, vitorioso no concernente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pela Câmara Federal, ver-se-á corresponderem elas a posições características da era colonial, refletindo preconceitos de classe e interesses religiosos que lhes dão cobertura, integrantes do estatuto de uma sociedade colonial fundada à base de estamentações aristocráticas ao invés de o ser à base de democrática integração social.

A concepção colonial de escolas — instrumento de proselitismo confessional para perpetuação da estrutura econômico-social vigente — obstou o prevalecimento da ideologia republicano-democrática, bem como o predomínio da posição de educadores democratas, desejosos de alargar progressivamente as bases da escola pública, integradora da república e da nacionalidade, e de lhe atribuir novas e maiores funções sociais e culturais, como fruto da democracia industrial emergente no Brasil contemporâneo.

não se pôde assinalar, na ideologia educacional da classe dominante, estivesse ela minimamente afetada, em relação à aristocrática herança de residuais categorias coloniais que incorpora e perfilha, por novos pensamentos ou por novas experiências rela-

cionadas com o aspecto social da escola numa sociedade que, lenta mas inexoravelmente, evolui do latifundiarismo agrário patriarcalista para uma democracia industrial.

Na concepção de escola da nossa classe dominante, as duas forças que, como na colônia, seguem em última instância moldando seu caráter, são a religião institucionalizada e a estrutura social de classes, estreitamente ligadas e interdependentes.

No Brasil do século XX processa-se, ainda, com indisfarçada evidência, a íntima associação entre grupo religioso e classe social dominante, associados estreitamente, mobilizando o grupo social dominante para dar suporte ao trabalho educacional da Igreja, como benéfico à estratificação de seus privilégios.

O que políticos e educadores a serviço da ideologia educacional da classe dominante vêm de reputar necessário, possível e desejável como filosofia social de nossa educação esteve longe de se adequar à transição em processo de nossa economia e cultura da fase agrocomercial para uma economia e cultura do ciclo urbano-industrial.

A defasagem revelada entre a filosofia social defendida no campo da educação pela classe dominante e aquela intrínseca a movimentos culturais e políticos como ciência, democracia, nacionalismo foi tão acentuada que, dada a conexão entre tais movimentos e a teoria da educação institucionalizada, só é lícito concluir-se pela tenuidade desses movimentos em relação a valores outros que seriam, não obstante aparências puramente formais, aqueles verdadeiramente vigentes na teoria de valores da classe dominante do país.

como sempre ocorre em situações semelhantes, houve increpação insinuada ou expressa de "comunismo" aos educadores republicano-democráticos, rotulados de "monopolistas educacionais totalitários", ardilosa ficção que nossa Constituição não permite e que a composição de nosso aparelho escolar nega frontalmente, mas cuja solércia acusatória não difere daquela tão conhecida, por exemplo, nos Estados Unidos, manifestada por órgãos do tipo da imprensa Hearst ou promovida por organizações como a "National Association of Manufacturers", denunciando como "vermelhos", "marxistas", líderes educacionais democráticos como os militantes em *Social Frontier* ou em *Frontiers of Democracy*.

Talvez valesse a pena lembrar, a propósito, que de increpação semelhante à assacada aos defensores da escola pública não escaparam, outróra, os defensores da abolição da escravatura no Brasil... Também eles eram "comunistas", aos olhos dos privilegiados ...

não estiveram, outrossim, ausentes manifestações no mais puro estilo "macartista", ao reivindicarem, sectária, inconstitucional e totalitariamente, "purgações" por discriminações ideológicas, pretendendo condicionar a possibilidade de exercício da função pública a submissões professadas a determinadas crenças religiosas particulares, numa histeria confessional inoportável pelo nosso estado democrático-secular e pelo nosso regime de separação entre a Igreja e o Estado.

como o demonstraram exaustivamente documentos vários, entre eles o comunicado de dirigentes sindicais, lançado em São Paulo ao ensejo da realização da "1.^a Convenção Operária em Defesa da Escola Pública", todo o espírito da lei aprovada pela Câmara desatende às necessidades básicas da educação popular, "ameaça, direta e indiretamente, a existência e desenvolvimento do sistema público de ensino, única garantia existente de melhoria da educação popular e de democratização do ensino no Brasil", converte a direção da educação nacional em "instrumento de interesses patronais e particularistas", "favorece os interesses mercantis do ensino particular e as camadas privilegiadas da população brasileira".¹

Na manutenção em pé de igualdade ou, para sermos mais exatos, na preeminência em que se pôs a educação privada em relação à pública, legislando inclusive no sentido de os interesses privados disporem dos rumos da educação pública, está definindo o anacronismo típico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pela Câmara.

Isto porque não há como legitimamente conceituar a escola pública como mera extensão da escola privada ou como a escola privada dos pobres, pela boa razão de que ambas expressam básicas antinomias de origem, de inspiração e de propósitos.²

A escola privada (particularmente a confessional), com suas intrínsecas discriminações, é representação característica de períodos que antecederam aos da organização democrática e secular das sociedades políticas e civis, passando a existir independentes de Igrejas ou do domínio de castas privilegiadas.

Desde que foi organizada a sociedade política e civil em moldes democráticos e seculares, passou a escola pública, "a maior invenção humana" do dizer de Horace Mann, a ser o instrumento essencial à formação de uma moralidade leiga, co-

1 *O Estado de São Paulo*, de 1/2/61.

2 A propósito dessa concepção de escola pública como a escola privada dos pobres, lembre-se aquela manifestação do Bispo de Londres, descrevendo a escola pública como destinada "a criar os filhos dos pobres dentro dos princípios da Igreja Estabelecida, fazendo-os contentar-se com a situação de vida na qual aprouvera a Deus colocá-los".

num a uma sociedade leiga e civil, independente de respeitadas crenças privadas de seus cidadãos, unida por um corpo de convicções comuns onde estavam a tolerância e o respeito às crenças privadas, ao lado do fundamento secular da moral humana.

O funcionamento de escolas particulares no estado democrático moderno passou assim a constituir toda uma outra e diferente esfera de interesses que o Estado aceita, no jogo democrático de seu pluralismo institucional, mas que seria paradoxal e contraditório promover, estipendiar, estimular de sua conta, em detrimento da existência ou da expansão de suas mesmas agências educacionais.

Na preeminência concedida à escola privada em relação à pública, corporificou-se, assim, o anacronismo de se descurar de que é à escola pública que incumbe o dever básico de ser instrumento natural de realização de uma ética e de uma moralidade leigas e seculares, ante as quais é o cidadão responsável em direitos e deveres e cujo âmbito de muito ultrapassa o daquelas baseadas no particularismo de crenças religiosas pessoais.

É dever fundamental da escola pública no estado democrático consolidar a existência da república e de uma integrada consciência da nação.

Nem por outro fato é hoje pacífico ser ela, no estado democrático moderno, o cadinho de formação comum da nacionalidade, como promotora de justiça social pela indiscriminada igualdade de oportunidades concedida aos cidadãos, dever este que lhe é próprio, intrínseco, peculiar e insuscetível de transferência à escola privada, na medida em que é ao poder público que cabe precipuamente zelar pelo interesse coletivo, e a agências privadas outras o cultivo de interesses particulares.

Na linha do anacronismo privatista em que se buscou moldar a educação no país, chegou-se à perfeição de legislar atribuindo à família escolher, "com prioridade absoluta" (*sic*) o gênero (?) de educação dos filhos, enormidade sem precedente histórico na sociedade civil e politicamente organizada, cujo entendimento *latu sensu* deveria conduzir ao estado anarquista.

não se deu conta a extravagante teoria de que a educação *comum, geral*, genérica, do cidadão, não pode ficar fora daquela que corresponde a uma dada cultura, a uma teoria aceita por consenso da sociedade civil e política e do Estado, só sendo compreensível a liberdade de opção por um determinado ramo ou tipo de educação, no que tange à educação *especial*, entre seus vários ramos, ou a escolha de escolas particulares, naquilo em que o podem ser, como uma promoção pessoal da família.

Lembre-se, a propósito, que esse extravagante privatismo pretendeu apoiar-se numa primária confusão entre taxa e imposto, admitindo coubesse ao cidadão o direito de receber do

Estado, de volta, em forma de benefício, o imposto (*sic*) que paga ao Estado, como se não fora tranqüilo caber ao imposto o custeio de despesas de interesse coletivo e de resultados indiretos para a sociedade.

Ao aludirmos ao anacronismo educacional da classe dominante brasileira, do qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pela Câmara é fiel expressão, é fácil demonstrar que esse anacronismo remonta ao que define o espírito da sociedade colonial.

Valer-nos-emos, para prová-lo, daqueles aspectos que a caracterizam em matéria de educação, reportando-nos a sua identificação em confronto com a educação norte-americana, feita seguramente por Curti Merle, em seu livro clássico *The social idéas of american educators* (Edição de 1959).

Começando por caracterizar o jogo das forças sociais dominantes da educação americana na era colonial, Curti Merle assinala: "não existindo embora um expresso entendimento entre a religião e a classe economicamente dominante, cada uma delas retirava força da outra".

E quanto ao que correspondia ao investimento em educação da classe economicamente privilegiada, feito através da escola privada confessional, Henry Barnard³ assim o definia: "o espriar da verdade religiosa é, no melhor sentido do termo, um *bom investimento*".

Aplicando-se esse esquema de referência ao caso brasileiro atual, numa análise de conteúdo dos pronunciamentos recém-ocorridos no Brasil sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sem maior esforço se verifica, claramente, que religião e classe econômica dominante mutuamente se apoiaram, numa perfeita sinergia de defesa de interesses materiais e espirituais.⁴

Outrossim, qualquer sumário conhecimento das manifestações de "munificência" da classe dominante brasileira, no campo da educação, evidencia pacificamente a aplicabilidade, ao nosso caso atual, daquela situação de "bom investimento" que alude Henry Barnard, no caso colonial americano.

Essa "munificência" realiza-se por todas as formas de auxílio à manutenção de escolas particulares, fechadas ao ingresso de não integrantes da classe privilegiada, escolas daquelas onde uma vaga é reservada já antes do nascimento do futuro aluno, ou, mais raramente, para ajudar escolas de tipo assistencial-cari-

3 *American Journal of Education*, Jan. 1956.

4 Trata-se de situação tipicamente correspondente àquelas que escandalizaram o Papa Pio XI, conduzindo à perda, pela Igreja, no século XIX, do proletariado.

tativo, em que o filho do povo é endoutrinado no mais incontestável, no mais acrítico acatamento à estrutura social vigente e na mais respeitosa devoção à "caridade" com que o aquinhoaram "filantròpicamente".

não há possibilidade de misturar nelas a clientela de um e de outro tipo, sendo uma preparada para mandar e a outra adestrada para servir, nesse rendoso "bom investimento, no melhor sentido da expressão".

Outro aspecto identificado por Curti Merle como próprio ao espírito colonial na educação, é aquele que chocava aos contemporâneos do Presidente Monroe ao se investir na Casa Branca em 1817, isto é, a insuficiência de penetração dos valores cívicos no mundo da escola, em que pese no caso, enfatizados por uma revolução, se cotejada essa penetração com aquela de valores advindos do controle eclesiástico das escolas.

não se poderá dizer diferente em relação ao caso brasileiro atual, onde tão descurada e apagada consciência da cidadania civil se assinala em nosso mundo escolar, podendo-se dizer nati-morta aquela noção de república e de cidadania, iniciada nos primórdios da República.

Outra situação *colonial típica*, define-a Curti Merle, na "prática de conceder subsídios públicos a instituições educacionais mais ou menos controladas por grupos religiosos".

Note-se, a esse respeito, a perfeita noção hoje revelada por políticos dos Estados Unidos quanto à distinção entre o público e o privado, quando nesse país de dominante profunda convicção religiosa, John Kennedy, seu *primeiro presidente católico*, em mensagem ao Congresso propondo maciço investimento da União para expansão, pelos Estados, da *escola pública*, afirma "que as escolas de religiosos e de particulares deveriam estar excluídas da ajuda governamental".

"De acordo com a proibição expressa da Constituição, não se devem destinar fundos do Estado à construção de escolas elementares ou secundárias das Igrejas nem ao pagamento dos professores que ensinam nessas escolas". Kennedy, católico, repete assim agora a posição recente do protestante Roosevelt no assunto, de acordo com a mais firme tradição americana.

Cotejando essa situação com a existente no Brasil atual, vemos que essa posição, que é, assinale-se, de Kennedy e não de Kruschev, representa o fulcro de toda luta travada entre o programa democrático e o aristocrático na educação brasileira, com essa singela quão incruenta defesa do dinheiro público para a escola pública, constituindo a batalha central de nossa educação, como se ainda vivêramos o pleno tempo da colônia...

É índice também de pervasivo espírito colonial na educação, demonstra-o Curti Merle, sua subordinação à reverência acrítica a instituições existentes e à estrutura econômica vigente na sociedade, unidas de intocável sacralidade pelo endosso que lhes dão valores religiosos, tudo posto em termos da perpetuação acrítica do *status quo*.

A quem conheça a filosofia "perennialista" predominante em nossa *praxis* escolar, da qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é expressão quinta-essenciada, não pode parecer falsa a afirmativa de vigência desse espírito colonial em nossa educação.

Na obra que vimos citando, Curti Merle expõe os concomitantes pedagógicos de uma educação estruturada em conformidade com o modelo colonial.

Tem ela, como legítima herança "colonial", toda uma pedagogia que enfatiza o dogmatismo, o autoritarismo, a memorização, visando a impor a "boa ordem", mecanizando a instrução por via da endoutrinação apassivadora.

É-lhe também nota característica a superior hierarquia concedida em sua escala de valores aos aspectos lítero-jurídicos na educação, mediante o domínio dos quais se qualificam socialmente os beneficiários da *dolce vita*.

Trata-se de resíduo histórico da preeminência das *Latin* ou *Grammar Schools*, instituições aristocráticas da educação colonial, "escolas concebidas, mantidas e perpetuadas por alguns"⁵; escolas que jamais foram populares, que tinham o destino de preparar jovens de boa sociedade para a Igreja ou para as tarefas de mando na Colônia.

como a independência cultural mais sucede do que precede a independência econômica, é também marca do espírito colonial a subordinação da educação, da ciência, da tecnologia, a modelos e inspirações alienígenas, distantes de representarem qualquer afirmação de autonomia cultural nacional.

É ainda posição própria ao aristocrático privatismo colonial entender a educação como tarefa básica não do Estado, mas da Igreja ou de empresas privadas, não obstante essa tarefa fundamental do Estado democrático moderno ter conquistado doutrinadores do *laissez-faire* do porte de um Adam Smith, que via na escola pública o instrumento necessário à consolidação do regime republicano.

Atitude de inspiração colonial é reputada aquela que considera "atentado" à liberdade, dos que preferem a educação particular para seus filhos, a compulsoriedade de destinação exclu-

5 Jernegan, W. — *Laboring and Dependent Classes in Colonial America*.

siva do dinheiro público para a escola pública, chegando a reação a esse princípio, na América colonial, a ameaçar e se manifestar pelas baionetas...

Da essência do espírito colonial é, também, a vigência de sistema de classe no aparelho escolar, com nítida separação entre as escolas destinadas ao povo e aquelas outras existentes para a frequência dos privilegiados.

Raciocinando-se sobre o caso brasileiro, reflita-se que não é por acaso que toda a expansão da escola média brasileira se faz à custa de escolas multipartidas ao invés de escolas multilaterais, com clientela socialmente distintas, não vingando até hoje, não obstante nosso já ponderável processo de urbanização e de industrialização, escolas médias do tipo das *comprehensive School* americanas, onde se busca superar esse discriminatório sistema de segregação em castas educacionais.

John Dewey escreveu, vale lembrar, algumas lúcidas páginas a respeito dos perigos que representa para a dinâmica democrática a vigência desse sistema de classe no aparelho escolar.

Essa divisão segregacionista na rede escolar corresponde, afirma êle, a um claro propósito de reconhecer a estratificação de classes e adaptar a máquina administrativa, o curso de estudos e os métodos de instrução a perpetuarem essa estratificação.

Assim pensando, Dewey sempre se opôs a que interesses industriais e comerciais dominassem e controlassem escolas profissionais e as erigissem num sistema separado da escola pública comum (como entre nós ocorre), pela evidência de propósito da classe patronal de explorar em seu benefício a educação técnico-industrial.

Nessa exploração há uma quase inevitável condenação de alunos a um permanentemente inferior *status* social e econômico, limitando seja a mobilidade econômica e social, como a larga e variada distribuição de oportunidades ou o pleno desenvolvimento das capacidades independente do *status social*, características essenciais à sociedade democrática que Dewey sente positivamente ameaçadas pela segregação de alunos pobres em fechadas escolas vocacionais.

Voltando ainda às características definidoras da educação de molde colonial, encontramos-a sempre proposta a moldar o aluno nos padrões das atitudes socialmente prevalecentes, ao invés de fazer dele um agente consciente de criticismo e de reconstrução da vida social, não lhe conferindo capacidade de autodireção, liderança e julgamento independente.

Tampouco é de seus propósitos a aplicação da ciência a problemas sociais, para alcançar uma democrática promoção de bem-estar humano, o que representa, conforme Dewey, sobrevi-

vencia típica de cultura aristocrática, em sua sobrestima do chamado conhecimento puro em relação ao conhecimento aplicado.

A quem quer familiarizado com a educação brasileira é fácil nela identificar o que caracteriza basicamente o molde colonial em educação.

Da filosofia à pedagogia, do regime de classes no aparelho escolar à sobrevaloração belettrista, do privatismo educacional à alienação cultural, todos esses e outros resíduos de uma ideologia educacional própria à colônia, permeiam o anacronismo educacional brasileiro e tiveram sua hipertrofiada, requintada expressão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pela Câmara de Deputados.

não obstante, e o fato é animador, essa aprovação já não se fez sem vigoroso protesto do Brasil novo, do Brasil que se urbaniza, industrializa, politiza democraticamente, no qual democracia, ciência, tecnologia, secularização da cultura são valores reais que já contam para a sua sociedade nova, civil e democrática.

Veja-se que não foi por simples coincidência que São Paulo foi quem veio liderando a luta em prol de nossa democratização educacional, exatamente onde já há uma classe média e um proletariado mais esclarecidos, insuscetíveis de ser conduzidos como dócil massa de manobra dos usufrutuários dos privilégios.

No vigor e na capacidade de luta desse grupo que representa o Brasil novo é que se pode confiar para a superação de nosso colonial anacronismo educacional, com o adotar e pôr em prática uma filosofia educacional tal como a queria Dewey, mais volvida para a defesa de interesses humanos do que para a perpetuação de privilégios de poucos.

ESCOLA PRIMÁRIA PARA O BRASIL

PAULO FREIRE

Da Universidade do Recife

A) — As sociedades que atingem ou ensaiam atingir a sua etapa autodeterminação, e, "sujeito de seus próprios pensamentos",¹ se fazem criadoras, começam a repelir soluções ou receitas alienadamente transplantadas. São sociedades que, ao contrário das alienadas, ganham ar de esperança e de confiança em si mesmas. Seu futuro se reveste de significação especial, porque vinculado a um presente trabalhado em termos tanto quanto possível autênticos. O equacionamento e a solução dos problemas do presente — vistos como algo que se processa aqui e agora e para que o remédio tem de ser daqui e dagora, ou reduzidos ao aqui e ao agora — "identifica" o tempo, mesmo que seja tridimensional. As sociedades alienadas se desesperam precisamente porque, alienadas também suas elites, distanciadas da cultura popular, aplicam soluções a problemas que são seus com instrumental estranho. Partindo da visão deformada de sua realidade, só lhe podem oferecer diagnóstico falso. É da inadequacidade do instrumental que resulta o fracasso da solução. As sociedades alienadas, porém, não o entendem e atribuem o fracasso, que é seu, de suas elites superpostas, ao povo, "para quem, dizem, não há jeito". Daí a sua desesperança, a que juntam um certo desprezo por tudo que é de seu próprio povo. Desprezo que mais tarde, na fase inicial da desalienação, se transforma em medo ou quase horror a tudo que é popular ou receba esse adjetivo. Nestas circunstâncias é que se "desintegra" ou se "desunifica" o tempo. O futuro desmente numa mesma geração o presente, de onde partiu. São sociedades cujas gerações maduras, de modo geral, oscilam entre a desesperança total, desajustadas e tristes, e a "acomodação", passiva, aos seus padrões.

Conferência proferida no Simpósio "Educação para o Brasil", organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em 1960.

1 VIEIRA PINTO, Álvaro — Ideologia e Desenvolvimento Nacional — Rio de Janeiro, ISEB, 1956.

Nas sociedades que se desalienam, pelo contrário, a tendência é para a substituição da desesperança, dos "idealismos utópicos", pela esperança, pelo otimismo sadio e realista. Uma sociedade que se desaliena é otimista porque, começando a conhecer-se a si mesma nas suas limitações e nas suas possibilidades, é capaz de saber o que pode e o que deve fazer. Seu otimismo é crítico, porque integrado em suas verdadeiras condições. É atuante. Dinâmico. Repele posições quietistas, características das sociedades alienadas. E é exatamente esse antiquietismo que leva essas sociedades — as que entram em processo de desalienação — a outra substituição. A da "acomodação" aos padrões da sociedade por integração nesses padrões.

A "acomodação", ao contrário da "integração", é uma forma de comportamento preponderantemente emocional. A dose de razão, de criticidade, nessa forma de comportamento, é diminuta. Por isso é que o homem "acomodado" é muito mais um homem "imerso" no seu tempo e no seu espaço. Daí que se prejudique em parte sua historicidade e as sociedades fortemente alienadas, a rigor, tenham mais Geografia que História. É que a historicidade do homem é dado da razão. Daí se fazer histórico o homem que, em vez de "imerso" no tempo, se "insere" no tempo. No inserir-se, ganha decisão, que conforma a própria inserção, resultante da razão. Só aí, então, é que realmente o homem se integra. Na "integração" há uma nota preponderantemente racional. Agora é que será possível falar de uma perspectiva histórica. De um tempo que, apesar de tridimensional, se oferece "unificado". Um passado participando de um presente em que se constrói o futuro.

não pode haver desesperança quando se identifica com as condições de seu contorno. Quando, reconhecendo criticamente suas limitações, responde adequadamente aos desafios que lhe emite esse mesmo contorno. Nestas circunstâncias, que não dão margem a nenhuma posição "vitalista", deve-se desenvolver um alto senso de responsabilidade diante de possíveis distorções a que podem chegar estas sociedades. esse senso de responsabilidade, instalado nas elites não alienadas e alongando-se às maiorias através do trabalho educador dessas minorias esperançosas, resulta da posição "orgânica"² das elites. De sua identificação com os problemas de sua sociedade. Por isso é que só as sociedades desalienadas ou em processo de desalienação se sentem problematizadas. Só há problematização quando se tem consciência crítica de situações dramáticas em que se ganha o ânimo

2 A respeito de posição orgânica, FREIRE, Paulo — *Educação e atualidade brasileira* — Recife, 1959.

de superar a situação dramática em que se está.³ Daí o otimismo e a esperança destas sociedades, contra a desesperança das outras, cujas elites dirigentes, superpostas ao seu mundo e justapostas às maiorias, não dialogam. E sem diálogo, forma autêntica de "comunicação", não há criticidade, fundamento da "integração". É na "comunicação" que se exercita a própria criticidade.⁴ A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero comunicado, imposto ou doado. É domesticação. Por isso é que a comunicação só é verdadeira quando há interação dos pólos que se "simpatizam" através do objeto da comunicação. Aí existe racionalidade e o homem não se domestica. Na compulsão — ditado — ou na simples doação, inexistente a interação. Um dos pólos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu "tratamento", deixa-o passivo e "acomodado". Domesticado. No "ditado" ou na doação se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a racionalidade com que o homem se humaniza.

B) O Brasil é uma sociedade que transita de formas alienadas para formas não alienadas. Autênticas, de vida. Sociedade preponderantemente "fechada",⁵ "tribal", entrou no trânsito com a "rachadura" que sofreu há algum tempo e que tende a ampliar-se, fazendo-se hoje não propriamente ainda uma sociedade predominantemente "aberta", mas "aprendiz" desta forma. Daí podemos dizer que vive hoje o país o processo da aprendizagem dessa abertura. Aprendizado que se faz difícil precisamente por causa das forças contraditórias que interferem nele.⁶ Na verdade, toda sociedade em trânsito de formas marcadamente "fechadas", "tribais", antidialogais, sem povo, para formas em processo de abertura e de dialogação, com emersão popular, oferece ameaça às "elites diretoras", que, seguras no estágio anterior, de "fechamento", justapostas às maiorias, se sentem agora forçadas a mudar de posição, sob a pressão dessas maiorias. Da justaposição por isso mesmo sem diálogo, para a cooperação, por isso mesmo com diálogo. O grande problema dessas sociedades, nesta fase, radica neste ponto — na inexperiência do diálogo nas minorias como nas maiorias. E na necessidade vital

3 MARIAS, Julian — Introducción a la Filosofía.

4 JASPERS, Karl — *Razão e anti-razão em nosso tempo* (Trad. do alemão por Vieira Pinto), ISEB.

5 As Expressões "Sociedade fechada" e "Sociedade Tribal", em posição "aberta" são empregadas por Karl Popper em sua *A Sociedade democrática e seus inimigos*, cuja edição original recebeu o título de *The open Society and its enemies*.

6 A propósito das contradições da atualidade brasileira, FREIRE, Paulo — *Op. cit.*

de vencerem essa inexperiência. No momento, porém, em que essa necessidade é reconhecida o processo de aprendizagem se inicia. não com pouca dificuldade, é claro. E isto porque essa aprendizagem implica a mudança de velhas e assentadas posições das elites diretoras. De privilégios. De mando. Daí que a "rachadura" dessas sociedades, a partir de que elas entram no processo de "abertura", signifique naturalmente um desafio àquelas elites. Desafio a que elas respondem se arregimentando no que vimos chamando de "manchas de reação" à "rachadura" de sua sociedade. Lutam para deter o impacto da emersão popular, que, em todos os planos, as assusta. Criam interpretações. Filosofias. Doutrinas. Códigos. Sistemas educacionais. Instituições assistenciais, até que são, finalmente, envolvidas pelo processo de mudança. Embebidas nele.

Vive o Brasil exatamente esse tempo. As nossas "manchas de reação" temem hoje toda ação de que possa decorrer arregimentação popular. Promoção popular. Aclaramento da consciência popular. Amplitude do diálogo. Na verdade, porém, somente com um trabalho de que resulte tudo isso teremos um caminho para a salvação, não propriamente dos representantes de tais manchas, enquanto representantes delas, mas do homem brasileiro. Da nova sociedade brasileira, que se levantará em bases preponderantemente racionais — humanas — e por isso democráticas e não passionalmente desumanizadas, como se constituirá se não se lhe abrirem perspectivas de humanização? O dilema, por isso, das sociedades em trânsito como a nossa, não é voltarem ao passado, para a satisfação das "manchas de reação" ou a distorção da verdade — a "desumanização". O dilema será, antes, mudar desumanizadamente, com menor dose de racionalidade, ou mudar humanizadamente, racionalmente.

Sem nenhuma preocupação demagógica, somos dos que acreditam que somente na intimidade das nossas elites diretoras com o povo poderão elas receber o selo de sua autenticidade e conseguir a indispensável e inadiável promoção da consciência popular. não há elite diretora verdadeira sem que se identifique com as maiorias populares. Daí a sabedoria com que Simone Weill⁷ sugere a criação de universidade popular junto a áreas fabris, para o tratamento do que ela, em linguagem simpaticamente existencial, chama de "desenraização" do homem. Daí também por que nos parece importante e urgente todo esforço nosso através de que diminuamos as distâncias entre os homens brasileiros. Os "movimentos de cultura popular", de que o Recife, sobretudo através do professor Germano Coelho, vem se preocupando viva-

7 *Roices dei existir* — Buenos Aires, Editorial Sud-Americana, 1954.

mente, são de importância incalculável, no trânsito em que vivemos. E sua aceitação ou repulsa é um teste à mentalidade racionalmente progressiva da sociedade em formação ou reacionariamente irracional da velha sociedade.⁸

C) O fator preponderante da "rachadura" da sociedade brasileira que vem propiciando o trânsito referido — da sociedade marcadamente fechada para a nova, em abertura — é o surto de industrialização em que estamos envolvidos, cujos ensaios preliminares e incipientes começaram no século passado, se intensificaram na década de 20 a 30 e ganharam as proporções atuais após a última guerra.

Somos hoje uma sociedade para a qual o desenvolvimento econômico, a industrialização é um imperativo existencial. Temos de pensar, preocupadamente até, com o que faremos com os milhões de brasileiros que constituirão mão-de-obra daqui a 15 e 20 anos. Temos de pensar no que comerão esses brasileiros todos. Daí nos ser um imperativo existencial nossa integração econômica, sem a qual não teremos a integração nacional.

não há desenvolvimento econômico, porém, sem que incorporemos ao processo do desenvolvimento, criticamente consciente, o povo.⁹ Precisamente porque, só muito dificilmente seria possível o trânsito de uma sociedade de economia "parada", colonial, governada pelo mercado externo, para uma sociedade de economia "dinâmica", sem sofrimento. E não só pelo sofrimento, mas pela própria necessidade que a integração econômica tem de uma nova mentalidade, que a aceite e a dinamize.

Daí apresentarem essas sociedades um desafio a suas "minorias criadoras", a seus cientistas sociais — a seus educadores: o da reforma de seu sistema educacional, de modo geral inadequado a seus novos padrões, a seu novo "clima" em formação e atingido pela "demora cultural". Reforma através da qual se dê resposta ao duplo aspecto em que se apresenta o desafio. De um lado, a necessidade imperiosa de se formarem cientistas e técnicos de vários níveis e mão-de-obra qualificada. De outro, a não menos imperiosa necessidade de se formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua "desenraização".

8 A propósito das relações entre posições reacionárias e irracionalismos, LUKACS, Georg — *El Asalto a la Razón* — Fundo de Cultura Económica, 1959.

9 A respeito da necessidade de integração do povo no processo do desenvolvimento, VIEIRA PINTO, Álvaro — *Op. cit.*

MYRDAL, Gunnar — *Solicialidad o desintegración* — Fundo de Cultura Económica — 1956.

Se, em nosso caso, não respondermos com adequacidade ao primeiro ângulo do desafio, perderemos a batalha do desenvolvimento. Se não o fizermos com relação ao segundo, perderemos a batalha da humanização do homem brasileiro.

O Brasil precisará, segundo cálculos de especialistas brasileiros eminentes, entre eles o professor Ernesto Luís de Oliveira Júnior,¹⁰ a quem a mentalidade tecnológica nacional em formação já deve muito, em 1965, de 60.000 engenheiros. De 1949 a 1953 diplomou apenas 6.354, entre civis e especializados. Enquanto isso, os Estados Unidos graduaram, em 1947, perto de 50.000. E a Rússia, "no ano passado graduou, em seus estabelecimentos de educação superior, mais de 330.000 jovens especialistas e, aproximadamente, 530.000 completaram a especialização secundária. Um total de 860.000 jovens especialistas foram treinados durante o ano, incluindo 106.000 engenheiros e 260.000 técnicos para a indústria de transporte e comunicações, 125.000 para a agricultura, cerca de 100.000 médicos, de 200.000 professores".¹¹

Técnicos e cientistas a quem teremos de juntar outros tantos em administração. "Ora, diz Celso Furtado, a insuficiência administrativa talvez seja nosso mais grave problema, isso com respeito à execução de qualquer política. força é convir, continua o economista brasileiro, que, entre nós, o Estado não está aparelhado, sequer, para solucionar problemas econômicos correntes. Muitas das dificuldades que temos com entidades financeiras internacionais, conclui, decorrem do fato de não estarmos preparados para resolver, em tempo devido, nossos problemas mais úteis".¹²

É em face, pois, desses ângulos apontados no desafio que nossa sociedade em trânsito nos faz, que teremos de pensar, em termos de organicidade, na revisão de nosso processo educativo. Revisão que há de apanhá-lo inteiro e não parcialmente. toda reforma de nossa escola há de ser total porque é todo o processo educativo brasileiro que está inadequado, "inorgânico", e por isso ininstrumental.

D) Fixemo-nos, porém, na escola primária, que é o nosso tema específico.

De uma primeira aproximação que dela tenhamos, resulta a constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequacidade faseológica. Sua insuficiência quantitativa, comprovada pela triste estatística, esmagadora, mesmo, de dois mi-

10 *Ensino técnico e desenvolvimento* — Rio, ISEB, 1959.

11 *Boletim* da International Association of Universities.

12 *A Operação Nordeste* — Rio, ISEB.

lhões¹³ de meninos brasileiros, em idade escolar, se explica em grande parte pelo chamado "ciclo vicioso" das economias subdesenvolvidas. Somos subdesenvolvidos porque não temos educação e saúde. não temos educação e saúde porque somos subdesenvolvidos. Somos subdesenvolvidos porque não temos indústrias. não temos indústrias porque somos subdesenvolvidos.

O grande problema dessas economias, por isso mesmo, é arreentar o "ciclo vicioso".

Por outro lado, junta-se a essa contingência bem forte de nosso subdesenvolvimento, o descanso com que sempre cuidou o país, desde Colônia, do problema da educação popular. Enquanto os Estados Unidos enfatizavam a educação de seu povo e fundavam as suas convicções democráticas na *common School*, nós nos nutríamos de uma educação seletiva e verbosa, que insiste ainda hoje em preservar-se.

Em 1839, no Espírito Santo, para uma população de 43.000 pessoas havia apenas 7 escolas. O Recife, à mesma época, possuía 7 escolas primárias, um Liceu e 2 escolas de latim. "Calcula-se que a província do Ceará, diz Kider,¹⁴ de quem retiramos esses dados, tenha cento e oitenta mil habitantes. Em 1841, funcionavam dentro de suas fronteiras trinta e uma escolas com freqüência de oitocentos e trinta crianças e sete escolas de latim com quarenta e seis alunos. O número de soldados, conclui o cronista com ironia, compreendido pelas diferentes seções da Guarda Nacional — a milícia do país — era de cerca de onze mil". O Rio de Janeiro não era melhor servido. Tinha vinte e oito escolas, com aproximadamente 1.000 alunos. Enquanto isso, em 1890, 50 anos depois, os Estados Unidos já tinham para cada milhão de habitantes, 600 engenheiros graduados. Em compensação, nessa época, na Bahia, tínhamos uma biblioteca de 10.000 volumes, dos quais, a maioria em francês.. .

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a "inserção" no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de "comunicação" e a exacerbação do "comunicado". É uma escola que,

13 "Resposta do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Internacional de Educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXVII, nº 66, 1957, pag. 151.

14 KIDER, Daniel, *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil* (Províncias do Norte) — São Paulo, Martins, 1951.

A esse respeito, fundamental a leitura de MOACYR, Primitivo — *A instrução e as províncias* — Brasiliana — 3 vols.

em regra, vem "domesticando" o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz "doações" é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de "objeto" a "sujeito". É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país.

Para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, ela há de ser uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da "comunicação". Uma escola democrática. Livresca e superposta a sua realidade local, regional e nacional, ela perde aquele caráter que Mannheim¹⁵ refere de "Agente dos câmbios sociais" e se transforma numa fábrica de desiludidos e frustrados...

esse seu alheamento — que se alonga em quase desprezo à realidade pelo nosso momento histórico, talvez explique, em parte, é verdade, uma outra dolorosa estatística nacional. A que nos dá, para dois milhões, aproximadamente, de operários brasileiros, apenas 400.000 qualificados,¹⁶ quando se sabe que é da escola primária "donde partem 70% da mão-de-obra dos países mais adiantados".¹⁷

Em conjunto com as condições de subdesenvolvimento que dificultam intensamente a permanência de meninos em uma escola, nas bases da nossa, pela necessidade que têm de ajudar os pais — ainda será a sua inadequacidade que explicará o seu já hoje alarmante desprestígio. Dos 2.244.342 alunos que se matricularam em 1949 nas primeiras séries das escolas brasileiras, apenas 838.045 tiveram promoção à segunda. "Em outras palavras, acrescenta o presidente da COSUPI, 1.406.297 alunos (62,9% dos matriculados) nada aproveitaram dos estudos."¹⁸

É interessante salientar nessa altura os estudos da comissão de desenvolvimento em torno da situação educacional do país, encarregada de apresentar ao sr. Presidente da República sugestões no campo educacional, adequadas às metas governamentais para o desenvolvimento. Em que pese à seriedade dos estudos

15 MANNHEIM, Karl — *Diagnóstico de Nuestro Tiempo* — México, Fundo de Cultura, 1946.

16 OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luís — *Op. cit.* e *A escola e o meio estudantil* — Grupo de Estudos da Escola Superior de Guerra.

17 SALGADO, Clovis — Reforma de Base — in *Boletim* da CAPES, n° 43, 1956.

18 OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luís — O ensino primário, in *Boletim* da CAPES, n° 42, 1946.

feitos e à honestidade com que se trataram os problemas, não nos parecem suficientes os reparos propostos como medidas saneadoras, o "ordenamento" das matrículas nas escolas primárias e a maior flexibilidade do sistema de promoções de uma série para outra. A que juntou ainda a comissão acertadamente sugestões em torno do melhor preparo do pessoal docente.¹⁹

não desconhecemos — nem seria possível — que a "desordem" das matrículas de nossa escola opera negativamente. É óbice dos mais fortes à aprendizagem e ao atendimento de um maior número de meninos em idade escolar. É verdade, por outro lado, igualmente, que uma escola excessiva e sonoramente verbal, quase sàdicamente "daspiana", deslocada por isso de seu papel integrador, se faz obstáculo à solução do problema grave dos *deficits*. Precisamente porque, reprovando em massa, não abre claros que seriam preenchidos por milhares de outras crianças que a procurassem cada ano. É bem significativa a estatística, citada antes, do professor Oliveira Júnior, — de dois milhões em números redondos — de meninos matriculados em 1949 na 1a. série das escolas primárias brasileiras, somente 800.000 — em números redondos — se promoveram à segunda.. .

O que parece mais sério nisto tudo — e não está dito — são outras tantas causas pesquisáveis, além — e talvez mais fortes — da "desordem" das matrículas e da "rigidez", nem sempre existente, no sistema de promoções. Causas que poderão explicar, inclusive, não só a "desordem" mas principalmente a própria "reprovação". Por isso é que não nos parece ser de solução meramente administrativa — escolar — apesar de toda a relevância moderna dessas soluções — o problema da "desordem" como o das "promoções".

Dadas essas soluções, parece-nos, teremos obtido amenizações.

A questão tem seus grandes suportes na economia subdesenvolvida. De que decorrem — repetamos o que todos sabem — o desemprego, a inexistência de mercado de trabalho, a "inapetência educativa", a necessidade existencial que têm as famílias proletárias e subproletárias nos centros urbanos — principalmente do nordeste e do norte — bem como nos rurais,, de ter em seus meninos e meninas elementos "produtivos", numa economia de "biscates". Meninos cedo antecipados em homens — "carregando fretes", "passando bicho", vendendo frutas, cuidando da casa... O doloroso, isto sim, é a inadequacidade total de nossa escola que insiste num verbalismo terrível e na doação de meia dúzia de "conhecimentos" a que falta instrumentalidade.

19 *Análise do esforço Financeiro do Poder Público com a Educação* — MEC.

Pense-se na incapacidade de um suporte desse para oferecer condições em que educandos situados nele pudessem obter um mínimo de equilíbrio emocional com que incorporassem uma sabedoria nocional, mais adequada a uma classe ociosa. A milhares de meninos que se situam em suporte assim, se dão leituras em que se fala de viagens à "fazenda do tio Mário, onde vamos passar as férias", viajando de trem e de barco e em cujo percurso "mamãe e papai conversam, Ângela e Cármen lêem revistas infantis. E eu estou na janela gozando a viagem"²⁰...

Ao fazermos essas considerações vem-nos à mente uma série de fatos observados e estudados por nós quando à frente da Divisão de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco. A um deles nunca esquecemos. O de um menino apático e tristonho. Sempre sentado. Quase "demitido" de sua aula. De seus problemas. Repetente. E que, estudado de perto, tinha no seu horário de escolar o repouso de sua vida de vendedor ambulante. "Comprei uma pitombeira outro dia", disse êle à assistente social que o entrevistava por solicitação da professora. E, ao espanto da assistente, "comprei a safra". Era um menino a quem a escola realmente nada oferecia, senão repouso de suas canseiras de homem antecipado...

Observe-se a incidência das matrículas nas primeiras séries²¹ da escola primária e seu declínio nas últimas, a partir da terceira, e veja-se como, ao lado da sua inadequacidade para deter seu aluno e de seu desprestígio, deve-se pensar nesse aspecto assinalado — o da necessidade que tem o menino de ajudar a família, que deve explicar, pelo menos em parte, a fuga à escola, que, verbalista, não pode fixá-lo.

20 não compreendemos mesmo, como até hoje, ainda não se tenha pensado — que saibamos, pelo menos — em oferecer a alunos do Nordeste brasileiro, nos seus livros de leitura, seleção do "Romanceiro popular", de valor não só estético, mas culturoológico. Do Romanceiro popular, a algumas de cujas obras nos declarou o já consagrado dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna, daria o seu nome, honradamente. Ao invés de leituras assim, acompanhadas de esclarecimento de uma riqueza imensa, e ao lado de outras da mesma forma autênticas, insiste-se quase sempre em histórias sem gosto e sem organicidade. Meninos e meninas de zona subproletárias e rurais, intensamente sofridas por suas precaríssimas condições econômicas, a ler descrições de passeios a fazendas de tios Mários, de que talvez apenas o nome do "tio" lhes seja peculiar. Quando, na verdade, o que lhes devia ser familiar seria a "situação".

21 No ano de 1958 a divisão de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco matriculou, entre Capital e Interior, num total de 2.904 alunos, em suas escolas, 1.995 alunos na primeira série; 445 na segunda; na terceira 371; na quarta 80 e na quinta 3. Em 1959, num total de 3.115 alu-

Em relatório deste semestre, professora de escola do interior de Pernambuco, com 33 alunos matriculados e 3 freqüentando, aponta os "trabalhos da lavoura" como fator fundamental, senão exclusivo, de sua estatística.

Essas considerações não invalidam, pelo contrário, dão ênfase à necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, orgânicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número de classes disponíveis. A que deve juntar não menor esforço, também conscientemente crítico, no sentido de se identificar com as condições de seu contorno, renunciando, assim, a um verbalismo enraizado em nossas matrizes culturoológicas. Verbalismo que vem sendo sustentado pela "demora cultural".

Urge afirmar — estamos convencidos — que nenhuma solução em termos tradicionais²² — de verticalidade — deve ser indicada entre nós, para este ou outros problemas. Apesar de todas as contradições características do trânsito e apesar das próprias limitações analisadas, contidas no "ciclo vicioso", é incontestável que vivemos o nosso "grande despertar", para usar uma expressão de Myrdal.²³ Assim, a própria solução do *déficit* escolar, ligada ao "ciclo vicioso", tem de encontrar seu caminho num amplo diálogo do Poder Público com o povo. O que na verdade constituirá postura orgânica do Poder Público, pois o clima cultural novo que vivemos é cada vez mais propício a

nos, 1918 na primeira série; 613 na segunda; na terceira 414; na quarta 167 e 3 na quinta.

Por sua vez, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado matriculou, em 1958, janeiro, nas primeiras séries em todo o Estado, 40.990. Em junho, êse número subia a 42.319 para, em outubro, sofrer uma queda e chegar a 37.449. A segunda série apresentou esse ritmo: 24.454, 24.467 e 22.692 — janeiro — junho — outubro. Eis o ritmo da terceira: 18.120, 17.984 e 17.185. A quarta: 9.808, 7.996 e 9.453. Agora, a quinta: 3.508, 2.901 e 4.933.

esses dados nos foram gentilmente cedidos pela Divisão de Educação e Cultura do SESI, e pela Diretoria Técnica de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

22 Fixemo-nos no *déficit* escolar do Recife que atinge, segundo informe da Divisão Estatística, aproximadamente oitenta mil crianças. Segundo estimativas recentes da Prefeitura Municipal do Recife, seria necessária uma inversão de 350 a 400 milhões de cruzeiros, apenas na construção de modestas salas de aula para o atendimento de 80.000 crianças. Pensa-se agora no que se teria de pagar a dois mil professores de quem se precisará para os 80.000 meninos. A salários baixos de oito mil cruzeiros teríamos Cr\$ 16.000.000,00. Mas, e o corpo diretor? E o material? E a manutenção?

23 MYRDAL, Gunnar — *Teoria Econômica e Regiões Subdesenvolvidas*, ISEB, 1960.

toda experiência dialogal], sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático. O Poder Público, no caso, iria ao encontro do povo, ajudando-o nas respostas que, desta ou daquela forma, êle vem dando ao desafio que lhe fazem os novos tempos no campo da educação. Há todo um esforço do povo espalhado em sociedades beneficentes, em clubes recreativos, em sindicatos, em associações religiosas, nos centros urbanos ou, em menor escala, nas comunidades rurais brasileiras, que poderia ser aglutinado e sistematizado pelo Poder Público. esforço privado a que aquele poder juntaria o seu, melhorando as condições materiais e técnicas desse trabalho popular.

Tentativa, como vem sendo experimentada hoje no Recife pelo Movimento de Cultura Popular e pela Prefeitura que, em poucos meses, já conseguiu, através da aglutinação de esforços, atender a 2.000 crianças, aproximadamente, em escolas populares, espalhadas pelas zonas proletárias do Recife.

O que se há de fazer no Brasil, sobretudo em áreas mais fortemente subdesenvolvidas, é aproveitar esse esforço do povo e ajudá-lo em suas respostas. Ao invés de continuarmos a "plantar" escolas ou unidades pedagógicas sem vinculações sistemáticas e estreitas entre si e com sua localidade, deveríamos tentar experiências de integração da escola em sua comunidade local.

Conhecidas as áreas e sub-áreas urbanas, rurbanas ou rurais — menos facilmente estas — de incidência maior de *déficit* escolar, cuja população apresentasse um mínimo de "apetência educativa", sem o que é infrutífero todo esforço nesta linha, agiria o Poder Público no sentido de alimentá-la, coordenando os esforços dispersos. Seria interessante, em trabalho deste, que o Poder Público criasse unidades pedagógicas ajustadas às condições do meio e cuja localização, devida e previamente estudada, lhes proporcionasse a tarefa de dentro de uma cadeia de outras agências populares que funcionariam como seus satélites. estes centros, relacionando-se sistematicamente com as demais agências de sua área — as que mantivessem ou não escolas primárias — funcionariam como testemunho de um orgânico trabalho pedagógico. não significa isso que o Poder Público se retraísse e, omitindo-se²⁴ mais do que hoje neste capítulo fundamental da vida brasileira, empregasse menos recursos financeiros em educação. Pelo contrário. É preciso que, mesmo com trabalho assim, em que se consciencialize o problema e se aproveite e estimule o empenho do povo, o Poder Público despenda mais do que nor-

24 sobre este aspecto — o da omissão do Poder Público — indispensável a leitura de "Análise do esforço Financeiro do Poder Público com a Educação". (1948-1956). Anexo ao relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento, MEC.

malmente vem despendendo. O que pretendemos afirmar é algo já sabido demais — sozinho não resolverá o problema, ainda que dê toda a ênfase possível aos gastos em educação. É um problema nacional, por isso deve envolver o poder central, o estadual, o municipal e o povo.

Parece-nos assim que o primeiro ângulo por que não só se pode, mas se deve ver a escola primária no Brasil, em trânsito, de hoje — o de sua insuficiência quantitativa, — fundada em fatores diversos, é problema de Governo e de povo também. Problema cuja solução depende de esforços que se aglutinem. como cabe aliás a uma sociedade em franco processo de "abertura". Processo que se alongará, por questão mesma de salvação nacional, às áreas ainda hoje mais fortemente "fechadas", o que se realizará com a esperada e inadiável reforma agrária, sem a qual não será possível a continuação do processo de desenvolvimento e de democratização do país.

Bem razão tem Myrdal quando, discutindo esse problema, afirma categoricamente: "A reforma agrária é condição primordial do crescimento industrial. Um dos principais obstáculos à industrialização nos países subdesenvolvidos é a falta de um mercado amplo e em estado de expansão. E continua — "Embora difícil, é preciso empreender a reforma agrária; a não fazê-la, nunca se poderá sair do ciclo vicioso. As tentativas de elevação do nível de educação e de espírito de empresa dos camponeses, conclui, fracassarão fatalmente, se não lhes derem terras".²⁵

Exatamente porque sem condições mínimas de desenvolvimento que se façam suporte da promoção da consciência do homem dessas áreas rurais, de um tipo que vimos chamando de "intransitiva", não será possível, na verdade, sequer, a "apetência educativa",²⁶ referida por Mannheim, com relação às massas urbanas. E sem essa "apetência educativa", a escola, ao invés de reivindicação, é doação. Motivo por que sua instrumentalidade decresce.

Tratar de uma escola primária que se ajuste ao Brasil, implica pensar antes nos brasis vários em que nos dividimos. Implica reconhecer, pela necessidade fundamental da "organicidade" da escola, sermos uma sociedade que oscila, desarmiosamente entre extremos, de um subdesenvolvimento absoluto, em que não se pode dizer o que já se disse do homem moderno — um "demitido da vida" — porque nem sequer foi ainda admitido a ela, e um ritmo intenso de desenvolvimento. E, entre os extremos, uma variedade de posições.

25 MYRDAL Gunnar.— *Solidariedad o Desintegración* — págs. 242-243

26 FREIRE, Paulo — *Op. cit.*

não sendo possível a persistência desses descompassos, de que a nação realmente vem tomando cada vez mais consciência — mesmo porque não haverá integração nacional sem integração econômica — a tendência é para a diminuição tanto quanto possível rápida desses desencontros. Daí ser o desenvolvimento nacional um imperativo existencial.

A escola primária há de assumir, então, um papel totalmente novo numa sociedade assim. Novo e diversificado. Sempre voltado, porém, para uma constante do momento nacional — a de seu desenvolvimento.

Daí não se explicar, — a não ser pela "demora cultural" — uma escola primária como a nossa, em qualquer dos brasis, maciamente sonora, antidemocráticamente palavresca, sem diálogo, fugindo da realidade circunstancial como se seu encontro com ela significasse um pecado medonho, que devesse evitar. Ou como se fosse essa realidade uma doença contagiosa de que devesse preservar seus indefesos alunos. Parece-nos, pelo contrário, que, em qualquer dos brasis, deve a escola primária ser algo que responda às condições do contorno. Algo enraizado nele. Vinculado às demais agências sociais sem se esquecer do nacional. Nossas escolas primárias de centros urbanos, industrializados ou industrializando-se, são escolas que desconhecem as necessidades do mercado de trabalho, sem se lembrar de que é delas que deve sair grande parte da mão-de-obra para esse mercado. Deixemos claro que não estamos pretendendo defender a profissionalização da escola primária. não é tarefa sua a profissionalização, mas oferecer um conhecimento básico a seus clientes com que possam identificar-se com o seu meio e nele atuar. E não será com uma "sabedoria" nocional e acadêmica, erradamente de teórica às vezes chamada, que iremos preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fábricas, para a universidade ou para a agricultura. Para qualquer que venha sendo o destino de nosso educando, a escola primária que aí está é "veículo" inadequado. Memorizadora, palavresca e ociosa, ela não pode, de um lado, ajudar o novo clima cultural em formação ou por se formar, — o do trabalho. De outro, ela não pode deter seu cliente proletário, subproletário ou rural, por mais tempo, uma vez que, desafiado pela deficiência econômica, êle tem de se fazer "produtivo" antecipadamente. Mais uma vez palavresca — em qualquer dos brasis — antidialógica, ela estrangula outra dimensão do nosso clima em constituição ou por se constituir — a da democratização do país.

Visitamos certa vez uma escola rural em São Paulo, mantida pelo Rotary com a colaboração do Governo, com índices excelentes de matrícula e freqüência. Era uma escola de comu-

nidade e de trabalho. Seus alunos permaneciam nela. Seus alunos freqüentavam-na. Trabalhavam, porém, e — o importante — participavam das vantagens de seu trabalho.

A inadequacidade, a inorganicidade de nossa escola primária assustam o observador quando descobre que, numa sociedade que tem de se fundar no trabalho, ela não cria condições autênticas, nem mesmo para uma elite ociosa.

E a sua inadequacidade se reflete ou se agarra a ela com a mesma sensualidade que Gilberto Freyre "descobre" no mas-sapê do nordeste, que "se agarra aos pés da gente, com ares de garanhona".

O que a nossa escola tem de fazer é identificar-se com as diversas características regionais e locais do Brasil atual e esforçar-se por oferecer a sua clientela condições com que se incorpore ao ritmo de desenvolvimento e democratização do país.

Vale dizer que a escola de que precisamos urgentemente é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História. Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado ôco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos.

Temos de nos resguardar desse tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduza o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falte o exercício, duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulte uma disciplina intelectual.²⁷ não que estivéssemos agora, contraditariamente, a negar afirmações anteriores, neste como em outros estudos. Talvez aclaremos bem nossa posição quando reafirmamos que nossa escola não é teórica mas intelectualista, verbalista. Na verdade, teoria, tanto etimológica quanto filossòficamente — conforme está bem expressa no pensamento platônico — não é apenas contemplação passiva. Implica também uma inserção na realidade, um contato analítico com o existente, para testá-lo, comprová-lo, vivê-lo e vivê-lo plenamente,

27 Interessante a esse respeito a leitura de AYALA, Francisco — *La crise actual de la Ensenanza*.

praticamente. Por isso a teoria é o oposto do verbalismo e é tudo que não é nossa escola. Tudo que, porém, ela precisa ser. Reconhecemos as dificuldades que se levantam para um trabalho assim. Para uma postura dessas. Dificuldades contidas no próprio "ciclo vicioso", mais densas e rijas nas áreas mais fortemente subdesenvolvidas do país. Reconhecemos, inclusive com observações próprias em escolas de zonas proletárias nossas, os obstáculos, os estrangulamentos à formação de uma disciplina séria de estudo nas classes primárias. São obstáculos que, estudados e conhecidos, precisam ter em comportamento diferente — orgânico — da escola de que precisamos, amenizações que nos ajudem no trânsito em que vivemos. como todo trânsito, cheio de contradições e óbices. Mas, como todo trânsito, contendo condições favoráveis. A sabedoria está na identificação destas condições e seu aproveitamento.

É interessante salientar aqui a importância que vem sendo dada pela educação atual da Rússia — cujos resultados estão aí à prova no seu estupendo desenvolvimento tecnológico, — a uma disciplina séria de estudos a que são levados seus educandos. Importância em que se quer descobrir um acentuado gosto tradicionalista, por isso, condenável.

É verdade que não podemos criar uma disciplina de estudo, um gosto ou uma gulodice do saber, se intoxicarmos o educando com excesso de matéria ou se oferecermos conteúdo alienado à sua inteligência.

O que nos parece, porém, imperativo, é que nossa escola deve esforçar-se ao máximo em despertar em sua clientela, inicialmente, forte inclinação pelo saber, a que junte empenho igualmente forte em lhe oferecer adequado saber. Daí, a insistência na constituição urgente da disciplina de estudo a que nos referimos.

Se, no trânsito que vivemos, não nos satisfaz essa escola verbalista que aí temos, da mesma forma não satisfará uma escola que tema, ingenuamente, a formação dessa disciplina, porque se lhe possa chamar de tradicional.

Se o trabalho da escola não deve ser um fardo para seu aluno, que o esmague e o aniquile, não pode, por outro, na atualidade brasileira, se contentar com esse "faz de conta" em que vem se perdendo, com horários até de três horas e anos letivos pontilhados de **dias "não", além** das férias regulamentares.

A atualidade do país, pelo contrário, está a exigir de suas escolas formação básica para seus educandos com que possam interferir no processo do desenvolvimento ou na superação do "ciclo vicioso".

Dai a urgente revisão do conteúdo dessas escolas.²⁸ De seus procedimentos didáticos. Revisão a que traga sua colaboração indispensável o cientista social.

De uma revisão orgânica, resultaria a fixação ou a integração de nossa escola em sua comunidade local, com que travaria relações sistematizadas. Relações que ela estimularia, inicialmente, entre si e as famílias dos educandos, a quem iria oferecendo condições de ingerência em seus próprios destinos. Ingerência com que não só integraria as famílias com seu esforço, fazendo-as conscientes de suas limitações, a serem sanadas em conjunto, mas, também, com que ofereceria condições através de eme as famílias experimentariam posições decisórias. não será demais ressaltarmos a crença em experiências desse tipo, no mundo atual, como caminho de "enraização" do homem, em Mannheim como em Mareei, se bem que em termos diferentes.²⁹ Experiências de afirmação do homem no seio de grupos limitados ou de pequenas comunidades. "Essas comunidades, diz Mareei, podem apresentar-se em formas diversas: uma paróquia, sem dúvida, porém igualmente uma simples empresa, uma escola, que sei eu"... E essa comunidade escolar não seria apenas a de professores e

alunos, mas destes e mais todos os que nela trabalham e as famílias dos educandos e depois acrescida de outras tantas famílias de sua área de influência, que, motivadas, se incorporariam a seu trabalho.

O antidiálogo de nossa escola não é apenas interno. De seus pólos. Tão comprometedor quanto este, contradizendo tanto quanto este nosso processo de democratização, é seu antidiálogo com o "seu mundo". É o seu isolamento.

Nossa constelação escolar, fechada e "assistencializadora", não se adequa com a fase atual do país, de sociedade "aprendiz" da democracia. Da "abertura".

A tarefa de nossa escola é, pois, muito mais ampla e instrumental do que se pode pensar. Temos, aliás, neste sentido, experiências pessoais. Conseguimos um êxito, às vezes maior do

28 Essa revisão deveria ser concomitante com uma outra fundamental; A das escolas normais ou institutos de educação.

Experiência que nos interessa de perto neste campo foi a feita no Sudão, há poucos anos, no sentido da formação de professores ajustados a seu novo clima cultural — o da democratização.

Ver "Cultural Groups and Human Relations" — *Conference on Educational Problems of Especial Cultural Groups* — Teachers College — 1951 — pag. 127.

29 MANNHEIM, Karl — *Libertad, Poder y Planificación Democrática* — págs. 293; MARCEL, Gabriel — *Los hombres contra lo humano*.

que esperávamos, realizar grande parte das sugestões aqui apontadas. Realizamos, em termos positivos, experiências de relações de escola com famílias e daquela com sua comunidade.

Eis objetivos, entre outros, que perseguimos em nossos trabalhos experimentais:

a) Despertar as escolas situadas na órbita do experimento para os acontecimentos de sua comunidade local, estabelecendo entre elas e as agências da mesma comunidade relações cada vez mais íntimas de que resultasse sua integração com a vida comunitária.

b) Despertar nelas a consciência da necessidade de um trabalho conjunto, de tal forma que as dificuldades de uma unidade pedagógica fossem conhecidas e estudadas por todas. Suas relações assim passariam a ser sistemáticas e não espontâneas, como infelizmente de modo geral o são entre nós. Essa "intimidade" com a análise de seus problemas iria desenvolvendo nelas, cada vez mais, a consciência crítica de sua posição e de sua tarefa em seu contexto.

c) Melhorar, por isso mesmo e para tal fim, os padrões culturais e técnicos do pessoal docente, preparando-o para a nova posição da escola. Nova posição da escola que exigia igualmente preparação do pessoal administrativo.

d) Promover todos os meios por que se estabelecesse intimidade entre escolas e famílias, no sentido de oferecer a estas crescente ingerência nos destinos daquela. Desta ingerência resultaria aprendizado existencial da democracia, pela substituição de velhos e culturológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e autogoverno, em relação de organicidade com o novo clima cultural em elaboração, que vivemos.

e) Promover, em decorrência da identificação da escola com a comunidade, melhores meios de assistência ao aluno.

f) Tentar a promoção de alguma ou algumas das principais unidades pedagógicas da órbita da experiência em centros de comunidade, de que as demais passariam a ser "satélites".

g) Estimular as famílias, em intimidade com as escolas, a criar associação sua, funcionando na própria sede de cada escola. Grande parte dos problemas considerados de solução exclusiva da escola, passariam a ser de solução comum — da escola e das famílias, representadas democraticamente por sua associação.

h) Sugerir que essas associações se preocupassem, gradativamente, com a vida comunitária, o que forçosamente as levaria a contatos com outros "grupos", com agências sociais da localidade e com o Poder Público.

Após a criação em cada unidade pedagógica de uma associação das famílias, tentar agregá-las em federação, através de que seria possível uma cada vez maior "parlamentarização" de seus associados.

O que não nos parece possível é ajudar o rompimento do "ciclo vicioso" em que está empenhado o país, sem que fenecerá historicamente — e que só se faz com o povo preparado técnica e ideologicamente — com uma educação inadequada, em que ressalta uma escola primária amofinada e quase totalmente sem sentido como a nossa. Às vezes tão fora de tempo e do espaço que é como se fosse um fantasma.

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: DEVER SOCIAL DA UNIVERSIDADE

PAULO DE GÓIS
Da Universidade do Brasil

Meditando sobre o tema que deveríamos abordar nesta oportunidade, não hesitamos em escolher matéria que versasse aspectos da investigação científica. Não nos pareceu inoportuno ou descabido insistir sobre assunto a respeito do qual já haviam proferido, aqui mesmo, em outras horas como esta, notáveis lições, grandes mestres desta Universidade, como Carlos Chagas e Eolindo Couto. O tema, no entanto, é de tal oportunidade e interesse para nossa Instituição que nos arriscamos a sua discussão, embora convencidos que jamais poderíamos igualar o brilho que alcançaram aqueles que nos precederam nesta tribuna.

Não pretendendo abordar na plenitude todos os complexos aspectos e problemas que envolvem a investigação científica, limitar-nos-emos tão-somente a tentar fixar o que concerne ao dever da Universidade em face da pesquisa científica. Iremos, certamente, emitir conceitos consagrados, que já estão na consciência de muitos. Iremos repetir frases que outros já disseram, talvez, com mais clareza e poder de convicção. No entanto, repetir agora é intencional e fazemos de plena consciência com o propósito expresso de ferir problemas não ainda resolvidos e, portanto, a carecer de apoio.

É ocioso afirmar que a ciência ocupa posição relevante na fase que o mundo atravessa. Na civilização atual a ciência é a força mais atuante. O homem deste século não mais aplica à solução de qualquer dos seus problemas, práticas tradicionais ou empíricas e procura penetrar no entendimento das coisas e fenômenos, dominando-os e controlando-os.

Como acentua Conant, "os conceitos científicos já se integraram de modo tão intenso na vida do homem comum da nossa cultura que eles são usados tanto consciente quanto inconscientemente na tomada de decisões que chamamos éticas ou morais".

Lição de Sapiência proferida ao inaugurar-se o ano letivo de 1961 da Universidade do Brasil.

O método científico, utilizado em larga escala em todos os campos das atividades humanas, atingiu admirável aperfeiçoamento.

O sucesso da sua aplicação e a demonstração quotidiana de sua eficiência fizeram com que a humanidade passasse a encarar de modo diferente os fatores perturbantes do seu bem-estar. Tem-se a certeza de que os tormentos de hoje, amanhã poderão estar removidos, o que permite ao homem moderno sentir-se mais seguro e feliz, pois há constantes possibilidades de melhoria de suas condições de vida. É inegável que as criaturas deste século possuem atitude diferente das de outrora para as quais a natureza era misteriosa e impenetrável e a maioria das causas do sofrimento humano, aparentemente, impossíveis de ser removidas.

Diz Whitehead que "é próprio do futuro mostrar-se cheio de perigos. E entre os méritos da ciência está o preparar a humanidade para esse futuro com os riscos que êle impõe". Pensamento semelhante expressou Killian, em 1958, na reunião anual da American Association for Advancement of Science, ao afirmar: "A evolução do nosso país tem sido profundamente influenciada pela crença de que é possível fazer a natureza trabalhar em benefício do homem; pela crença de que a ciência e a tecnologia são as únicas forças propulsionadoras do bem-estar do povo, crenças estas mais úteis ao progresso que modificações sociais profundas ou panacéias ideológicas".

É fato inconteste que no momento atual o desenvolvimento econômico é função direta do desenvolvimento científico. No passado, a pesquisa se desenvolvia à margem das atividades produtivas, representando uma espécie de luxo de civilização. É verdade que o progresso econômico de muitos povos foi a resultante de fenômenos imprevistos ou da aplicação de métodos empíricos à solução dos problemas. Hoje em dia, no entanto, é discutível possam verificar-se iguais surtos de desenvolvimento, em condições satisfatórias, sem a aplicação do método científico.

Todos os fatos estão a comprovar que o crescimento material das nações mais desenvolvidas é fruto exclusivo do alto nível científico a que atingiram. desse modo, pode-se afirmar que houve, do século passado para o atual, uma verdadeira inversão dos fatos. Nível científico era um reflexo do nível econômico. Agora, o nível econômico é conseqüência do nível científico.

não há dúvida que a ciência passou a comandar o mundo. Até poucos anos atrás media-se o poderio de uma Nação por seu potencial bélico. Hoje faz-se esta aferição tomando por base a capacidade científica, o número de pesquisadores e o grau de organização para a investigação científica. Daí, as grandes po-

tências aplicarem um esforço, cada vez maior, no estímulo ao desenvolvimento científico. Nesse sentido é muito oportuna uma apreciação de Turner: "não é segredo a razão pela qual o Governo está aplicando tanto dinheiro em ciência, é que esta desempenha papel relevante no prestígio e poder das nações. As novas dotações para pesquisa não resultaram, certamente, de súbito aumento do amor pelo estudo". A competição, a corrida entre as grandes potências já não é mais para o aumento dos seus efetivos militares, porém, sim, objetiva principalmente o reforço do seu poder científico. Em 1958, o Presidente Eisenhower dos Estados Unidos em mensagem afirmou: "é necessário um esforço redobrado de todos os americanos na educação e na pesquisa para que possamos estar à altura das demandas dos nossos dias". Vê-se pois que atravessamos uma fase histórica nitidamente diferenciada. Após a era da revolução industrial passou-se à era da revolução científica, conjuntura que caracteriza o período contemporâneo.

Até onde o predomínio da ciência possa trazer novas e diferentes implicações é muito difícil julgar e aferir. O que é certo, no entanto, é que a revolução científica já teve profundas repercussões dos pontos-de-vista social e político e, até mesmo, nas relações entre os povos.

É oportuna a opinião de Kistiakowski sobre a ciência e relações internacionais: "a ciência é hoje uma das poucas linguagens comuns da humanidade; ela pode oferecer as bases para o entendimento e comunicação de idéias entre os povos independentemente de fronteiras políticas e ideológicas. Ela constitui também o melhor caminho para reunião de esforços capazes de diminuir a tensão entre países".

A característica fundamental da ciência é seu alto nível ético. A verdade representa seu principal alicerce. A ciência busca essencialmente a demonstração da verdade e, buscando alcançá-la, é que se fazem as descobertas e realizam-se conquistas que permitem melhorar a vida do homem. Tendo a verdade como princípio e como fim, ela se reveste do que se pode admitir de mais elevado.

Por outro lado, a ciência representa a forma mais diferenciada do sentimento de sociabilidade, porque tudo que ela faz tem como objetivo último o bem do próximo.

Apoiando-se em tais princípios, o desenvolvimento científico constitui um processo de grande eficácia educacional, pois os que a desempenham tendem a aperfeiçoar-se ao máximo dos pontos-de-vista moral e social.

Ante essas circunstâncias, podem-se considerar como altamente salutares as tendências da civilização atual desde que sejam seguidos os rumos ora perquiridos e que se baseiam na busca da verdade científica.

Naturalmente que o momento não é oportuno para discutirmos os conceitos que vimos de emitir em face de certas concepções filosóficas ou religiosas. Devemos, todavia, insistir em uma afirmação, evidentemente incontestada, qual seja a de que conhecimento científico é o substrato do progresso do mundo atual.

Em face dessas premissas, pode-se reiterar que o desenvolvimento e crescimento dos povos é uma consequência direta do seu progresso científico.

não há como negar que qualquer país que se queira desenvolver deve concentrar todos seus investimentos e recursos prioritariamente na investigação científica.

Em recente relatório sobre visita feita a Israel, DuShane mostra-se vivamente impressionado com o que um pequeno país pode fazer quando convicta e corajosamente aplica a ciência e a tecnologia à solução dos seus problemas, como a criação de fontes de energia e suprimento de água em áreas desérticas.

Considerando o caso particular de nosso país, é difícil estabelecer julgamento sobre a exata posição em que nos encontramos em relação a outros países civilizados.

Se de um lado os pessimistas julgam nossa situação como de penúria, de inércia e improdutividade, de outro há os que, mais objetivos, colocam o problema nos seus devidos termos, e de um balanço criterioso recolhem dados que autorizam julgamento razoável.

É evidente que nossa conjuntura científica é o reflexo de um longo passado, graças ao qual sedimentaram magníficas experiências, que constituem o lastro de nossa formação. não resta dúvida que nossa maior tradição científica se originou nos campos da biologia e da medicina, em que surgiram nossos primeiros institutos de ciência. Sem pretensão à análise histórica, convém lembrar alguns dados fundamentais. No período colonial, serviu o Brasil simplesmente como um campo para observação de naturalistas estrangeiros. Pouco incorporaram à ciência nacional as missões científicas que aqui estiveram, como as de Humboldt, Spix, Lund, Darwin, Agassis, A. Saint-Hilaire, De von Martius e Fritz Müller. Alguma coisa ficou principalmente deste último que se radicou no Brasil, aqui produzindo contribuição notável à ciência. Releva acentuar que foram muito importantes para as doutrinas da evolução, as observações feitas não só por Darwin mas Bates e Wallace, que aqui também esti-

veram no século passado. Tudo isso, no entanto, não deixou descendência nem raízes, não se implantando escolas pela passagem desses sábios. Por volta de 1850 é que surge a famosa Escola Parasitológica da Bahia, formada por Otto Wucherer, José Francisco da Silva Lima e John Ligertwood Paterson. estes, sim, formando uma equipe, um grupo integrado ao meio, transmitindo a este a influência de uma verdadeira escola. Os problemas que estudaram, a filariose, ancilostomose, beribéri, ainhum e tantos outros, consoante os registros que se encontram na *Gazeta Médica da Bahia*, obedecem a padrões surpreendentes. Continua essa Escola por discípulos da envergadura de Pedro Severiano de Magalhães, que depois veio para o Rio de Janeiro, e, sobretudo, Manuel Augusto Pirajá da Silva, que foi professor de História Natural e Parasitologia da Faculdade de Medicina da Bahia, cujas descobertas sobre a esquistossomose constituem um dos mais caros patrimônios de nossa ciência. Sem esquecer Gama Lobo, que em 1865 fez descrição primorosa das manifestações oculares da avitaminose A, ao que chamou "oftalmia brasileira", chegamos a João Batista de Lacerda, que, a partir de 1876, com agudo espírito de pesquisador, embora autodidata, traz contribuição notável à antropologia, fisiologia, farmacologia e ofiologia. Ajunte-se ao nome de Lacerda o de Louis Couty, que para aqui veio em 1878, contratado para a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, mas que acabou trabalhando com Lacerda no Laboratório de Fisiologia do Museu Nacional, com êle realizando trabalhos da melhor qualidade. Já que se falou no Museu Nacional, é de salientar-se a contribuição dessa instituição originária da antiga Casa dos Pássaros que, desde o princípio do século passado, juntamente com o Real Horto, hoje Jardim Botânico, foram berços de nossas atividades científicas.

não se esqueça, porém, as discussões sobre a etiologia da febre amarela de que participaram Domingos Freire, Lacerda e Torres Homem, que, se não trouxeram uma decisão, pelo menos revelaram o intento de esclarecer questão que na época era das que mais nos afligiam. Ainda, em conexão com o mesmo problema, é de realçar-se a experiência de Emílio Ribas, Adolfo Lutz e outros voluntários, em 1902, sobre a transmissão, pelo mosquito, da febre amarela. O Instituto Bacteriológico de São Paulo de que Lutz foi o grande animador e a obra de Vital Brasil no Butantã são outros registros que se impõem. Foi com Osvaldo Cruz, no entanto, que surgiu no país a mais robusta iniciativa para implantação do trabalho científico e, a partir de então, foi que essa prática perdeu as características de mera curiosidade ou diletantismo, transformando-se de simples amadorismo em atividade séria e responsável.

não há como negar que Osvaldo Cruz se antecipou de muito a sua época. Se, a partir do padrão de trabalho por êle implantado, tivesse havido progresso crescente, teríamos hoje posição equivalente ou mesmo superior à de outros países mais desenvolvidos. Mas por que não houve esse desejado crescimento? Muitos fatores devem ter entrado em jogo.

É provável que o mais importante fato tenha sido o Instituto Osvaldo Cruz constituir um núcleo científico isolado, não integrante de uma Universidade.

Embora seu fundador se tenha preocupado, desde logo, em criar e manter cursos para a formação de cientistas, estes não se efetuaram ao máximo das possibilidades da instituição, permanecendo aquém das demandas do progresso. Se Osvaldo Cruz houvesse atuado em universidade como a de Oxford ou Harvard e nela formado sua magnífica escola, outro teria sido o rendimento de sua obra e mais vivificante o fruto de seu esforço. Líder inato, mestre inigualável, êle e seus continuadores teriam encontrado na mocidade das escolas, campo fértil em que semear seu entusiasmo, preparando numerosas gerações de cientistas.

As universidades representam os principais celeiros de cientistas. É na juventude, nos bancos acadêmicos, que se despertam as vocações, descobrem-se as tendências, e têm início as carreiras para a investigação científica. Daí ser duvidosa a vantagem da separação entre os institutos científicos e universidades, como em alguns países socialistas, mas nos quais já se vem observando nítida tendência para uma aproximação cada vez maior entre os dois tipos de instituições.

Apontamos como sendo marco de nossa evolução científica a criação do Instituto Osvaldo Cruz. Outro acontecimento fundamental na história da ciência no Brasil foi, sem dúvida, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, a partir da qual se verificou grande surto nas atividades de investigação. Merece destacar o papel de Álvaro Alberto nesse acontecimento. À sua pertinácia, dedicação e entusiasmo, muito deve a concretização de tão importante medida.

não analisaremos certas restrições que têm sido feitas ao Conselho Nacional de Pesquisas porque julgamos que a sua ação vem sendo tão útil e eficiente que supera a validade de críticas que possam ser formuladas. Os novos laboratórios que surgiram, cresceram e se afirmaram graças ao apoio do Conselho, os jovens cientistas que se formaram em virtude de bolsas concedidas são tão numerosos, uns e outros, que só isso bastaria para fazer pender nitidamente em seu favor a balança de suas realizações.

não há dúvida que se o Conselho não alcançou o máximo que seria desejável é porque não existem medidas mágicas capazes de, em curto prazo, modificar profundamente o panorama geral de um país em relação ao trabalho científico.

São muitas e variáveis as condições que influenciam o trabalho científico, cabendo destacar as materiais, psicológicas, ambientais e econômicas, sendo o nível científico a resultante desse complexo sociopsicológico. A ciência constitui o ápice da evolução do pensamento humano e seu aparecimento e consolidação são a consequência de lenta estratificação de fatores. Assim não se poderiam esperar consequências maiores que as obtidas após a fundação do Conselho Nacional de Pesquisas. Sua simples criação e atuação não poderiam ocasionar todo esse conjunto de fatores

que só o tempo, o progresso educacional e uma mudança de mentalidade produzem.

não obstante, como já afirmamos, a ação desse órgão correspondeu a um grande avanço para a ciência no país. Registrem-se também, como grande fator de progresso, a criação da C.A.P.E.S. (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde Anísio Teixeira e Almir de Castro vêm realizando excelente trabalho.

Data de pouco tempo a prática da investigação científica nas universidades brasileiras, o que é aliás compreensível, eis que tais instituições existem entre nós há uns poucos anos. Por outro lado, excetuando a Universidade de São Paulo que foi criada com características muito particulares, todas as demais, inicialmente, obedeceram a um processo muito artificial em sua constituição, formadas que foram pela simples agremiação de escolas superiores isoladas. Assim, só pouco a pouco é que essas unidades se foram integrando para constituir corporações que, hoje, em alguns casos, já podem ser consideradas verdadeiras universidades.

Seria injusto, no entanto, deixar de referir que, em muitas escolas e faculdades hoje integrantes desta e de outras universidades surgiram núcleos isolados de trabalho que chegaram a realizar pesquisas importantes principalmente no campo da biologia e da medicina. No passado, todavia, era notória a hostilidade à pesquisa, o que levou os irmãos Osório de Almeida a criar em sua própria casa um laboratório de investigação para poderem trabalhar.

Em época recente é que se vem iniciando a pesquisa em universidades brasileiras. Papel relevante visando estimular a pesquisa em nossa instituição coube, sem dúvida, a Carlos Chagas Filho. Foi ele o primeiro a criar um laboratório nesta Universidade com todo o pessoal trabalhando em regime de dedica-

ção exclusiva. Foi o iniciador de intenso intercâmbio com cientistas estrangeiros, aqui os recebendo em curtos ou longos estágios.. muito úteis para a formação de jovens cientistas brasileiros. Igualmente promoveu um programa de larga extensão, enviando ao estrangeiro todo seu pessoal. Deve-se também a Chagas a introdução de modernas técnicas de investigação biológica, como as de rádio-isótopos, microscopia eletrônica etc. Por todos esses motivos é que Carlos Chagas Filho pode ser considerado como um verdadeiro pioneiro de moderna pesquisa científica nesta Universidade. O mérito do seu trabalho não se resume, todavia, à criação e desenvolvimento do Instituto de Biofísica. Foi pela sua pregação constante e pela força do seu exemplo, que muitos se sentiram estimulados a dedicar-se ao trabalho científico e instalar núcleos de investigação nesta e em outras universidades que hoje se encontram em operosa atividade.

De nossa parte é de justiça confessar de público que se chegamos a instalar nosso pequeno laboratório inicial que deu origem ao Instituto de Microbiologia, que temos a honra de dirigir, muito devemos nessas iniciativas ao estímulo constante recebido de Chagas.

não é fácil traçar um panorama atual da pesquisa científica nas universidades brasileiras. como já foi dito, elas são em sua totalidade organismos novos, improvisados, ou estruturados em condições inadequadas para a investigação científica. O fato de serem novos não constitui razão impeditiva de progresso, pelo contrário, a força da tradição, o espírito extremamente conservador representam às vezes obstáculos a que se possa realizar uma adequação permanente e dinâmica às novas conquistas e aos novos progressos. É por isso que enquanto o avanço de muitas Universidades européias, que se originaram na Idade Média com finalidades escolásticas, mantém-se anciloso pelo ranço da tradição, jovens universidades americanas, a maioria delas formadas neste século, são vanguardistas de progresso, adaptando-se aos novos estilos e às exigências das novas conquistas. Nesse sentido, é bem expressivo o que se observa nos Estados Unidos e na Europa em relação à educação médica. Na América do Norte tem havido uma completa revolução com a introdução de métodos que permitem maior rendimento prático, enquanto, no Velho Continente, as Faculdades amarradas por um conservadorismo excessivo não se têm beneficiado de experiências de indiscutível utilidade. Dentro desse raciocínio, portanto, devemos tirar partido do fato de sermos jovens. Estamos livres para escolher as melhores experiências já consagradas em outros países. Temos também maior liberdade para, graças à nossa imaginação e espírito criador, instituir novos estilos e consagrar novos padrões.

Já dissemos em outro passo que a pesquisa científica não pode ser improvisada e que depende de um complexo de fatores. Não há, no entanto, qualquer outra modalidade ou tipo de instituição que reúna condições tão propícias para investigação científica quanto as universidades.

Nesse particular, deve ser referido que no plano de fomento da pesquisa nos Estados Unidos a National Science Foundation sugere pela palavra de Waterman que os maiores recursos sejam aplicados nas Universidades, afirmando: "A Universidade é o lar natural da ciência básica". Todavia as universidades não devem estar sujeitas a qualquer subordinação a governos. Gozando de autonomia e independência, devem ter consciência própria de sua responsabilidade social e contribuir de modo positivo para o estudo de problemas de interesse geral.

A questão da influência dos governos nas Universidades vem sendo muito discutida estes últimos anos nos Estados Unidos. O aumento do custo da investigação e a necessidade do país em desenvolver a ciência obrigaram o Governo a financiar largamente a pesquisa universitária. Este auxílio governamental tem sido aceito desde que não limite as liberdades das universidades, e o perigo de uma possível influência governamental tem sido considerado. No ano passado, a União Americana para as Liberdades Civis publicou longo manifesto em que declara que o financiamento federal interessado principalmente em certos problemas pode induzir a um imediatismo nefasto, incompatível com o verdadeiro espírito científico.

É função precípua da Universidade, adiantando-se aos próprios órgãos do poder público, caracterizar, equacionar, desenvolver estudos e apontar soluções para os problemas que surgem no processo de desenvolvimento do país. A consciência dessa missão e as responsabilidades que dela decorrem é que definem a posição da universidade na sociedade moderna.

Dentro dessa conceituação é que ressalta como um dos deveres mais elementares da universidade a prática sistemática da investigação científica. Um corolário dessa atividade será a realização de cursos, destinados à formação de profissionais e de cientistas. "com a pesquisa científica, segundo pensamento geral bem sintetizado por Chagas, é que as universidades passam a ser universidades. A universidade é a instituição onde se pesquisa e porque se pesquisa dá-se ensino. Subsidiariamente distribui-se diploma". E pode-se completar com Walter Osvaldo Cruz: "sem pesquisa a universidade é uma reminiscência medieval quando os estudos escolásticos limitavam-se a uma ginástica de memória e de concentração mental. Hoje, a universidade representa um sistema educacional que ensina para viver. Tem

precípua obrigação de desenvolver a mente do estudante no sentido de torná-lo apto a controlar os instrumentos a serem empregados na batalha do conhecimento. Batalha sem fim, da qual depende a permanência, segurança e conforto de todos os contemporâneos e futuros habitantes da terra".

Atribuindo-se deveres tão relevantes às universidades no equacionamento, estudo e solução de problemas que interessam às comunidades, poderia parecer que delas se devesse exigir o trato tão-sòmente de problemas de interesse e utilidade imediatos. Longe estamos de assim pensar, porque inevitavelmente cairíamos dentro de um indesejável dirigismo científico. O fator primário na pesquisa reside em uma motivação intrínseca da curiosidade do pesquisador. A este é que compete decidir, optando pelos problemas que feriram sua sensibilidade. A um verdadeiro pesquisador é impossível impor um tema para estudo e mesmo nos sistemas de planificação de pesquisa nunca se deve cercear suas atividades. Liberdade de pesquisa é um postulado que as universidades devem preservar como a maior das suas conquistas. Segundo afirma McKeon, liberdade, facilidades, critério e interesse são condições inter-relacionadas necessárias para o avanço do conhecimento, e entre elas a liberdade constitui o princípio indispensável.

É pertinente salientar que em nossa Universidade possuímos esse clima de liberdade essencial às manifestações da ciência. É de justiça acentuar que isso se deve ao obstinado espírito democrático do nosso Magco. Reitor que jamais fêz qualquer restrição às opiniões e à orientação doutrinária de quem quer que seja, sempre garantindo todas as franquias para o pensamento criador. Ainda que não possuíssemos outras condições, ainda que nos faltassem outros requisitos, bastar-nos-ia esse tesouro de liberdade que tem em Pedro Calmon o seu principal defensor, para afirmarmos que aí está a maior esperança para podermos vencer no campo da investigação científica.

não se deve confundir dirigismo científico com pesquisa orientada para resolver determinados problemas e que consiste na pesquisa aplicada. Talvez nem conviesse incluir este tipo de atividade científica em paridade com a pesquisa propriamente dita, colocando-a na rubrica da tecnologia. É óbvio que esse tipo de trabalho é absolutamente necessário, mas seu desempenho cabe a indivíduos com certas características de personalidade bem diferentes daquela dos cientistas puros. Primariamente compete às universidades a prática da pesquisa pura e subsidiariamente a pesquisa tecnológica que, no entanto, nas universidades mais avançadas, deve ser gradativamente abandonada e transferida a institutos tecnológicos ou outros órgãos congêneres.

não há contradição entre esta última afirmativa, isto é, que à universidade compete primariamente a prática da pesquisa pura e o que dissemos atrás quando afirmamos que a elas compete identificar, equacionar e estabelecer soluções para os problemas do interesse público. A pesquisa pura é que conduz ao esclarecimento dos fatos básicos de todos os problemas. Quando se desvenda o mecanismo de um fato elementar, abre-se o caminho para a solução de uma ou mais questões de interesse prático. Assim, a contribuição da ciência pura é essencial e constitui o lastro de tudo que concerne ao conhecimento aplicado. Desenvolvendo-se a ciência de base, recolhe-se, de imediato, uma série de subprodutos úteis entre os quais destaca-se o conhecimento tecnológico. É errôneo pensar-se que se possa fazer tecnologia sem ciência, como também não é certo admitir-se que a ciência pura é uma forma de trabalho diletante, inconseqüente, de resultados duvidosos ou a longo prazo.

Enfatizando a importância da ciência básica como fator fundamental de Progresso, o Conselho Federal de Ciência e Tecnologia dos Estados Unidos assim se pronunciou: "Constitui má orientação ao elaborar e dirigir programas de pesquisas a preocupação demasiada sobre o valor prático dos temas a serem estudados. Os segredos e tesouros da natureza estão ocultos em os lugares mais obscuros e inesperados. É claro portanto que os melhores programas científicos são aqueles de maior amplitude e mais variadas finalidades. não se pode prever de onde virá o próximo avanço científico e por isso é importante fazer um esforço para manter linhas de trabalho em todas as frentes da ciência".

Nessas definições gerais tem-se as coordenadas para situar o problema brasileiro em face da pesquisa científica. Na conjuntura em que vivemos, somente pela pesquisa a cargo de suas universidades e das instituições científicas é que o país poderá consolidar sua posição no mundo atual e afirmar-se como grande potência. Somos a oitava nação do ponto-de-vista demográfico; temos dimensões continentais constituindo o quarto país do mundo em superfície territorial. Começamos a ser mais conhecidos e considerados diante do mundo como uma realidade de civilização. Oppenheimer ficou tão impressionado com o que viu em nosso país que pôde afirmar: "A aplicação do conhecimento muda a face da terra. E isto é brilhantemente ilustrado por cidades como S. Paulo, no Brasil, que, simplesmente crescem diante dos nossos olhos".

Estamos criando uma consciência de nossa capacidade. Em fatos simples da vida cotidiana transparece um novo sentimento que está surgindo no povo que se sente feliz em poder dizer

com gáudio que tudo que é brasileiro é melhor, naturalmente que atravessamos um período de crise, porém, como acentua Ulich, nunca houve um período produtivo na história da humanidade que não fosse acompanhado de crise, como ocorre na fase atual de nossa evolução. Precisamos refutar a superada qualificação de povo subdesenvolvido, estabelecida na base de critérios discutíveis ou seja a renda *per capita* que não exprime a realidade de um povo, conforme assinalam recentemente Bauer & Yamey, economistas ingleses das Universidades de Cambridge e de Londres. Dizem essas autoridades: "é muito mais esclarecedor sugerir que o capital seja criado no processo do desenvolvimento que admitir que o desenvolvimento seja função do acúmulo do capital. Segundo eles a renda *per capita* é um índice artificial que pode não exprimir a verdade.

Temos uma considerável responsabilidade em face do mundo atual. como única civilização dos trópicos, constituímos importante laboratório experimental, no passado e no presente, a recolher uma cópia de informações intermináveis a servir de roteiro e orientação para os novos países que estão surgindo nos trópicos, principalmente no continente africano.

não há dúvida que o Brasil deverá ser o líder natural desse novo complexo de nações que provavelmente se constituirá em uma comunidade afro-brasileira. Além de fatores históricos, culturais, antropológicos, geográficos e climáticos, razões outras, políticas, que não vem a pêlo discutir, sugerem para nós aquela posição. Porém, o que é certo, o que é indiscutível é que esses novos países do trópico só no Brasil encontrarão a experiência e as informações necessárias a seu desenvolvimento.

Há uma cópia enorme de problemas que só interessa aos trópicos. A nós é que compete estudá-los e resolvê-los, usando dados eventualmente obtidos e suprindo com eles outras áreas do mundo.

Poderíamos alongar-nos numa exaustiva exemplificação de problemas desse jaez. Basta lembrar no entanto, os concernentes à patologia tropical. Aí estão a esquistossomose, a doença de Chagas, a diarréia infantil nos seus aspectos particulares aos trópicos e várias outras doenças que, não constituindo problemas nas zonas temperadas do hemisfério norte, são objeto de investigação limitada nas instituições científicas daquelas regiões. A nós é que competirá enfrentar e resolver esses problemas sem o que continuaremos a pagar um tributo constante, com a limitação da produtividade do homem doente ou com as vidas dos que não resistem à enfermidade. Compete às universidades e instituições científicas antecipar-se aos governos, equacionar e de-

envolver pesquisas, principalmente de base, que possam abrir caminhos à solução de tais problemas. É assim que se configura a investigação científica como um dever social das universidades.

não é nosso intento apresentar, neste ensejo, fórmulas mágicas que possam conduzir à solução de todos os problemas que têm constituído óbices ao melhor desenvolvimento da ciência no país. Há muitos a serem apontados, mas que não chegam a formar um quadro melancólico ou desanimador. Pelo contrário, acreditamos sinceramente que há em nosso país um conjunto de condições mais favoráveis do que desfavoráveis. Se isto não fosse verdade, não ocuparíamos a posição destacada que temos em relação a outras nações civilizadas. Ainda recentemente, revista de referência das mais autorizadas no campo da biologia e medicina, — a *Biological Abstracts* — apresentou estatística sobre a produção científica de todos os países do mundo. Nela, o Brasil ocupa o oitavo lugar. A seqüência de posições é a seguinte: Estados Unidos, União Soviética, Japão, Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Brasil. Isso, sem dúvida, constitui motivo de orgulho e mostra que mesmo sem contar com certas facilidades para o trabalho científico, nosso país demonstra admirável capacidade de realização.

não obstante, a adoção de certo número de medidas poderia ampliar e intensificar as atividades de pesquisa nas universidades, destacando-se, entre outras, as que passaremos agora a enumerar e que foram objeto de proposta concreta que apresentamos ao Conselho de Pesquisas desta Universidade, ao qual temos a honra de pertencer.

Em nosso entender, destaca-se como medida prioritária a propaganda entre os jovens da importância da ciência e das perspectivas que o trabalho científico oferece.

Naturalmente deve-se proceder esse trabalho com processos educacionais destinados a despertar na criança, o mais cedo possível, a curiosidade pelos fenômenos e coisas da natureza. Em maio de 1958, o Governo Americano enviou missão à União Soviética para observar seu sistema educacional e um dos fatos que mais impressionou essa missão foi o ensino das ciências começar no jardim de infância. Essa impressão deve ter influenciado os educadores americanos, pois no relatório *Policies for Science Education* elaborado por um grupo da Universidade de Columbia, em 1960, é recomendado que o ensino das ciências deve ter início no jardim de infância e que nas séries seguintes tenha o mesmo nível de importância que a leitura, a escrita e a aritmética. Infelizmente, em nosso meio, os jovens ainda não se inteiraram convenientemente das possibilidades que oferece a carreira científica. De modo geral, quando atingem a idade de ingressar nas universidades, fazem sua opção por deter-

minado ramo profissional e entram nas escolas com o propósito exclusivo de receberem um grau e dedicarem-se na vida prática a dada profissão. São raros os que ao iniciarem a vida universitária têm em mira tornarem-se cientistas. É claro que essa atitude é consequência do fato de os cientistas em nosso meio não terem uma posição destacada na sociedade e serem em número relativamente pequeno. Há completo desconhecimento pela mocidade do que a ciência pode fazer para o progresso do país. Pensamos que um trabalho sistemático, realizado nas cátedras que versam disciplinas científicas e junto aos diretórios acadêmicos, seria de grande proveito nesse sentido. Por outro lado, é necessário criar estímulos, prêmios e compensações para estudantes que realizem trabalhos científicos, revelando pendor para a investigação. É oportuno assinalar que os próprios estudantes já sentiram a necessidade de fomentar o interesse pela ciência e no campo da medicina, criaram as chamadas "Semanas de Debates Científicos", onde, geralmente, são apresentados trabalhos de excelente qualidade. É preciso que a universidade vá ao encontro dessa iniciativa premiando os melhores, oferecendo bônus-de-estudo no país e no estrangeiro e aproveitando em seus quadros aqueles valores que às vezes se dispersam por não encontrarem acolhida ou apoio.

O trabalho científico exige também um conjunto de facilidades sem as quais é muito sacrificado. A esse conjunto podemos denominar de infra-estrutura do trabalho científico, e compreende facilidades para a importação de material científico, facilidades bibliográficas, oficinas de reparo e recuperação de equipamento e oficinas para a construção de equipamento. Todos conhecem as dificuldades com que lidamos para importação de material científico. Muitos laboratórios só funcionam porque possuem um sistema de contrabando bem organizado e, se tal não acontecer, está o cientista fadado a perder a maior parte do seu tempo junto aos órgãos governamentais para conseguir importar, às vezes, umas poucas gramas de um reagente essencial para o seu trabalho e, assim mesmo, nem sempre consegue vencer as dificuldades.

O problema da literatura científica é outra questão relevante. Já dispomos, principalmente nos grandes centros, — como Rio e São Paulo — de algumas excelentes bibliotecas e de instituições que facilitam o fornecimento de microfimes de periódicos menos acessíveis. No entanto, nesse setor, deveria o Governo criar um dólar especial para livros e periódicos ou então facilitar a obtenção dos bônus de livros que a UNESCO fornece e que, salvo engano, o Brasil é o único país que não goza de suas vantagens e benefícios.

A existência de oficinas especializadas nas instituições para a recuperação ou construção de equipamento também é questão fundamental. Como não dispomos ainda de indústria especializada em material científico, a manutenção e recuperação do equipamento é às vezes problema insolúvel dada a inexistência de técnicos habilitados.

O problema do pessoal é, sem dúvida, o mais importante de todos. Deve ser considerado antes de qualquer outro porque o cientista com uma idéia, um projeto, e capacidade para o desenvolver, constitui o ponto de partida para toda iniciativa concernente à ciência. Entre nós o problema do desenvolvimento da ciência, na maioria das vezes, tem sido encaminhado de forma invertida: primeiro pensa-se no prédio, depois no equipamento permanente, e, por final, quando já estão construídos laboratórios *glamourosos* em edifícios suntuosos é que se pensa no pessoal. Nada mais errôneo. *A formação de pessoal deveria ser o ponto de partida.* Por todo o país encontram-se sempre excelentes laboratórios bem instalados e, muitas vezes, até, equipados razoavelmente. O que falta no entanto é gente habilitada para botar esses laboratórios em funcionamento. Há evidente carência de pessoal para o trabalho científico, não só nas universidades como fora destas, o que depende naturalmente de um complexo de motivos e razões. Já nos reportamos aos problemas do recrutamento e acentuamos que em nosso entender deve ser intensificado o trabalho junto à mocidade no sentido de interessá-la pelo trabalho científico. Na fase de iniciação e aperfeiçoamento as bolsas-de-estudo em níveis convenientes, representam, sem dúvida, a forma de remuneração adequada. No entanto, para aqueles que já demonstraram qualidades e merecem efetivamente a qualificação de pesquisadores, devem ser oferecidas posições que reúnam certo número de atrativos.

Problema sobre o qual tem havido discussões é o de saber se nas universidades devam existir cargos diferentes para pessoal docente e de pesquisa. Julgamos que essa discriminação é desnecessária porque, conforme já expusemos anteriormente, todos os que ensinam devem pesquisar e todos os que pesquisam devem ensinar. Isso constitui um truísmo que, consagrado pelas universidades alemãs no século passado, serviu de base à filosofia das universidades americanas. como acentua Ulich, o "professor

universitário não deve representar um pregador de verdades supostamente estabelecidas mas um líder na busca da verdade onde ela estiver". Muito expressivo é, igualmente, o pensamento de Bohannon a respeito: "O trabalho do docente (*Scholar*) não é ensinar ou pesquisar. É ensinar-com-pesquisa, o que constitui uma atividade invisível". Assim o problema da denominação do pessoal universitário é questão de somenos. Importa

é que sejam oferecidas posições com possibilidades de acesso gradual em função do tempo e do mérito e com uma retribuição financeira que assegure ao trabalhador científico viver com dignidade e sem os tormentos que gera a falta de recursos. Outras vantagens adicionais devem ser deferidas no referente a estabilidade relativa, aposentadoria, assistência à família, etc.

sobre o tempo integral, acreditamos ser ponto pacífico estar na consciência de todos que, sem êle, não pode haver trabalho científico sério, princípio já consagrado nos países onde a pesquisa é largamente praticada. Bem entendido, que tempo integral ou dedicação exclusiva não deve ser conceituado de forma restrita e sujeita a uma rígida regulamentação. Importa é que o cientista desenvolva todas as suas atividades em ensino e pesquisa dentro de um só campo de trabalho em um mesmo local. Aliás esse é o conceito vigente em muitas universidades americanas, onde cada pesquisador ou docente tem seu programa de pesquisa, mas paralelamente pode ministrar vários cursos, participar de comitês científicos, receber encargos para escrever trabalhos remunerados sobre sua especialidade, tudo dentro de um regime de relativa liberdade desde que seus compromissos fundamentais sejam satisfatoriamente atendidos.

Falha saliente, entre nós, é a que diz respeito a pessoal auxiliar de nível médio. Em nosso meio predominam dois tipos de pessoal, o diplomado, doutor ou o indivíduo de nível muito baixo que só pode ser aproveitado em tarefas rudimentares, como as de servente. não existem cursos destinados aos chamados *technicians*, de sorte que os poucos elementos que existem nessa categoria são improvisados e não possuem as qualidades necessárias. Para o preenchimento dessa lacuna dever-se-ia estimular a criação de cursos, principalmente nas escolas técnicas. É claro que os lugares a serem preenchidos por esse pessoal devem oferecer um mínimo de condições para que constituam um real atrativo. É importante acentuar que a carência desse pessoal de nível médio em nossas instituições é fator limitante da produtividade dos cientistas, obrigados que são a cumprir tarefas materiais muito penosas que poderiam ser realizadas por esses elementos auxiliares. Naturalmente, longe estamos de admitir que o cientista não deva realizar tarefas materiais. Pelo contrário. Nesse sentido nosso pensamento se identifica com o de Ortega y Gasset, quando afirma: "É mister que o intelectual manipule as coisas, que conviva com elas; coisas materiais se é um físico, coisas humanas se é um historiador... É demasiado fácil pensar. A mente em seu vôo só nela mesma encontra resistência. Por isso é tão importante para o intelectual palpar objetos materiais e aprender com o seu convívio uma disciplina de contenção".

Chegamos agora a um ponto relevante de nossa discussão. É o que diz respeito aos fundos para a pesquisa, a seu financiamento. Em nosso país todos os meios financeiros para a educação e a investigação científica provêm do Governo. A iniciativa privada, seja por desinteresse ou incompreensão, apesar das vantagens nas deduções sobre o imposto de renda, nada contribui para o trabalho científico. São raros os homens de posses, como Guilherme Guinle, cuja memória reverenciamos, que prestam ajuda à ciência. Não há entre nós fundações, como existem, por exemplo, nos Estados Unidos, poderosas, com patrimônios enormes e que dedicam à pesquisa grande parte das despesas, naquele mesmo país ou no estrangeiro, como vem fazendo a benemérita Fundação Rockefeller em todo o mundo. O fato é que a fonte quase única dos recursos para a investigação é o orçamento da República. Se é um mal ou um bem, se certo ou errado, não vamos discutir.

No tocante ao volume dos recursos globais despendidos pelo Governo para as universidades em geral e em particular para a investigação científica, não há dúvida que os orçamentos são insuficientes, consideradas as razões atrás expostas, onde pensamos ter ficado bastante claro que o progresso do país, ou mesmo sua sobrevivência, depende do desenvolvimento da pesquisa científica e conseqüentemente de seu desenvolvimento tecnológico. Não há exagero em afirmar que o próprio progresso nacional estará comprometido se não fixarmos uma diretriz segura para nosso desenvolvimento científico. Defrontamos o perigo de, na ocasião em que começamos a nos tornar independentes na importação de bens, combustíveis e equipamentos, nos vermos condenados à subordinação científica e cultural porque nossa indústria sem o apoio de uma ciência autônoma só produz empregando métodos e técnicas importados. A libertação econômica nacional só será uma realidade quando alcançarmos independência completa firmada em nosso espírito criador em todos os campos do saber. Compete portanto ao Governo, como principal fonte supridora dos recursos para o trabalho científico aplicar liberalmente nesse campo onde não estará certamente realizando gastos, mas sim procedendo ao mais útil dos investimentos.

As universidades e as instituições de pesquisa são as únicas organizações onde não se pode pensar em fazer economia, cortar orçamentos ou incluir em planos de limitação de despesas. Naturalmente que ao Governo compete cobrar os lucros desses investimentos, lucros esses representados por gerações de cientistas, profissionais e técnicos capazes e pela produtividade científica, enfim por uma contribuição positiva ao progresso do país. As universidades, no entanto, devem antecipar-se a essa tomada de contas, e colocar-se numa posição em que tenham autoridade para

exigir do Governo, por serem os órgãos mais atuantes no processo da afirmação nacional. É este o nosso dever. Esta é a nossa posição firmada em uma consciência perfeitamente lúcida e convicta do papel que nos compete dentro da comunidade brasileira. Acreditamos ter ficado demonstrada a tese que nos propusemos: a investigação científica é um dever social das universidades. É o principal caminho para nos conduzir ao que todos almejamos. Um Brasil em paz, em progresso, um Brasil melhor!

A EDUCAÇÃO E OS ESTUDOS PEDAGÓGICOS NO BRASIL

LOURENÇO FILHO

professor Emérito da Univ. do Brasil

CONDIÇÕES GERAIS DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

As origens da educação no Brasil são similares às de outros países da América Latina. Buscaram os colonizadores portugueses, malgrado as dificuldades de ordem demográfica, econômica e política, transplantar para os trópicos as formas e o espírito da cultura católica e renascentista da Europa. As primeiras realizações educativas devem-se a membros da Companhia de Jesus que desde 1549 acompanhavam os colonizadores, e, assim também, um pouco mais tarde, a representantes de outras ordens religiosas, franciscanos, beneditinos e carmelitas.

Empenharam-se os jesuítas na catequização dos indígenas e seus filhos e na instrução de descendentes dos colonizadores. A seus conventos chamaram "colégios", de que foram particularmente famosos os de Salvador, na Bahia, com Manuel da Nóbrega, e Piratininga, em São Paulo, com José de Anchieta. neles ensinavam-se a leitura e os princípios mais simples da dogmática católica. Os recursos metodológicos eram os de que se utilizava a ordem jesuítica, ao tempo: memorização e exercícios espirituais sob rigorosa disciplina, na forma dos preceitos pedagógicos da Companhia de Jesus, mais tarde compendiados no *Ratio Studiorum*.¹

Ademais, iniciaram os jesuítas esforços no sentido de organizar alguns centros de formação humanística, em seminários menores e maiores, e os desenvolviam quando, em 1759, o ministro de Dom José I, Marquês de Pombal, decidiu expulsar esses religiosos das terras do império português. Pombal estabeleceu

Transcrito de *Decimalia*, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1960.

1 LEITE, Pe. Serafim, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, 5 vols., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1938. O *Ratio Studiorum*, organizado pelo Pe. Cláudio Aquaviva, é de 1599. Há versão portuguesa comentada pelo Padre Leonel Franca, Liv. Agir, Rio de Janeiro.

um imposto local sobre gêneros alimentícios e bebidas, o "subsídio literário", com a renda do qual pretendia criar e manter um sistema de escolas elementares. Sua queda impediu, no entanto, a realização do projeto, obstada também pela falta quase absoluta de pessoas habilitadas para o ensino. Ao findar o período colonial, para uma população avaliada em 200 mil habitantes nas vilas e cidades, não havia mais que; cinco dezenas de escolas devidamente organizadas.²

Em 1808, transferiu-se de Lisboa para o Rio de Janeiro a corte portuguesa, e o Brasil, sete anos depois, foi elevado à categoria de reino-unido. O ensino elementar não experimentou melhoria em quantidade ou qualidade, mas seria iniciado o ensino acadêmico. O príncipe regente D. João (depois D. João VI) criou escolas para formação de um escol necessário às funções civis do Governo e postos militares, e dois cursos cirúrgicos; mais tarde, chamaria ao país uma missão de artistas franceses, de que devia resultar em 1820 a fundação de uma escola de belas-artes. Às influências da cultura portuguesa logo assim se juntavam as de origem francesa.³

Declarada a independência, em 1822, mostraram as câmaras constituintes grande empenho num programa de instrução popular. O projeto da carta política da nova nação, elaborado no ano seguinte, refletia as idéias liberais da revolução francesa. Pretendia-se que cada vila tivesse uma escola primária, cada comarca um colégio secundário, e os locais mais apropriados, universidades. Era programa demais avançado para o meio. O imperador Pedro I dissolveu as constituintes e, na carta que depois outorgou ao país, foram as preocupações de instrução pública reduzidas à declaração de que cada cidadão teria direito à instrução primária gratuita. A primeira lei de valor positivo, promulgada em 1827, declarava que se deveriam fundar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados do império. No mesmo ano, criaram-se dois cursos jurídicos, um no norte, no Recife, e outro no sul, em São Paulo, destinados a formar profissionais para a estruturação e defesa da ordem jurídica nascente.

No ensino primário, todavia, foi insignificante o progresso. As idéias da era colonial permaneciam, não se havendo a elas juntado senão as práticas do "ensino mútuo", consistente no

2 CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, *Fontes para o Estudo da Educação no Brasil, Bahia*, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Minist. da Educação, Rio, 1959.

3 Para o estudo da educação ao tempo do reino-unido, como de todo o império, cf. MOACYR PRIMITIVO, *A instrução pública no Império*, 3 vol., Cia. Edit. Nacional, São Paulo, 1936-38.

aproveitamento, como auxiliares dos mestres, dos alunos mais adiantados, na forma experimentada algum tempo antes na Inglaterra, por Bell e Lancaster.

Em 1831, Pedro I abdica em favor de seu filho Pedro de Alcântara, então com cinco anos de idade. O Governo é exercido por diferentes regentes. Entende-se, e não sem razão, que o pequeno desenvolvimento do ensino se devia à excessiva centralização administrativa, em país tão vasto e de difíceis comunicações. Assim, em 1834, foi reformada a constituição por um Ato Adicional que, entre outras providências, deu competência às assembleias provinciais para regularem a instrução primária e secundária. Dependentes do Governo imperial, ficavam apenas as escolas superiores e o ensino primário da capital do país. não obstante, em 1838, funda-se o Liceu Imperial, depois Colégio Pedro II, destinado a servir de padrão às escolas secundárias. Aí se inaugura orientação mais realista, com estudos de ciências naturais, ensinadas em quatro anos, dos seis que compreendia o curso.

Da liberdade de legislar sobre o ensino pouco se valeram as províncias. Várias delas logo organizaram escolas normais: Niterói, em 1834, a primeira instituição oficial do gênero em todo o continente; Bahia, 1836, e Ceará, 1845. Assim vieram a existir núcleos de formação de mestres primários e, com eles, os primeiros estudos de cunho pedagógico, embora rudimentares.

As condições sociais e econômicas, fundadas na escravidão negra e na agricultura extensiva, de moldes primitivos, não reclamavam mais desenvolvimento da educação do povo. Aos escravos era proibida a matrícula nas escolas. Em 1872, para um continente demográfico de nove milhões, todas as escolas, públicas e particulares, só possuíam 140 mil alunos; e, ainda ao findar-se o império, em 1889, para 13 milhões, apenas 250 mil alunos existiam.⁴

não faltaram, no entanto, grandes planos e projetos. Terminada a guerra em que se envolveu o Brasil com o Paraguai, novas idéias liberais passaram a ser agitadas em vários campos, inclusive nos da educação. Desde 1873, por mais de dez anos, funcionaram no Rio de Janeiro cursos livres de conferências sobre assuntos pedagógicos, e, para divulgá-los, uma revista passou a ser publicada. Criaram-se, igualmente, algumas associações interessadas na difusão do ensino elementar e profissional, destinando-se este último a crianças desvalidas.

4 PIRES DE ALMEIDA, H. R., *L'instruction Publique au Brésil*, Rio de Janeiro, 1889.

Em 1874, João Alfredo defende no parlamento a idéia de se criarem escolas profissionais por todo o império, bem como a de se fundarem bibliotecas populares. Cinco anos depois, Leôncio de Carvalho apresenta um projeto de subvenção às escolas primárias, criação de escolas ambulantes e cursos especiais para adultos. Pouco mais tarde, o ministro do império Rodolfo Dantas, depois de discutir os dispositivos do Ato Adicional, demonstra que conviria disseminar escolas normais imperiais por todo o país e estabelecer um fundo econômico para o desenvolvimento da educação popular.

Essa iniciativa provocou de parte do deputado Rui Barbosa, na qualidade de relator da comissão de instrução pública, a elaboração de dois grandes pareceres, um sobre o ensino secundário e superior, e outro sobre o ensino primário. Tais documentos reúnem tudo quanto de melhor se conhecia à época em matéria de organização, administração e metodologia de ensino. De fato, propugnam pelos novos moldes de uma pedagogia intuitiva mediante lições de coisas, salientam o papel social da escola, e apresentam idéias inteiramente novas quanto ao ensino secundário e superior, em relação aos quais passavam a influir idéias dos Estados Unidos. Tais pareceres, representam os primeiros grandes estudos pedagógicos produzidos no Brasil.⁵

Proclamada a República, a 15 de novembro de 1889, criou-se o Ministério de Instrução Pública, confiado a Benjamim Constant Botelho de Magalhães, professor militar, propagandista das idéias republicanas e das doutrinas de Augusto Comte. De maio de 1890 a janeiro do ano seguinte, decretou o Governo provisório uma reforma de ensino secundário e superior, criando também o "Pedagogium", centro de estudos destinado a servir de órgão coordenador e impulsionador da educação. A morte prematura de Benjamim Constant e a supressão, pouco depois, do Ministério impediram que tais reformas viessem a ter cumprimento integral. Ao mesmo tempo, as constituintes republicanas terminavam seus trabalhos. A carta do novo regime, de fevereiro de 1891, mantinha a tradição do Ato Adicional em matéria de ensino público, delegando às antigas províncias, agora Estados, as diretrizes que as escolas deveriam seguir. Reservado ao Governo

central, ficava apenas o ensino superior. Separada a Igreja do Estado, encaminha-se a educação pública para a laicidade, o ensino livre e o enciclopedismo científico, espírito esse

5 BARBOSA, Rui, *Obras Completas*, vol. IX, 1882, Tomo I, *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, e vol. X, 1883, Tomo I, II, III e IV, *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública*, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1937-1952. Tb. LOURENÇO FILHO, M. B., *A Pedagogia de Rui Barbosa*. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1954.

que especialmente inspirou uma lei de reforma da educação do ensino secundário e superior, no ano de 1911. O regime estabelecido, de estudos livres, com mínima ingerência governamental, através de um conselho superior de ensino, durou apenas quatro anos.⁶

No plano federal, duas outras leis se sucedem nesses graus de ensino. No primário, no ensino normal e profissional, legislam apenas os Estados. Nalguns deles, considerável progresso então se verifica, com maior extensão da rede escolar e melhor preparação dos professores primários, por elevação do nível de estudos nas escolas normais. Isso se deu especialmente em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, e ainda no Distrito Federal. Nas demais unidades da Federação, embora houvesse iniciativas esparsas, a escassez de recursos sempre impediu maior progresso quantitativo do ensino popular.

. Desde 1900, por esta razão, vozes autorizadas no Congresso Nacional não cessavam de advogar mais direta intervenção do Governo federal na instrução elementar do país. Diversas autorizações legislativas se aprovaram em 1906, 1908 e 1910, sem resultado prático. Por fim, em 1917, estando o Brasil em guerra com a Alemanha, decidiu o Governo federal fechar as escolas alemãs nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul subsidiadas pelo Governo germânico, votando ao mesmo tempo auxílio para que essas unidades federadas abrissem novas escolas em substituição àquelas. Assim se efetivava, pela primeira vez, a ação supletiva da União na instrução primária.

Em 1922, promoveu o Ministério da Justiça uma conferência interestadual de ensino primário e secundário, para melhor coordenação dos esforços regionais e locais. Na reforma constitucional 1925-26, alguns deputados se bateram pela idéia de cooperação federal, sem maiores resultados. Nessa mesma década, reformas de novo espírito social dão-se em vários Estados e na capital da República: Ceará, 1922; Bahia, 1925; Minas Gerais, 1927; Distrito Federal, 1928, e Pernambuco, 1929. Refletiam elas o espírito de inquietação e mudança que se começava a operar na economia do país e suas instituições, como consequência da

6 como fonte para o estudo da educação no período republicano até 1935, MOACYR PRIMITIVO, *A instrução pública e a república*, 7 vol., Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio, 1944. Tb., TEIXEIRA BRANDXO, *A educação nacional no régimen republicano*, Rio, 1907, e o breve estudo interpretativo de BITTENCOURT, Raul, "Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil", in *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. VII, nº 20, fev. de 1946.

primeira grande guerra. Debatem-se e experimentam-se as práticas da escola renovada ou progressiva, e insiste-se nos fins político-sociais da educação popular.⁷

Para esse movimento, muito concorreu na época a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, e a qual agremiou professores de todos os graus e ramos de ensino, além de juristas, médicos e homens de letras. A partir de 1927, passou essa instituição a convocar conferências nacionais de educação com o fim de debater e fixar uma política educacional para todo o país. Realizou também numerosos cursos de divulgação e levantou dois importantes inquéritos, respectivamente sobre o ensino secundário e o superior.⁸

A revolução nacional de 1930, na educação como em outros setores, veio agitar novas idéias e propor grandes reformas administrativas. O Governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde, atualmente denominado da Educação e Cultura; reorganizou o ensino secundário, impondo aos estudos organização seriada obrigatória; deu nova forma ao ensino superior, incentivando a criação de universidades, de que apenas duas ao tempo existiam, a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a do Estado de Minas Gerais, instituída em 1929. Estabeleceu ainda um convênio entre a União e os Estados para coleta, para sistematização e divulgação das estatísticas educacionais, medida de importante significação.

Pela constituição de 1934, foi a União incumbida de traçar um plano nacional de educação, compreensivo de todos os graus e ramos, na conformidade de idéias defendidas pela Associação Brasileira de Educação. esse plano, logo elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, não chegou a vigorar, por se haver dado o golpe de estado de 1937, que estabeleceu uma nova carta política. Nela declarava-se a competência do Governo federal para fixar "as bases, a orientação e os quadros da educação nacional". Em consequência, expediu o Governo federal uma série de leis orgânicas do ensino industrial, comercial, secundário e, por fim, do ensino normal e primário.⁹

7 LOURENÇO FILHO, M. B., *Introdução ao estudo da escola nova*. Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1929, e LIMA, Alceu Amoroso, *Debates Pedagógicos*, 1930.

8 Associação Brasileira de Educação, *O Problema universitário brasileiro*. A Encadernadora, Rio, 1928, e *O Problema brasileiro de educação secundária*, Rio, 1929.

9 NÖBREGA, Wandick (coord.) *Enciclopédia da legislação do ensino*, 2 vols., Of. do Jornal do Comércio, Rio, 1952 e 1953.

Duas importantes providências igualmente foram tomadas: a criação, em agosto de 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, destinado a coligir documentação e a proceder a pesquisas educacionais de âmbito nacional;¹⁰ e abertura, no ano seguinte, da Faculdade Nacional de Filosofia, destinada a preparar especialistas em vários ramos do conhecimento, professores

secundários e técnicos de pedagogia. À exceção da Universidade de São Paulo, estabelecida em 1934, pelo Governo desse Estado, onde estudos pedagógicos de nível superior já se ensaiavam, não possuía ainda o país escolas especiais com tal objetivo. Ademais, outras medidas, direta ou indiretamente ligadas à educação, passaram a ter grande influência. Assim, a instituição de um Fundo Nacional de Ensino Primário e a organização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o qual, mediante estudos das realidades nacionais, começou a ter decisiva influência nas questões de organização e administração escolar.¹¹

com o retorno ao regime representativo e elaboração de nova carta política em 1946, retomaram-se as idéias de descentralização administrativa, conservando o Congresso Nacional a prerrogativa de fixar as bases e diretrizes da educação de todo o país, mediante lei complementar à Constituição. Logo no ano seguinte, uma comissão especial, designada para elaborar o anteprojeto dessa lei, desincumbiu-se da tarefa. Remetido esse documento ao poder legislativo, passaram-se no entanto mais de dez anos sem que o problema se resolvesse em definitivo. Na atual legislatura, obteve-se que o projeto fosse aprovado pela Câmara dos Deputados, embora com grandes modificações, e encaminhado ao Senado, onde se encontra.¹²

É desde os anos 20, portanto, que o pensamento educacional se firma no país e que seus estudos se multiplicam, em diferentes direções: investigação das condições reais da rede escolar existente; exame de problemas de biologia e psicologia experimental; desenvolvimento dos estudos demográficos, geográficos, econômicos e sobre questões sociais diversas; análise das possibili-

10 *O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade*, Imp. Nacional, 1928. Editou esse órgão do Ministério da Educação e Cultura, entre o ano de sua fundação e 1946, mais de uma centena de trabalhos de documentação e pesquisas sobre a educação no país. esse trabalho tem sido continuado com publicações do mesmo gênero. Desde 1944, edita também a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

11 *O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Educação*, 2 vol., Serviço Gráfico do IBGE, Rio, 1941. Tb. TEIXEIRA DE FREITAS, N. A., *O que dizem os números sobre o ensino primário*, Ed. Melhoramentos, 1938.

12 *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Exposição de Motivos do Ministro Clemente Mariani, anteprojeto e projeto), Imp. Nacional, Rio, 1938.

dades financeiras nos vários níveis da administração, municipais, estaduais e federais; e, também, a incrementação dos debates de feição filosófica, no empenho de integração dos dados assim obtidos. Tal resultado, que se poderá chamar de tomada de consciência, advem do conhecimento das condições de infra-estrutura do sistema educacional do país; do aumento demográfico, de 25 milhões, naquela década, para mais de 65 milhões atualmente; da rápida transformação das bases da economia do país, que facilmente passou de um regime agrário extensivo para uma agricultura mais racional, e rápido desenvolvimento da indústria. Tudo isso veio acelerar o processo de vida social, acentuando a mobilidade de sentido vertical, e, conseqüentemente, destruindo a rígida estratificação existente, na qual só se admitia a educação para uma elite dirigente, não para o povo.

Ainda em 1935, as indústrias fabris não davam trabalho senão a 300 mil operários; hoje empregam cerca de dois e meio milhões de pessoas, em mais de 160 mil fábricas. O valor da produção industrial no mesmo prazo, calculado a preços constantes, aumentou vinte vezes. Além disso, adiantada legislação de caráter social (proibição de trabalho aos menores de 14 anos, salário mínimo, regulamentação do trabalho feminino e outras medidas de previdência social) passou a exigir medidas educacionais de grande vulto.

desse modo, o país toma conhecimento de seu próprio processo social e cultural, de que muitas obras, em diferentes setores e domínios, passaram a dar conta. Duas coleções de textos pedagógicos se organizaram por iniciativa de educadores. No ano de 1932, numeroso grupo de professores e intelectuais fez divulgar um manifesto que se chamou "dos pioneiros da escola nova". Uma grande obra de síntese é organizada mais tarde, por iniciativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e na qual grande parte se consagra a questões educacionais.¹³

Assim, nos três últimos decênios, os estudos pedagógicos subiram do nível de simples proposição e revisão de procedimentos didáticos, como também de projetos mais ou menos líricos do ponto-de-vista político e administrativo, para o de debate das mais sérias questões objetivas do processo cultural da nação.

13 As duas coleções de textos pedagógicos referidas são: "Biblioteca de Educação", desde 1927, organizada e dirigida pelo Prof. M. B. Lourenço Filho, e "Atualidades pedagógicas", primeiramente dirigida pelo Prof. Fernando de Azevedo e ora aos cuidados do Prof. J. Damasco Pena. A obra de síntese é a de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, Serviço Gráfico do IBGE, Rio, 1943. Há trad. inglesa, "Brazilian Culture", MacMillan. Nova York, 1950. Nova edição, de 1958, compreende três volumes com 796 págs., Edições Melhoramentos, São Paulo.

A formação dos docentes no ensino elementar passou a ser feita em dois níveis, em escolas regionais para a formação de regentes de ensino, com quatro anos após o primário, e o de professores

primários, com um curso de sete anos, compreendendo os estudos do primeiro ciclo secundário, e mais três, de preparação técnico-pedagógica. A formação dos professores secundários e de ensino normal, dantes inexistente, veio a ser feita em cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras, em quatro anos, depois de estudos completos de nível secundário. Preparam também essas faculdades, em cursos de especialização e aperfeiçoamento, orientadores educacionais e especialistas em educação (bacharéis e licenciados em pedagogia).

ANALISE DA BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

A produção pedagógica do país veio a ser, nos últimos tempos, um dos ramos bibliográficos mais bem estudados. Ao ser organizado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, logo tratou esse órgão de proceder a um levantamento retrospectivo da produção dos estudos da espécie, com base em arrolamento pouco antes iniciado no Ministério da Educação, através das coleções da Biblioteca Nacional. Publicou então esse órgão seis relações sucessivas de autores, títulos de obras, editores, local e data de cada publicação, seguidas de breve ementa. Tal levantamento compreendeu a produção dos estudos relativos à educação, excluídos os livros de uso dos alunos, no período de 1812 a 1944.¹⁴

com referência aos anos de 1946 a 1952, relações bibliográficas anuais, de igual feição, acrescidas da indicação dos principais artigos em publicações periódicas, passaram a ser divulgadas no *Handbook of Latin American Studies*, editado pela Fundação Hispânica da Biblioteca do Congresso, de Washington, que em todos os seus volumes na produção pedagógica latino-americana, destaca uma seção especial referente ao Brasil. De 1953 em diante, retomou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a êle filiado, e ainda de forma mais completa, esse trabalho, de que já publicou sete volumes.¹⁵

14 Vol. I, nº 1, 2, 3, 4 e 5, correspondentes aos meses de julho a novembro de 1944; e vol. XI, nº 4, maio de 1945, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

15 *Handbook of Latin American Studies*, n. 11 a 18, The Hispanic Foundation, Library of Congress, Washington, 1945-1952; e *Bibliografia Brasileira de Educação*, vol. I a VII, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio, 1933/59.

O primeiro levantamento retrospectivo que, como vimos, compreendia 128 anos, incluiu 836 peças. Convirá observar a variação quantitativa por períodos de vinte e cinco anos, o que já por si indica o crescente interesse pelos estudos pedagógicos. De fato, entre 1812 a 1836, só se registraram sete obras; no período seguinte, 31; no terceiro e quarto, mais de uma centena em cada um, e, enfim, no último, mais de meio milhar.

Quais as tendências reveladas nas obras impressas nesses diversos períodos? Até 1882, decorridos mais de 70 anos depois da primeira publicação, a bibliografia pedagógica se resumia quase em relatórios oficiais, de escasso valor doutrinário e, às vezes, nem mesmo informativo, além de discursos de propaganda. Os relatórios se queixam, em geral, da deficiência dos dados numéricos pelos quais se pudesse avaliar do desenvolvimento escolar. Quando preocupações de ordem técnica aparecem, cifram-se em discutir o processo do "ensino mútuo". A primeira obra de doutrina sistemática data de 1865, numa adaptação do *Compêndio Prático de Pedagogia*, de Daligault, devida a Joaquim Pires Machado Portela, que imprimiu nesse ano a primeira edição no Recife, vindo a dar logo após a segunda, no Rio. como obra original similar, tem primazia a de Carlos Augusto Soares Brasil, *Compêndio de Pedagogia*, editado em 1878. Pode-se, aliás, fazer idéia da pedagogia do tempo pelo título, um pouco longo talvez, mas elucidativo, de um opúsculo de Abílio César Borges, datado de 1866: *Vinte anos de propaganda contra a palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*.

O primeiro trabalho referente ao ensino normal aparece em 1846; à educação higiênica, em 1868; ao ensino profissional, em 1876; ao de surdos-mudos, no ano seguinte. com referência à liberdade de ensino e obrigatoriedade escolar, imprimem-se vários panfletos, entre 1867 e 1876. O primeiro trabalho sobre criação de universidades é de 1873; a idéia de um plano nacional de educação já em 1874 é exposta num folheto com esse título, por Januário da Cunha Barbosa. A expressão "educação nacional" aparece como título de uma obra editada em 1878, e de duas outras, três anos depois. É curioso notar que nada menos de sete trabalhos relativos à educação física nesse período se publicam, o primeiro dos quais tem a data de 1828.

Nova fase é inegavelmente aberta ao pensamento pedagógico, em 1882 a 1883, com os grandes pareceres de Rui Barbosa já referidos. O mais simples cotejo entre a bibliografia até então existente e tais trabalhos demonstra que o ambiente geral do país não estava preparado para recebê-los. Pretendendo transplantar idéias de países mais adiantados, apresentavam conceitos e aspirações não ajustados à realidade nacional.

não obstante, o esforço de Rui Barbosa parece ter sido produtivo. De 1883 às vésperas da República, publicam-se mais desenvolvidos trabalhos sobre organização universitária, ensino secundário e administração escolar, entre os quais um volume do Visconde de Ouro Preto, que defendia a criação de um fundo escolar e a competência do Governo central para criar e manter estabelecimentos de ensino nas províncias. Entre os trabalhos lançados em 1884, figuram várias memórias apresentadas ao Congresso de Instrução, realizado no Rio de Janeiro no ano anterior. Delas, merecem especial menção um estudo de Maria Guilhermina de Andrade sobre os jardins de infância, outro de João Barbalho, relativo à coeducação dos sexos, e um terceiro, sobre ensino primário obrigatório, composto por Sílvio Romero.

O ideal de educação popular, ainda que sob o aspecto de mera alfabetização, começa a ser defendido. Também a reforma de métodos didáticos se inicia. A aplicação dos processos do ensino intuitivo passa a ser tendência dominante. Em 1886, Rui Barbosa não desdenha traduzir as *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins. No ano seguinte, Camilo Passalacqua dá a público o volume *Pedagogia e Metodologia*, e, em 1888, Felisberto de Carvalho lança o seu *Tratado de Metodologia*.

A fase a seguir, dos primeiros anos da República, reflete as idéias de Benjamim Constant e o movimento do Pedagogium, e bem assim as da reforma escolar de São Paulo, inspiradas na organização escolar norte-americana.

Ao findar o século, José Veríssimo publica um veemente estudo, *Educação Nacional*, logo reeditado. Surgem revistas pedagógicas, e multiplicam-se os compêndios de pedagogia. Aparecem grandes trabalhos de Manuel Bonfim, Pinheiro Guimarães, Feliciano Pinheiro Bittencourt e Alfredo Gomes, entre outros.

A preocupação de adaptar-se o ensino à moderna psicologia começa a ter os seus primeiros reflexos depois de 1910. Em 1914, um trabalho de A. Sampaio Dória faz uma primeira referência aos testes; nesse mesmo ano, aparece uma publicação do Laboratório de Psicologia da Escola Normal, de São Paulo, organizado pelo especialista italiano, para aí contratado, Ugo Pizzoli. Surge também um estudo pioneiro sobre educação de deficientes mentais, escrito por Basílio de Magalhães.

De par com essas tendências de aplicação de novas doutrinas, elabora-se um movimento em prol de maior adaptação da escola ao meio rural. Em 1918, Antônio Carneiro Leão publica o primeiro trabalho relativo ao assunto. Assim, o pensamento pedagógico começa a deixar as paredes da escola, debatendo problemas de nacionalização e democratização do ensino. Estudos mais amplos de José Augusto e Monteiro de Sousa alcançam repercussão na tribuna da Câmara e na imprensa.

Mas, à falta de apoio por parte da administração pública, volta o pensamento pedagógico a preocupar-se com temas de caráter técnico especializado. Em 1924, imprime-se o primeiro trabalho de exposição geral sobre testes psicológicos, devido a Medeiros e Albuquerque. Já em 1926, porém, um inquérito organizado pelo jornal *O Estado de São Paulo* agita novas idéias sobre as funções sociais da escola. É a partir desse ano que nova feição nos estudos se implanta, estimulada pelos trabalhos da Associação Brasileira de Educação, com seus congressos e inquéritos.

Depois de 1930, ganham também os estudos educacionais maior sentido de especialização e aprofundamento. Surgem trabalhos de biologia, psicologia educacional, bem como os primeiros ensaios de história e filosofia educacional.¹⁶

Na década 1941-1950, algumas centenas de outros livros especializados sobre metodologia geral e especial, administração escolar, psicologia educacional, orientação educacional, estatística da educação e história da educação alcançam o grande público. Tomam decisiva importância as publicações de centros de pesquisas oficiais, federais e estaduais, como também de algumas associações de educadores. Entre as primeiras, figura a série de publicações referentes à Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada pelo Ministério da Educação no ano de 1947, e que prossegue.¹⁷

A partir de 1950, nova fase se inaugura, reclamada pelo desenvolvimento das condições econômicas e políticas. Já então, grandes temas de política educacional passam a ser expostos e debatidos, quer em face do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, quer também em função de certo desequi-

16 Servem de exemplo os seguintes trabalhos: CARVALHO, C. Delgado de, *A escola como ajustamento social*, Liv. Alves, Rio, 1931; LOURENÇO FILHO, M. B., *Testes ABC*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1933; BACKHEUSER, E., *Técnica da Pedagogia Moderna*, Civ. Brasileira, Rio 1934; TEIXEIRA, Anísio, *Educação progressiva, uma introdução à filosofia da Educação*, Id. 1933; RAMOS, Arthur, *Educação e Psicanálise*, id. 1934; RABELO, Sílvio, *Psicologia da Infância*, id. 1937; TEIXEIRA, Anísio, *Educação para democracia*, id. 1937; RUDOLFER, Noemy, *Introdução à Psicologia educacional*, id. 1938; ALMEIDA JÚNIOR, A. F., *Biologia Educacional*, id. 1939; AZEVEDO, Fernando, *Sociologia educacional*, id. 1940. Em 1933, as obras principais de Lourenço Filho, e logo depois as de Everardo Backheuser e Fernando de Azevedo são traduzidas para o castelhano, com sucessiva edições nessa língua. Assim, o pensamento pedagógico brasileiro começou a influir no de outros países da América Latina.

17 CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, Publicações de n. 1 a 12, Ministério da Educação, 1947-1951.

líbrio observado entre o crescimento da rede escolar primária e a do ensino médio e superior. A rápida expansão dos graus ulteriores ao primário não foi, realmente, por este último acompanhada. De 1933 a 1950, a matrícula das escolas primárias cresceu de 90%, ao passo que o ensino médio, em 300%. No período de 1941 a 1950, a matrícula das escolas elementares aumentou na taxa de 60%, ao passo que a do ensino secundário cresceu em 230% e a do ensino superior, em 125%. No mesmo prazo, a população total do país aumentou 27%. Tal situação, embora explicável pelo rápido desenvolvimento econômico do país, com escassos quadros culturais e técnicos, não podia deixar de alarmar os estudiosos da educação, sobretudo pelo aspecto social e político. E, na verdade, a produção bibliográfica está agora refletindo esses temores.¹⁸

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, como extensão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com programa especialmente devotado aos estudos demográficos, econômicos e políticos da educação, vem a refletir a mesma ordem de preocupações; igualmente, a criação no Conselho de Desenvolvimento, da Presidência da República, de uma Comissão Especial de Educação e Cultura, para melhor planejamento das despesas públicas com a educação.¹⁹

não cessam os trabalhos de investigação sobre programas e procedimentos de ensino, mas seu tratamento é agora feito sob outros critérios, não só de eficiência didática estrita, como de visão social, ou amplamente política. Os estudos mais recentemente publicados, como dantes se indicou, e uma nova série de monografias regionais lançada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos assim o demonstram. Em suma, as obras pedagógicas contemplam agora as questões de educação no país como um problema integral de cultura.²⁰

18 A simples indicação dos títulos de alguns trabalhos ilustra a situação referida: LOURENÇO FILHO, M. B., *Análise da situação do ensino brasileiro*, Diário de Notícias, Rio, 1954; TEIXEIRA, Anísio, *A educação e a crise brasileira*, Edit. Nacional, São Paulo, 1956, e *Educação não é privilégio*, Liv. José Olímpio, Rio, 1957; ALMEIDA JÚNIOR, A. F., *Problemas do ensino superior*, Ed. Nacional, São Paulo, 1956, e *E a escola primária*, id 1958; AZEVEDO, Fernando, *A educação entre dois mundos*, Ed. Nacional, São Paulo, 1958.

19 O referido Centro vem editando desde 1957 uma revista especializada, *Educação e Ciências Sociais*. Das publicações do Conselho de Desenvolvimento, destaca-se a de título *Educação para o desenvolvimento*, que contém completa análise das despesas públicas com a educação, 2 vols., Rio. 1958.

20 Da série de monografias regionais fazem parte: MOREIRA, J. Roberto, *A educação em Santa Catarina*; PILOTO, Erasmo, *A educação no Paraná*; ABREU, Jaime, *O sistema educacional fluminense*; SOUSA, J. Moreira de, *Estu-*

CONCLUSÃO

como em outros domínios, nos últimos trinta anos os estudos pedagógicos brasileiros transitaram da feição acadêmica ou literária em que por muito tempo estiveram, para um plano de análise objetiva, fundada na observação dos fatos e discussão dos pressupostos e métodos adotados. Em conjunto, estão perdendo a feição axiomática de outros tempos, para se tornarem instrumentos de análise, reflexão e debate democrático.

esse novo espírito, não se poderá negar, deve-se especialmente aos novos centros de estudos da especialidade, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e órgãos a êle filiados, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar, e a Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Aos esforços desses órgãos, têm-se juntado os do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). como ainda os das seções de pedagogia de várias universidades, em especial a de São Paulo.

O que tem justificado a instituição de tais órgãos de pesquisa é o desenvolvimento geral das instituições escolares, que hoje assinalam a educação brasileira como dos maiores empreendimentos da vida nacional, quer pelo número de pessoas que envolve, quer pela soma das despesas que consome. No ano de 1958, essas despesas se elevaram a 30 bilhões de cruzeiros, ou aproximadamente 2% da renda bruta nacional.

O levantamento estatístico referente a esse ano registra mais de sete milhões de alunos nas escolas primárias de todo o país, ou seja, praticamente o dobro do total obtido há doze anos. Desde então, o número das escolas primárias elevou-se de 43.405 para 95.358.

No ensino médio, os estabelecimentos são agora 6.348, com 1.076.201 alunos e 88.937 professores.

No ensino superior, a matrícula inicial do corrente ano ascende a 84.481 estudantes, distribuídos em 19 universidades e duas centenas de estabelecimentos de ensino superior isolados,

do *sobre o Ceará*; MASCARO, Carlos Correia, *Município e Ensino no Estado de São Paulo*, com levantamento histórico, demográfico, econômico e propriamente educacional de cada uma dessas unidades da federação. Também nessa série está publicado o volume *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, por J. Roberto Moreira, desenvolvido no mesmo espírito de elevada orientação técnica.

onde se ministram 387 cursos de formação profissional e técnica. O pessoal docente neles em serviço compreende 19.263 docentes, entre professores, assistentes e instrutores.

Quando se verifica que o número de alunos de grau primário, ainda em 1932, era inferior a dois milhões, os de grau médio apenas sessenta mil, e os de ensino superior, vinte mil, pode-se avaliar o caminho percorrido, e compreender por que há progresso nos estudos pedagógicos do Brasil.

As perspectivas de interrupto desenvolvimento são evidentes. Nos institutos de preparação do magistério primário, em número de 1.119, estão agora matriculados 81.526 alunos; nas escolas de preparação do magistério secundário e formação de especialistas em pedagogia, que são 62, a matrícula é de 18.453. Cerca de cem mil pessoas assim presentemente se dedicam aos estudos de educação. Por outro lado, o movimento associativo entre os educadores toma crescente consistência, e suas agremiações realizam cursos de extensão e aperfeiçoamento.

A fase que o país atravessa de intensa expansão industrial, ou, mais precisamente, de aplicação da grande tecnologia a todas as formas de produção, inclusive nos campos, vem inspirando uma política geral de luta contra o subdesenvolvimento econômico, melhor nucleamento demográfico e multiplicação das vias de transporte e comunicação.

Uma expressão dessa política está na recente transferência da capital do país, do litoral para o seu centro geográfico, no planalto central, em Brasília. Pode-se prever que esse fato terá profundas conseqüências de ordem material e cultural na vida brasileira, as quais virão a se refletir na marcha do pensamento pedagógico, em geral, e na organização de maiores e melhores realizações de ensino.

As grandes linhas de direção desse pensamento podem ser resumidas em três pontos: maior democratização do ensino; sentido realista da educação, visando ao desenvolvimento econômico; e planejamento técnico racional, com maior aproveitamento dos recursos, que os poderes públicos já consagram às atividades educacionais.

XXIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra de 6 a 14 de julho de 1960, por convocação simultânea da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, adotou as seguintes recomendações, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:

RECOMENDAÇÃO N.º 50

Dispõe sobre a elaboração e expedição dos programas de ensino secundário.

A Conferência,

considerando o interesse que a questão dos programas de estudo despertou nos organismos internacionais de educação e notadamente na comissão consultiva internacional dos programas escolares instituída pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura;

considerando a Recomendação n.º 46, aos Ministérios de Instrução Pública, relativa à elaboração e à promulgação dos programas do ensino primário, adotada em 15 de julho de 1958 pela Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em sua vigésima primeira sessão;

considerando que a crise de crescimento, que atravessa o ensino do curso secundário, impõe, além das modificações de estrutura, ordenação dos planos de estudo e dos programas escolares em função das diversas necessidades verificadas no plano nacional e internacional;

considerando que, em vista das informações submetidas à Conferência pelos Ministérios da Instrução Pública, mais da metade dos países acham-se atualmente empenhados em trabalhos de elaboração ou revisão dos programas do ensino secundário;

Transcrito do *Bulletin du Bureau International d'Education*, n.º 136, em tradução da Prof Marta de Albuquerque.

considerando que o curso secundário até agora destinado a uma minoria, tende a acolher um número cada vez maior de crianças cujas aptidões intelectuais, origem social e atividades futuras podem ser as mais diversas;

considerando que a generalização do ensino secundário não deve resultar em declínio do nível geral dos estudos e da cultura;

considerando que, além de se desenvolver nos planos intelectual, moral, físico e estético, o ensino secundário deve igualmente preparar adolescentes para a vida e para o trabalho socialmente útil;

considerando que o acentuado progresso da ciência e da técnica reclama formas renovadas de pensamento e ação;

considerando que se expandiu o cabedal de conhecimentos e não cessa de crescer em ritmo cada vez mais intenso, tanto no domínio das ciências como no das letras e das artes;

considerando que a concepção de ensino secundário mais difundida se baseia num justo equilíbrio entre a formação humanista e a científica;

considerando que uma recomendação de alcance universal não estaria em condições de apreciar os múltiplos aspectos do caráter teórico peculiares à questão dos programas do ensino secundário e que, para ser eficaz, uma tal recomendação deve limitar-se ao enunciado de medidas práticas e efetivas;

considerando que, embora sintam aspirações semelhantes, os países cuja situação diverge bastante, devem encontrar soluções diversas para o problema da elaboração e promulgação dos programas de ensino secundário,

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

PRINCÍPIOS GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS

1. Na elaboração dos programas do ensino secundário convém levar em conta:
 - a) Os diversos objetivos deste ensino;
 - b) sua estrutura, seja ela uniforme ou dividida em ciclos ou seções;
 - c) importância relativa de cada disciplina ou grupos delas;
 - d) meio onde se desenvolvem as crianças;
 - e) possibilidades de assimilação por parte dos alunos, assim como necessidades e interesses próprios a sua idade e sexo.
2. Na falta de princípios absolutos a serem admitidos e aplicados com proveito em todos os países, pode-se recomendar, além da elaboração dos planos de estudo e dos programas, que se estabeleça justo equilíbrio entre

os diversos aspectos da educação (intelectual, moral, social, manual, físico e estético) de maneira a assegurar a cada aluno desenvolvimento integral e harmônico.

3. Para que se consiga esse equilíbrio, convém não perder de vista, quando da elaboração dos programas, que cada disciplina pode contribuir, sob formas diversas, não somente para enriquecer os conhecimentos do aluno, como também desenvolver sua personalidade e orientá-lo diante do mundo que o cerca.
4. Convém atribuir à formação moral o lugar que as circunstâncias atuais exigem, recomendando aos professores que realcem o valor moral e social dos conteúdos da aprendizagem servindo-se de casos concretos que possam surgir com seus alunos na escola ou fora dela.
5. Deve-se estimular a dupla tendência de intensificar a iniciação ao trabalho e os conhecimentos de ordem prática e profissional no ensino secundário, bem como ampliar conhecimentos de cultura geral nas escolas técnicas e profissionais de nível médio.
6. Sem acrescentar matéria nova aos planos de estudo, deve-se, na elaboração dos programas, realçar a contribuição que o ensino de certas disciplinas pode trazer à compreensão, à paz e ao bom entendimento entre os povos e as raças.
7. Os programas do ensino geral de nível médio devem ser considerados uma continuação natural dos programas do ensino primário; em conseqüência, convém que propiciem tanto na fase inicial do 1.º ciclo do ensino secundário, como na do segundo, as transições indispensáveis para evitar aos alunos esforços excessivos de adaptação, motivo de desencorajamento e de fracasso.
8. Além da elaboração dos programas do ensino secundário, convém, na medida do possível e sem prejuízo da marcha normal dos estudos da maioria dos alunos, levar em conta as exigências dos estabelecimentos do ensino pós-secundário.

PRINCÍPIOS CONCERNENTES À ESTRUTURA DO ENSINO

9. Nos países em que o ensino secundário abrange dois ciclos, os programas deverão levar em conta seus objetivos; o primeiro ciclo apresentando caráter mais geral e constituindo a seqüência lógica do curso primário; o

segundo ciclo oferecendo a possibilidade de dar maior importância a determinadas disciplinas, podendo constituir, em certa medida, preparação a estudos mais avançados.

10. Naqueles onde o primeiro ciclo do ensino secundário constitui, no todo ou em parte, ciclo de orientação e de cultura geral comum a todos os alunos, solução que merece ser mais difundida, o conteúdo e a ordenação dos programas deveriam dar oportunidade de escolha aos alunos, bem como facilitar o trabalho de seleção dos mestres e especialistas que se incumbem dessa tarefa.
11. Nos países em que o ensino secundário é diversificado em seções e onde os programas levam em consideração os objetivos particulares de cada uma delas, deve-se atentar para os objetivos de caráter mais geral do conjunto; da mesma maneira, nos países onde os programas prevêem matérias optativas a fim de atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos; convém assegurar que o ensino dessas matérias não se faça em detrimento das disciplinas indispensáveis à formação geral dos alunos.
12. Naqueles onde o ensino secundário não é diversificado e apresenta, conseqüentemente, caráter bastante uniforme, convém prever todas as facilidades para adaptar os programas às necessidades, interesses e aptidões dos alunos.
13. Os programas de estudo devem ser concebidos de maneira que, nos diferentes níveis de escolaridade secundária, os alunos tenham possibilidade de acesso de uma seção a outra, ou do ensino geral a outro de tipo especializado e vice-versa.

PRINCÍPIOS CONCERNENTES AO CONTEÚDO DOS PROGRAMAS

14. Os programas devem ser estabelecidos por períodos de estudo, tendo em vista os objetivos previstos para cada classe, as aptidões, as possibilidades e os interesses dos alunos nas diferentes idades, assim como o tempo efetivo que pode ser reservado ao ensino correspondente.
15. Para serem eficazes, os programas de ensino secundário devem ser adaptados aos alunos das classes a que são destinados.

16. O conteúdo do programa de cada disciplina deve ajustar-se aos objetivos específicos da aprendizagem dessa disciplina e aos objetivos gerais do ciclo ou da seção em que é ensinada.
17. Determinar a importância relativa de cada disciplina é um aspecto essencial para a elaboração dos programas, devendo e a distribuição das matérias ser revista periodicamente, levando em consideração a evolução das condições sociais e as conclusões mais recentes da pesquisa pedagógica.
18. É evidente que, nas diversas seções do ensino secundário, as disciplinas que as caracterizam devem ocupar lugar preponderante, o que não impedirá que as outras disciplinas mereçam a importância que lhes é devida, mesmo quando os estudos em questão sejam confirmados por exame de tipo especializado.
19. Convém assegurar que os programas das diversas matérias não fiquem isolados em compartimentos estanques, mas, ao contrário, que se tire proveito das conexões que podem existir entre disciplinas diferentes, assim como de possibilidades que elas ofereçam de se completarem mutuamente, contanto que se evite qualquer duplicidade e repetição inúteis.
20. A tendência bastante freqüente de sobrecarregar os planos de estudo e os programas, seja pela introdução de matérias novas, seja pelo desenvolvimento do conteúdo de cada disciplina isoladamente, constitui sério risco; para impedi-lo urge que a introdução de noções novas seja compensada pela supressão de outras menos importantes, e que a seleção de noções essenciais substitua o enciclopedismo dos programas.

NORMAS PARA ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS

21. Qualquer que seja o órgão responsável pelo ensino secundário, a elaboração dos programas correspondentes deve competir a setores especializados junto aos quais a representação do corpo docente fique assegurada.
22. É indispensável que a elaboração e revisão dos programas de cada disciplina do ensino secundário sejam confiadas, antes de tudo, aos especialistas da disciplina em questão, levando em conta que, no primeiro ciclo desse ensino, talvez seja preferível entregar várias disciplinas conexas a um mesmo professor.

23. Quando a elaboração dos programas é confiada a grupos de especialistas, deve-se criar condições para que haja coordenação entre esses diversos grupos e que obedeça a princípios comuns em suas tarefas; convém recomendar a esses grupos de trabalho que se considerem como partes constitutivas de um todo.
24. Convém seja assegurada a coordenação dos trabalhos da elaboração dos programas, não somente no que diz respeito às diferentes disciplinas que figuram no plano de estudo do ensino secundário, mas também em relação ao ensino que o precede, ao que lhe é posterior e ao que ocupa situação paralela; para realizar tal coordenação, deve-se recorrer aos professores que pertencem a outras modalidades de ensino (primário, normal, técnico-profissional, superior).
25. É indispensável que os setores encarregados da elaboração dos programas possam beneficiar-se do conhecimento de especialistas em questões de didática e psicologia do adolescente.
26. Para reforçar os laços entre a escola e o meio cultural, econômico e social, recomenda-se que os pais dos alunos e os representantes dos diversos órgãos, que, por motivos diversos, se interessam pelos problemas de educação, tenham oportunidade de expor seu ponto-de-vista sobre os programas.
27. Dada a importância das pesquisas psicopedagógicas na elaboração e revisão dos programas de ensino secundário, é de toda conveniência que elas prossigam, nos centros bem dotados de recursos, com a participação, na medida do possível, de professores que se interessem por esse gênero de pesquisas.
28. Os setores encarregados da elaboração dos programas devem prever uma etapa preliminar de documentação, versando: a) sobre características e ritmo de desenvolvimento dos alunos, no momento em que atravessam a crise da adolescência; b) os progressos científicos mais significativos realizados nos diferentes campos do ensino; c) as contribuições novas da didática, especial e geral; d) o grau de preparação científica e pedagógica dos professores encarregados do ensino; e) as tendências que condicionam a evolução cultural, social e econômica do mundo moderno; f) estudos comparados relativos aos programas aplicados em outros países; g) o resultado das experiências realizadas, a esse respeito, no próprio país ou no estrangeiro.

29. Antes de sua promulgação definitiva, convém que os programas, quando possível, sejam submetidos a ensaios cuidadosamente controlados, tanto nas escolas de tipo experimental, como nos estabelecimentos de regime normal do ensino secundário escolhidos para este fim; seja como fôr, convém efetuar gradativamente sua aplicação de modo a permitir supressões que se tornem necessárias.

EXPEDIÇÃO DOS PROGRAMAS

30. Nos países onde os programas são expedidos pela autoridade central, devem eles apresentar certa flexibilidade para que possam adaptar-se às exigências de caráter regional ou local.
31. Nos de regime escolar descentralizado, é possível incentivar os diversos setores responsáveis por sua expedição, coordenando esforços no sentido de eliminar as diferenças injustificadas que possam existir entre os diversos programas aplicados no mesmo país, reduzindo, desse modo, os inconvenientes que resultam para os alunos de qualquer mudança de domicílio.
32. Considerando os inconvenientes que podem apresentar as reformas dos programas muito afins, convém não esquecer que o progresso científico realizado em certas disciplinas exige atualização mais freqüente de seus conteúdos, o que não acontece em outras matérias do ensino.

APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS

33. Para melhor salientar a estreita relação existente entre a maneira de ensinar e o conteúdo dos programas, é desejável que estes sejam acompanhados de breve exposição sobre o conceito do ensino de cada disciplina e sugestões de ordem metodológica, inspiradas em trabalhos realizados no campo da psicopedagogia e da pedagogia experimental.
34. A promulgação de novos programas de estudo deve ser acompanhada de estágios práticos, de reuniões pedagógicas, de grupos de estudo, de artigos publicados na imprensa, etc, a fim de que os professores possam estar informados dos princípios em que se inspiram as modificações propostas.

35. A formação pedagógica, teórica e prática dos professores do ensino secundário deve incluir o estudo dos programas que lhes compete aplicar.
36. É preferível considerar os programas antes um roteiro que um código rígido excluindo as adaptações julgadas oportunas e a liberdade do professor.
37. Faz-se mister providenciar para que se assegure, na medida do possível, e levando em conta as despesas que isso deve acarretar, a adequação dos manuais aos novos programas.
38. Convém igualmente tomar medidas necessárias para que, na reformulação dos programas, os estabelecimentos disponham de salas bem equipadas com material didático e os diversos instrumentos de ensino (aparelhos de laboratório, recursos audiovisuais, etc.) adequadas aos novos programas.
39. No desenvolvimento das unidades de cada disciplina, urge considerar as necessidades dos alunos cuja aprendizagem é mais lenta ou mais rápida do que a média; diversos meios podem servir a este objetivo, notadamente a ajuda e o estímulo pessoais durante a aula e a organização das atividades extra-escolares.

ASPECTOS INTERNACIONAIS DO PROBLEMA

40. O movimento crescente de pessoas, entre os diversos países, acentua cada vez mais o problema da equivalência dos estudos e diplomas no ensino de nível médio; sem pretender a unificação dos programas, cabe enviar esforços para atingir uniformidade suficiente que facilite o reconhecimento dos estudos secundários realizados no estrangeiro.
41. Contatos visando estabelecer maior uniformidade na terminologia utilizada para designar as matérias do ensino, ou que permitam empreender estudos comparativos das semelhanças e diferenças essenciais observadas nos programas escolares dos diferentes países, contribuirão para resolver o problema das equivalências.
42. Além dos manuais escolares, as coleções internacionais de programas de estudo interessam primordialmente, não apenas aos especialistas que os elaboram, mas também às autoridades escolares e os professores; igual-

mente os centros nacionais de documentação pedagógica precisam equipar-se a fim de atualizar as coleções desse gênero.

43. Nos planos de assistência técnica de caráter nacional ou internacional, convém prever a designação de especialistas capazes de participar ativamente da elaboração dos programas atendendo a solicitações dos países interessados.

RECOMENDAÇÃO N.º 51

Dispõe sobre o ensino especial para débeis mentais

A Conferência,

considerando os princípios já enunciados pela Conferência Internacional de Instrução Pública sobre a organização do ensino especial em sua 7.^a Recomendação, adotada em quatorze de julho de mil novecentos e trinta e seis, em sua quinta sessão;

considerando que o direito à educação, proclamado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, aplica-se a todos os indivíduos, que dela se podem beneficiar, inclusive os menos dotados;

considerando que a idéia do ensino obrigatório para todos é universalmente aceita e que já é aplicada em numerosos países;

considerando a desvantagem econômica, social e cultural que representa para um povo a existência em seu meio de deficientes mentais, em número apreciável, muitos dos quais poderiam tornar-se elementos úteis se fossem convenientemente educados;

considerando que se deve tirar proveito das aptidões individuais demonstradas por uma criança débil mental, com o objetivo de encaminhar sua educação;

considerando que, graças aos progressos alcançados pela medicina, pela psicologia da criança e pela pedagogia clínica, existem meios de identificar as crianças que sofrem de deficiência mental, e de promover sua formação por métodos baseados na diferenciação e na individualização do ensino;

considerando que a aplicação de métodos de educação diferenciada não deve implicar a segregação completa da comunidade infantil, que tem necessidade de participar da vida em comum para nela vir a integrar-se e que o professor avisado pode tirar partido desta situação, suscitando nas crianças dotadas de aptidões diversas atitudes que favoreçam melhor compreensão mútua;

considerando que, em cada país, o problema da expansão do ensino especial para débeis mentais está sempre relacionado com o nível de aproveitamento dos alunos normais e que, para organizar este ensino especial, deve-se levar em conta as diferenças existentes entre as grandes e pequenas cidades;

considerando que os problemas relativos à educação especial devem merecer tanto mais atenção no âmbito da cooperação cultural entre as nações e nos programas de assistência técnica, quanto esses problemas, embora prementes, não puderam ainda ser tratados sistematicamente em certos países;

considerando que, não obstante visarem a propósitos comuns, compete aos países, de estrutura diversa, procurar soluções diferentes para o problema de organização do ensino especial de débeis mentais,

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

READAPTAÇÃO

1. Onde as circunstâncias o permitam, convém que a readaptação de crianças débeis mentais seja desde o início da escolaridade e, se possível, a partir do período pré-escolar.
2. Para este fim, é indispensável que as técnicas de observação e de psicometria, e os meios de diagnóstico de que dispõem os diferentes especialistas sejam aperfeiçoados de maneira a assegurar resultado tão objetivo quanto possível, evitando, entre outras coisas, que se confunda a debilidade mental orgânica com a debilidade mental aparente.
3. Convém outrossim levar em conta a maneira pela qual as crianças suspeitas de debilidade mental se comportam no meio familiar, social e escolar.
4. A decisão de retirar uma criança da escola comum e a escolha do tipo de classe ou escola para a qual será encaminhada competem às autoridades escolares, se possível com anuência da família; seria desejável que um período de observação precedesse qualquer decisão.

OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

5. todas as crianças débeis mentais reconhecidamente escolarizáveis têm direito à educação do mesmo modo que outras crianças; em consequência, às autoridades

escolares cumpre oferecer-lhes educação de acordo com suas necessidades.

6. O princípio de obrigatoriedade escolar não pode ser invocado em se tratando da criança débil mental, a não ser na medida em que as autoridades escolares possam assegurar-lhe ensino adequado; convém mesmo recomendar que essa escolaridade se prolongue além do limite legal de obrigatoriedade.
7. Visto constituir o princípio de gratuidade corolário da obrigação escolar, convém que os débeis mentais se beneficiem de suas vantagens, mesmo que o ensino especial exija contribuição financeira particular.
8. No caso de crianças débeis mentais que são obrigadas a freqüentar internato, é indispensável a previsão de créditos para ajudar os pais cujos meios não permitam pagar as despesas de pensão e de transporte, seja em instituição oficial ou particular.

ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE

9. Nos países em que a importância do ensino especial o justifique, pode-se determinar que um serviço especializado de instrução pública colabore para o desenvolvimento do ensino destinado a todos os tipos de crianças inadaptadas, sobretudo coordenando os esforços já realizados neste setor.
10. No que diz respeito aos débeis mentais, o serviço de ensino especial deve promover, com seus próprios meios ou com a ajuda dos centros de documentação ou de pesquisa pedagógica:
 - a) conceituações precisas sobre diferentes categorias de débeis mentais;
 - b) elaboração de estatísticas relativas à proporção das crianças em idade escolar que entram nestas diversas classificações, assim como sobre a nível de escolarização;
 - c) estudos referentes às necessidades atendidas e por atender neste setor;
 - d) concretização dos planos destinados a assegurar expansão racional e progressiva do ensino especial;
 - e) estudo dos problemas decorrentes da formação profissional das crianças débeis mentais e possibilidades de colocações;
 - f) estudo das diferentes formas de ajuda pós-escolar a ser prestada a essas crianças, etc.
11. O serviço de ensino especial deve assegurar o controle das instituições públicas e privadas, que lhe estão subordinadas; desde que o número desses estabelecimentos

assim o justifique, esse controle deverá ser confiado a inspetores ou conselheiros especializados, capazes de orientar os professores e contribuir para o desenvolvimento deste ensino.

12. Onde não existir inspetores de ensino especial será conveniente que os inspetores regulares, sobretudo aqueles que têm a responsabilidade de escolas situadas em pequenas cidades e em regiões rurais, dêem atenção ao encaminhamento dos casos isolados de debilidade mental e despertem o interesse de professores e autoridades escolares das organizações de proteção social.
13. A educação dos débeis mentais parece constituir um campo onde a colaboração entre a iniciativa privada e as autoridades escolares se pode revelar particularmente eficaz; assim sendo, convém estimular o esforço das associações privadas que geralmente têm assumido a vanguarda da educação e da proteção aos débeis mentais e que, ainda agora, compensam por vezes a ausência da ação oficial neste setor.

ESTRUTURA DO ENSINO ESPECIAL

14. Conhecida a variedade de formas de debilidade mental e as circunstâncias particulares de cada caso, é importante prever diversos tipos de classes e de estabelecimentos que permitam um ensino diferenciado.
15. É preciso evitar tanto quanto possível o isolamento completo do débil mental de seu meio e principalmente das crianças mais bem dotadas, sem todavia deixá-lo competir com elas nas provas em que ficariam em situação de inferioridade; em virtude disso é recomendável a instalação de classes especiais nas escolas comuns.
16. Para os débeis mentais mais gravemente atingidos, as escolas especiais, com ou sem internato, parecem convir mais; o internato torna-se sobretudo necessário quando o domicílio dos pais é distante de externatos especializados, quando o meio familiar é desfavorável ou quando a debilidade mental é acompanhada de perturbações de comportamento.
17. Nas grandes localidades de países que dispõem dos meios necessários e que resolveram os problemas surgidos pela obrigatoriedade escolar generalizada no nível do primeiro grau, justifica-se a instalação progressiva de classes e de escolas do tipo acima referido.

18. Nas pequenas localidades e nas regiões de população muito dispersa, onde não é possível abrir uma classe ou uma escola especial, pode-se prever uma das seguintes soluções:
 - a) ensino individualizado nas classes comuns;
 - b) freqüência a uma classe ou a uma escola especial em localidade vizinha, com a condição de que sejam assegurados os meios de transporte e, quando necessário, uma refeição;
 - c) ensino a domicílio no sistema de professores itinerantes;
 - d) internato.
19. Nos países que ainda não possuem meios de organizar sistematicamente o ensino para débeis mentais, e mesmo nos países onde a obrigatoriedade escolar não é ainda observada integralmente, convém prever, ao menos experiência-pilôto que permita escolarizar certo número de crianças débeis mentais, servindo como ponto de partida a um ensino especial autêntico.

MÉTODOS E PROGRAMAS DE ENSINO

20. O ensino dos débeis mentais, mais que qualquer outro, deve ser funcional e concreto; convém então recorrer aos métodos que estimulam as funções mentais para atividades que requeiram inteligência prática e facilitem a aquisição de noções básicas.
21. O ensino deve ser intensamente individualizado para atender às aptidões, às necessidades e ao ritmo de aprendizagem peculiares a cada criança e, de outro lado, prever atividades de grupo, relacionadas com o trabalho ou a recreação, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade.
22. Pelas razões expostas, não se deve confiar, na medida do possível, mais de quinze alunos a um só mestre;
23. não se deve reear exercícios de recapitulação e de repetição destinados a fixar a aquisição dos mecanismos de base e de conhecimentos à altura das crianças débeis mentais, dando-se, no entanto, a devida importância à educação do caráter e à formação de hábitos e de atitudes, social e moralmente aceitáveis, de maneira a desenvolver neles qualidades que possam compensar as deficiências intelectuais, inspirando-lhes, autoconfiança.
24. Convém salientar o valor da logopedia como meio de reeducação para as crianças débeis mentais.

25. O jogo, a educação física e rítmica, o canto coral e a música, o desenho e as artes plásticas devem integrar a educação dos débeis mentais; são meios de expressão que podem ajudá-los na autodisciplina, no desenvolvimento harmonioso da personalidade.
26. Os trabalhos manuais ocuparão, desde o início, lugar primordial na educação dos débeis mentais e poderão, por conseguinte, servir de base a uma verdadeira iniciação profissional.
27. A colaboração entre a escola e a família é particularmente eficaz no ensino para débeis mentais; ação contínua deve ser exercida pelo professor e, quando necessário, pela assistência social para dar consciência aos pais ou tutores das necessidades especiais da criança débil; sua participação em certas atividades escolares ou extra-escolares deve mesmo ser solicitada.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADE POS-ESCOLAR

28. Se a escola especial não puder oferecer formação profissional autêntica, será conveniente prever cursos complementares profissionais e oficinas de aprendizagem para débeis mentais, com períodos mais extensos de atividades escolares.
29. É necessário multiplicar as atividades que facilitem o ajustamento à vida quotidiana, bem como a integração no trabalho; em certos países, talvez se recomende o sistema "escola-emprêgo", que permite o trabalho em parte do dia sob controle da escola.
30. É preciso ajudar os jovens débeis mentais a encontrar empregos adequados, de maneira que a ação educativa não seja interrompida após a escola e que, recebendo um salário, os adolescentes não se tornem um peso para a sociedade; os serviços de orientação profissional e de colocação devem proceder ao inventário sistemático dos lugares que melhor convenham aos débeis mentais, principalmente na indústria.
31. É indispensável a organização de um programa pós-escolar para os débeis mentais; os serviços encarregados dessa atividade devem existir tanto no setor público como no particular; compete-lhes manter contatos regulares com os jovens débeis mentais e suas famílias, interessando-se por sua existência, levando-lhes a proteção social e os conselhos de que necessitam.

PESSOAL

32. O ensino especial exige, tanto dos professores como dos educadores, qualidades de devotamento, paciência e tato, sem as quais uma preparação especializada, por mais completa, não dará os resultados esperados.
33. A educação dos débeis mentais apresenta problemas pedagógicos e psicológicos peculiares; deve-se prever, em benefício dos professores que a ela se dedicarem, cursos de especialização de duração suficiente, permitindo-lhes completar sua formação pedagógica geral; recomenda-se que os mestres em exercício sejam convidados a freqüentar cursos periódicos de aperfeiçoamento.
34. Os educadores encarregados das crianças no período fora de aula, e principalmente no internato, exercem papel essencial do ponto-de-vista pedagógico; é importante prever, para eles, igualmente, formação especializada, como já ocorre em vários países.
35. Na remuneração dos professores e dos educadores dedicados ao ensino especial deve-se levar em conta, como é razoável, as dificuldades inerentes à tarefa e formação complementar que possam ter recebido.
36. Reconhecendo-se a necessidade de intensificar as relações entre o ensino comum e o especial e que grande número de professores pode encontrar entre seus alunos crianças acompanhando com dificuldade o ritmo da classe, é de toda conveniência que os professores e os inspetores do ensino comum recebam informação satisfatória sobre os problemas dos débeis mentais.
37. Recomenda-se o recrutamento de inspetores do ensino especial, sempre que possível, entre professores que trabalham neste ensino.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

38. Aos países sem recursos financeiros e sem pessoal qualificado, que permitam a organização ou o desenvolvimento do ensino especial, deve-se prestar assistência técnica, sob forma de concessão de bôlsas-de-estudo, auxílios para a pesquisa, ajuda material, envio de especialistas, etc.

39. Convém que a Unesco, agindo de comum acordo com os organismos e os especialistas que se interessam pela questão, adote, sem demora, uma classificação que caracterize os diversos tipos de crianças inadaptadas.
40. É de toda conveniência que a Unesco promova a criação de um novo organismo internacional ou coordene as atividades dos que existem atualmente prestando assistência aos serviços do ensino especial de todos os países, fornecendo-lhes documentação constante de trabalhos de pesquisa sobre readaptação, observação, técnicas, métodos, material didático, administração etc, relacionados com o ensino especial.
41. É igualmente desejável que a Unesco colabore com o Bureau Internacional de Educação e as outras organizações internacionais interessadas, na ajuda aos países que se encontram em igualdade de condições, tendo em vista o confronto de suas experiências no campo do ensino especial.

**DISCURSO DE FERNANDO DE AZEVEDO
ASSUMINDO A SEC. DE EDUCAÇÃO DA
PREFEITURA DE S. PAULO**

Quando Prestes Maia, Governador desta cidade, me surpreendeu com o honroso convite para com êle colaborar, no posto de Secretário de Educação e Cultura, já me estava despedindo da vida pública, tendo-me exonerado de algumas funções e dispondo-me a renunciar a outras, para afastar-me, em futuro próximo, de minha cadeira na Fac. de Filosofia da Univ. de São Paulo. Esta, uma das razões que me desaconselham a aceitar o cargo que o Sr. Prefeito resolvera confiar-me. Aleguei, ainda, como era meu dever, compromissos anteriormente assumidos, e, entre estes, o que tomara com meus editores; a necessidade de recolhimento para levar a termo obras em preparo, e, afinal, minha saúde que não é propriamente a de um rapaz e está longe de corresponder à vitalidade e resistência que me atribuem amigos e colaboradores. Das homenagens que me prestam os que acompanham de perto minha vida, inteiramente dedicada à educação, à ciência e à cultura, não é a menor nem a menos cativante, a oposição, tantas vezes manifestada, à minha idéia de retirar-me da vida pública, a recusa a me verem envelhecer, como se os anos que correm para todos, não corressem também para mim, e minhas energias que às vezes a mim mesmo me espantam, pudessem ter, na atividade sem desfalecimentos, a fonte de sua perene renovação.

Mas, partindo de quem partiu este convite, de um homem eminente que ascende ao poder por uma consagração popular, e que conseguiu, pela sua competência e por suas virtudes, criar em torno de seu nome uma atmosfera calorosa de admiração, respeito e confiança, senti-me no dever de reexaminar aquelas razões e esforçar-me por remover esses obstáculos, a fim de acudir ao apelo com que me honrou. O povo que lhe deu, por seu voto, tão notável vitória, dir-se-ia ter imposto, por sua expressa vontade, a todos os cidadãos paulistanos a obrigação de levar a Prestes Maia a colaboração que lhes fosse reclamada. esse dever, que é de todos, sem exceção, reveste-se, no meu caso,

A solenidade de posse teve lugar a 14 de abril de 1961.

de um significado especial e se fortalece de um novo imperativo moral e cívico: a Câmara dos Vereadores conferiu-me, há poucos dias, o título de "Cidadão Paulistano" e, como uma honra implica sempre obrigações — *honor, onus* — toda honra é uma responsabilidade, um encargo, concedendo-me o título, impõe-me essa Assembléia deveres maiores, e, entre esses, o de não recusar qualquer serviço a São Paulo, nem posto algum, ainda que de sacrifício, que me fosse designado. Além disso, com a administração do novo Prefeito, abre-se a perspectiva de estreita colaboração entre os dois governos — o do Município e o do Estado de São Paulo, — colaboração indispensável à concepção e execução de qualquer plano, que se proponha a resolver ou a pôr em via de solução nossos problemas fundamentais. Entendidos e ligados os três governos, — da União, do Estado e do Município, — para uma grande obra de interesse comum, não se pode ter dúvida de que tudo que se projetar, será firmemente executado. É esse o outro motivo que influiu na minha decisão.

Já bastavam essas três considerações para vencerem minha relutância em aceitar encargo, em cujo desempenho terei de sofrer grande desgaste de energia. Para que me convocou, afinal, o Sr. Prefeito? Para enfrentar e resolver problemas de educação e cultura, e, mais particularmente, do sistema de educação pública, primária e secundária, que aqui no município se começou a organizar. Minha atitude em defesa da escola pública é conhecida de todos. Fui eu dos primeiros que levantaram pelo "Manifesto ao povo e ao Governo", lançado a 1.º de julho de 1959, seu protesto, amplamente justificado, contra o Projeto-de-lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, submetido agora à apreciação do Senado. A Constituição Federal de 1946 determina expressamente que o ensino de todos os graus será ministrado pelos poderes públicos, assegurada a liberdade de iniciativa privada dentro das leis que regulam a matéria. É o que, aliás, a Constituição do mais novo dos Estados da União — Estado da Guanabara — não só reafirmou, mas reforçou em termos ainda mais categóricos, quando declara que os dinheiros públicos devem ser aplicados exclusivamente na educação mantida pelo Estado. A lei complementar, que a Carta Constitucional do país reclama, e em que se estabeleçam as diretrizes e bases da educação nacional, é uma lei sobre educação pública, de todos os tipos e graus, a que deve e tem de submeter-se toda e qualquer iniciativa particular, nos domínios da educação. O projeto inverte, porém, os termos da questão: quando não estivesse nos seus propósitos, estará nas suas conseqüências o desenvolvimento à custa dos cofres públicos, das instituições particulares, relegando-se a plano secundário o que compete ao Estado e é seu dever constitucional.

não é aqui, por certo, o momento de debater essa questão, já amplamente discutida sob todos os seus aspectos e a todas as luzes pelos nossos mais eminentes educadores e pelas mais altas autoridades na matéria. Se a ela me refiro, é para declarar, sem reboços e sem hesitações, que me mantenho fiel à minha posição, e é para o ensino público que se voltará meu pensamento, e é na solução de seus problemas que se empenharão todas as minhas forças. Por mais que tenha analisado a questão, depois do Manifesto, que fui encarregado de redigir, e, embora disposto, como sempre, a rever minhas idéias, a repensar meus pensamentos, a mudar de pontos-de-vista em face de novos fatos ou argumentos, parece-me ainda estar a boa causa exatamente com aqueles que desencadearam a campanha em que tomei parte ativa, na defesa da escola pública. Podia, pois, perguntar-me, se, tendo assumido atitude tão clara, franca e leal, me seria lícito recusar meus serviços no estudo e na solução de problemas que interessam à educação pública. Se tiver, como espero, o apoio do Sr. Prefeito, a cobertura da egrégia Câmara de Vereadores, a colaboração indispensável do Governo do Estado, a solidariedade do magistério e da imprensa, já manifesta, por expressões tão calorosas, nas simpatias com que acolheram a indicação do meu nome para a pasta da Educação e Cultura, não serei eu quem vá desfalecer, nas lutas que tenha de sustentar para pôr em prática as soluções mais adequadas dos problemas da escola pública. Atento às críticas e sugestões, e, depois de examiná-las *sine ira ac studio*, a decisão final caberá ao Sr. Prefeito e a mim, e será firmemente executada, sejam quais forem as dificuldades com que tenha de arrostar na execução fiel do plano traçado.

Dentre os negócios que competem a esta Secretaria, uns dizem respeito à educação, propriamente dita, e outros, às atividades culturais. No tocante à educação ou mais precisamente, ao sistema de ensino público primário, e secundário do Município, preciso declarar com a minha franqueza habitual, que fui contrário à maneira pela qual a municipalidade entendeu constituí-lo, e radicalmente hostil a essa dualidade, — já em vários momentos transformada em antinomia e mesmo em polêmica, — de sistemas, que nada justifica e é extremamente prejudicial à educação de nossos filhos. E, começo a recear que esteja neste recinto, como Daniel na cova dos leões. Das duas soluções radicais, — a entrega, pelo Estado ao Município de toda a educação primária e secundária e a devolução integral dos dois tipos e graus de ensino ao Estado, a primeira, de minha preferência, me pareceu (e esta é a opinião do Sr. Prefeito), financeiramente impraticável, e a segunda, menos difícil, mas depen-

dente de um acordo ou convênio entre os dois governos, — convênio no qual se estabelecesse que o Estado absorveria todo o acervo do ensino municipal, que ficaria exclusivamente a seu cargo, obrigando-se o Município a aplicar parte dos 20% de sua receita de impostos, na construção de prédios escolares, que seriam cedidos ao Estado para a instalação de suas escolas primárias e secundárias. Está claro que, no caso de transferência para o Estado, de todo o patrimônio e do magistério municipal, seriam, por esse convênio, resguardados todos os direitos do professorado, a que

desejo, neste momento, tributar a homenagem de meu respeito e admiração, pelo trabalho que vem realizando. Se fôr considerada irrealizável, o que não desejo admitir nem por hipótese, qualquer dessas soluções radicais, teremos de conformar-nos com um plano que tenha por objetivo, num regime de coexistência pacífica, — sujeito, em outras administrações, a novos desentendimentos e atritos, — desenvolver, do ponto-de-vista da qualidade, a melhorar e a aprimorar o atual sistema de ensino municipal, sem a ambição de lhe favorecer o crescimento quantitativo.

Seria uma lástima que a resistência a uma dessas soluções radicais, — e a segunda, não sendo a de minha preferência, se me afigura a única praticável, — impedisse ou embaraçasse a solução do problema. É preciso cortar o mal pela raiz. A intervenção cirúrgica é, em muitos casos, a única solução. Devemos ter a coragem de praticá-la. E eu tenho uma boa mão nesses processos operatórios. Mas é preciso que o paciente se submeta à operação e eu tenha assistentes e assessores, do Município e do Estado, que me ajudem a realizá-la. Poderão dizer que, neste caso, eu me transformaria no coveiro do ensino municipal, o que seria de espantar em um educador de tamanha responsabilidade e cujas virtudes e qualidades de administrador têm sido tão generosamente decantadas. Mas não importa o que digam, impelidos por interesses, preconceitos e paixões. Em primeiro lugar, sou um homem habituado a viver dentro da tempestade e a enfrentar ventanias. As dificuldades não existem, senão como um desafio, e para serem superadas. Em segundo lugar, o que importa, acima de tudo, para um educador que tenha consciência de suas responsabilidades e deveres, não é que a educação seja dada pelo Município ou pelo Estado; mas que a educação, ministrada por esse ou aquele poder público, municipal ou estadual, seja eficaz, completa, a que mais convenha às condições e exigências dos tempos modernos, e mais se ajuste aos interesses de nossos filhos, e dos filhos de nossos filhos. este, o problema; o mais, são caprichos, devaneios e fantasias cujo alto preço quem paga são as gerações novas, sacrificadas por

uma competição, irracional e descabida, entre dois governos, que deviam sempre marchar juntos, para a solução de problemas de interesse comum.

Perdesse a Municipalidade o seu sistema de ensino primário e secundário, e nada perderia, se o Estado dele se incumbir, pois para ela se abrem não só as possibilidades de colaboração com o Estado, na obra de educação, cedendo-lhe os prédios escolares de que necessitar, como também as perspectivas de desenvolver seu plano de fomentar e estimular a cultura, em todas as suas manifestações. não é uma mutilação que se processaria, mas uma distribuição de atividades que ficariam repartidas, no interesse da educação e da cultura, entre os dois poderes. Se se examinar atentamente a organização dos departamentos, em que se divide esta Secretaria, verifica-se que o de Cultura, criado pelo prefeito Sr. Fábio Prado, no Governo de Armando Sales de Oliveira e de que foi o primeiro diretor Mário de Andrade, Prepondera em extensão e complexidade ao de ensino. muito mais recente e fundado sem os estudos preliminares e os recursos indispensáveis ao desenvolvimento de seus serviços. Mas, é preciso convir que, longe de ampliar o campo de suas atividades e influências, no mundo cultural, e de impor-se, por uma ação fecunda, em busca das camadas populares, esta Secretaria parece ter entrado em declínio ou em recesso, perdendo em eficácia e na sua capacidade de servir, sufocada pela própria máquina burocrática que, montada, ao que se supõe, como um instrumento, um meio de realizar uma obra de enorme alcance, no domínio do teatro, da música, das artes plásticas, de expansão cultural, pelas bibliotecas, discotecas e filmotecas, das atividades esportivas, passou a desenvolver-se como um fim em si mesmo.

Se a cultura consiste, essencialmente, num processo criador de novos valores; se não é privilégio de uma minoria, mas, ao contrário, o bem indivisível e a obra comum que resulta do esforço de todos, e cujos benefícios devem estender-se a um número cada vez maior de indivíduos, já se vê que o departamento de cultura, criado sob os melhores auspícios, mas sem recursos para se desenvolver, não tem correspondido, por estas ou aquelas razões, aos propósitos de seus fundadores. É necessário e, além de necessário, urgente, reestruturá-lo, para lhe dar vida nova e lhe imprimir um tal impulso, que o torne um dos maiores centros de criação, renovação e expansão cultural e artística, não só de São Paulo, nem só do Estado, mas do país. Temos, nesta Capital, as condições mais favoráveis que já se apresentaram, no Brasil, e a maior concentração de forças renovadoras, que já se constituíram, — no teatro, na música, nas artes e, de modo geral, na cultura literária e artística, — e

que estão à espera de serem aproveitadas, aquelas, e mobilizadas e utilizadas, estas, para uma obra que, por si só, já bastaria para consagrar um Governo. Estamos decididos a aproveitar a oportunidade que nos oferecem estas condições e a convocar todos os elementos, — onde quer que se encontrem, — que estejam dispostos a colaborar conosco, para a concepção e a execução, firme e corajosa, de plano de uma obra cultural, que seja um modelo para todas as Capitais do país. Temos uma clara consciência das inúmeras dificuldades que temos de enfrentar, e a certeza certíssima dos resultados, que alcançaremos se não nos faltarem com a compreensão, a solidariedade e o apoio de todas as forças vivas, sociais, culturais, artísticas e políticas desta grande Capital.

Por esse departamento, hoje dirigido por um velho amigo, um fino intelectual que me habituei a respeitar e a admirar — Francisco Pati, — confesso ter um interesse particular: fui eu um dos autores do projeto de decreto-lei que o criou. Daí também, minha participação direta na sua história, — cujas origens remontam a uma proposta, apresentada na Câmara de Vereadores, sob a inspiração de trabalhos meus, e à administração Firminiano Pinto, cuja primeira fase de realizações se inaugurou no Governo de Fábio Prado, — o meu interesse especial pelos parques de jogos para crianças e de esportes para adultos. Fui eu quem lançou a idéia desses parques infantis (os *play-grounds*) nas minhas campanhas de mocidade pela educação física no país, como fui também o autor do projeto que Firminiano Pinto solicitou a uma comissão, por êle constituída, para elaborar o plano da primeira praça de jogos para crianças, que se cuidava então de criar no Ipiranga, em terreno para esse fim doado à Prefeitura pela família Jafet, o que ficou no papel. Vejo com prazer o extraordinário crescimento quantitativo que tiveram os parques, recantos e recreios infantis, que hoje se integram no Departamento de Educação, Assistência e Recreio. Mas quanto posso julgar, no primeiro exame desse outro setor de atividades, o que lhes falta é uma organização, mais entrosada no conjunto dos serviços desta Secretaria, e mais eficaz, do ponto-de-vista educativo e de assistência à criança, e mais ajustada às condições, necessidades e aspirações da população a que se propõe servir.

Estas, as diretrizes de uma política de longo alcance, que é a do eminente governador da cidade, Prestes Maia. Mas, se uma concepção justa, racional, é a primeira condição de sucesso, ter concebido não é todavia nada, se somos mal sucedidos no realizar, nesse domínio essencialmente prático, onde somente contam os resultados. Conheço muito bem os processos maquiavé-

licos ou tenebrosos de que hoje tanto se utilizam, mas, sendo um homem, franco e leal, sem pensamentos e intenções ocultas, não seria capaz de recorrer a eles. Ou me aceitam, como sou, ou terei de despedir-me, sem mágoa, para me recolher à vida privada e à solidão. No desempenho, árduo e penoso, de minhas funções, estarei vigilante sobre tudo o que me cair sob os olhos, sobre as correntes de opinião, sobre as necessidades e aspirações do povo de São Paulo, e sobre as reações públicas às minhas atitudes; atento à pesquisa e à descoberta dos interesses concretos que possam servir de base a um entendimento, e à das ocasiões de uma compreensão e ajuda recíproca; à necessidade de montar guarda em torno dos resultados adquiridos, e de nada deixar prescrever ou destruir; à liquidação dos incidentes e das dissidências, que venham perturbar a atmosfera; à negociação em toda a boa-fé e sinceridade; à ação política, no sentido mais alto da palavra, à conversação e ao entendimento com aqueles que, a títulos diversos, participam da vida pública, e, em primeiro lugar, com os homens que tenham o encargo do poder político, no Município e no Estado. Abrindo um crédito de confiança a todos, e na esperança de que todos me dêem a honra de seu apoio e solidariedade, quero exprimir, nestas últimas palavras, a minha convicção da vitória final da verdade, da justiça, do bem público e, portanto, dos mais altos interesses da educação e da cultura.

UMA AULA DE CIÊNCIAS NATURAIS

ABGAR RENAULT

Da Universidade de Minas Gerais

Aconteceu-me em Chicago. Entrei, sem aviso, numa escola pública e pedi licença para assistir a algumas aulas. Perguntado de que disciplinas, decidi-me, em primeiro lugar, por Ciências Físicas e Naturais, e fui conduzido a uma sala em que cerca de quarenta meninos e meninas respondiam à chamada feita por uma professora dos seus vinte anos. Assentei-me na última fila de carteiras, onde havia alguns lugares vagos, e a aula começou na forma do costume, isto é, como se um estranho não estivesse presente.

As primeiras palavras da professora foram uma pergunta a um menino sardento que se achava à minha esquerda:

— Você acha que o nosso corpo é apenas ossos e carne?

— não, tem sangue também.

— E é o único líquido que há nele?

— não, há também água.

— Qual é a quantidade de água que há em nosso corpo?

— não sei.

— Você é capaz de responder? perguntou a professora, dirigindo-se a uma das meninas.

— Também não sei.

— E você? prosseguiu ela, apontando para outra.

A resposta foi igualmente negativa, e, como nenhum dos alunos fosse capaz de responder, a professorinha deu a resposta ela própria:

— Em nosso corpo há 70 % de água. Quer isso dizer que em cada um de nós há mais de $\frac{2}{3}$ de água ou mais da metade do nosso corpo é água. Temos água não só no sangue, mas também na carne e nos ossos. Muitas das coisas que comemos são principalmente água: o pepino tem 96% de água; a batata cerca de 75 %, mais ou menos $\frac{3}{4}$; a couve 90 %; certos tipos de melão 98% ; o leite, mesmo o mais puro, tem $\frac{7}{8}$ de água. Algumas formas da vida animal contêm mais água ainda: a actínia, por exemplo, espécie de urtiga do mar que vocês não conhecem, é feita de mais de 99% de água, que pode, como vocês

vêm, ser considerada como um alimento. Cerca de 85% de nossa alimentação consistem em água. Qual de vocês, agora, será capaz de dizer-me o que é que há em maior quantidade — terra ou água?

Uma das meninas deu a resposta correta, e a professora lançou à classe outro desafio:

— Quem sabe quantas porções de terra há para quantas porções de água?

Essa pergunta foi também respondida com exatidão por uma das meninas:

— Cinco sétimas partes da superfície da terra, isto é, mais da metade.

(Começava a impressionar-me o número de respostas certas oferecido pelas meninas comparativamente ao de respostas erradas que os meninos davam).

E o interesse da classe inteira ia num crescendo que eu via e sentia na atitude atenta e séria e no olhar vivaz de cada discípulo.

— como vocês vêm, a água é uma coisa muito importante. não podemos viver sem comer, mas não podemos tampouco viver sem beber água. Quantos dias pensam vocês que é possível à Elizabeth viver sem comer coisa nenhuma? Isso varia um pouco de pessoa para pessoa, mas em regra 6 a 10 dias no máximo. Os que jejuam por profissão ou para ganhar dinheiro conseguem passar até 40 dias sem comer nada, mas bebem água regularmente.

Em geral, ninguém suporta passar mais de 4 ou 5 dias sem beber água. Essa maior e mais urgente necessidade de água nasce, em parte, do fato de que a água lava o nosso organismo por dentro, assim como lava o corpo por fora.

Além disso, é a água que assegura a elasticidade dos músculos, dos tendões e das cartilagens e produz, nas membranas do nosso corpo, o mesmo efeito que o óleo usado para lubrificar o motor de um automóvel. Sem a água o sangue não poderia circular. É ela que o transporta, como um rio. É ela que distribui o calor em nosso corpo e regula sua temperatura.

— como? indagou um dos meninos.

— Ela absorve o calor e por evaporação o elimina quando é demasiado. Aí têm vocês por que razão precisamos de pelo menos 2.470 centímetros cúbicos de água por dia. Sabem como a água sai do corpo depois de usada por êle?

— Na urina.

— Está certo. Mas só pela urina?

— É.

— não. Na urina ou pelos rins sai metade. Mas através da pele saem 28%, pelos pulmões 20% e o restante por outras secreções e excreções.

O método de *approach* era perfeito: estava evidente que a aprendizagem se tornava tanto mais fácil quanto os estímulos iniciais eram extraídos de fatos pesoads e quotidianos, abrindo interesse para outros aspectos do tópicoo que estava sendo ensinado.

— Pode-se beber qualquer água?

— não, respondeu certa menina, a água do mar não se bebe.

— E por quê, Larry?

— Porque é muito salgada.

— Só por isto?

— Sim.

— não é só por isto, não. Você bebe a água do lago Michigan ou de um rio qualquer?

— É ..., gaguejou o menino, não bebo, não.

— E por quê? Quem sabe?

como nenhuma resposta satisfatória surgisse, a professorazinha passou a ensinar, de modo prático, os perigos que a água não filtrada oferece em geral, e imediatamente lançou mão de um microscópio, revelou a trinta pares de olhos acesos o mundo vivo que habita uma simples gota de água e explicou, com simplicidade que me espantou, como vários dos habitantes da água penetram no organismo humano e podem devastá-lo. (Os aspectos biológicos haviam sido explorados de maneira modelar, e de repente a aula tomou outra direção).

Evitando habilmente as expressões corpo simples e composto, a jovem professora, que não expunha, não dissertava, não "monologava", passou a indagar:

Vocês acham que a água é só água mesmo ou é, por exemplo, como o café ou o chá que tomamos, bebidas que contêm chá, café, água, açúcar e, quase sempre, creme de leite também?

A classe alcançou logo o sentido da pergunta e cindiu-se nas respostas: parte — maioria, aliás — opinava que a água é... água só, parte sustentava que a água contém outras coisas que não vemos. Sem dizer palavra, a professora fêz a classe reunir-se em torno à sua mesa e realizou a experiência da electrólise e, logo após, a da síntese do hidrogênio e do oxigênio e, sem falar em H^2O , revelou ao grupo atônito que água nada mais é que uma combinação de dois gases na proporção de dois para um.

A água havia sido estudada do ponto-de-vista biológico, do ponto-de-vista químico, noções de geografia e de matemática haviam intervindo na lição.

A professora mostrou, em seguida, que a água pode existir em estado sólido e em estado gasoso e, finalmente, formulou esta pergunta:

— A nossa escola e as casas onde moramos são perto ou longe do lago Michigan?

— Longe! — exclamaram em coro todos os alunos.

— Um de vocês desenhe aqui no quadro-negro o lago e o ponto da cidade onde estamos. É mais baixo ou mais alto do que o lago o ponto da cidade em que as nossas casas e a nossa escola se acham?

— Mais alto! — veio novamente em uníssono a resposta da classe inteira.

— De onde vem a água que usamos aqui e em casa?

— Do Lago.

— como pode ser isto? A água pode subir até aqui sozinha?

— Quem a trará e em que a trará?

— Então, ninguém sabe? Você aí, Joan.

— Meu pai me contou que é um motor que traz a água.

— Que motor? Um motor de automóvel?

— Acho que sim.

— não. É uma bomba. Vocês compreendem bem que a água não é capaz de subir. Ela sempre desce.

— E por quê não pode subir, se pode descer?

— É porque há inclinação de terreno sempre que ela desce. Se não coincide que deve correr no sentido da inclinação ou declive, volta, ou, se encontra um obstáculo, pára, mas não sobe nunca. (Aqui surgiu timidamente uma primeira noção de gravidade em palavras muito simples, que infelizmente não retive). Assim, quando precisamos de água num ponto elevado e ela não vem de outro mais elevado, com força bastante para subir até onde desejamos, somos obrigados a trazê-la por meio de uma bomba que a chupa ou aspira por meio de ar. (As noções de pressão, de bomba aspirante e de bomba premente foram transmitidas com clareza e precisão singulares e ilustradas por meio de desenhos muito bons no quadro-negro).

A hora estava a esgotar-se, e os dois últimos minutos da aula foram aproveitados desta forma:

— Qual é o dia da semana em que se gasta mais água em Chicago?

— Domingo, respondeu uma das meninas.

— Sábado, exclamou um menino.

— Quinta-feira, disse outro.

- Terça-feira.
- não. Segunda-feira. E por quê?
- Come-se mais no domingo e bebe-se mais água na 2.^a-feira.
- não. Você aí, Tom.
- Porque... todos saem de casa e assim...
- Nada disso. Se ninguém sabe, vou logo dizer porque a campanha já vai bater. Por que é, Master Dana? Diga.
- Por que há pratos mais sujos para lavar na 2.^a-feira.
- não. Vocês não são capazes mesmo de descobrir. É porque 2.^a-feira é dia de lavar roupa em todas as casas de Chicago.

FINANCIAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO

como subsídio ao exame desse tema, divulgamos trabalho publicado na imprensa paulista de autoria do Prof. Carlos Correia Mascaro, tomando por base a experiência administrativa do Estado de S. Paulo; além de estudo complementar do Prof. Jaime Abreu:

I

Em dois ou três artigos que, sob o título de "Governo Estadual, Orçamento e Ensino", há algum tempo publicamos em o Estado de S. Paulo e que depois foram reproduzidos, ampliados, em o n.º 14 da Coleção "Cadernos da Faculdade", a certa altura da análise feita ao longo da ação de três governos sucessivos, assinalávamos que, *"no tocante à Secretaria da Educação e ao ensino primário, proporcionalmente à renda de impostos", estava "o orçamento para o exercício de 1959 entre os menos favoráveis, desde 1948"*.

E, logo em seguida, lembrando haver sido aquele o ano do aumento da alíquota do imposto de vendas e consignações, insistíamos na afirmação de que *"o ano de 1959 poderia vir a ser o ano de menor gasto do Estado com a Secretaria da Educação e o ensino primário, desde a promulgação da Constituição de 1946, quando se formulou para o País uma nova política de financiamento escolar, mediante a reserva de, pelo menos, um quinto da renda estadual de impostos, para manutenção e desenvolvimento do ensino"*.

A constância com que temos insistido em avaliar a política de educação dos governos em termos orçamentários resulta de nossa convicção de que pouco representam os planos ou programas oficiais no campo escolar se não pudermos medi-los através dos dados objetivos de seu custo de financiamento. Para nós, as medidas propaladas de melhoria do ensino têm algum significado se nos fôr dado avaliá-las, no cômputo geral das despesas governamentais, em confronto com as dotações destinadas a financiar outras metas do Governo, e, no âmbito nacional ou regional, o que representam quantitativamente em atendimento a carências

específicas da população. Fora daí, quase tudo que se anuncia como clarividência ou ação oportuna dos homens que transitariamente ocupam o poder pode ser dado como atividade puramente diversionista ou paliativo inconseqüente.

Quando procedemos à análise dos orçamentos de 1948 a 1959, longe estávamos de supor que uma incursão de maior profundidade no terreno apenas aflorado revelaria o quanto temos na verdade retrocedido em matéria de financiamento escolar, nos últimos anos. Essa a conclusão a que chegamos, poucos meses depois, quando, recebendo o convite para participar da Conferência Nacional de Educação, que seria promovida, nesta Capital, pela tradicional Associação Brasileira de Educação, com o convite nos coube o encargo de preparar um estudo preliminar sobre financiamento do ensino paulista.

Pondo mãos à obra, levantamos os dados essenciais, relativos às últimas quatro décadas, com os quais montamos uma série de seis quadros que reputamos capazes de, numa breve e sintética visão histórica do problema, facilitar a sua compreensão objetiva e permitir o entendimento cabal das possíveis causas determinantes de uma situação que precisa ser banida da história da escola paulista, mas que para tanto deve ser conhecida em maiores detalhes, para a fixação criteriosa de prioridades no concernente à educação popular.

O estudo já se achava praticamente concluído quando os jornais noticiaram que a Secretaria da Educação havia iniciado o combate às causas do baixo rendimento das escolas primárias, instituindo prêmios para alunos e distribuindo medalhas a professores.

Evidente que não se poderia interpretar a iniciativa como destinada a marcar a posição do Governo face ao vulto e à gravidade do eterno problema do ensino primário comum em nosso Estado. Mas, obtemperando que nunca se faz excessiva uma dose de prudência quando os paliativos podem ser adotados como terapêutica heróica, julgamos oportuno, visando a colaborar com as autoridades responsáveis no seu mais uma vez propalado empenho de soerguer a educação escolar bandeirante, oferecer-lhes uma cópia dos quadros a que aludimos.

Felizmente foi das mais cordiais e compreensivas a receptividade do Exmo. Sr. Secretário da Educação que, sendo homem afeito ao mundo dos negócios, anunciou-nos haver constituído um Grupo de Trabalho para estudar o orçamento da Pasta e propor a sua reformulação com o objetivo de corrigir as deficiências de que tomara conhecimento.

não era sem tempo, como se verá, a necessidade dessa providência e é de se esperar que nos seja dado ver sem mais proteções o financiamento do ensino em São Paulo colocado em con-

sonância com as necessidades de se imprimir outro vigor à expansão e ação da escola pública no Estado mais industrializado e mais rico da Federação.

Em abono dessa imperativa tomada de posição, vamos aos quadros, que são suficientemente expressivos para que a eles acrescentemos qualquer outra argumentação. Bastam, a nosso ver, pequenos confrontos e leves comentários. No mais, falem as cifras, que são os argumentos de que tem sabido tirar partido o atual Governo, no intuito de ser claro e objetivo nos pronunciamentos com que busca esclarecer a opinião pública.

Os quadros, a seguir, foram elaborados com dados obtidos junto às repartições competentes, ou coligidos mediante consulta aos orçamentos estaduais. Nos diversos arranjos propostos surgem as relações essenciais entre: 1) arrecadação estadual de impostos; 2) despesas globais da Secretaria da Educação; 3) gastos com o ensino primário comum; 4) população escolar, e 5) matrícula efetiva do ensino primário comum estadual.

QUADRO I

Comparação do crescimento das receitas e Impostos e despesas da Secretaria da Educação e Ensino Primário

Em Cr\$ 1.000,00

<i>Exercidos</i>	<i>Impostos</i>	<i>Sec. Educação</i>	<i>Ensino Primário</i>	<i>E. Prim. S. Educ.</i>
1920	74.782	24.075	18.923	78,6
1930	332.192	79.214	61.309	77,4
1940	561.700	142.288	98.180	69,0
1950	4.159.950	835.068	731.771	87,6
1960	69.446.950	9.878.888	6.672.049	67,5

Feios dados constantes desse quadro, a previsão da receita de impostos estaduais subiu de Cr\$ 74.782.000,00, em 1920 (na época setenta e quatro mil, setecentos e oitenta e dois contos), a Cr\$ 69.446.950.000,00 em 1960. Enquanto isso, as despesas globais da Secretária da Educação e as do Ensino Primário passaram de Cr\$ 24.078.000,00 e Cr\$ 18.923.000,00 a, respectivamente, Cr\$ 9.878.886.000,00 e Cr\$ 6.272.049.000,00. Torna-se imediatamente perceptível, à mais superficial observação, a desproporção do crescimento dos valores nominais alinhados nas diferentes colunas, patenteando-se, pela comparação do vulto das dotações, relativamente à arrecadação, a preeminência do ensino primário no rateio das despesas da Secretaria da Educação, no

passado. Por esses dados, decresce no período considerado o ensino primário no cômputo das despesas da Secretaria da Educação, numa linha que vem de 78,6% em 1920 a 67,5% em 1960, com exceção de 1950, quando as despesas apresentam um índice salutar de 87,6%. A linha descendente porém é bem marcada.

A medida objetiva do estado de coisas apenas vislumbrado neste quadro encontra-se mais evidente nos subseqüentes.

QUADRO II

Índices de Crescimento Nominal das Receitas de Impostos e Despesas da Secretaria da Educação e Ensino Primário

<i>Exercidos</i>	<i>Impostos</i>	<i>Secretaria Educação</i>	<i>Ensino Primário</i>
1920	100	100	100
1930	444	329	324
1940	751	591	519
1950	5.563	3.468	3.867
1960	92.866	41.029	35.259

Pelo quadro II verifica-se, através dos números índices, que, a partir do decênio iniciado em 1920, no período de quarenta anos, do mesmo passo que a receita de impostos cresceu nominalmente mais de 900 vezes, as despesas da Secretaria da Educação tiveram acréscimo correspondente a 410 vezes e as do Ensino Primário, a 352 vezes. Comparando o crescimento da arrecadação tributária com o das despesas estaduais relativas ao ensino primário, conclui-se que o da primeira superou o da segunda em mais de duas vezes e meia, desproporção para cujo vulto não encontramos, de pronto, justificativa plausível.

QUADRO III

Relação percentual entre Despesas com Ensino Primário e Receita de Impostos.

<i>Exercícios</i>	<i>Ensino Primário</i>
	<i>Impostos</i>
1920	25,39
1930	18,45
1940	17,47
1950	17,59
1960	9,60

No quadro III, evidencia-se ainda mais claramente a situação a que chegou o ensino primário, quando apuramos a quota percentual da receita de impostos aplicada em seu financiamento. De uma parcela correspondente a mais de 25% a esse fim destinada, em 1920, chega-se a uma quota que é inferior a 10% da receita de impostos do ano de 1960, quando se atinge a reserva mínima dos últimos quarenta anos, quase duas vezes inferior às dos dois decênios anteriores. E, note-se, com a agravante, no caso do orçamento de 1960, quanto aos totais computados, que já incluem as verbas do Plano de Ação, apresentado, no respectivo setor, como "um esforço suplementar do Governo em investimentos destinados à melhoria das condições do Homem". Pelo quadro se vê que, se o ensino primário merecia, em 1920, dos poderes competentes, a atenção de uma reserva de mais de 1/4 de arrecadação de impostos, em 1960 essa reserva foi estimada em nível inferior a 1/10 da receita correspondente prevista.

QUADRO IV

Crescimento Real da Receita de Impostos e Despesas da Secretaria da Educação e Ensino Primário — Em Cr\$ 1.000,00.

<i>Exercidos</i>	<i>Deflator</i>	<i>Impostos</i>	<i>Sec. Educação</i>	<i>Ens. Primário</i>
1940.109	515.931	130.540	90.073
1950.433	960.727	192.856	169.000
1960.	2.521	2.754.738	391.864	264.658

A desvalorização da moeda nacional, a contar do irrompimento da última guerra, dificulta a exata compreensão do crescimento das rendas e das despesas públicas, impondo-se sempre, como medida complementar, o deflacionamento dos valores nominais com base no aumento do custo de vida para que não se fixe no espírito dos menos avisados uma impressão errônea da realidade sob observação. Por isso, no quadro IV encontram-se, em valores deflacionados, com base nos índices do custo de vida em 1939, os dados do quadro I, relativos aos anos de 1940, 1950 e 1960. Considerando-se que à luz da desvalorização da moeda nacional, ocorrida nos últimos quatro lustros, em 1960 o cruzeiro se apresenta com poder de compra 25 vezes inferior ao de 1940, constata-se que, enquanto a arrecadação de impostos cresceu realmente pouco mais de cinco vezes, as despesas da Secretaria da Educação e do Ensino Primário cresceram, a primeira, pouco mais, e a segunda, pouco menos de três vezes. Assim, põe-se termo à euforia que nos poderia indevidamente do-

minar ao considerarmos o montante da receita e despesas em bilhões de cruzeiros ou de acordo com os índices de arrecadação e de gastos, em 1960, várias centenas de vezes superior aos de quarenta anos antes.

QUADRO V

Relação entre as percentagens das receitas de impostos destinados ao Ensino Primário e a População Escolar matriculada no sistema estadual.

<i>Exercícios</i>	<i>Ens. Primário</i>	<i>POPULAÇÃO ESCOLAR</i>		<i>TOTAL</i>
	<i>Impostos</i>	<i>N.º absolutos</i>	<i>%</i>	
1920	25,39	193.811	29,15	961.616
1930	18,45	265.804	—	—
1940	17,47	450.377	30,13	1.455.860
1950	17,59	673.927	40,88	1.648.418
1960	9,60	1.446.624	83,83	1.959.462

Confronto da maior significação é o que se encontra no quadro V, onde temos alinhadas as percentagens das receitas de impostos empregadas no ensino primário desde 1920 e os totais da população escolar matriculada no sistema escolar desse ramo. Em 1920, para atender, na escola primária, a uma clientela que se aproximava da casa das 200.000 crianças, grupo correspondente a pouco mais de 20% da população em idade escolar recenseada, o Governo destinava mais de 1/4 de sua receita de impostos. Nos decênios seguintes nota-se que vai decrescendo percentualmente a quota de impostos e crescendo a matrícula até que, em 1960, para atender a quase um milhão e meio de crianças — 83,83% da população do grupo etário com direito a escola primária — o Governo só reserva para dar o ensino desse ramo menos de 1/10 da receita prevista de impostos!

QUADRO VI

Confronto entre os índices de crescimento real da arrecadação de Impostos, das despesas e matrícula efetiva do ensino primário

<i>Exercícios</i>	<i>ENSINO PRIMÁRIO</i>		
	<i>Impostos</i>	<i>Despesas</i>	<i>Matrícula</i>
1940	100	100	100
1950	186	188	150
1960	935	294	321

com dados tomados aos quadros IV e V construimos o quadro VI — em que são postos em confronto os números índices

do crescimento real da arrecadação de impostos, das despesas com o Ensino Primário, e do crescimento da matrícula nesse ramo de ensino, de 1940 a 1960. Pelos índices apurados constata-se que a receita de impostos cresceu, efetivamente, em vinte anos, a partir do valor do cruzeiro em 1940 quase 9 vezes e meia: de Cr\$ 515.931.000,00 (100), ascendeu a Cr\$ 2.754.738.000,00 (935); enquanto as despesas com o ensino primário não chegaram a triplicar, isto é, subiram de Cr\$ 90.073.000,00 (100) a Cr\$ 264.658.000,00 (294). No mesmo período, a matrícula dos estabelecimentos estaduais de ensino primário comum teve um aumento correspondente a pouco mais de três vezes o efetivo existente no ano-base, isto é, passou de 450.377 (100) para 1.446.624 (321). Do confronto resulta a confirmação do descompasso entre a arrecadação estadual de impostos, as despesas com o ensino primário, e a matrícula, que cresceu mais do que aumentaram os recursos para financiamento.

Um dado positivo entre os que estamos compulsando é o do aumento auspicioso da matrícula que subiu de 20% da população escolarizável em 1920 a mais de 80% do mesmo grupo em 1960. Mas esse aumento perde muito de seu significado quando o consideramos realizado, em sua maior parte, com sacrifício da qualidade do ensino ministrado nas escolas, em virtude de vários fatores

conhecidos: a redução das horas de aula, falta de material didático, abandono e degradação das edificações, inexistência de equipamento pedagógico, desinteresse por novas técnicas, despreocupação quanto aos níveis de formação e remuneração do pessoal, bem como quanto ao seu aperfeiçoamento em serviço, e outros.

Voltando ao quadro VI, poder-se-ia indagar se, em face dos números, o crescimento da matrícula sem o correspondente aumento do custo global do ensino não seria o natural e feliz resultado de uma redução do custo do aluno/ano. Essa explicação, porém, só serviria para iludir os que porventura não conhecessem o que tem sido em São Paulo, desde 1920, a expansão do ensino primário.

Pode parecer estranho que as coisas sejam assim, e que, pelo curso natural dos acontecimentos, assim continuarão por muito tempo se não houver a desejada e esperada reação dos que dispõem dos meios para concretizá-la. Os números e os fatos aí estão em sua eloqüente objetividade. Os primeiros se encontram nos orçamentos e nas estatísticas oficiais, os segundos constituem a conhecida e desoladora história da paulatina desfiguração e deterioração do ensino primário bandeirante.

II

A quem quer que acompanhe os rumos da expansão do sistema escolar paulista, não pode surpreender maiormente o que demonstram os quadros ilustrativos do artigo do Prof. Carlos Correia Mascaro, especialmente no que revelam quanto à hierarquia de valor que nele vem sendo atribuída à escola primária.

Ante a compreensível pressão por mais ginásios e mais faculdades sofrida pelo Estado no período analisado, de parte, essencialmente, de uma classe média alargada e em busca do que a ela se afiguram canais de ascensão social, o que veio determinar ponderável e necessária (enquanto autêntica) ampliação da rede escolar estadual de ensino médio e superior, visando evitar uma insuportável ruptura entre as oportunidades oferecidas de escolarização primária e o constante incremento de sua demanda, a saída alcançada pelo Estado foi a da redução qualitativa da escola primária.

Assim, para atender à pressão sempre mais forte por mais oportunidades de escolarização primária, o preço que, iniludivelmente, fêz o Estado pagar por essa geração discente, foi o da simplificação, senão deterioração desse ensino, consumada por vários escamoteios, como o do tempo (com os turnos múltiplos), o dos prédios (com os galpões de emergência eternizados), o do número de alunos por turma (com o seu congestionamento), o do equipamento (com sua precariedade quantitativa e qualitativa), o do pessoal técnico-docente (com a insuficiência do seu regular aperfeiçoamento em serviço, intensivo e extensivo).

De certo modo, buscou-se mais uma saída do que uma solução, o que lembra, grosso-modo, por sua precariedade, o que fora proposto ao tempo do Governo Washington Luís em São Paulo, exatamente para tentar atender ao desequilíbrio entre a oferta (insuficiente) e a demanda (crescente) da escola primária.

Em nosso entender, sobrelevaria a significação dos quadros apresentados, tivesse o autor os correlacionado com aqueles relativos ao crescimento do ensino estadual médio e superior, levantando inclusive seus custos, no período analisado.

como outrossim teria sido oportuna a inclusão de quadros caracterizadores da expansão do ensino primário *municipal* de 1920 a 1960, para se sentir em que medida essa presença, também pública, atenua a insuficiência estadual, no cumprimento do dever constitucional de ministrar educação primária pública, gratuita, obrigatória e universal, por parte do Estado líder da federação.

Nada obstante a educação pública ser em São Paulo uma realização essencialmente estadual, nem por isso seria somenos, no caso, aferir a extensão da presença municipal no seu sistema escolar, manifestada, quase exclusivamente, pela escola primária.

Ao afirmar que "pouco representam os planos e programas oficiais no campo escolar se não pudermos medi-los através dos dados objetivos de seu custo de financiamento", talvez haja o autor, assinale-se, *data vênia*, minimizado quiçá em demasia o que pode representar, como fator positivo de rendimento, a aplicação de critérios racionais ao investimento educacional, o que de sobejo conhece, autoridade que é em administração escolar.

Seria da maior oportunidade conhecer como no Brasil se passam situações como a analisada no artigo em referência.

Porque, como disse Anísio Teixeira, são estudos como esses "que nos irão, pouco a pouco, dar a sistematização de fatos e de saber, indispensável ao estudo universitário da administração escolar brasileira".

Se essa administração escolar brasileira tivesse "atingido nível de maior objetividade de critérios e as cadeiras de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia já inserissem em sua temática o trato da realidade educacional do seu país, provavelmente análises indispensáveis como essa já teriam valiosa extensão nacional, realizadas Estado por Estado.

Se tal não ocorre em termos gerais, nem por isso porém deixam já de haver estudos desse tipo em outras áreas nacionais.

Queremos, no caso, em matéria de estudos regionais, reportar-nos ao interessante levantamento feito sob o título "Rendimento do Ensino Primário", onde a situação educacional do Rio Grande do Sul é analisada no período de 1948 a 1958, de ângulos que comportam alguns interessantes cotejos com aqueles revelados no artigo do Prof. Carlos Correia Mascaro.

esse estudo foi elaborado por um grupo de trabalho integrado pelos professores Manuel Luís Leão, Cibilis da Rocha Viana e Oldemar Maboni e apresentado em 1960 ao Governador do Rio Grande do Sul.

Entre os vários dados significativos desse estudo verifica-se que, enquanto em 1948 a percentagem de despesa estadual com o ensino sobre a despesa pública nominal total era de 17,3% em São Paulo, era de 9,8% no Rio Grande do Sul; já em 1957 era ela de 16% em São Paulo e de 20,4% no Rio Grande do Sul.

É também de assinalar a progressão crescente das percentagens de gastos com o ensino em relação à receita nominal de impostos do Estado, ascendendo no Rio Grande do Sul de 17,1% em 1948 a 30,7% e 30,2% em 1957 e 1958 respectivamente.

índices de esforço educacional como esses levam os autores do trabalho a assinalar que "no que diz respeito ao *esforço financeiro* no setor educacional, o Rio Grande do Sul vem destinando recursos em maiores proporções que a União e a maioria dos Estados".

Particularmente no cotejo com São Paulo, registram os autores, comentando os dados por nós transcritos: "enquanto se verificou, no Rio Grande do Sul, o aumento da percentagem de 9,8% para 20,4% de 1948 a 1957..., o Estado de São Paulo não alterou substancialmente seu programa de inversões, no mesmo setor: em 1948. 17,3% de sua despesa eram destinados ao ensino e, em 1957, como ocorrera nos últimos anos, não se registrou alteração substancial, reduzindo-se mesmo para 16%".

Ao registrar esse assinalável esforço, nem por isso deixam os autores de considerá-lo ainda insuficiente, operada a deflação da moeda, o que reduz o crescimento real da despesa com o ensino no decênio analisado, à média anual de 10,5%, "incapaz de por si só eliminar o analfabetismo e elevar o nível cultural de nossa juventude".

No que respeita à situação do ensino elementar, assinalam os autores, em termos nacionais: "o exame do comportamento da despesa pública total revela, no entanto, que vem decrescendo a participação da despesa com o ensino elementar no cômputo geral da despesa com o ensino em todo o país. O gráfico n.º 10 revela-nos a queda que se tem verificado nas percentagens da despesa do ensino elementar a partir de 1948: de 60,3% nesse ano, para 43,2% em 1956".

Enquanto isso, ainda em termos nacionais, "a despesa pública com o ensino médio tem acompanhado sem grandes oscilações o crescimento da despesa pública total com o ensino, com uma participação média anual de 28%, enquanto o ensino superior passou de 12,4% em 1948 para 26% em 1956".

como se vê, a situação nacional de decrescente participação dos gastos públicos no ensino primário não difere substancialmente de São Paulo, muito provavelmente pelas mesmas razões aqui invocadas quanto a São Paulo.

No que concerne especialmente ao Rio Grande do Sul, nada obstante o ensino elementar absorver, a partir de 1952, "parcela correspondente a aproximadamente 70% da despesa global com o ensino" (estadual), ressaltam os autores "que na distribuição proporcional a ensino secundário vem recebendo tratamento preferencial" e ainda que o aumento, nominalmente substancial, da despesa do Estado com o ensino primário, elevando-se de 104.075 milhares de cruzeiros (1948) para 1.334.376 em 1958, não chegou, todavia, a preços constantes, a triplicar, representando um crescimento vegetativo anual de 11,3%.

Ao inverso, todavia, do que assinala o artigo do Prof. Carlos Mascaro quanto a São Paulo, não ocorreu no Rio Grande do Sul, no decênio analisado, uma diminuição do custo nominal do aluno-ano no ensino primário estadual por isto que "a despesa real de custeio cresceu em progressão mais acentuada do que o número de alunos matriculados", com uma elevação de matrícula efetiva correspondente a 114% (de 114.261 alunos em 1948 para 233.998 em 1958) contra uma majoração dessas despesas de custeio, que subiu, nominalmente, de Cr\$ 834,00, em 1948, para Cr\$ 4.633,00, em 1958.

Assinale-se que, no Rio Grande do Sul, contrariamente ao que ocorre em São Paulo, a maior matrícula na escola elementar está concentrada nas escolas municipais (44%) contra 38% nas escolas estaduais e 18% em escolas particulares, à base de dados de matrícula *geral* em 1958.

Do ponto-de-vista da situação nacional, dados interessantes nos enseja também, a respeito, o trabalho "Análise do esforço Financeiro do Poder Público com a Educação (1948-1956)", apresentado ao Ministro da Educação em 1957 e elaborado pela Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento.

Creemos que os dados e as conclusões desse trabalho não lograram a divulgação necessária e talvez, por isso, não sensibilizaram notoriamente a consciência educacional do país, quanto à gravidade que vem atingindo, nos últimos anos, "a cada vez menor participação do grau elementar no rateio das despesas públicas com o ensino".

As implicações desfavoráveis dessa circunstância educacional nos aspectos de democratização e desenvolvimento do país, situação a que não foge nem mesmo São Paulo como área mais desenvolvida do país, devem constituir um brado de alarme endereçado aos governos, no sentido de que a ampliação (necessária, na medida de sua autenticidade) da rede pública de ensino médio e superior do país, não se processe às expensas do sacrifício da escola elementar, que representa a escola comum à nacionalidade.

Quando se diz "do sacrifício da escola elementar" não se está utilizando mera figura de retórica, ou jogando com uma ficção emocional.

Anísio Teixeira escreveu, certa feita, que a dose mínima de educação necessária não sendo atingida, ocorria fenômeno igual ao da tomada de medicamento em dose insuficiente: nada adianta, é dinheiro jogado fora!

O elevar a escolarização primária de São Paulo de 20,15% em 1920 a 83,83% em 1960, à base de quatro anos (escassamente atingidos) de 160 dias letivos em média, com cerca de 70% dos

alunos recebendo em média entre 3 e 3,30 horas de aulas por dia, além de outros fatores negativos, é fenômeno que pode iludir, quanto ao seu resultado positivo, apenas aos não versados no assunto-

Chamamos a atenção, a esse propósito, para algumas teses que foram apresentadas ao Colóquio Internacional de Paris (9-18, dezembro, 1959), sobre "O Planejamento da Educação e seus fatores Econômicos e Sociais", promovido pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social, com a cooperação da Unesco, publicadas na revista *Tiers Monde* (Tomo 1 — volumes 1 e 2).

Na contribuição de Lionel Elvin, * "Nota sobre o problema das prioridades financeiras", se assinala: "Mesmo uma instrução primária de quatro anos é *terrivelmente insuficiente*; em uma sociedade tradicional, êle pode tornar a nova geração inapta a viver, conforme o estilo tradicional, sem lhe dar os elementos indispensáveis para viver em uma sociedade moderna."

E tem ainda o mesmo autor a coragem profissional de afirmar tese impopular, necessariamente ao arrepio daquela utilizada pelos escamoteadores da pseudo-educação, ou da educação "faz de conta": "é preciso pois reconhecer que, mesmo no estágio inicial do desenvolvimento, há um grau mínimo de educação, abaixo do qual as despesas consagradas a cada criança por essa educação não são senão um desperdício. *É talvez um fato difícil de admitir, mas é real.* É pois preferível dar esse mínimo indispensável a um número menor de crianças, do que dar uma instrução de nível inferior a um número maior".

Tese impopular, mas exata, que se impõe à meditação dos responsáveis pela nossa escola primária, em rota batida de deterioração, comprovável facilmente, e com a qual se julga "resolver" o problema da escola básica à nacionalidade.

JAIME ABREU

* Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

UNIVERSIDADE DO TRABALHO

Ao mesmo tempo que repercutia na Câmara dos Deputados a idéia de criar entre nós uma Universidade do Trabalho, o Pres. Jânio Quadros expediu decretos instituindo comissão executiva para elaborar o plano respectivo e designando seus componentes. Dada sua atualidade, divulgamos o teor dos atos oficiais e exposição do Coordenador da Comissão referida, Sr. Roberto Gusmão, expondo objetivos e características do empreendimento:

I

DECRETO N.º 50.588 — DE 13 DE MAIO DE 1961

Institui a Comissão Executiva da Universidade Nacional do Trabalho e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1.º Fica instituída, junto ao Gabinete Civil da Presidência da República, a Comissão Executiva da Universidade Nacional do Trabalho.

§ 1.º Incumbem à Comissão Executiva providências para constituir a Fundação Universidade Nacional do Trabalho, e, até sua organização definitiva, planejar e ministrar, diretamente ou mediante convênios, em caráter experimental e na forma deste decreto, todos os serviços, docentes e de pesquisas, a que ela deverá devotar-se.

§ 2.º A Comissão Executiva gozará de plena autonomia para a experimentação de novos currículos e novos regimes didáticos para os cursos técnicos de nível superior, mas lhe será vedado conferir diplomas que assegurem prerrogativas legais em cursos de duração menor que a mínima estatuída na legislação vigente.

Art. 2.º São atribuições da Comissão Executiva:

a) assegurar, precipuamente aos jovens trabalhadores, maiores oportunidades de estudo e acesso aos cursos de nível superior, visando formação tecnológica e especialização profissional que o atual regime não proporciona;

b) formar e aperfeiçoar a mão-de-obra qualificada necessária para incremento da produção, mediante ampliação e eventuais modificações no sistema nacional do ensino médio;

c) formar técnicos em nível superior capazes de atender à diversificação do mercado de trabalho, exigida pelo desenvolvimento econômico do País.

Art. 3.º Os Órgãos federais autárquicos e paraestatais e instituições privadas de interesse público prestarão à Comissão Executiva a colaboração que lhes for solicitada.

Art. 4.º A Comissão Executiva será constituída de onze membros, todos de livre nomeação do Presidente da República, incluindo um Coordenador, um representante da Confederação Nacional da Indústria, um representante da Confederação Nacional do Comércio, um representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria e um representante da Confederação dos Trabalhadores no Comércio.

Art. 5.º Compete ao Coordenador:

a) providenciar, no prazo de 30 (trinta) dias contados de sua nomeação, instalação e funcionamento da Comissão Executiva;

b) admitir o pessoal docente, técnico e administrativo, mediante contratos regidos pela legislação trabalhista ou mediante requisição de servidores públicos e autárquicos;

c) entender-se com instituições estrangeiras e internacionais, bem assim os órgãos que coordenam as atividades das mesmas em nosso país, para obter colaboração na aquisição de material didático, equipamento de laboratório, bibliotecas, recursos para aperfeiçoamento de pessoal docente no exterior e para contrato de especialistas estrangeiros;

d) determinar providências necessárias para instalação ou construção de unidades indispensáveis para a realização dos serviços da UNT;

e) representar oficialmente a Comissão Executiva.

Art. 6.º A Comissão Executiva promoverá as atividades de ensino, de pesquisa e de treinamento em vários campus universitários (conjuntos de escolas, laboratórios, oficinas e fábricas estabelecidas nos centros industriais do país) diretamente ou mediante convênio, com órgãos de ensino e com empresas.

Parágrafo único. A Comissão Executiva poderá receber doações e subvenções de entidades públicas ou privadas, tanto para livre aplicação em seus objetivos, quanto vinculadas a programas específicos de trabalho.

Art. 7.º As atividades da Comissão Executiva através de seus campus universitários, serão condicionadas a reclamos das atividades econômicas das áreas em que se acharem localizados.

Art. 8.º Os cursos serão divididos em dois níveis: o de formação científica e fundamental, ministrado em Institutos Centrais, tais como o de Matemática, o de Física, o de Química e o de Ciências Sociais, e o de especialização profissional, ministrado em Escolas e Centros de Treinamento instalados em parques industriais e em instituições de ensino ou pesquisa, mediante convênio.

Art. 9.º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 13 de maio de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

Jânio Quadros
Oscar Pedroso Horta
Brígido Tinoco
Castro Neves
Artur Bernardes Filho

DECRETO DE 23 DE MAIO DE 1961

O Presidente da República resolve

Designar

De acordo com o art. 4.º do Decreto n.º 50.588, de 13 de maio de 1961,

Para exercerem as funções de Membro da Comissão Executiva da Fundação Universidade Nacional do Trabalho, criada pelo art. 1.º do citado decreto:

Roberto H. Gusmão (Coordenador);

Roberto Simonsen Filho — Representante da Confederação Nacional da Indústria;

Nylton Moreira Veloso — Representante da Confederação Nacional do Comércio;

Domingos Alvarez — Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria;

Antônio Ribeiro — Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio;

Dom Jorge Marcos;

César Reis Catanhede;

Joaquim Faria Góis;

Darci Ribeiro;

Antônio Angarita Silva;

Juarez Brandão Lopes.

II

EXPOSIÇÃO DO COORDENADOR ROBERTO GUSMÃO

O ensino na nova Universidade visa, por um lado, facultar aos jovens brasileiros um padrão de vida mais alto e, por outro, assegurar à indústria nacional a necessária mão-de-obra qualificada, que possa conduzir e dinamizar todo o sistema de produção nacional.

O empirismo e a importação da mão-de-obra estrangeira, muito onerosa aos investidores nacionais, já chegaram ao limite extremo e impatriótico, porque deixam em desigualdade o operariado brasileiro.

somente um novo sistema de formação profissional poderá atender a essas necessidades, em substituição às escolas de moldes tradicionais que, superadas pela própria Revolução Industrial que se processa, foram incapazes de se adaptar às novas solicitações e exigências do mercado de trabalho. Acresce, ainda, o aspecto negativo do atual sistema de educação, que discrimina oportunidades, favorecendo apenas parcela reduzida da mocidade brasileira, que consegue, vencendo dificuldades de toda natureza, ingressar no ensino superior.

Anualmente, 14 mil jovens brasileiros se candidatam às escolas de engenharia, e só são aproveitados 2 500. O ensino técnico superior que será ministrado na Universidade do Trabalho, onde serão aproveitados os excedentes, não é uma experiência nova; existe nos países industrializados como a Inglaterra, os Estados Unidos e a União Soviética.

OPORTUNIDADES IGUAIS

A educação superior, num Governo democrático, tem de ser, necessariamente, um instrumento de formação de todo o povo, e não apenas o privilégio de minorias. O pensamento do Presidente da República, criando a Universidade do Trabalho, é o de ampliar todo o sistema de ensino técnico-profissional brasileiro, de modo que, em todos os níveis, a classe operária e os filhos das camadas sociais menos favorecidas tenham oportunidade de ingressar, usufruir e participar, realmente, do processo de desenvolvimento econômico nacional. Se as metas de desenvolvimento econômico estão sendo atingidas o que se quer, com a implantação da Universidade do Trabalho, é atingir a meta fundamental para uma nação democrática, isto é, o homem como centro de todas as cogitações.

Os alunos dos cursos da Universidade do Trabalho serão recrutados dentre os milhares de jovens que, completando os cursos médios, se vêem frustrados no seu desejo de prosseguir os estudos, em virtude das dificuldades cada vez maiores criadas nos exames vestibulares, ante o reduzidíssimo número de vagas nas escolas superiores, ou — o que ocorre na maioria dos casos — pelas dificuldades econômicas.

TRÊS "CAMPUS" EM 62

Inicialmente, serão instalados três campus universitários — conjuntos de escolas, laboratórios, oficinas e fábricas — em São Paulo, na Guanabara e em Minas Gerais, centro de maior densidade operária e crescimento industrial, onde serão oferecidos cursos de Engenharia Mecânica, Eletrônica, Siderúrgica, Automobilística, Metalúrgica e Têxtil. Em 1963, serão instalados em Recife e Porto Alegre mais dois campus do mesmo tipo.

O ensino será altamente especializado, compreendendo um ano de ensino básico e fundamental de Matemática, Física, Química, Desenho Industrial e Ciências Sociais, e dois anos de especialização nas indústrias correspondentes aos cursos escolhidos. O tipo de especialista formado pela Universidade do Trabalho não será, absolutamente, o concorrente do engenheiro civil, cuja formação de cinco anos de estudos é mais completa e lhe dá o título de doutor. Serão formados técnicos de alto padrão, que virão preencher aquela faixa necessária e hoje vazia na hierarquia tecnológica do especialista capaz de executar, conduzir e dominar as operações de transformação que ocorrem em toda indústria.

FORMAÇÃO DE professores

Os alunos que revelarem excepcional capacidade terão na Universidade do Trabalho, em institutos especiais, a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos técnicos e científicos e se tornarem até mesmo professores. O sistema que a Universidade pretende adotar, realizando dois vestibulares por ano, um em janeiro e outro em julho, proporcionará maiores oportunidades aos jovens, maior economia e melhor rendimento para os corpos docente e discente. Pretendemos formar na Universidade, anualmente,

um número superior ao de técnicos formados por todas as escolas atualmente existentes em todo o Brasil.

A Universidade pretende recrutar, nas escolas de engenharia, de química e nos centros de pesquisa do País os professores do mais alto nível para compor seu corpo docente. A par disso, recrutará jovens engenheiros, oferecendo-lhes bônus-de-estudo no exterior, a fim de se aperfeiçoarem nas matérias que serão ministradas nos cursos realizados, e deverá contratar alguns professores estrangeiros.

ENTIDADES MANTENEDORAS

A Universidade será mantida por uma fundação, criada pelo Governo e que receberá recursos da indústria e do comércio, maiores beneficiários da instituição. Farão parte de sua direção representantes da Confederação Nacional da Indústria, da Confederação Nacional do Comércio e dos trabalhadores, indicados por seus órgãos de classe. A formação, como se vê, é efetivamente democrática, propiciando o entendimento das classes patronais, nesse esforço do Governo para atingir a meta homem.

A Universidade não pretende substituir ou destruir instituições existentes; ela tem a força de uma instituição nova, oriunda da própria realidade brasileira, na luta contra o subdesenvolvimento. É um passo além do trabalho que realizam, por exemplo, SENAI e SENAC. O apoio e a determinação do Presidente Jânio Quadros para a consecução desse plano são os fatores de maior estímulo para os membros da comissão que o estudou e a própria antecipação do êxito da Universidade.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DO RIO G. DO NORTE

Paralelamente à reforma do ensino promovida no último quinquênio com assistência do INEP, o Governo estadual expediu novo regulamento, elaborado em função das atuais exigências educacionais, e cujo teor divulgamos:

DECRETO Nº 3.590, DE 1º DE FEVEREIRO DE 1960

Aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte.

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte, usando da atribuição que lhe confere o art. 45, nº I, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º Fica aprovado o Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte, que com este baixa, assinado pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Natal, 1º de fevereiro de 1960,
72º da República.

DINARTE DE MEDEIROS MARIZ
Grimaldi Ribeiro de Paiva

REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

TÍTULO I

Da obrigação escolar

Art. 1º Sendo obrigatório o ensino para todas as crianças de 7 a 13 anos, deverá o Estado assegurar os meios e as condições para cumprimento dessa obrigação.

§ 1º com esse objetivo, ampliará a sua rede escolar e o número de professores primários, em proporção com as necessidades, devidamente recenseadas.

§ 2º Sendo a educação primária a única acessível à grande maioria da população, caberá ao Governo do Estado:

I. atribuir-lhe absoluta prioridade, em relação aos outros graus de ensino, devendo, para tornar efetiva essa disposição, concentrar nela, de forma preferencial, seus recursos;

II. velar pela sua qualidade, mediante a adequada formação profissional dos professores.

Art. 2º O período de escolaridade obrigatória, destinado a assegurar as condições adequadas de desenvolvimento da criança, de sua integração social e iniciação em atividades de trabalho, abrangerá todos os alunos que não prosseguem seus estudos em curso de nível médio.

Os dois últimos anos desse período, que constituem o curso complementar, se destinam igualmente a cobrir o intervalo entre a idade terminal do curso primário (11 anos) e a idade legal do trabalho (14 anos).

O período de escola obrigatória abrange a educação primária e a educação complementar, este último podendo ser substituído por outro curso de nível médio.

TÍTULO II

Da Educação Elementar

CAPÍTULO I

Dos objetivos

Art. 3º A educação primária terá os seguintes objetivos:

a) aquisição dos instrumentos básicos de expressão do raciocínio: ler, escrever e contar;

b) formação moral e desenvolvimento das aptidões intelectuais, da sensibilidade e da imaginação;

c) conhecimento do meio, estimulado o hábito de observação e da pesquisa pessoal, e o interesse pelos assuntos mais ligados à experiência do aluno, a sua região e ao País;

d) estimular o gosto pelo trabalho e pelas atividades úteis, inclusive pela iniciação em técnicas que correspondam às necessidades correntes.

Parágrafo único. Os métodos a serem utilizados, na realização dessas finalidades, deverão fundar-se nos interesses e atividades espontâneas da criança, e no caráter objetivo e prático do ensino.

CAPÍTULO II

Da Estrutura

Art. 4º A Educação elementar compreende:

a) O Jardim de Infância, para crianças no período pré-escolar;

b) o Curso Primário, para crianças de 7 a 11 anos.

Art. 5º Os Jardins de Infância públicos atenderão, de preferência, as crianças cujas mães trabalham.

Art. 6º Promoverá o Estado a expansão de educação pré-primária, mas, somente, depois de haver número suficiente de escolas primárias com a duração do dia escolar estabelecida neste Regulamento.

Art. 7º O curso primário compreenderá dois ciclos: o primeiro de três anos e o segundo de dois anos.

Parágrafo único. As crianças que, após o segundo ano de estudos, revelarem perfeito domínio do programa do primeiro ciclo, serão dispensadas do 3º ano deste ciclo.

CAPÍTULO III

Da Articulação dos Cursos

Art. 8º Far-se-á articulação:

a) do Jardim de Infância com o primeiro ciclo do curso primário, para as crianças de 7 anos e, também, para as de 6 que se mostrarem capazes de aprendizagem escolar;

b) do primeiro com o segundo ciclo do curso primário;

c) do segundo ciclo do curso primário com o curso complementar e os cursos de nível médio, em geral.

CAPITULO IV

Dos Estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 9º Os estabelecimentos de ensino primário poderão ser públicos ou particulares, conforme dependam ou não do poder público e por êle sejam mantidos.

Art. 10. Empenhar-se-á o Estado no sentido de instalar as escolas primárias em prédios próprios, e impedirá rigorosamente nas escolas atividades estranhas à educação.

Art. 11. As escolas isoladas terão local para biblioteca e reunião de pais.

Art. 12. Os prédios escolares, construídos segundo normas corretas de orientação e devidamente equipados, deverão apresentar condições adequadas quanto à cubagem por aluno, serviços de abastecimento de água, instalações sanitárias e outros requisitos higiênicos indispensáveis.

CAPITULO V

Do Trabalho Escolar e sua Direção

Art. 13. O ano escolar no Jardim de Infância terá a mesma duração que o curso primário.

Art. 14. O número de anos que terá o Jardim de Infância, variável de um a três, aumentará à proporção que forem atendidas as necessidades da educação primária.

Art. 15. O primeiro ciclo primário terá 24 horas de trabalho semanal e o segundo, 36.

Parágrafo único. Enquanto as instalações existentes não permitirem o regime estabelecido neste artigo, será assegurado aos alunos um mínimo de 24 horas nas turmas comuns, e 21 nas de aceleração e nas especiais.

Art. 16. A fim de ser evitada qualquer perturbação nas atividades das escolas primárias, será proibido o funcionamento nelas de cursos que lhes sejam estranhos, e tornadas sem efeito as concessões existentes.

Art. 17. Para se desobrigarem, convenientemente, de suas tarefas, inclusive de preparação do material escolar, antes das aulas, permanecerão os professores na escola pelo menos durante trinta horas semanais.

Parágrafo único. Os professores de classe de aceleração e de classes especiais completarão o tempo regulamentar, prestando assistência individual aos alunos.

Art. 18. O ano letivo terá 230 dias e só as circunstâncias de força maior, de excepcional gravidade, poderão determinar sua redução.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese terá concluído o ano letivo somente o aluno que contar 200 dias escolares.

Art. 19. Os períodos de férias no meio e no fim do ano — de 10 a 15 dias e de dois meses — respecti-

vãmente, serão fixados segundo as condições de trabalho e o clima de cada região.

CAPÍTULO VI

Da Matrícula e da Organização das Classes

Art. 20. A matrícula nas escolas primárias será feita no fim do ano letivo, para o ano seguinte, admitindo-se, todavia, a possibilidade de conseguir o aluno, durante as férias, condições para sua reclassificação. Também em caráter excepcional poderão ser feitas novas matrículas, no início do ano letivo.

Parágrafo único. Tendo em vista o disposto neste artigo, cada escola procederá no fim do ano letivo à verificação das matrículas a serem renovadas e das vagas que ocorrerão em cada classe.

Art. 21. Obedecendo a organização das classes ao critério de idade cronológica dos alunos, serão matriculados na 1ª série os de 6 a 7 anos, e excepcionalmente os de 8; na 2ª, os de 8 e 9; na 3ª, os de 9 e 10; na 4ª os de 10 e 11; na 5ª, os de 11 e 12; na 6ª os de 12 e 13.

Parágrafo único. O critério de organização de classe, estabelecido neste artigo, deverá ser seguido, com grande cautela e somente na zona urbana, quando se apresentarem condições adequadas para sua implantação.

Art. 22. Nas escolas onde houver disponibilidade de lugares, serão constituídas classes de aceleração que sirvam a vários estabelecimentos de ensino, agrupando todos os

alunos que, neste, não apresentarem condições de ingressar na série correspondente a sua idade.

§ 1º As classes de aceleração deverão funcionar no curso vespertino, sempre que for inevitável o regime de três turnos, com um programa escolar reduzido às matérias básicas do currículo.

§ 2º Completar-se-á a educação desses alunos com atividades de trabalho em oficinas de artes industriais.

Art. 23. A fim de promover a distribuição sistemática dos alunos pelas oficinas e classes de aceleração mais próximas do local onde residem, far-se-á o recenseamento dos alunos incluídos na categoria prevista no artigo anterior e seu zoneamento.

Parágrafo único. A Caixa Escolar ou outras instituições congêneres, com a cooperação da Secretaria de Educação, concederá auxílio para o transporte de crianças sem recursos, residentes a mais de dois quilômetros da escola. Igual finalidade poderá ter o lucro obtido nas oficinas de artes industriais, além de outras como merenda, uniformes, excursões etc.

Art. 24. Tendo em vista o melhor rendimento escolar, serão constituídas em cada classe, sempre que possível, turmas de alunos fortes e médios e fracos, ou seja, apresentando só dois níveis de aproveitamento.

Art. 25. As crianças de mais de 9 anos que procurarem a escola, sem nenhuma escolaridade, constituirão turmas especiais de aceleração.

CAPÍTULO VII

Do Currículo

Art. 26. As atividades do Jardim de Infância visam a despertar e desenvolver livremente as aptidões da criança.

Art. 27. O currículo primário incluirá, basicamente, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Atividades de Trabalho e Atividades Artísticas.

Parágrafo único. O aprendizado de Estudos Sociais e de Ciências Naturais deverá basear-se no estudo do meio natural e humano, mediante a observação direta e a valorização da experiência e da pesquisa pessoal do aluno.

Art. 28. Haverá programas próprios para as classes de aceleração, os quais utilizarão, para efeito de orientação do ensino, a experiência já adquirida pelo aluno e suas condições da maturidade.

Parágrafo único. Os programas referidos neste artigo serão acentuadamente práticos, incluindo como atividade preponderante, ao lado da formação de atitudes morais e sociais, o domínio das técnicas de leitura e escrita, conhecimentos práticos de Matemática e o estudo do meio.

Art. 29. A elaboração dos programas constituirá encargo do COPE, que procurará adaptá-lo às condições educacionais concretas do Estado e, ao mesmo tempo, submetê-lo, sempre que fôr oportuno, às revisões e melhoramentos inspirados nas experiências realizadas neste e noutros centros educacionais.

Parágrafo único. Para esse fim, contará o COPE com a cooperação dos Orientadores Educacionais e Diretores de escolas, além de outras pessoas ligadas ao problema.

Art. 30. Todos os professores deverão receber da Secretaria de Educação e Cultura esclarecimentos sobre o programa escolar e seus objetivos. A orientação sobre os métodos de execução, que também o acompanhará, deverá restringir-se ao indispensável, sem prejuízo da autonomia do professor.

Art. 31. Os programas serão flexíveis, adaptando-se às diferenças individuais, às peculiaridades do meio e ao tempo de escolaridade dos alunos, devendo, igualmente, ser enriquecidos na medida dos recursos humanos e materiais disponíveis.

Art. 32. Os programas de ensino primário serão devidamente estudados nos cursos de formação de professores, particularmente os pontos em relação aos quais apresentam maiores dificuldades práticas.

CAPÍTULO VIII

Da Promoção e da Avaliação de Rendimento Escolar

Art. 33. A promoção será flexível, segundo o critério de grupos de idade e do aproveitamento escolar.

Parágrafo único. Constituirão exceção as crianças que, por motivo de imaturidade, serão reunidas às de idade imediatamente inferior.

Art. 34. Caberá ao professor decidir sobre a promoção do aluno, mediante o julgamento do conjunto de suas atividades escolares, duran-

te o ano letivo, levando em conta igualmente o tipo de classe a que pertence.

Art. 35. No final do ano escolar, julgando o professor não ter elementos suficientes para decidir da promoção de certos alunos, valer-se-á, como recurso subsidiário, de provas elaboradas pelo COPE, correspondentes aos vários níveis de aproveitamento escolar.

§ 1º As provas previstas neste artigo poderão igualmente ser aplicadas com preferência no fim do ano letivo, para fim de pesquisa educacional.

§ 2º Para essas provas serão reservadas, no máximo, seis horas de trabalho, por aluno, distribuídas em dois ou três dias.

Art. 36. A dispensa do 3º ano do 1º ciclo elementar nos termos do art. 7º, parágrafo único, assim como a concessão do certificado de ensino primário, ficarão condicionadas às exigências que parecerem necessárias à Secretaria de Educação e Cultura, inclusive a realização de provas, atendendo-se, em qualquer hipótese, ao julgamento do professor e à frequência escolar.

Art. 37. Os alunos que não obtiverem promoção na época regulamentar, por razões excepcionais de ordem psicológica ou de saúde, poderão consegui-las nos três primeiros meses do ano letivo, com a assistência, dada individualmente, pelos professores da classe.

Art. 38. A educação da criança, do ponto-de-vista metodológico, obedecerá às seguintes características:

a) a mais completa integração entre as suas várias formas de atividades, articulando, conveniente-

mente, o conhecimento teórico e a experiência prática;

b) compreensão prática de coisas, fatos e técnicas ligados à vida corrente,, em vista da integração social;

c) a vida escolar será organizada com mais ampla diversificação de atividades, de modo que todas as aptidões da criança sejam valorizadas e tenham as mesmas oportunidades de revelar-se e expandir-se;

d) aplicação de métodos baseados, convenientemente, nos interesses e atividades espontâneas da criança.

Art. 39. Empenhar-se-á a Secretaria de Educação e Cultura em proporcionar eficiente assistência ao trabalho do professor, através de cursos, seminários, estágios, reuniões, etc, e da atuação de Orientadores Educacionais e Diretores da Escola.

Art. 40. São condições para a nomeação de Orientador Educacional:

a) classificação em curso especializado;

b) cinco anos de eficiente exercício do magistério primário;

c) estágio probatório de um ano.

CAPÍTULO IX

Dos serviços de assistência à escola e de sua relação com a comunidade

Art. 41. Organizará a Secretaria de Educação e Cultura, na medida em que tiver pessoal habilitado para provê-los, os seguintes serviços de assistência à escola: Serviço Médico, Serviço Dentário, Serviço de Assistência Social aos alunos e seus pais.

Art. 42. Caberá à escola incrementar a criação de serviços assistenciais próprios, aprovados pela Secretaria de Educação e Cultura, tais como a Caixa Escolar, a Aferenda Escolar, o Fundo de Assistência aos alunos etc.

Art. 43. Atentos os professores à necessidade de integração da escola à comunidade e ao fato de que o rendimento escolar depende, em grande parte, da promoção cultural geral, cabe-lhes:

a) criar Associação de Pais e Mestres e fomentar, de todas as formas, a aproximação entre os pais e a escola, tendo em vista os problemas ligados à vida escolar e à vida local;

b) proporcionar aos pais e à comunidade os meios de informação e cultura, como bibliotecas, conferências, música, teatro, revista, além de outros.

Parágrafo único. Nas reuniões de pais e mestres e nas demais atividades sociais da escola evitar-se-á, rigorosamente, qualquer sentido político-partidário.

TÍTULO III

Dos estabelecimentos de ensino primário

Art. 44. Haverá os seguintes tipos de estabelecimentos de ensino primário:

a) Escola Isolada, com uma turma de alunos e um professor;

b) Escolas Reunidas, com um número de turmas que poderá variar de duas a quatro e igual número de professores;

c) Grupos Escolares, cinco turmas, pelo menos, e igual número de professores de classe, aos quais se reunirão, quando possível, professores

especializados em atividades artísticas e de trabalho e em educação física, além de outros, que têm por finalidade o enriquecimento do currículo.

TÍTULO IV

Do curso complementar

Art. 45. O Curso complementar De destina aos menores de 11 a 13 anos, que não ingressem em outro curso de nível médio.

Art. 46. Tendo os mesmos objetivos gerais da educação primária, a Educação Complementar visa aperfeiçoar a educação fundamental com elementos de cultura e iniciação nas técnicas mais correntes de trabalho, desse conjunto devendo resultar um mínimo de aptidão para o exercício de atividades úteis.

Art. 47. Abrangendo a educação complementar problemas novos, relacionados com a formação do professor e a estruturação do curso e sua articulação com outros cursos de nível médio, deverá o Governo do Estado, oportunamente, baixar decreto com sua regulamentação.

TÍTULO V

Do ensino Supletivo

Art. 48. No curso supletivo, receberão os adolescentes e adultos que dele carecem, educação de base, ministrada de forma quando possível prática e articulada com as atividades profissionais.

§ 1º Os cursos supletivos funcionarão normalmente, no horário noturno, só em casos excepcionais, em escolas primárias; nestes casos, o período de funcionamento será previamente estabelecido pelo Secretário de Educação e Cultura.

§ 2º As escolas primárias poderão manter cursos supletivos para adolescentes de 12 a 14 anos, em horário vespertino.

TÍTULO VI

Do professor

CAPÍTULO I

Normas Gerais

Art. 49. A formação profissional de professor far-se-á nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais Regionais.

Art. 50. As Escolas Normais Regionais deverão preencher os seguintes requisitos:

- a) ter preparado pelo menos 90 professores nos últimos três anos;
- b) apresentarem seus professores as condições previstas no artigo 67;
- c) prédio próprio, com instalações adequadas e Escola de Aplicação.

Parágrafo único. Os prédios, onde funcionam as Escolas Normais Regionais, que não satisfizerem às condições mencionadas neste artigo, serão destinadas a outras instituições de ensino, de preferência Cursos Complementares.

Art. 51. Enquanto se mostrar insuficiente o número de professores titulados, promoverá o Governo do Estado a nomeação de todos os Con-

cluintes do curso pedagógico ou normal, logo após sua nomeação.

Art. 52. Ficam obrigados a prestar cinco anos de serviço no magistério primário os professores que tenham recebido bolsas-de-estudo do Estado; a obrigação se reduz a três anos, nos demais casos.

Art. 53. Os professores formados por cada um dos Centros de Formação do Magistério serão nomeados para a Região a que o Centro pertencer, podendo prestar serviços noutra região somente os que forem aprovados em concurso, instituído para este fim.

Art. 54. Para efeito de distribuição e transferência dos professores

primários, o Estado dividirá em zonas as Regiões mencionadas no artigo anterior. Os professores, após sua nomeação, ficarão obrigados a prestar serviço durante dois anos, nas zonas mais afastadas do Centro ou Escola Normal em que se diplomaram, e durante um ano, na zona intermediária.

Parágrafo único. Dentro da zona para que forem designados, terão os professores o direito de escolher a localidade e a escola, atendida a ordem de classificação escolar por eles obtida.

Art. 55. Será levantado, periodicamente, o número de professores de que necessitam cada região e cada zona, a fim de ser a estes oferecido, nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais, o número correspondente de lugares.

Art. 56. Para receber bolsa-de-estudo assumirá o candidato o compromisso de prestar serviço, pelo menos durante cinco anos, em localidade carente de professores, no interesse da qual a bolsa é concedida.

Parágrafo único. Os alunos que, na data da publicação deste decreto, estiverem matriculados no 2º ciclo dos Centros de Formação do Magistério, serão dispensados da exigência contida neste artigo.

Art. 57. O contrato de professores leigos, permitido somente na medida em que fôr deficiente o número dos titulares, terá vigência de um ano, podendo ser renovado.

§ 1º Só será contratado o professor aprovado em curso de emergência ou em prova de seleção, organizados pela Secretaria de Educação e Cultura.

§ 2º As mesmas condições impõem-se aos atuais professores leigos para permanecerem no exercício de suas funções.

Art. 58. As transferências e remoções de professores far-se-ão a pedido, e segundo critério da eficiência profissional e do tempo de serviço na zona em que se encontrem.

Art. 59. Fixará o Estado a compensação financeira a ser atribuída aos professores das zonas mais remotas, e aos que despenderem com alojamento mais da metade de seus vencimentos.

Art. 60. O cargo de Diretor de Escola Primária será exercido por professor diplomado, que preencha as seguintes condições:

- a) ter sido classificado em curso de formação de Diretor ;
- b) prática de educação primária durante pelo menos cinco anos;
- c) estágio mínimo de um ano, em estabelecimento de ensino primário.

Art. 61. A nomeação de Diretor de Escola Primária terá a vigência de um ano, podendo este prazo ser renovado.

Art. 62. Caberá ao Diretor da escola primária, além das funções estritas de administração, exercer, com espírito cooperativo, a supervisão, coordenação e ajuda profissional em relação ao trabalho dos professores e de outros funcionários da escola.

Art. 63. Para efeito de nomeação, estão sujeitos os Diretores do mesmo modo que os professores, ao critério de zoneamento estabelecido no artigo 55.

Art. 64. Só serão nomeados Orientadores, professores primários que satisfaçam as seguintes condições:

- a) exercício de pelo menos cinco anos de magistério;
- b) curso de formação de Orientadores realizado pela Secretaria de Educação e Cultura, com a duração de um ano, seguido ou não, ou outro equivalente, organizado sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
- c) um ano de estágio bem sucedido.

Art. 65. Só poderão inscrever-se nos Cursos de Orientador os candidatos que se destinem aos municípios deles carentes.

Art. 66. Os professores primários que, após dois anos de exercício do magistério, se distinguirem pela sua capacidade e eficiência, serão designados para as escolas ou classes de aplicação, valendo a designação como título de merecimento na sua carreira.

CAPÍTULO n

Da formação do professor

Art. 67. O COPE investigará, de forma permanente, as condições de formação do professor e os pro-

blemas ligados ao exercício de suas funções, particularmente no que respeita à eficiência profissional e aos meios de assegurá-la.

§ 1º com esse objetivo, acompanhará o COPE o trabalho dos professores e estará sempre em articulação com os Centros Educacionais de Formação do Magistério.

§ 2º Os Centros Educacionais de Formação do Magistério deverão adaptar, constantemente, seu currículo e planos de trabalho aos resultados de pesquisa e às informações do COPE.

Art. 68. De acordo com a Lei nº 2.171, de 6/12/1957, as disciplinas integrantes do currículo de cultura geral, complementares ao curso de ginásio, constituem um ano propedêutico, cuja organização será regulamentada em decreto especial.

Art. 69. Os cursos profissionais de formação de professores primários serão:

- a) o Curso de Treinamento, de um ano;
- b) o Curso Pedagógico de dois anos.

Art. 70. O Curso de Treinamento proporcionará o mínimo de formação cultural indispensável ao exercício do magistério e terá um caráter especificamente profissional.

Parágrafo único. As matérias básicas do Curso mencionado neste artigo serão: Português, Matemática, Estudos Brasileiros, Ciências Físicas e Naturais, Higiene Escolar, Recreação, Música e Artes Aplicadas.

Art. 71. O Curso Pedagógico associará, da forma mais articulada e objetiva, o estudo dos fundamentos da educação e a habilitação prática para o exercício do Magistério.

Art. 72. O Currículo do Curso Pedagógico será constituído das seguintes disciplinas:

Fundamentos da Educação, Ensino de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências Naturais, de Recreação e Jogos, de Música e Artes Aplicadas, entendendo-se todas essas disciplinas em ordem ao aprendizado primário.

Art. 73. Os Fundamentos da Educação compreendem os problemas de natureza e fins de educação, de integração social, de desenvolvimento da criança das condições de aprendizagem.

Art. 74. A formação profissional dos professores apoiar-se-á na observação do trabalho de classe, na prática de ensino, em escolas ou classes de aplicação, especialmente escolhidas, e nos estudos dos programas de ensino e dos métodos mais adequados a sua execução.

Art. 75. Na organização do currículo, ter-se-á em vista que:

- a) o aluno não poderá estudar mais de 6 disciplinas de cada vez;
- b) o ensino fundar-se-á no estudo de problemas, nos quais trabalharão os professores, quando possível, de forma cooperativa e integrada.

Parágrafo único. Tendo em vista o disposto no item b deste artigo, os programas devem ser elaborados e periodicamente reexaminados pelos professores em conjunto.

Art. 76. Mediante o conhecimento dos Fundamentos da Educação e os Estudos Sociais, deverão os futuros professores tornar-se capazes de introduzir seus alunos no conhecimento do meio, da estrutura e mecanismo das instituições

sociais mais ligadas à vida comum, das condições de vida do aluno e de sua família.

Art. 77. Os professores dos cursos profissionais dos Centros Educacionais, acima referidos, serão obrigados a um número de 18 horas de trabalho semanal, nas quais se inclui a assistência individual aos alunos e acompanhamento do trabalho destes nas classes de aplicação.

Art. 78. Os professores dos Cursos de Treinamento e do Curso Pedagógico deverão ter experiência de ensino primário de pelo menos cinco anos, cursos especiais de disciplinas que pretendam lecionar.

§ 1º Estão incluídos na categoria prevista no item *b* deste artigo, os cursos de Faculdades de Filosofia e os cursos e estágios realizados sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

§ 2º Poderá substituir a exigência do exercício do magistério primário um exame de habilitação que demonstre conhecimentos dos problemas práticos de ensino primário e a prova de haver exercido durante cinco anos o ensino secundário.

Art. 79. Os Centros Educacionais de Formação do Magistério ministrarão os (Seguintes cursos, além dos que foram mencionados no artigo 69:

a) curso de emergência para professores leigos, de preferência com o curso ginásial, realizados em épocas sucessivas de férias, até que se complete o período de dois anos; e para candidatos que tenham curso colegial ou ginásial, durante um ano contínuo, em regime de trabalho intensivo;

b) curso de Orientador do Ensino;

c) curso de Administração Escolar, destinado particularmente aos Diretores;

d) cursos de extensão;

e) cursos de aperfeiçoamento do professor primário.

Art. 80. São condições para o ingresso no Curso Pedagógico:

a) ter curso ginásial;

b) ser considerado apto para o magistério primário.

Parágrafo único. Será estabelecido em estatuto próprio, o critério para aferição dessa capacidade.

Natal, 1º de fevereiro de 1960.

GRIMALDI RIBEIRO DE PAIVA

Secretário de Estado da Educação e Cultura.

I CONVENÇÃO OPERARIA EM DEFESA DA ESCOLA PUBLICA

Realizada no Sindiato dos Metalúrgicos em fevereiro último, com a participação de entidades estudantis, culturais e profissionais, a Convenção aprovou por unanimidade a seguinte "Declaração de Princípios":

"A 1ª Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública afirma a sua absoluta, intransigente fidelidade ao princípio da liberdade de pensamento e de expressão.

Nessas condições, através de suas comissões permanentes e de quaisquer outros meios eficazes, bater-se-á no campo político, social, educacional, técnico e cultural pelos seguintes princípios:

1» — Apoio total à doutrina estabelecida pela Constituição Federal em seus artigos 141 §§, 5º, 7º e 8º e 166, 167, 168, números I a TV e VII. O primeiro, que consagra a liberdade de pensamento sem que dependa de censura; liberdade de consciência e crença; não ser o indivíduo privado de nenhum de seus direitos por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política. E os últimos que determinam:

Art. 166 — A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. — O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que a regulem.

Art. 168 — A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I — O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II — O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III — As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV — As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V — É garantida a liberdade de cátedra.

2º — Prioridade do Estado no ministério e na organização do ensino, admitida a iniciativa particular como elemento supletivo respeitada a legislação vigente.

3º — Prioridade do ensino primário tendo em vista as exigências do desenvolvimento social-econômico do País, em contrário à orientação atual da política educacional seguida pelos nossos governos.

4º — Igual expansão e assistência ao ensino industrial e agrícola.

5º — Efetivação da obrigatoriedade do ensino de maneira a cumprir-se o texto constitucional até agora violado — com adoção de medidas rigorosas que assegurem a frequência à escola de toda a população infantil em idade legal.

6º — Extensão da escolaridade através do curso complementar equivalente aos dois primeiros anos do curso médio, até os 14 anos de idade, idade legal do trabalho.

7º — Reorganização total do ensino médio adaptando-o às exigências da sociedade moderna, com a localização dos estabelecimentos consoante critérios pedagógicos científicos; aperfeiçoamento rigoroso dos corpos docentes, sendo que os professores secundários devem originar-se exclusivamente das Faculdades de Filosofia e de cursos especializados quando inexistente a disciplina nos *currículo*, daquelas faculdades; garantia do professor contra influências particulares, religiosas ou de política partidária locais; oportunidade de acesso e frequência facilitada igualmente a todas as camadas, sem distinção.

8º — Criarem-se maiores exigências em relação ao ingresso e ao nível do professorado das escolas nor-

mais e acentuação do caráter profissional dessas escolas. Estabelecimento de rígidos concursos de títulos e provas para o ingresso ao magistério primário.

9º — Cumprimento pelas escolas superiores em geral do dispositivo sobre concurso de títulos e provas para o recrutamento dos respectivos magistérios.

10. — Exigência em relação às escolas superiores particulares de condições patrimoniais e bem assim de renda para o regular funcionamento de seus cursos.

11. — Adoção de exame de Estado para os portadores de diplomas de curso profissional de nível superior, devendo esse exame ser realizado perante órgãos disciplinados da classe à medida que tais órgãos se instituíam para cada classe em 50% das unidades federadas.

12. — Racionalização dos serviços de educação de maneira a impedir que qualquer interferência de política partidária ou de ordem religiosa prejudique os interesses do ensino.

13. — O poder público não pode abdicar dos seus deveres de administrar o ensino e a educação que garantem a própria unidade nacional.

14. — O dinheiro público só pode ser aplicado na manutenção e no desenvolvimento da escola pública. Os auxílios oficiais dados aos estabelecimentos particulares deverão ser exclusivamente fornecidos pelos institutos de crédito oficiais, tais como Banco do Brasil, Banco do Estado, Caixas Econômicas e outros, de acordo com as normas vigentes nessas instituições.

15. — Todos os estabelecimentos de ensino, primário, médio ou superior, oficiais e particulares, sem exceção, não poderão estabelecer restrições à matrícula de alunos com base em preconceitos de raça, de cor, de nacionalidade, de classe, de religião, de ideologia, ou em virtude de determinada situação civil dos pais dos alunos".

III SIMPÓSIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Promovido pela CADES, reuniu-se em Recife de H a XI de janeiro do corrente ano, com a participação de orientadores, professores e inspetores do ensino secundário, aprovando para cada tema relatado estas conclusões:

1 — Tema: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA

a) Corpo Docente.

1) — Os professores que apresentem dotes propícios à Orientação Educacional poderão dar sua colaboração:

a) como conselheiros (regentes, monitores, etc.) de turmas, devidamente escolhidos e preparados;

b) incumbindo-se de certas tarefas auxiliares do S.O. E., especialmente atividades extraclasse;

c) servindo de contato humano propício ao ajustamento do aluno;

- d) contribuindo para a elaboração do planejamento das atividades da Orientação Educacional;
 - e) contribuindo para o entrosamento dos demais professores com a equipe de orientação.
- 2) — a) É aconselhável que o Orientador responsável pela função específica e formal de Orientação não exerça a função docente para com os mesmos educandos, não só pelas incompatibilidades que poderão surgir com os alunos como pela necessidade de dedicar-se integralmente à orientação;
- b) E necessário, porém, que o Orientador tenha experiência docente, para avaliar melhor os problemas relacionados com a atuação do professor.
- 3) — a) Convém que se preveja na distribuição dos trabalhos escolares e na organização do horário dos professores, tempo e remuneração correspondentes à colaboração que deve ser prestada por eles ao Serviço de Orientação Educacional;
- b) Deve o orientador ir ao encontro deles, pondo ao seu alcance as informações indispensáveis ao conhecimento dos problemas da sua classe e os elementos necessários para que exerçam a sua função de maneira propícia ao espírito da orientação educacional.
- 4) — Para facilitar o conhecimento dos alunos novos por parte dos professores, sugere-se:
- a) Que se ofereçam oportunidades para encontros informais, como por exemplo em atividades extraclases, promovendo as festas dos novos, etc;
 - b) Que o Serviço de Orientação Educacional, ressalvado o sigilo profissional, forneça aos professoras dados sobre tais alunos;
 - c) Nos casos de transferência, se o colégio de origem possui o Serviço de Orientação Educacional, que este forneça, respeitadas as normas do sigilo profissional, as informações solicitadas pelo orientador do novo colégio.
- 5) — a) Que o Serviço de Orientação Educacional leve para as reuniões pedagógicas, informações úteis à atuação dos professores sobre:
- 1) deficiências da aprendizagem;
 - 2) dificuldades de ajustamento comum da turma;
 - 3) atividades extraclases.
- b) Que os professores forneçam ao orientador dados e observações de acordo com um roteiro sugerido pelo Serviço de Orientação Educacional na reunião pedagógica.
- 6) — Convém que as Faculdades de Filosofia incluam nos progra-

mas de Didática Geral e de Administração Escolar, uma parte dedicada especificamente aos objetivos e à estrutura da Orientação Educacional na Escola.

2 — TEMA: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA

b) Direção.

- 1) — I) Os diretores poderão preparar-se para uma eficiente colaboração com o Serviço de Orientação Educacional por meio de:
- a) contatos sistemáticos com o próprio orientador e em reuniões periódicas com o corpo docente para fins de orientação;
 - b) cursos especializados para diretores (jornadas, seminários, semanas de estudos, etc);
 - c) leituras e publicações referentes ao assunto.

ID Na prática:

- a) criando um clima de receptividade à instalação do Serviço de Orientação Educacional;
- b) participando da elaboração do planejamento do do Serviço de Orientação Educacional;
- c) procurando uma situação favorável à atividade do Serviço de Orientação Educacional mediante:
 - 1) a seleção e o estímulo ao preparo de pessoal técnico para a equipe;

2) a localização adequada e equipamentos necessários.

- 2) — I) O orientador, com os elementos de que dispõe, deverá oferecer à direção dados sócio-econômicos, pedagógicos e psicológicos que possam auxiliá-los a compreender sua comunidade escolar.
- II) Proporará, também, à Direção providências que venham a resultar em melhores condições educativas.
- III) O orientador cuidará de preparar o espírito dos alunos para que assimilem os princípios fundamentais que devem reger a conduta humana, colaborando, assim, na solução de casos disciplinares.

3) — De modo especial, conviria a realização de palestras e cursos rápidos para os inspetores e alunos, a fim de compreenderem a natureza da Orientação Educacional e aceitarem certas normas mais adequadas ao trato com os alunos.

3 — TEMA: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A ESCOLA

c) Atividades extraclasse, Recreação e Serviços Médicos

1) — a) Num entendimento comum com a direção da escola, convém que o Orien-

- tador Educacional faça um levantamento da realidade escolar com o fim de conhecer as agremiações do corpo discente, capazes de desenvolver atividades extraclases, incluindo a atuação dessas mesmas agremiações no planejamento geral da vida escolar e estimulando a formação de outras atividades.
- b) Embora as atividades extraclases não sejam da responsabilidade exclusiva do Orientador Educacional, compete-lhe estimular sua criação e favorecer o seu desenvolvimento atuando junto aos professores e demais pessoas especializadas cuja colaboração solicitará, e auxiliando os alunos que delas participam.
- 2) — a) Por consistir a principal dificuldade na incompreensão das vantagens educativas das atividades extraclases, deve-se procurar esclarecer os pais, professores e alunos a fim de obter deles franca adesão.
- b) Considerando-se que outra dificuldade é a que se verifica por força de impossibilidade resultante do horário escolar e de exigüidade de espaços na escola, recomenda-se o aproveitamento de instituições existentes na comunidade, destinadas à promoção de atividades extraclases. No mesmo sentido, convém que os professores aproveitem os recursos e as técnicas das atividades extraclases nas suas disciplinas.
- 3) — a) É necessário que entre o Diretor, o Orientador e o médico escolar haja um entendimento prévio para a fixação dos dados e das observações do Serviço Médico, úteis ao Serviço de Orientação Educacional.
- b) Convém, ainda, que, de maneira sistemática, o Médico escolar seja informado do andamento de casos especiais referentes a alunos com deficiência e colabore no encaminhamento e acompanhamento necessário.
- 4 — TEMA: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, A FAMÍLIA E A COMUNIDADE
- 1) — O entrosamento do Serviço de Orientação Educacional com a família poderá ser feito, de comum acordo com a direção da escola, utilizando-se de encontros informais e de reuniões da Associação de Pais e Alunos, com a colaboração dos mestres, bem como valendo-se de circulares e entrevistas com os pais.
- Se a escola conta com a colaboração de um assistente social, convirá a organização de visitas às famílias dos alunos.

2) — Para a formação do autêntico espírito comunitário entre os alunos, recomenda-se:

- a) aproveitar as atividades extraclases, nas quais se torna mais fácil a compreensão mútua;
- b) incentivar a formação de equipes para o auxílio mútuo na realização dos trabalhos escolares;
- c) conduzir os alunos ao exercício da fraternidade, especialmente para humanizar o desnível social e econômico, quer dentro da própria escola quer em benefício dos necessitados fora da escola, aproveitando-se de instituições tais como: vicentinos, escoteiros, bandeirantes, Jec, etc.

Procura o Serviço de Orientação Educacional interessar os professores no sentido de criar um clima propício à vivência dessas atitudes e ao alcance dos objetivos anteriormente indicados.

Outrossim, sugere-se a realização da semana da comunidade com o fim de os alunos virem a compreender os problemas humanos da própria comunidade.

- 3) — a) Para obter a formação da personalidade para a vida democrática do educando convém insistir, especialmente, no exercício do senso de responsabilidade.
- b) É aconselhável, sob conveniente direção, realizarem-

se visitas que possam oferecer elementos construtivos para a formação cívica dos alunos, bem como às obras sociais que alarguem sua compreensão de sociedade.

- c) Aproveitar todas as oportunidades que se oferecem à escola para trazer aos alunos o testemunho de personalidades que se salientem por serviços prestados à comunidade.
- d) Quando houver o exercício do voto por parte dos alunos, deve-se orientá-los para que o exerçam conscienciosamente tendo em vista o bem comum.

REFORMA DO ENSINO NORMAL DO CEARA

Complementando a exposição do Prof. Lauro de Oliveira Lima publicada em o nº 80, nesta seção, apresentamos a análise que lhe dedicou o Prof. Paulo de Almeida Campos:

Muito embora possam ser feitas algumas restrições à exegese que o Prof. Lauro de Oliveira Lima faz da Lei de Reforma do Ensino Normal do Ceará, consideramos de modo geral louvável a linha de ação indicada por êle que foi, por assim dizer, o autor da reforma levada a efeito por via da Lei Estadual nº 4.410, de 26/12/1958, regulamentada pelo Decreto nº 3.662, de ... 21/3/1959.

1. Todo o plano da formação do professor primário do Ceará está nitidamente marcado pela seguinte

diretriz: intensa, permanente e íntima vivência das alunas da Escola Normal com o que ocorre nas escolas primárias. Primeiro, as normalistas observam os fatos, entram em contato com a realidade da escola primária, são lançadas na problemática profissional; em seguida, levam para as classes da Escola Normal e discutem aí com os professores o fruto de suas observações, as dúvidas suscitadas, as análises feitas. Cada professor — de Psicologia, de Sociologia, de Administração Escolar, etc. — focalizará, então, os fatos e problemas do ângulo de sua cadeira, fornecendo às alunas o conteúdo, a orientação teórico-científica, a doutrina científica a respeito dos fatos observados. Cada professor constrói a teoria sobre a prática observada pelas alunas, ao contrário do que geralmente ocorre em nossas Escolas Normais onde os professores, durante todo o curso, comunicam toda uma extensa e complexa teoria elaborada (definições, conceitos, leis, normas, disposições, classificações) desligada da realidade que vai pela escola primária, desvinculada do "fato educacional" em si, esperando que no futuro exercício docente possam as mestras primárias aplicar, a cada situação nova surgida, a teoria dominada durante seu curso de formação.

O Prof. Lauro inverte totalmente a ordem didática seguida nas Escolas Normais: as normalistas, desde o primeiro ano normal, vêem, "por dentro" as escolas primárias, sua organização e funcionamento, conhecem *in loco* as instituições sociais da cidade, os recursos econômicos da região (fontes de produção agropecuária, fábricas, fontes de abas-

tecimento etc), os recursos assistenciais (hospitais, farmácias, corpo de bombeiros etc), os serviços administrativos etc. Travam, assim, antes da exposição teórica dos professores

das escolas normais, um contato com o mundo econômico e social em que estão inseridas as escolas primárias, e com estas notadamente, conhecendo, até as mínimas, a vida dos alunos em todos os momentos do dia escolar, do mesmo modo que o trabalho dos diretores e professores primários.

todas essas observações giram em torno de uma "unidade de trabalho", como núcleo fundamental das atividades de *treinamento* da aluna-mestre, tal como: a construção do prédio, a utilização do prédio escolar, a matrícula, a organização de classes, relações escola-família, recreação etc. Todos os professores da Escola Normal, cada qual sob o ângulo da respectiva cadeira, participam de cada "unidade de trabalho" na orientação do *treinamento*, incorporando a este todos os subsídios, toda a fundamentação científica de sua especialidade, construindo, então, a teoria à base do fato educacional, da "situação profissional".

O Prof. Lauro indica, ademais, recursos vários para alcançar o *treinamento* pelas "unidades profissionais": estágios e plantões, leitura, debates e seminários, atividades de grupo e outras, além de atividades específicas não globalizantes, tais como monografias, pesquisas etc,

A própria prática docente, a chamada "Prática de Ensino" será um dos aspectos do *treinamento dentro do trabalho* a ser efetuado pelas normalistas durante seu curso.

Espera o Prof. Lauro que somente um treinamento assim tão real será capaz de dar à escola normal seu verdadeiro sentido de *profissionalização* definida que a deve caracterizar.

2. Afigura-se-nos muito recomendável a estruturação dos cursos em "departamentos" — de cultura geral, de fundamentos da educação, de artes e técnicas — e também que os planos de curso se desenvolvam à base de "unidades de trabalho" ou "unidades profissionais", mediante observação sistemática, leitura, debates, seminários, estágios, pesquisas etc, tudo na linha de um legítimo *treinamento — dentro — do trabalho*, no qual "dar aula" às alunas da Escola Normal não tem praticamente mais sentido, uma vez que o ensino deverá ser vitalizado por uma *vivência da realidade* da escola primária, com o caráter eminentemente prático, funcional, objetivo de integração profissional do futuro professor primário.

3. Somos de parecer que o maior óbice para a execução da Reforma do ensino normal do Ceará residirá nos professores que lecionam em suas escolas normais, que não hão de ser muito diferentes da generalidade dos professores dessas escolas do restante do País. esses, ao lado da formação científica em nível universitário, devem possuir experiência anterior de magistério em escola primária, e hão de ser capazes de reformular totalmente seu ultrapassado método de "aulas-expositivas", monologadas, num restrito e exclusivo ensino oral, em que os alunos organizam os malfadados "pontos", depois confrontam (ou não) com o que está nos livros-fon-

tes e livros de texto (quando há), e memorizam inutilmente definições, classificações, leis etc.

Acreditamos que nesse ponto residirá a grande dificuldade para a execução da reforma: professores capazes de orientar com segurança suas alunas com vistas ao magistério primário. E, mais grave ainda, quando esses docentes são improvisados: o médico que leciona Anatomia Humana, o pároco que leciona Sociologia ou Português. Todos totalmente desvinculados da escola primária.

Mesmo os diplomados por faculdade de filosofia, geralmente não possuem nenhuma *vivência com a organização e problemática da escola primária*.

Por isso, nossas escolas de formação (alguns já dizem que elas são de deformação...) do professor primário não têm o menor sentido de "profissionalização", que as deveria identificar por excelência, transformadas hoje em meros "anexos" a ginásios, simples escolas de "formação geral para moças" e de objetivos propedêuticos a escolas superiores, especialmente faculdades de filosofia, nas quais domina a discriminação de disciplinas por séries, estudadas isoladamente, sem nenhuma articulação funcional ou correlação com outras atividades, num estagnismo dissociativo, impossibilitando o clima de unidade do curso, a coerência progressiva e aglutinadora da aprendizagem, que se resume, assim, num acervo heterogêneo e afinalístico de informações e conhecimentos que as alunas devem "armazenar" apenas para as provas e os exames.

4. Um aspecto que ficou necessariamente explícito na justificativa

da reforma, pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, foi a denominada "Prática de Ensino". Muito embora entendamos e obviamente — que ela representa um aspecto do *treinamento* — dentro — do — trabalho, de que se constitui, afinal, todo o curso normal, parece-nos que não recebeu tratamento merecido. Como será ela conduzida? Por que tempo ela se efetua? Em que série ou séries? Por que período a aluna-mestre *observa* as aulas do professor da

escola primária, para depois *co-participar* dessa docência, e finalmente, *dirigir* sozinha a classe, tomá-la inteiramente a seu cargo?

Consideramos, com efeito, da maior importância essa marcha progressiva, gradativa na prática docente: *observação*, *co-participação* e *direção da classe*. De igual modo, não que ser largos esses períodos, para serem válidos.

5. A reforma em tela estará, de outro lado, a exigir profissional da categoria do Prof. Lauro de Oliveira Lima para coordenar sua execução, que seria experimentada inicialmente em uma escola normal, onde, de futuro, viriam estagiar

las, objetivando não só a dominarem os diferentes aspectos de sua reali-

zação mas também a ganharem o "espírito da reforma", sua conscientização, a integração num trabalho dessa natureza, ainda sem nenhuma tradição entre nós, já que tal linha de ação é agora tentada.

Todos podemos avaliar o quanto poderá ser imprudente, senão mesmo perigoso, contraproducente entregar indiscriminadamente a reforma ao arbítrio dos atuais professores

de

todas as escolas. Tal atitude poderá fazer com que a reforma corra o risco do fracasso. Há que passar pela fase de experimentação numa escola normal, e, progressivamente, estender-se a outras.

6. Finalmente, somos de lamentar que a lei cearense não houvesse previsto a formação do professor em nível universitário, muito embora pudesse admitir, ainda por algum tempo, a formação em grau médio para os que viessem a exercer o magistério em áreas interiores do Estado, distantes dos centros urbanos, onde igualmente se admite a escola primária de três anos de estudos. A esses mestres primários, após exercício em tais zonas por três a cinco anos, seria assegurado o prosseguimento de estudos em grau superior, como condição para trabalhar nos grupos escolares das cidades.

A EDUCAÇÃO NA GUANABARA'

Entrevistado pela imprensa carioca, o Prof. Darci Ribeiro abordou a situação do ensino no Estado da Guanabara e suas implicações na elaboração do texto constitucional promulgado em março do corrente ano. Apresentamos o teor desse pronunciamento:

A situação educacional no Estado da Guanabara melhorou sensivelmente nos últimos meses, em primeiro lugar porque há um Secretário de Educação que se tem revelado muito atento. As medidas iniciais são promissoras, entretanto, isto é muito pouco diante do que precisa

ser feito e só é positivo na medida em que revela a disposição de equacionar os problemas e procurar as soluções adequadas.

O plano de rodízio de professores nas escolas públicas primárias constitui "um ôvo de Colombo", um artifício efetivamente muito prático, porque permitirá atender de imediato a um número ponderável de novos alunos.

Apesar de habilidosa, a medida só se justifica em vista do estado de calamidade educacional em que nos encontramos. Apresenta os mais altos inconvenientes pedagógicos, porque, obrigando as crianças a mudarem de sala a cada dia, não permite salas especializadas, nem programas continuados de estudos. Medida mais importante que essa foi a convocação de milhares de

dias que estavam em disponibilidade.

A Guanabara está a exigir um programa educacional muito mais amplo e mais profundo. A situação educacional é de verdadeira calamidade e não poderá ser resolvida a curto prazo nem com artifícios habilidosos. As escolas públicas primárias abrigavam em 59 cerca de 220 mil crianças, segundo os dados oficiais. As crianças ausentes somavam 110 mil. O primeiro problema é o de levar essas crianças à escola. este não é ainda o problema mais grave, diante do baixo rendimento de nosso sistema escolar público; de cada 100 crianças que freqüentam o curso primário, 36 estão na primeira série e apenas 14 na quarta. Vale dizer que estamos proporcionando como educação básica, numa cidade do desenvolvimento do Rio de Janeiro, para um terço das

crianças, um curso de uma única série, pois o grupo mais numeroso de crianças escolarizadas é o daqueles que freqüentam escolas 2 ou 3 anos sem passar à segunda série.

A escola pública está ainda estruturada como se devesse servir à classe média, que a ela conduz crianças já preparadas, em contraste com o despreparo dos filhos das camadas populares. Os quadros de distribuição das matrículas por idade, comprovam o fato.

Esta a situação de décadas de descaso e de preterição à causa do ensino popular, pondo em relevo a incúria com a educação do povo: A rede escolar programada por Mário de Brito, em 52, previra a construção de uma centena de novas escolas. Até hoje, porém, nem 10% daquele plano foram cumpridos. A recuperação de tão grande atraso só pode ser feita planificadamente e em vários anos, dependendo inteiramente da política educacional que fôr adotada pelos constituintes.

Duas teses opostas foram defendidas na Subcomissão de Educação e serão levadas à discussão em plenário. A primeira delas, de autoria dos deputados Sandra Cavalcanti e Gladstone Chaves de Melo, propugnava, em suma, a manutenção do *status quo*, ou seja, do regime espontaneísta que fazia do Estado mero estimulador da educação e das artes, com a função de subvencionar qualquer iniciativa generosa. Trata-se de uma aplicação à Guanabara das doutrinas educacionais propostas no substitutivo Carlos Lacerda à lei de Diretrizes e Bases. Em nome dos soberanos direitos da família, da liberdade do ensino, manda aplicar

o "preferencialmente" na manutenção da rede de ensino público, continuando o regime de subvenção, o mesmo que gerou, na Guanabara, escândalos como o do Serviço de Internamento de Menores.

A tese oposta, defendida por Paulo Alberto, por vários Constituintes, e que só em parte conseguiu passar pela Comissão de Constituição, propugnava a autonomia dos serviços educacionais, pela entrega deles à direção de um Conselho responsável, diante da Assembléia Legislativa, e que disciplinaria a aplicação de todos os recursos estaduais disponíveis, através de planos quinquenais. Tais planos teriam em vista: 1) assegurar, em prazo breve, oportunidades efetivas a todas as crianças de matrícula em escolas públicas primárias de seis séries, as duas últimas equivalentes à primeira e segunda ginásial; 2) organização de uma rede pública de ensino médio; 3) horário escolar de oito horas, 4) formação do magistério em nível superior.

Tal programa educacional poderia parecer mirabolante em vista de nosso atraso educacional. Mas na realidade êle representa mínimos já de há muito superados nas cidades do padrão demográfico, econômico e cultural da Guanabara. E é perfeitamente realizável, desde que da constituintes se decidam a reservar, exclusivamente, para a manutenção da rede pública de ensino a cota mínima de 20% dos recursos estaduais e municipais destinados pela Constituição Federal em gastos com a educação.

com igual segurança se pode «firmar que só resultados medíocres poderão ser alcançados enquanto

prevalecer a política oposta, expressa por aquele "preferencialmente" do art. 10 do substitutivo Sandra-Gladstone. este é um problema que interessa a toda a opinião pública e precisa ser debatido às claras.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE

Entrevistado por O Metropolitano do Rio, o Prof. Germano Coelho teceu as seguintes considerações acerca dos objetivos e atividades do "Movimento" de que é coordenador:

Do ponto-de-vista jurídico, o MCP é uma entidade civil. Preferimos organizá-lo desta forma, visando dar-lhe maior autonomia. Estamos apenas no começo, pois o movimento conta menos de um ano; mas se suas atividades são atualmente exercidas somente no Recife, estender-se-ão futuramente por todo o território pernambucano. Isso é a semente para empreendimento de âmbito nacional, pois suas idéias divulgadas já tiveram acolhida em outros Estados, como Santa Catarina, onde igual trabalho está sendo planejado.

Em Recife existem de 80 a 90 mil crianças em idade escolar, mas que não podem ser alfabetizadas, por falta de escolas. Mais de 200 mil adultos não recebem, mesmo, ensino elementar. Em vista desta situação, estruturou-se o movimento. E não é só: está o professor isolado da juventude, assim como o intelectual do povo; dessa forma, problema como o do desemprego e da precária situação de vida, tanto de jovens como de operários ficam por ser resolvidos. O MCP foi elaborado

para atuar também, no sentido de haver maior integração dos diversos grupos sociais, e trazer assim uma solução para esse tipo de problemas, pelo trabalho de uma equipe onde estejam reunidos os interesses e capacidade de vários. Procuramos melhorar o nível cultural do povo, dar-lhe educação especializada, ensinando como organizar uma cooperativa e ressaltando a importância do sindicalismo.

Entre os objetivos imediatos do Movimento de Cultura Popular, está o de prover educação de base a crianças e adultos. Durante três meses, fizemos um levantamento das sociedades existentes nos bairros mais pobres. Eram clubes, onde as pessoas se reuniam aos domingos, alguns para jogar dominó. A receptividade foi muito grande, e por meio dessa pesquisa conseguimos as primeiras salas de aula. Começamos a trabalhar em março do ano passado quando inauguramos a 1ª escola, com a colaboração da Prefeitura do Recife, conseguimos 40 mil carteiras e iniciaram-se as aulas em um turno pela manhã e outro noturno que, respectivamente, se destinam a adolescentes e adultos.

O objetivo imediato do MCP é formar pessoal capacitado a compreender a cultura popular. Interpretar, sistematizar o que há de mais significativo e específico em cada comunidade. Dessa forma poderá o povo não só produzir mais como usufruir de sua própria cultura, e pensamos em levá-la às grandes cidades. Recife não contava com nenhuma galeria de arte. Após luta intensa, quando fomos bastante combatidos, inclusive pela imprensa, conseguimos, com a ajuda da Pre-

feitura do Recife, construir a Galeria de Arte Popular, às margens do rio Capibaribe. Hoje, o povo já pode entrar em contato com os artistas da terra. Promoveremos, muito em breve, uma exposição de arte popular, em que iremos expor trabalhos de todas as regiões de Pernambuco.

Cada escola-unidade, situada numa rua, é considerada como Associação de Cultura Popular, diretamente ligada ao Núcleo Central em Recife. Contamos já com 58 associações, e recebemos pedidos para fundarmos idêntico movimento em Caruaru. Mas, no momento, nosso trabalho não pode estender-se a outros municípios ou estados, pois necessitamos consolidar nossa experiência em todos os setores do MCP.

O Núcleo Central, em Recife, está localizado no sítio da Trindade, de propriedade da Prefeitura. Uma equipe vem estudando plano para urbanizar o sítio, pois é nosso propósito que fiquem situados lá todos os setores do MCP. Já estão sendo construídos o Teatro do Arraial Velho, uma Biblioteca infanto-juvenil e um prédio para a Divisão de Artesanato e Artes Plásticas. O Centro Artesanal localizar-se-á em Santo Amaro, e consta de nossos projetos a criação de uma divisão de música, canto e dança.

E como é impossível pensar-se numa campanha educativa sem a contribuição dos grandes meios de divulgação, o sítio da Trindade terá uma Divisão de rádio, televisão e imprensa, e o MCP encarregar-se-á de instalar, em cada núcleo, um aparelho receptor, e transmitir por meio da televisão programas educacionais. O reitor da Universidade do Recife,

já colocou à disposição do movimento a futura estação de rádio daquela universidade.

O MCP não se liga a grupos políticos, tendo como finalidade única dar combate à ignorância. não se pode dispensar a ajuda daqueles que procurem colaborar nesse trabalho a serviço da comunidade. Em nosso movimento há católicos, protestantes, comunistas, etc. Se não fizermos um movimento capaz de empolgar as massas, tão cedo não conseguiremos acabar com o analfabetismo.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE SERGIPE

Foi criado pelo Decreto n° 578, de 31 de dezembro de 1960, do Governo do Estado, com a justificação, objetivos e estrutura do seguinte teor:

O GOVERNADOR DO ESTADO, usando da atribuição que lhe confere o art. 55, incisos I e XVI, da Constituição Estadual e considerando o que expôs o Secretário de Educação, Cultura e Saúde sobre a necessidade de dotar a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de meios adequados à pesquisa e ao planejamento educacionais, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de aperfeiçoamento do sistema estadual de educação, nos termos das leis que regulam a espécie,

DECRETA:

Art. 1º Fica organizado, na Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais — (CEPE).

Art. 2º O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais tem os seguintes objetivos:

I — Pesquisa das condições culturais de Sergipe, das tendências regionais de desenvolvimento e de regressão, e das origens dessas condições e forças, tendo em vista uma interpretação regional do Estado tão exata e tão dinâmica quanto possível para a elaboração gradual de uma política educacional adequada.

II — Pesquisa das condições escolares do Estado, em suas diversas áreas, por meio de levantamento periódico dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores,

métodos e conteúdos do ensino, visando a apurar até quanto a escola está contribuindo para satisfazer as necessidades de uma sociedade em desenvolvimento.

III — Estudo de medidas de rendimento da aprendizagem e da eficiência escolar.

IV — Estudo do aluno considerando as relações escolares, a situação familiar e econômico-social e outras condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Art. 3ª À luz da política institucional que possa resultar da pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional, cabe ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais:

a) elaborar estudos, planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do Estado, bem assim relatórios especiais que lhe forem solicitados, encarada a educação como um dos fatores que devem ser utilizados, até

onde fôr possível, no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento regional;

b) organizar, com fundamento nos fatos apurados e de acordo com a política educacional adotada, cursos de treinamento e de aperfeiçoamento de pessoal docente e de pessoal para a administração educacional, bem assim de especialização para professores primários.

Art. 4º Fica vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais o Serviço de Estatística Educacional.

Art. 5º O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais manterá ligações com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais, e outras entidades públicas e privadas, e pleiteará a cooperação dos mesmos, sempre que necessária à execução de seus objetivos.

Parágrafo único — A cooperação de que fala o art. 5º, sempre que possível, deverá ser executada à base de convênios devidamente registrados e assinados pelas autoridades competentes.

Art. 6º todas as repartições estaduais deverão prestar ao Centro

de Estudos e Pesquisas Educacionais a cooperação que este lhes solicitar para facilidade da execução de seus encargos.

Art. 7º O Secretário de Educação, Cultura e Saúde designará servidores do âmbito da sua Secretaria para as funções indispensáveis do CEPE.

Art. 8º Compete ao Secretário de Educação, Cultura e Saúde elaborar o plano de organização do CEPE, baixar diretrizes para o seu trabalho e cometer-lhe novos encargos que julgar convenientes aos interesses da educação e da cultura.

Art. 9º este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Olímpio Campos, em Aracaju, 31 de dezembro de 1960, 72» da República.

Luiz GARCIA

Antônio Garcia Filho

(Diário Oficial do Estado de Sergipe — 5-1-1961 — N.º 14.129).

Para o cargo de Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais foi designado o prof. José Antônio Nunes Mendonça. O CEPE está funcionando no Edifício Walter Franco, 5º andar — Aracaju, SE.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

DESENVOLVIMENTO ECONÔMI- CO E SISTEMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

Os trágicos acontecimentos registrados em Cuba nos últimos dias servem como dramática demans-tração, se necessário fôr, da urgên-cia com que se defronta o Con-gresso dos Estados Unidos, de auto-rizar o mais breve possível o cré-dito de US\$ 500.000.000 solicitado pelo Presidente Kennedy e destina-do ao Fundo Interamericano para o Progresso Social.

O significado primordial e a es-perança futura desse programa, estabelecido pelo Ato de Bogotá, em setembro de 1960, encontram-se re-sumidos na primeira parte do seu título: "Interamericano". Dezoito (esperamos que venham a ser vin-tej outras Repúblicas americanas cooperarão com os Estados Unidos em esforço conjunto destinado a ele-var os níveis de vida entre os povos americanos. Prevê o plano drás-ticas e originais providências, a se-rem tomadas pelos povos latinos, vi-sando à solução de seus problemas, com a colaboração e assistência fi-nanceira dos Estados Unidos. Pre-cisamos mostrar a esses povos que estamos preocupados com o seu

bem-estar e progresso, que não apoiamos os ditadores, sejam eles da direita ou da esquerda, tampou-co concordamos com o status quo, e que nossos ideais e nosso modo de vida possuem tanto dinamismo quan-to o de nossos inimigos.

A América Latina não se encon-tra em situação idêntica à da Euro-pa de 1948, onde a população, culta e habilitada, precisava do auxílio econômico de um Plano Marshall para colocar novamente em funcio-namento as suas fábricas.

Os problemas que atormentam a América Latina — sistemas arcaicos de taxaço e distribuição de terras, analfabetismo, falta de moradias, di-ficuldades para educar-se, isolamen-to geográfico e social — precisam ser solucionados de modo a se esta-belecer melhor base para o desen-volvimento econômico, social e polí-tico. Já afirmou o Presidente Ken-nedy em sua mensagem ao Congres-so: "O desenvolvimento econômico, quando não acompanhado pelo pro-gresso social, resulta em que a gran-de maioria do povo permaneça pobre, enquanto uns poucos privile-giados acumulam os benefícios da abundância cada vez maior!"

A América Latina representa a região de crescimento mais rápido do mundo atual. Durante os últimos dez anos, sua população aumentou em 30%. Atingindo presentemente

este artigo do Dr. Kenneth Holland, Presidente do Instituto de Educação Interamericana, foi publicado em o *New York Times* de 27-4-61 e traduzido por Maria Helena Happ.

195 milhões, total que a equipara à União Soviética, calcula-se que chegue a 400 milhões em 1980. não sendo iniciada já uma ação coordenada, esse aumento de população tornará ainda mais precário o nível de vida atual que, para milhões de latino-americanos, se expressa no rendimento anual inferior a 70 dólares por pessoa. não obstante isso tudo, trata-se de região bem provida em recursos humanos e naturais, dispondo ainda de considerável potencial econômico.

Estudos ultimamente realizados confirmaram existir definida relação entre o desenvolvimento econômico de um país e o seu sistema educacional. Aproximadamente cem milhões de dólares do crédito solicitado destinam-se à educação e treinamento dentro desse programa, dando-se destaque à autodeterminação, seja na construção de escolas em pequenas comunidades, treinamento de professores, ampliação de bibliotecas centrais ou na construção de laboratórios em universidades. Nós, que trabalhamos no campo da educação particular, já estamos colaborando em diversos programas desse gênero, embora de âmbito restrito, com resultados animadores.

Torna-se evidente que, se os países da América Latina precisam dispor de sistemas econômicos e políticos viáveis e equilibrados, devem contar com líderes educados e habilitados. E esses líderes só podem surgir pela ampliação dos fundamentos educacionais obtidos na escola elementar, pelo desenvolvimento de oportunidades vocacionais e técnicas, na escola secundária, de forma que os jovens realizem treinamento nas

tarefas exigidas pelos novos sistemas econômicos e sociais e pela melhoria e expansão intensiva das instituições de educação superior.

Oitenta milhões de latino-americanos são analfabetos, dezenove milhões de crianças em idade escolar não podem freqüentar as escolas, apenas 2.500.000 alunos matriculam-se no curso secundário (12.500.000 alunos freqüentam escolas secundárias em nosso país) o qual se destina, quase de maneira exclusiva, a preparar candidatos à Universidade. Em toda a América Latina, apenas 500.000 estudantes freqüentam as instituições de educação superior. Para um número correspondente de habitantes, temos quase 4.000.000 de estudantes!

A tarefa a realizar é imensa. Aos Estados Unidos compete entrar já em ação. não podemos admitir que outra "Cuba" com 200, mais tarde com 400 milhões de habitantes, grite "Ianques não!" desde o Rio Grande até a Terra do Fogo.

A EDUCAÇÃO NA CHINA

O dr. Kurt Mendelssohn, cientista britânico, expõe, em artigo em *The New Scientist* (10/11), as condições da ciência na China. desse artigo retiramos alguns trechos que se referem, especificamente, às oportunidades oferecidas pela jovem República Popular nos diversos graus do ensino:

Em 191/9, possuía a China SOO instituições de ensino superior, em grande parte desmanteladas, quando não desertas, em conseqüência da lu-

ta com o Japão e da guerra civil. Essas instituições formaram o núcleo do programa educacional.

Seu número cresceu para 500. Algumas das antigas instituições haviam sido fundadas por Missões religiosas, mas foram encampadas pelo Governo em 1951 e incorporadas ao esquema geral de educação estatal.

Para um Estado industrial moderno, o padrão tradicional chinês de um número extremamente limitado de letrados contra imensas massas analfabetas é insustentável. Grandes esforços estão sendo empreendidos para apoiar o sistema de educação superior, em rápida expansão, com expansão equivalente da escola primária. Aqui tem importante lugar o problema de uma escrita difícil de ler e de escrever. A alfabetização está sendo levada a todas as crianças. O alfabeto latino — e não o russo — foi escolhido, mas a transcrição fonética difere daquela geralmente aceita no Ocidente. Ainda assim, há a perspectiva de que as publicações científicas e tecnológicas chinesas sejam escritas em caracteres alfabéticos. O mandarim, que para dialeto chinês é muito simples, serve de base à escrita alfabética, mas esta não indica as tônicas. Palavras que se escrevem do mesmo modo, mas têm significado diferente, precisam distinguir-se, portanto, quer pelo contexto, quer pela introdução de acentos. Assim, além do ensino dos caracteres, a educação escolar chinesa tem de vencer, sucessivamente, dois obstáculos — as crianças devem aprender a falar mandarim e a escrevê-lo utilizando o alfabeto. Mais tarde, russo e inglês são ensinados como línguas secundárias.

A educação universitária é precedida por seis anos de ensino primário e mais seis de ensino secundário.

Há agora, segundo me disseram, cerca de 100 Milhões de crianças nas escolas primárias, em, comparação com 25 milhões há dez anos, e perto de 15 milhões nas escolas secundárias, contra 1,3 milhões. O número de estudantes de nível universitário se aproxima de um milhão, tendo aumentado quase dez vezes em dez anos.

A fim de satisfazer à enorme demanda de tecnologistas e de médicos, a engenharia e a medicina foram desligadas das universidades que assim não constituem centros de estudos vocacionais. Essas matérias são ensinadas em institutos separados, às vezes altamente especializados. E há, também, certo número de universidades técnicas, como a de Tsinghua, algo semelhante ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, ao Instituto Baumann de Moscou e à Escola Técnica Superior de Zurique.

Ao estudante não se conferem graus ao terminar o curso superior. Tendo obtido do Estado um lugar na universidade, tendo o Estado pago seus estudos, o Estado será também seu patrão. O aluno é solicitado a apresentar uma lista de dez assuntos ou tipos de emprego, por ordem de preferência, e seus desejos, naturalmente em confronto com a vida escolar, são levados em conta quando se decide, finalmente, seu lugar de trabalho.

A especialização não se faz em nível escolar, mas na universidade, em cursos que auran de cinco a cinco anos e meio.

FUNDO INDUSTRIAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

empresas industriais e comerciais da Austrália instituíram, recentemente, Fundo Industrial com o objetivo de prestar ajuda financeira aos planos de desenvolvimento do ensino de ciências nas escolas secundárias do país. Realiza-se atualmente o levantamento das necessidades materiais de cada unidade, instalações, recursos didáticos. O plano prevê salas-ambiente equipadas com laboratórios modernos e meios audiovisuais, de modo que o estudo de ciências adquira mais realidade.

CONFERÊNCIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA NA UNIÃO SOVIÉTICA

No último trimestre, reuniram-se em Moscou os ministros de instrução pública das repúblicas autônomas da Federação Russa e os diretores das administrações regionais de ensino. O temário da Conferência abrangeu as seguintes questões: 1. Necessidade de reforçar a responsabilidade dos pais no que diz respeito à frequência escolar; 2. Generalização a todas as escolas das condições de funcionamento existentes nas melhores delas; 3. Possibilidades de trabalho produtivo para escolares residentes em regiões de mineração (o trabalho em minas é vedado a menores de 18 anos); 4. Dificuldades encontradas por menores de 18 anos na condução de máquinas agrícolas; 5. Medidas a serem adotadas visando o aumento do número de jovens operários que frequentam as escolas, e 6. Estudo

de providências para atender às necessidades de construção escolar e de pessoal docente. Foram expedidas diversas comunicações no sentido de que os estudos de humanidade ocupem 39% do horário escolar, cabendo às ciências naturais e matemáticas 33%, ao canto, desenho e ginástica 12% e ao trabalho nas horas de recreio 16%.

REUNIÃO DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO DA EUROPA

Realizada na primeira quinzena de abril último, estando representados 16 países, teve lugar em Hamburgo a II Conferência de Ministros de Educação da Europa, durante a qual foram examinados os seguintes assuntos: 1. Desenvolvimento do ensino de línguas vivas. Criar possibilidades no sentido de que um número cada vez maior de estudantes aprenda as línguas vivas por métodos orais eficientes e com o auxílio dos meios audiovisuais. (A conferência atribuiu especial importância à ampliação desse ensino, dado que o conhecimento de línguas é indispensável a cada europeu e à Europa como um todo, tanto do ponto-de-vista da cooperação internacional como da salvaguarda e projeção da herança comum); 2. Dar melhor formação ao professorado e favorecer a elevação de seu status; 3. Cursos secundários melhor estruturados e mais adequados à condição de numerosos alunos que precisam obter colocação na indústria ou no comércio, sem haver completado os estudos; 4. Adaptação dos programas às exigências do progresso cien-

tífico, principalmente no campo da ciência e da tecnologia, pela assistência regular do pessoal docente e crescente importância concedida na cultura clássica às idéias em curso nos meios europeus; 5. Continuação dos estudos em tempo parcelados para os jovens egressos da escola, na medida em que as circunstâncias o permitam. O ensino ministrado não deve limitar-se à formação técnica, mas abranger também a educação moral, cívica e cultural; 6. Emprego da televisão mais plane-

jado e sua melhor utilização nas atividades recreativas, com o objetivo de promover uma cultura popular autêntica em todos os países europeus; 7. Oferecer maiores possibilidades pela equivalência dos diplomas a jovens que tenham estudado em universidade de seu país e queiram prosseguir os estudos no estrangeiro, e 8. Organizar e ampliar um serviço de informações e documentação de experiências para dar assistência às reformas educacionais de todos os países europeus.

LIVROS

AZEVEDO, *Fernando de* — *A Educação na Encruzilhada*, 2ª edição, Melhoramentos, 1960, S. Paulo, 271 págs.

Na série das Obras Completas do professor Fernando de Azevedo, com onze títulos já publicados,¹ acaba de sair o volume que, na história da sua carreira e da sua vida intelectual, terá significação mais profunda: *A Educação na Encruzilhada*. Resultante do inquérito que este jornal publicou, em 1926, sobre os problemas nacionais de educação e, em particular, sobre a educação no Estado de São Paulo, reunido pela primeira vez em volume, em 1937, sob uma denominação que lhe restringia o alcance e objeto, deu-lhe agora o Prof. Fernando de Azevedo um título mais exato e expressivo, pois, como êle próprio observa, apanhando em cheio, e no momento preciso, "um período e uma situação em que se cruzam os caminhos, e a educação se mantém indecisa em face dos rumos a seguir, pareceu-nos mais adequado, além de mais amplo e significativo, o novo título", visto

1 *Da Educação Física; A Educação na Encruzilhada; Novos Caminhos e Novos Fins; A Educação e seus Problemas* (2 vols.); *Princípios de Sociologia; Sociologia Educacional; Canaviais e Engenhos na Vida Política do Brasil; Um Trem Corre para o Oeste; A Cultura Brasileira* (3 vols.); *A Educação entre Dois Mundos e Figuras de Meu Convívio*. Edições Melhoramentos. São Paulo, s. d.

que a educação ainda hoje, e hoje mais do que nunca, continua numa encruzilhada, "igualmente perplexa e hesitante em escolher, entre as perspectivas e orientações que se lhe oferecem, a direção mais consentânea com as novas condições da civilização e da cultura" (pag. 17). Realmente, não apenas o problema em si mesmo permanece atual — a história da educação sendo, no Brasil, a história de sucessivas "tentativas e erros", em que os erros, infelizmente, têm sido quase tão numerosos quanto as tentativas — mas, ainda, a própria formulação que, naquela época, lhe deu o professor Fernando de Azevedo e muitos dos que colaboraram no inquérito, responde às necessidades mais evidentes dos nossos dias. Se, em matéria de ensino primário, indiscutivelmente melhoramos (pelo menos nos Estados mais adiantados do País), não seria de excessivo pessimismo afirmar que o mesmo não ocorre nem no ensino médio, nem no ensino superior, malgrado o desenvolvimento numérico e estatístico (simples reflexo de fenômeno demográfico) que ambos apresentam. não apenas continuamos a ter, nos dois ramos mais elevados da escala pedagógica, um ensino antes nominal do que real e, nos melhores casos, mais diretamente profissional do que largamente científico, como, ainda, des-

naturamos por completo o curso secundário, comprometendo, com isso, qualquer possibilidade de êxito e de progresso concreto nos cursos superiores. Atualmente, os primeiros anos universitários destinam-se a suprir, acalanhadamente, as lacunas do curso secundário, mais ou menos calafetadas, pelos "cursinhos", às vésperas dos concursos de habilitação. não há exagero em dizer que a maior parte dos estudantes faz, nesses poucos meses, o que não teve ocasião de fazer durante os sete anos de ensino médio; é natural que o faça de maneira viciosa, incompleta e ilusória.

Situação idêntica (com a vantagem, digamos sem nenhuma intenção paradoxal, de não existir a Universidade nominal que, na maior parte dos casos, hoje possuímos), encontrou o professor Fernando de Azevedo por ocasião do seu inquérito de 1926. A educação brasileira vivia, então, num "regime de instabilidade e de indisciplina mental", que "vin-do desde o império, continuou no período republicano, com a Reforma de Benjamim Constant (Dec. 8 de novembro de 1890), que abrangiu a instrução em todos os seus graus. Esta reforma e a chamada "lei orgânica" de Rivadávia Correia (Dec. 5 de abril de 1911), foram as únicas que corresponderam a um sistema de idéias e trouxeram, como expressões do positivismo político no Brasil, um conteúdo filosófico..." (pag. 185). Por aqui entramos, justamente, nos aspectos que aproximam o estado atual da educação em nosso País daquele que, há mais de trinta anos, era condenado pelo inquérito de *O Estado de S. Paulo*, situando-se, entre esses dois extremos, o único

período realmente construtivo (apesar de tais ou tais críticas de pormenor que lhe possamos opor), representado pela reforma do ensino de que o Manifesto de 1932, também redigido pelo professor Fernando de Azevedo, foi a expressão doutrinária. *Doutrinária* do ponto-de-vista técnico, enquanto as reformas anteriores — como a que atualmente se pretende impor ao País num retrocesso mental inqualificável e inadmissível — eram *ideológicas*, respondiam a um programa filosófico que só tinha o defeito de pretender, por meio delas, furtar-se à relatividade inseparável de todas as filosofias e de todos os sistemas. Já os debates que se travaram em 1932 foram orientados, de um lado, pela concepção técnica da educação que defendiam os precursores da "escola nova" (expressão que, lançada em 1926, não encontrara qualquer receptividade), enquanto, do outro lado, entre os partidários do que se chamou, com grande senso de polêmica, o "humanismo pedagógico", o que se tinha em vista era uma concepção confessional do aparelho educativo. As mesmas posições fundamentais repetem-se agora, em torno do projeto de Diretrizes e Bases: isso significa que voltamos ao ponto zero e que, nos países sem grande maturidade, não há, intelectualmente, conquistas definitivas'. Bem entendido, não se trata nem de prolongar o estado atual, nem de regressar nostálgicamente a uma legislação que já produziu os seus frutos e

2 Cf., a respeito, um livro que reputo de leitura indispensável a todos os brasileiros: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Organizado por Roque Spencer Maciel de Barros. Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1960.

que, de resto, respondia e correspondia a um determinado momento histórico: trata-se, ao contrário, de prosseguir e não, como deseja o projeto de Diretrizes e Bases, de retroceder a um estado anterior ao de 1932. Na linha das singularidades brasileiras, é no inquérito de 1926 que poderemos encontrar, em 1961, os postulados básicos de uma reforma do ensino.

Sem poder, naturalmente, discutir a matéria em pormenor, tomarei, apenas, como exemplo o gravíssimo problema do entrosamento entre o ensino médio e o superior e, em particular, entre esse curso de "cultura geral", que deveria ser o ginásio, e o curso de "cultura pura" que deveria ser, em uma de suas finalidades mais importantes, o das faculdades de filosofia, ciências e letras. Tendo-se dado á formação do professorado secundário uma solução que, se não é satisfatória na prática, é, pelo menos, correta em teoria, o outro "ponto de contato" entre os dois ensinos mostra-se, a cada ano que passa, mais defeituoso. com efeito, "não pode haver praticamente sistema de ensino, público ou particular, se a lei não organizou o aparelho universitário, pela formação uniforme do seu professorado", salientava o professor

Fernando de Azevedo, mas, por outro lado, como o ensino superior recruta sua clientela entre os moços saídos do ensino secundário (dizia, em sua resposta, o professor Rui Paula Sousa), a formação deficiente destes últimos torna-os "incapazes de seguir cursos de alto valor científico. De outro lado, estes moços levam neste estudo superior seus processos vicio-

sos de trabalho; isto é, a memória ainda Prepondera com sacrifício da verdadeira cultura". Já em 1926! Ainda em 1961! Assim, uma das conclusões do inquérito era a de que o ensino secundário, "ponte de passagem, lançada entre o ensino primário e o superior, é uma construção flutuante, desligada de um e de outro, e que o aluno costuma conquistar, de um salto aventureiro, e de que se desprende depois, para se lançar, sem firmeza, a qualquer dos cursos superiores de preparação profissional... Estreito demais para ligar as duas margens com que deveria comunicar-se, não recebe, em condições de o cursarem, os alunos do curso primário, nem os encaminhados, devidamente habilitados para os cursos superiores que se propõem preparar-lhes o acesso direto a uma profissão" (pag. 263).

É que, ao lado desse erro grosseiro que consiste em impor ao ensino uma orientação confessional qualquer, os responsáveis pelo sistema brasileiro de educação vieram cometendo, através dos anos, outro erro de não menores consequências e de natureza técnica: o que a organização do nosso ensino secundário demonstra, para dizê-lo com alguma brutalidade, é que seus organizadores não têm idéia do que seja o ensino secundário, da sua natureza e das suas finalidades. *Non pas apprendre*, dizia numa síntese de extraordinária felicidade o Pe. Auguste Valensin (e um Jesuíta deve ser, em tal matéria, duplamente insuspeito), *mais apprendre a apprendre*. Era o que o professor Fernando de Azevedo e muitos dos seus colaboradores já acentua\am em 1926:

ao ensino secundário, que se destina, não a ensinar muitas coisas, mas a ensiná-las sòlidamente, cabe criar e desenvolver uma "cultura geral e desinteressada". Seu objetivo sendo a "formação integral, física, intelectual e moral, do homem e do cidadão, as matérias que devem constituir o seu curso, além do desenho e da ginástica, são, de um lado, as que se destinam a desenvolver o espírito literário (línguas clássicas e modernas e literatura) e o espírito científico (ciências matemáticas, físicas e naturais) e, por outro lado, as que tendem a criar a consciência da personalidade nacional (língua e literatura vernácula, geografia e história nacional) e a consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano). Enfim, nesse plano de estudos orientados segundo as mais altas tradições humanas e distribuído segundo o seu valor educativo, devem ter preponderância aquelas disciplinas que, alargando o horizonte mental, contribuam mais poderosamente para formar o espírito e elevar o homem ao domínio das idéias gerais, dentro das quais se possa desenvolver mais tarde, em qualquer especialidade ou profissão, sem perder o contato com os campos laterais de atividade e pensamento" (pag. 189). Sendo, por sua natureza, "formativo e não aquisitivo" (Paula Sousa), o ensino secundário deve, sobretudo, fornecer aos estudantes as "técnicas do trabalho intelectual", mais do que noções "despejadas por um funil", como dizia Montaigne: trata-se de ter "a cabeça bem feita e não a cabeça bem cheia".

O mais grave, entretanto, é que o ensino secundário adotou, em nosso País, um critério duplamente nefasto: por um lado, aplicando exclusivamente a técnica da aula repetitiva, circunscrita ao manual e ao compêndio, multiplicou, ao mesmo tempo, o número de matérias, já que sempre se confundiu, entre nós, a cultura geral com a cultura?) enciclopédica; por outro lado, sujeito ao imperativo dos horários, diminuiu, concomitantemente, a "dose" efetiva de cada matéria administrada no currículo. Assim, posto sem saber diante do dilema que Pascal já havia resolvido, obrigado a escolher entre "saber muito de poucas coisas essenciais" e "saber pouco de muitas coisas", o ensino secundário escolheu, no Brasil, a segunda alternativa, que é o caminho mais certo para terminar não sabendo nada de coisa nenhuma. O mais sério, porém, não é isso: o mais sério é que, empregando o tempo escolar e a idade privilegiada dos estudantes nessas tarefas estéreis, deixa o secundário de lhes ensinar as técnicas de trabalho, não o ensina a pensar, não os prepara para resolver sozinho os problemas da vida intelectual e os da vida profissional. Nas hipóteses mais favoráveis, o estudante secundário brasileiro é capaz de aprender mas não é capaz de compreender; saberá repetir mas não saberá "reinventar" o conhecimento, à espera do momento em que, na pesquisa universitária, pudesse "inventá-lo". Tudo isso já foi dito, implícita ou explicitamente, no inquérito de 1926; tudo isso precisa ser dito e repetido nos dias que correm.

Mas, a importância deste livro não consiste apenas em formular de maneira ainda válida a nossa "equação educacional". Ele tem, igualmente, uma significação biográfica por ter decidido da carreira que viria a seguir o jovem redator de *O Estado de 8. Paulo*: "entre os artigos que escrevi, para conduzir e orientar os debates, pondo os problemas e traçando-lhes as soluções", observa o professor Fernando de Azevedo, "e os meus últimos trabalhos sobre

educação não há senão as diferenças que separam duas fases, já um pouco distantes, da evolução do mesmo espírito aplicado ao estudo contínuo de um ramo de conhecimento ou de determinada categoria de fatos. Se tomaram com o tempo forma e expressão mais claras algumas idéias que então, em 1926, apenas se esboçavam presentidas pela intuição; se as reflexões e a experiência me confirmaram a posição tomada em face de problemas que enfrentava pela primeira vez ou me levaram, em outras questões, a retificar pontos-de-vista, nesse inquérito já se encontram, nitidamente definidas, as grandes diretrizes que orientaram daí por diante meu espírito, quer no exame dos problemas e de suas soluções, quer nas reformas escolares de que tive a iniciativa e a responsabilidade, no Rio e em São Paulo". Entretanto, ao receber do diretor do jornal a tarefa do inquérito, revela o professor

Fernando de Azevedo que seus conhecimentos, em matéria educacional, não ultrapassavam as fronteiras de duas especialidades: a educação física, a que se dedicara durante alguns anos (e a que Consagraria, ainda como pioneiro

no Brasil, seu primeiro livro) e a literatura e língua latinas, que ensinara na Escola Normal de São Paulo. O inquérito encaminhou-o para os estudos especializados de pedagogia e abriu-lhe, ainda, a carreira de homem público: já em janeiro do ano seguinte, nomeado diretor-geral da Instrução Pública no Distrito Federal, tinha êle a oportunidade de pôr em prática suas idéias e de conquistar o renome que desde então o acompanhou. O *Estado de 8. Paulo*, conclui êle, "foi, assim, a escola em que me preparara para tão alta função pública e somente ao ser provido no cargo é que avalei, em todo seu alcance, os serviços inestimáveis desse contato a que me forçou a profissão de jornalista, com os fatos e os problemas de educação".

Para os que têm o privilégio de conhecê-lo mais de perto, é o professor Fernando de Azevedo não apenas um "mestre de cultura", um educador eminente, mas, ainda, um "mestre de vida", que conserva em plena maturidade; todo o entusiasmo da juventude, enriquecido de saber e experiência, a coragem das atitudes e a paixão intelectual. Sem se cristalizar nas posições conquistadas e nas -opiniões feitas, êle está sempre disposto a repensar as suas certezas, a admitir o novo e a criticá-lo, ao mesmo tempo em que abandona sem falso sentimentalismo as velhas verdades que já serviram. É um exemplo de trabalhador intelectual que as Obras Completas estão revelando pela primeira vez, em sua fisionomia complexa e variada; muitos dos seus livros evocam, desde o título, a idéia

de luta e de combate: a luta e o combate de quem não se recusa a comprometer-se por seus ideais, justamente porque, mesmo sem querer ou sem saber, colocou toda a sua vida sob o signo de certo número de idéias que lhe marcaram a natureza e o sentido.

WILSON MARTINS

FROTA-PESSOA, O., — *Biologia na Escola Secundária*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, Rio de Janeiro, 797 págs.

O problema das deficiências dos livros didáticos é um dos mais graves com que os nossos professores de colégio se defrontam.

Os defeitos principais da maior parte dos nossos livros didáticos decorrem de não serem eles escritos por autores que tenham prática de pesquisa. São por isso livros antiquados que mais contribuem para matar qualquer interesse do que para ensinar. esse defeito é especialmente grave nos livros de História Natural. Detalhes morfológicos e anatômicos são tratados com pormenores enquanto fenômenos básicos de importância geral são ignorados ou tratados deficientemente. A consequência é que os alunos saem do colégio sem compreender fenômenos gerais como evolução, mutação, seleção natural etc... Fisiologia, ecologia, genética, em suma todos os fenômenos dinâmicos, são negligenciados em favor de um tratamento mais pormenorizado de uma morfologia de importância cultural incomparavelmente menor ou freqüentemente nula.

Nossos estudantes de colégio se formam pensando que História Natural é decorar uma assustadora nomenclatura, cujo significado etimológico rarissimamente é explicado e que é usada para denominar detalhes insignificantes. Por isso, nossa História Natural de colégio é uma decoração de terminologia a ser esquecida logo depois dos exames, É surpreendente que o interesse por História Natural ainda consiga sobreviver em tanta gente depois de tanta caceteação. Nossos livros didáticos de História Natural talvez sejam úteis como ricas jazidas de fósseis terminológicos mas nunca como obras educacionais.

Nossos professores universitários, salvo honrosas exceções, têm mostrado relutância em escrever livros didáticos. Muitos consideram, erradamente, que a redação de livros didáticos é obra de natureza inferior, e por isso não querem desviar para ela tempo que possa ser usado para pesquisa, ou mesmo para política universitária. Outros não são atraídos simplesmente pela falta de estímulo financeiro.

Um bom livro didático pode despertar o interesse científico de um número imenso de jovens que mais tarde, dedicando-se à pesquisa, poderão em conjunto produzir enorme obra científica. Um cientista que escreva um bom livro didático poderá trazer para a ciência uma contribuição total muito maior do que se ficasse somente trabalhando em seu laboratório.

O professor Anísio Teixeira e os outros membros do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, conscientes da necessidade e da importância de livros didáticos, estão

realizando obra de imensa importância cultural publicando livros de texto escritos por autoridades escolhidas por seu valor científico e méritos didáticos. Tais livros são distribuídos grátis aos professores e aos colégios. A iniciativa do Prof. Anísio Teixeira e de seus colaboradores trará os maiores benefícios à instrução em nosso país e deixo aqui meus votos para que possam continuar por muito tempo a grande obra tão auspiciosamente iniciada.

Na escolha do Prof. Osvaldo Frota-Pessoa, para escrever o volume dedicado à Biologia, os membros do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foram particularmente felizes. O Prof. Frota-Pessoa não só é um pesquisador de grandes méritos em genética mas é também autoridade em métodos educacionais em ciências, e expositor de grande clareza e elegância.

O livro do Prof. Frota-Pessoa é exatamente o que dele se esperava, vivo, moderno, completo, preciso, equilibrado, de leitura agradável e Ilustração excelente. Aspecto dos mais interessantes é a ênfase dada, no texto assim como nas ilustrações, à natureza brasileira e às pesquisas aqui realizadas.

O livro é primoroso. Alguns erros escaparam ao autor, mas sua superioridade sobre livros de texto existentes é tão grande que qualquer crítica seria somente demonstração de pedantismo.

A única coisa a lamentar é que, devido a dificuldades inevitáveis, o preço relativamente elevado da edição comercial venha impedir que sua divulgação seja tão grande quanto se deve desejar.

O Prof. O. Frota-Pessoa e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais estão de parabéns como responsáveis pelo magnífico livro, assim como a Editora Fundo de Cultura que publicou a edição comercial. Recomendo-o sinceramente a todos os biólogos, a todos aqueles que queiram compreender a natureza e a todos os alunos de colégio e de universidades que desejem adquirir uma boa base em Biologia e saber o que essa ciência realmente é.

A. BRITO DA CUNHA

HANS, Nicholas — *Educação comparada* (trad. bras. de J. S. de Camargo Pereira), Companhia Editora Nacional, 1961, S. Paulo, 474 págs.

não obstante a inexistência de uma cátedra de Educação Comparada no *currículum* das seções de pedagogia de nossas Universidades, não obstante ser relativamente recente o aparecimento dessa disciplina (o autor do livro em epígrafe atribui a Marc-Antoine Julien o primeiro esquema geral para um estudo comparativo dos sistemas educacionais, e data-o de 1817), não obstante estar fora de nossos hábitos mentais a comparação dos saberes com vistas a revelar seus pontos de contatos e suas divergências (no plano das ciências culturais somente conhecemos a monografia de Viana Moog sobre *Bandeirantes e Pioneiros*, onde contrasta e intersecciona as culturas ianque e brasileira, sem contar com a cadeira de Direito Civil comparado, que funciona nos cursos de doutorado em direito), em verdade a cate-

goria da comparação afigura-se-nos imprescindível para a perfeita compreensão de qualquer realidade, mesmo onde aparentemente menos se faz necessária. É o caso, por exemplo, nas Faculdades de Medicina, de uma cátedra comparativa entre as correntes alopáticas e homeopáticas, que parecem inconciliáveis e que, em decorrência do dogmatismo de seus adeptos, jamais poderão se harmonizar para a defesa da saúde dos achacados. Mas, onde o estudo comparativo mais se faz necessário e urgente é no campo da educação, tão diversificado conforme o estágio cultural, os preconceitos vigentes, os escóis que governam etc. Em nosso país, então, a necessidade desse tipo de estudo é clamante e dramática, não apenas para mostrar o que "lá fora" se faz melhor do que aqui, mas para revelar o que "aqui" se faz em matéria de educação, que em verdade deseduca e obscurece a serviço de escusos interesses.

Realmente, o que se deve entender, em termos gerais, por "comparação"? É a operação pela qual se reúnem dois ou mais objetos num mesmo ato de pensamento para discernir suas semelhanças ou diferenças. Quem melhor definiu essa operação mental foi Condillac, ao afirmar: "Assim como fixamos nossa atenção num objeto, podemos fixá-la em dois ao mesmo tempo. Daí, em lugar de uma só sensação exclusiva, experimentamos duas e dizemos que as comparamos, pois não as experimentamos exclusivamente senão para observá-las, uma ao lado de outra, sem ser distraídos por outras sensações. Ora, é isto propriamente o que significa o termo comparar. A comparação não é, pois, senão

uma dupla atenção" (*Logique*, I, VII). Claro está que a dupla atenção do conceito condillaciano não basta para produzir a comparação, já que é necessária também a intenção de considerar suas semelhanças e suas diferenças. Transladando essa acepção geral para o campo da educação, verificamos com Kandel (citado por Nicholas Hans), que "o objetivo da Educação Comparada, da mesma forma que o do Direito, da Literatura e da Anatomia comparadas, é descobrir as diferenças que existem entre as forças e as causas que produzem variações nos sistemas educacionais". E se acrescentássemos — o que certamente está implícito na definição de Kandel — "para descobrir os princípios subjacentes que regem o desenvolvimento de todos os sistemas nacionais de educação" — a definição estaria completa e perfeita.

Assim sendo, ao lado do interesse científico, e até erudito, a Educação Comparada encerra um flagrante interesse: o de contribuir para a formação de uma consciência pedagógica mais esclarecida, porque informada das raízes e das razões de vária ordem, tanto dos fatos da educação como das concepções pedagógicas. Daí, tanto a prática educativa, cada dia mais rica de formas, quanto a construção teórica, cada dia também mais rica de sistemas e teorias, podem melhor explicar-se à luz dos fatores que compõem a trama social, mais ou menos estáveis, mais ou menos mutáveis, de época para época. Portanto, a educação comparada explica ou colabora na tarefa de explicar e, concomitantemente, procura dar sentido à educação. E, com efeito, esta a

impressão que se colhe no tratado de Nicholas Hans, quando desfilam diante de nossos olhos formas e teorias pedagógicas que contrastam com as vigentes entre nós (quando tais fatos emanam de países desenvolvidos) ou que lembram o que aqui se faz (quando o paradigma são países subdesenvolvidos ou estratos populacionais de estamentos propositadamente obscurecidos e que são as populações indígenas das colônias européias do sul da África).

No momento preciso em que se discute uma lei de bases e diretrizes da educação nacional com proposi-

ções aristocratizantes numa espécie de *apartheid* pedagógico, no momento em que se verifica a carência de escolas de alfabetização enquanto são criadas escolas de nível superior de disciplinas ociosas e vagamente humanísticas, a leitura da *Educação Comparada* de Nicholas Hans, enriquecido por um capítulo sobre a educação no Brasil, de autoria de Anísio Teixeira, mais que um dever científico, é uma obrigação moral, não tanto pelo que ensina, mas pelo que desensina, pelo que aponta, por comparação, o que aqui se faz errado.

Luis WASHINGTON VITA

REVISTAS

OS ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA MÉDIA

JAIME ABREU

Cientistas sociais e educadores norte-americanos vêm concentrando suas vistas sobre a importância do que chamam e descrevem como áreas fechadas da cultura (*closed arcas of culture*), na escola.

São elas definidas, como o fazem Maurice P. Hunt e Lawrence E. Metcalf ("*Teaching High School Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*"), como "áreas de crença e comportamento caracterizadas por uma relativamente larga soma de irracionalidade, preconceito, inconsistência, confusão e tabus".

Consoante o que acentuam estes autores, são elas áreas nas quais um tratamento racional dos problemas envolvidos é largamente interdito nas escolas.

esses autores identificam como principais áreas fechadas da cultura norte-americana as seis seguintes, com interdição maior ou menor de abordagem:

1 — *Economia* — Nada obstante aberta ao estudo de economistas profissionais e sujeita a incursões mesmo de leigos, é este campo tão afetado por tabus, confusões, emoções e interesses investidos que as escolas não especializadas tendem a evitá-lo como objeto de estudo, ou quando o fazem as especializadas, é, freqüentemente, com forte carga de parcialidade.

2 — *Relações raciais e com grupos minoritários* — Recentemente, essa área começou a ficar mais aberta a estudos objetivos na escola, mas, freqüentemente, é o seu trato ainda permeado por explícitos ou implícitos temores, tensões e confusões que a convertem também numa área fechada da cultura.

3 — *Classe social* — Esta é uma autêntica área cultural fechada onde prevalece o espalhado estereótipo de que "não há classes sociais na América".

Admitir o contrário, e buscar estudar racionalmente o assunto, acarreta inclusive o risco da suspicaz conotação emocional de se tratar de teoria de "comunistas".

4 — *Sexo, casamento, família* — Esta é área onde uma atitude menos estereotipada começa, timidamente, a se estabelecer, todavia a verdade é que uma livre análise crítica dos problemas e contradições envolvidos está longe de ser estimulada ou mesmo aceita. E' ainda uma área de tabus.

5 — *Moralidade e religião* — Ainda que moralidade constitua área menos fechada à investigação objetiva do que religião, ambas, todavia, representam, no que diz respeito às escolas, uma área fechada onde prevalecem os tabus e dogmatismos.

6 — *Nacionalismo* — Esta é, freqüentemente, outra área cultural fechada, na qual é muito difícil questionar sobre crenças tradicionais, ainda quando inconsistentes com uma análise mais lúcida dos interesses nacionais.

Do ponto-de-vista de uma livre sociedade democrática, seria essencial, todavia, abrir essas áreas fechadas a um livre exame, pelo método da inteligência, por processos objetivos, racionais, de avaliação e julgamento.

Por não fazê-lo, essas áreas se convertem em incubadoras das grandes tensões, atritos e conflitos culturais da vida moderna, geradoras de crises e de desintegrações, representando uma função esquizóide na cultura, por não chegarem ao universo comum do entendimento com a fixação em seus absolutismos seculares ou teológicos, com forte carga de irracionalismo emocional.

Precisamente por se tratar de áreas que envolvem problemas difíceis da cultura, por sua carga de emocionalidade, é que se justificaria que as escolas as abordassem objetivamente, ao invés do que comumente ocorre com a atitude de omissão escapista, timorata, quanto a responsabilidades indeclináveis da escola no seu trato.

Fugir à abordagem de problemas culturais controvertidos é condenar a escola a um perigoso papel de inércia, como força social, numa sociedade em acelerada transformação.

não pode ela fugir a habilitar os cidadãos a procurar respostas a esses temas que os envolvem e desafiam.

A incorporação recente aos seus quadros de representantes de várias camadas sociais, heterogeneizando-lhe a clientela, com interesses tantas vezes conflitantes, determinam outrossim que a escola, consciente de sua tarefa, não permita corram esses problemas a sua própria sorte, desassistidos de qualquer esclarecimento e assistência de sua parte.

Papel relevante no particular deveriam representar os "estudos sociais" na organização do currículo escolar, onde todas as instrumentalidades necessárias a um consciente e lúcido exercício de cidadania seriam utilizadas, seja no preparo do homem comum, seja na formação das elites de lingüistas, cientistas, matemáticos, tecnologistas.

não se trata de consideração gratuita, sem fundo de verdade objetivamente apurada.

Nos Estados Unidos da América do Norte, onde a preocupação com o ministrar na escola estudos sociais como forma de preparação para o exercício da cidadania democrática é, desde muito, uma constante, ainda assim, inquéritos sociais recentes para apurar a extensão dos sentimentos de lealdade à democracia e às liberdades civis mostram que é imenso o trabalho ainda a realizar nessa direção.

Remmers e Radler, utilizando recentemente técnicas de amostragem, chegaram às seguintes verificações que comprovam o que acima enunciamos:

1 — somente trinta e cinco por cento da juventude da nação concordam com a liberdade de imprensa.

2 — Trinta e quatro por cento dessa juventude são contra a liberdade de pensamento.

3 — Vinte e seis por cento dessa juventude admite a violação do domicílio.

4 — Vinte e cinco por cento desses moços são contra o pleno exercício de propaganda política.

5 — Trinta e quatro por cento deles não admitem seja ninguém livre de depor contra si mesmo, crendo que seria o caso ou de obrigar-se o cidadão a falar ou de lhe aplicar penas severas.

6 — Trinta e quatro por cento desses jovens são contra o reclamar direitos, por parte do cidadão.

7 — Quarenta e um por cento desses adolescentes são contra o cidadão dirigir-se ao Congresso ou aos poderes públicos e igual percentagem não vê diferença básica entre fascismo e comunismo.

Seria interessante a tentativa de realizar-se um inquérito de opinião desse tipo, na juventude brasileira.

Porque, em verdade, só a insuspeitada incidência de poderosas forças educativas extra-escolares poderia justificar o hipotético milagre da verificação de nossa juventude estar adequadamente informada sobre o verdadeiro ideal democrático e lucidamente esclarecida sobre os grandes temas sociais de nosso tempo.

Na nossa organização escolar não se sente qualquer preocupação a esse respeito.

Trata-se, de regra, ou de escola voltada para abstratos intelectualismos acadêmicos, ou dirigida pelo espírito de estrita profissionalização ou inspirada pela devoção acrítica a absolutismos teológicos, que não são o mundo secular do cidadão.

A preparação para um lúcido exercício de cidadania democrática, para a compreensão dos grandes problemas do nosso tempo é que não lhe entra na pauta programática.

Houve outróra uma famigerada disciplina de "Instrução Moral e Cívica" em que o alcançar de objetivos morais e cívicos ao invés de ser uma normal tarefa global da escola era concentrada nessa disciplina e pessimamente posto, de maneira grandiloqüente, retórica, inadequada, contra-producente, de modo a gerar o seu inevitável desaparecimento, envolvida na aura de indisfarçável ridículo, de coisa que não se pode levar a sério, por completa impropriedade de proposição.

Em tempos do Estado-Novo houve também certo místico frenesi pedagógico em que buscou — felizmente sem o conseguir — indoutrinar os discentes na concepção do "estado-forte", sobretudo pela sua participação em demonstrações externas, ostensivamente vinculadas a esse propósito.

Aquilo, todavia, que especificamente deveria ser feito, ao lado de outras medidas de ordem geral e que seria a inclusão dos "Estudos Sociais" no curso de estudos e práticas da escola média, jamais o foi.

De modo que o nosso aluno sai desta nossa escola não apenas absolutamente jejuno quanto às grandes questões controvertidas de nosso tempo, em torno às quais lhe exigem opções para as quais não está preparado, como também em relação às mais mezinhas noções de cidadania, direitos civis, economia, organização política, conhecimento do meio etc.

Terá ouvido para exame e esquecido depois, detalhes eruditos sobre a Tasmânia, sobre Felipe da Macedônia, ou sobre exceções à quarta declinação latina, mas o que não é da escola é falar-lhe e esclarecer-lhe sobre os problemas reais de seu tempo, de sua terra e de sua vida.

esforços no sentido de ministrar-lhe noções introdutórias de cidadania, economia, direito usual etc, integradas com estudos históricos e geográficos, sob a forma de "Estudos Sociais", nas séries iniciais do curso médio, onde é um despropósito a tentativa de se introduzir um pretensão início de especialização em geografia e história, têm malgrado sistematicamente por oposição decorrente do prevalecimento de uma deformação profissional de especialistas, sem sentido educativo.

E assim transita o nosso aluno, por nossa escola, com sete longos anos compulsórios de latim, de geografia descritiva, história de memorização, sem sequer ser iniciado na abordagem de problemas que vão constituir os pequenos e grandes temas imediatos de sua vida de cidadão.

Se nos Estados Unidos da América do Norte, país onde a tecnologia, a ciência, o desenvolvimento chegaram ao nível que conhecemos e onde os "Estudos Sociais" são ministrados na escola da forma sistemática que sabemos, ainda se apuram as gritantes falhas na concepção do que deve ser uma cidadania democrática, como aquelas aqui referidas, imaginem-se os danos que a defecção de nossa escola em cuidar do assunto estarão produzindo entre nós, no clima do nosso subdesenvolvimento, e a geratriz de incompreensões, equívocos, confusões e tensões sociais que esta deserção da escola estará representando!... — (*Correio do Senac*, Rio).

A ESCOLA EM ISRAEL

OTA GINZ e KIRJAT JAM

Durante os trinta anos de mandato britânico, isto é, de 1918 a 1948, o número de habitantes na Palestina elevou-se de 60.000 a 650.000. Em 1947, 100.000 alunos freqüentavam as escolas. Desde a criação do Estado de Israel em 1948, a população aumentou quase três vezes, e a freqüência escolar seis vezes mais, tendo ultrapassado o total de 600.000 alunos. Dois fatores motivaram esse considerável acréscimo: primeiro, o número relativamente grande de crianças de famílias que haviam imigrado, sobretudo do Oriente Médio e da África do Norte, e segundo, a Lei de 1949 sobre a freqüência obrigatória.

Traduzido pela Prof.ª Marta Albuquerque.

Compreende-se facilmente quantos esforços foram necessários para instalar, em breve tempo, determinado número de escolas com professores primários para 500.000 novos alunos. Essa mobilização teve início no momento em que o Estado deveria garantir as bases de sua existência e ocupar-se da manutenção de um milhão de novos imigrantes.

Em várias localidades, o ensino teve que ser ministrado sob tendas ou nas mais modestas cabanas onde os alunos se sentavam em bancos rústicos e por vezes no chão. No entanto, as 10.000 salas de aula restantes foram construídas com equipamento adequado, elevando-se o número de professores de 5.000 para 20.000.

As crianças recém-chegadas falavam mais de 70 idiomas diferentes e este foi o principal mérito da escola, tão rapidamente organizada: obter que elas falassem logo a língua comum, a língua hebraica, o que fez com que não apenas se entendessem mais rapidamente como também levassem a língua à família. No jovem Estado de Israel aconteceu então esse fato singular: as mães aprendiam a língua de seus filhos. A escola não ia tão-sòmente anular a diversidade lingüística, mas também a diversidade das culturas que as crianças haviam trazido. De seu país natal, onde suas famílias viviam desde gerações remotas, traziam os costumes mais diferentes (alimentação, vestuário, trabalho, pensamento). Igualar o nível de vida e aproximá-lo do estado da população já instalada no país foi o principal objetivo tentado com perseverança e sucesso pela escola. Assim, também ela influiu sobre a família dos alunos, ajudando a formar a nação.

A lei sobre a instrução obrigatória de 1949 dispõe que cada criança deve freqüentar a escola durante nove anos: aos cinco o jardim de infância e a partir dos seis anos a escola primária de oito séries. As despesas com essa escolaridade são custeadas pelo Estado, que participa também com as autoridades locais na construção dos prédios.

O Governo agiu com energia para que essa lei fosse rigorosamente cumprida e alcançou resultados satisfatórios com as crianças judias, das quais 97% freqüentam a escola com assiduidade. Mais difícil era a situação do grupo árabe, devido à antiga tradição de manter os filhos, e sobretudo as filhas, afastados da escola. Entretanto, mesmo nas escolas árabes de Israel, atualmente 90% dos meninos e mais de 50% das meninas recebem instrução. Hoje, essa porcentagem é três vezes maior que antes da promulgação da Lei e incomparavelmente mais significativa que em qualquer dos Estados árabes vizinhos

A Lei dispõe também que os jovens de 14 a 18 anos que não hajam recebido instrução primária completa, freqüentem os cursos da juventude operária, com direito ao ensino gratuito.

Em 1953, o parlamento de Israel aprovou uma outra lei de base para a educação, a que estabeleceu as diretrizes do ensino público. Essa Lei extinguiu o sistema vigente há 30 anos, quando haviam sido criadas escolas parcialmente agregadas a diversas organizações. Havia quatro categorias diferentes quando o Estado foi instituído. Essas escolas prestaram na época valiosa ajuda à mocidade hebraica, mas entre elas havia, por vezes, rivalidades e conflitos. A nova lei eliminou a diversidade dos grupos, promovendo

a criação de novas escolas de estrutura similar, e estabeleceu o pelo Estado de todo o sistema educacional. Por ela, as famílias desprovidas de recursos puderam escolher para os filhos a escola do Estado ou a escola religiosa também do Estado. Ambas ministram ensino de acordo com o programa oficial; a escola religiosa, no entanto, observa as regras ortodoxas. Além disso, o Estado reconheceu e submeteu a seu controle outras escolas, principalmente as de orientação ortodoxa rígida.

Cerca de 80.000 crianças (de 3 a 5 anos) freqüentam atualmente os jardins de infância. Para as de 5 anos, a freqüência é obrigatória. Os jardins preparam as bases da evolução mental e física das crianças, propiciando-lhes atividades de expressão.

Graças aos professores primários judeus que vieram da Europa em fins do século passado, Israel herdou em 1948 um sistema escolar primário bastante evoluído. O ensino é ministrado seis vezes por semana: durante as quatro primeiras séries, com quatro horas por dia de atividades escolares; nos anos subseqüentes, cinco e seis horas. Ensina-se as matérias próprias do nível, dando-se especial atenção aos assuntos hebraicos.

A Bíblia é estudada com profundidade e sistematicamente; a partir do sexto ano, as crianças aprendem uma segunda língua: inglês, francês ou árabe. todas as crianças se exercitam na agricultura e em diversos artesanatos. Um terço de crianças, aproximadamente, recebe uma refeição na escola, aprendendo maneiras mais polidas de alimentar-se, princípios de dietética, bem como o preparo das refeições e a ordem da mesa.

A escola primária também orienta os alunos no uso conveniente dos feriados escolares; para os períodos de férias são organizadas colônias de veraneio perto do mar ou no interior do país.

Há escolas adequadas para crianças excepcionais, cegas, surdas-mudas e que sofram de outras enfermidades. Nos cursos da tarde e da noite para os jovens operários, dá-se instrução a cerca de 12.000 alunos de mais de 13 anos, extensiva aos imigrantes que hajam recebido pouca ou nenhuma escolaridade. esse tipo de ensino, certamente exaustivo para a juventude, cessará quando desaparecerem os efeitos das contingências iniciais, isto é, quando todas as crianças estiverem freqüentando a escola primária até os catorze anos.

não é obrigatório em Israel o ensino secundário para os jovens de 14 a 18 anos. Existem escolas de nível médio de ensino geral (secundário) e especializado, destacando-se entre estas as de agricultura. Também não é gratuito, mas as crianças dotadas recebem ajuda. Exames realizados ao fim de um período de quatro anos dão acesso à escola superior.

Numerosas escolas especializadas foram instaladas e mantidas por diversas instituições públicas; de início pelo movimento sindical e freqüentemente pelas autoridades locais. Uma escola de nível médio prepara oficiais da marinha. As enfermeiras realizam cursos de três anos e de dezoito meses, este para as que vão dedicar-se à puericultura.

Os professores do curso secundário recebem instrução universitária, os das escolas primárias e dos jardins da infância se preparam nas escolas normais, onde é ministrado também ensino especial a professores de música e de diversas disciplinas.

A Universidade de Jerusalém e "Tehnon" e a Escola Técnica Superior de Halfa são escolas de alto nível. como o Instituto Waizmann de pesquisas científicas, elas são mantidas pelo Estado. Os alunos trabalham em edifícios modernos, equipados segundo as técnicas mais atuais.

A Universidade possui seis faculdades: ciências humanas, ciências naturais, agricultura, medicina, direito e ciências sociais. Fazem parte da Universidade institutos para professores primários, dentistas, farmacêuticos e bibliotecários.

A Escola Técnica Superior conta com doze faculdades e seções que englobam os campos mais importantes da técnica moderna.

Na cidade de Rehovot funciona o Instituto Waizmann, consagrado aos estudos de matemática aplicada, física nuclear, eletrônica, óptica, isótopos, polimeria, biofísica, química orgânica, biologia experimental, bioquímica, microbiologia, microanálise e genética das plantas.

Para atender à aspiração de uma escola superior da comunidade, a administração municipal de Tel Aviv criou uma universidade com quatro escolas, sendo o ensino noturno.

Desde 1955, funciona, em Ramat Gan, a Universidade Barllan, dedicada aos estudos da religião hebraica, ocupando-se também de outros estudos da cultura humanística.

Nas regiões habitadas pelos árabes, há escolas primárias e secundárias em que o ensino é dado em árabe. O Governo se esforça para que o nível seja o mesmo das escolas judias, havendo conseguido resultados animadores. Os árabes estudam nas escolas superiores de Israel.

Ainda que o novo Estado não haja alcançado em seus doze anos de existência todos os objetivos do ponto-de-vista educacional, é, de fato, convincente o trabalho realizado. Em tempo relativamente curto e em circunstâncias difíceis, conseguiu organizar para a juventude um sistema de educação completo desde a escola maternal à universidade. — (*L'Education Nationale*, Paris.)

A PROPÓSITO DO CENTENÁRIO DE JOHN DEWEY

LOURENÇO FILHO

Numerosos são os estudos sobre a obra de John Dewey, agora publicados, em comemoração ao centenário de seu nascimento. Na maioria, exaltam o filósofo. Quanto à poderosa contribuição de Dewey à educação, também a referem; mas, na maior parte, mesmo nos Estados Unidos, comunicam ao leitor a impressão de que o' grande pensador organizou o seu sistema filosófico, inteiro e acabado, para só depois dele deduzir regras e normas aplicáveis à educação.

O autor dedicou o presente trabalho ao Prof. Anísio Teixeira.

Nada menos exato. Dewey começou a sua vida profissional como educador prático. Foi professor e diretor de escola e, precisamente, nos problemas que então defrontou, é que veio a elaborar hipóteses diretamente relacionadas com a aprendizagem e a experiência que já no trabalho escolar procurou validar. Só depois é que as propôs em sistemas interpretativos mais amplos ou de caráter propriamente filosófico. Claro que, então, por implicações de diversa natureza, grande trama de idéias veio a refletir-se no pensamento pedagógico, por via dedutiva. Mas, o trabalho inicial foi indutivo, da ação intencional de educar para as razões que a expliquem, não ao inverso.

Note-se que, em seus primeiros trabalhos, nenhuma referência expressa fêz à filosofia. Note-se também que, quando desta veio a tratar, sempre fêz empenho em declarar que entre a educação e a elaboração filosófica via estritas relações de interdependência. O exame de alguns fatos permitirá compreender essa posição, ou esse pressuposto metodológico, que jamais deveria abandonar.

Os primeiros estudos de Dewey foram de psicologia experimental. Deve-se-lhe uma das primeiras e mais claras demonstrações de que a unidade a considerar, nesse domínio de estudos, não deveria ser, como então se supunha, estados de consciência, ou reações. Deveria ser o "arco nervoso" completo, isto é, uma situação estruturada, que envolvesse estimulação, condução e resposta. A justo título, por esse e outros trabalhos, Dewey figura entre os criadores da psicologia *funcionalista*, cujo pressuposto básico está em considerar os fatos psicológicos em todo o seu conjunto dinâmico, como instrumento de adaptação.

Ainda nessa fase inicial, Dewey tomou contato com Francis Wayland Parker, um dos precursores da renovação pedagógica nos Estados Unidos com quem passou a trabalhar. Parker, que adotara as idéias de Herbart, procurou nelas aprofundar-se, realizando estudos na Universidade de Berlim. De regresso, foi chamado a dirigir uma escola normal em Chicago, onde também, na Universidade, logrou obter a instalação de uma escola primária experimental. Muitos atribuem a Dewey a criação dessa escola, o que não é exato. O que êle fêz foi dar-lhe maior expansão e brilho, dirigindo-a por vários anos.

Seu ponto de partida foi uma feliz associação dos princípios da psicologia funcional com os da pedagogia de Herbart. estes últimos traduziam-se especialmente nestes pontos: a introdução de um modelo genético da didática, na feição de passos graduais ou *formais*, e um princípio dinâmico, consubstanciado na noção do *interesse* do aluno. Certo é que tal noção ainda não se havia desprendido dos moldes intelectualistas. Para Herbart, o interesse seria certa propriedade de as idéias se ligarem umas às outras, não ainda a impulsão das atividades, sua intensidade e continuidade.

O papel de Dewey foi, precisamente, proceder à elaboração desse constructo central, de tanta importância na elaboração da moderna pedagogia, como depois na proposição de mais amplos modelos explicativos sobre o conhecimento, a vida social e moral.

A sucessão dos escritos de Dewey o comprova. Em 1895, já em contato com Parker, publicava o estudo "O interesse em relação com a vontade", o qual mais tarde aprofundou na monografia "O interesse e o esforço", que marcou época, e logo foi traduzida em muitas línguas. A tradução em português deve-se a Anísio Teixeira e figura no volume "Vida e educação".

Em ambos os trabalhos, o que pretendia Dewey era responder aos que se levantavam contra um ensino que tivesse por base atividades *interessadas* da criança, e que acreditavam que essa orientação destruía o sentimento do esforço e, em conseqüência, a cultura da vontade. Demonstrou êle que nisso havia um grave erro de observação. Interesse e esforço não se contrapõem um ao outro. Compreendem as duas fases de uma mesma realidade. O interesse é o aspecto interno, elemento de impulsão emocional, assim sentido pelo indivíduo; o esforço é o aspecto externo, segundo o qual apreciamos a persistência da ação, porque dirigida para um alvo. Sem o interesse não há ação intencional e persistente, e, portanto, não há esforço.

Aparentemente simples, essa fórmula era de enorme fecundidade. Eliminava desde logo o hiato entre o fator emocional e a ação, como levaria depois a suprir a separação entre a atividade e o pensamento. De fato, dela partindo, Dewey construiria todo um poderoso sistema de idéias: uma teoria da experiência e do conhecimento, um sistema de interpretação social e moral, e o que mais significaria, novos métodos de descrição e compreensão da vida humana, de considerável influência na reformulação dos estudos filosóficos.

A construção relativa à experiência e ao conhecimento desfechava rudes golpes na compreensão *intelectualista* da época. Essa compreensão supunha um mundo de realidades estáticas que uma capacidade humana, sempre igual a si mesma, —• inteligência, juízo ou razão — pode apreender, caracterizar e combinar. Assim, o conhecimento de coisas estáticas daria símbolos estáticos, os quais nada tinha de ver com a ação humana e, em conseqüência, com os impulsos que a determinam, ou com as necessidades naturais do homem, circunstâncias e condições de sua existência.

Contra esse modo de ver, é que se haviam levantado os criadores de uma psicologia de bases dinâmicas. A projeção direta dessa reação gerou o *pragmatismo* fundado no pressuposto de que tudo quanto se possa conhecer deve ter utilidade imediata para a sobrevivência. Dewey jamais esposou o pragmatismo e nenhuma referência em toda a sua vasta obra há que o permita afirmar. Desenvolveria a sua própria teoria do conhecimento, diversa da do pragmatismo, porque valoriza o sentido e a função do pensamento. "Nos organismos inferiores, escreveu êle, as respostas são condicionadas e coordenadas por excitações do momento; mas, no homem, tornam-se teleológicas e permitem as manifestações de pensamento. A reflexão é uma resposta indireta ao meio e o elemento dessa aplicação indireta pode tornar-se dominante, desenvolvendo-se em operações muito complexas. A função da inteligência não é copiar os objetos que a rodeiam, mas tê-los em conta para valorizar, no futuro, as relações mais eficientes ou mais proveitosas em relação a eles".

Por que teria seguido essa orientação e não outra?... A nosso ver, pelo fato de estar trabalhando no ensino e de procurar um elemento de « explicação para a ação de aprender, nos alunos. Dewey a esse elemento caracterizou como uma intenção definida, ou um *propósito* do próprio educando: "O que se deve desejar no aluno é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas em propósitos pessoais". Assim, por ensaio de validação prática, em situações reais de aprendizagem, é que veio a compor sua teoria da experiência, em termos dinâmicos ou funcionais.

Os impulsos e desejos são múltiplos e variados, e, freqüentemente, contraditórios. Mas os desejos se unificam em ação intencional, com um fim em vista. À medida que se organizam, esboçam um sistema individual de ação, que depois se aperfeiçoa com autodireção, criando o pensamento e a personalidade. Não se articula este sistema na obtenção de satisfações imediatas e na transposição dessa relação primária da ação sobre as coisas, fundamentando o princípio de que a verdade será o que atenda a necessidades do momento. A inteligência e o conhecimento têm, para Dewey, uma função *prospectiva*, a ser regulada por esquemas representados ou imaginados, através dos quais o homem cria o pensamento, e o organiza.

Insistia, porém, em demonstrar que isso não se dá no vazio. Não se pensa em abstrato, pensa-se em face de situações problemáticas. Ou, em suas próprias palavras; "1) Encontramo-nos em presença de uma dificuldade que tenhamos de resolver; 2) Localizamo-la e a definimos; 3) Uma solução possível é então imaginada; 4) Graças ao raciocínio estabelecemos as bases de uma hipótese; 5) Continuando a observar, a experimentar, adotamos ou refugamos a hipótese, quer dizer, concluimos a favor ou contra ela".

Os elementos que nos levem a uma e outra dessas conclusões não resultam apenas da eficácia real e momentânea da ação, ou de nossas relações com as coisas, no sentido de que delas retiremos satisfação imediata. Isso porque não vivemos apenas num mundo de coisas, mas sim e também num *mundo de pessoas*, na interação das quais as próprias coisas ganham significação e sentido, tanto atual como futuro.

desse modo, Dewey abria novos horizontes à investigação do *social*, diretamente à psicologia social, e indiretamente aos estudos que depois se congregaram no que agora chamamos de "sociologia do conhecimento". As implicações de ordem moral, econômicas e políticas desse modelo foram depois por ele mesmo examinadas, como por outros investigadores aprofundadas.

Será curioso notar que ao mesmo tempo em que Dewey assim construía a sua teoria da experiência, ressaltando a continuidade, entre *impulsões*, *desejos* e *propósitos*, de cuja dinâmica brota a capacidade de conhecer, Freud indicava marcha similar, nos dois tão conhecidos princípios de sua doutrina: o princípio "do prazer" e o princípio "da realidade". Por outro lado, os observadores das atividades livres, de sentido lúcido, nos animais

e nas crianças, como Schiller e Gross, por exemplo, definiam certos elementos mais tarde seriados numa compreensão evolutiva *do jogo*, ou brinqueado, *ao trabalho*. Essa evolução, como Dewey anunciou, funda-se numa crescente tomada de consciência dos propósitos definidos de cada indivíduo.

Mas, na elaboração filosófica de Dewey, as questões práticas do ensino e da educação teriam continuado a influir?... Os fatos indicam que sim. O diretor da escola primária experimental de Chicago aí fez ensaiar um sistema didático, com base nos *propósitos* dos educandos. Por elaboração sucessiva, sua e de colaboradores, esse sistema veio a ser chamado "de projetos".

A construção filosófica de Dewey parece ser, na essência, uma elaboração do modelo ideal já aí contido, file próprio admitiu, certa vez, que seu sistema filosófico "estava demasiadamente impregnado de preocupações pedagógicas".

Os projetos não visam transmitir hábitos fixados de uma vez por todas, nem conhecimentos prontos e acabados, nem atitudes que não comportem revisão, expansão e novas integrações. Daí, enquanto os demais renovadores insistiam numa compreensão dinâmica dos *meios*, ou dos recursos da ação educativa, na forma que tomou o rótulo geral de ensino ativo, Dewey projetava essa compreensão aos próprios *fins* da educação. A vinculação para isso, entre meios e fins, eram os propósitos dos educandos, exercitados em condições da vida real, sem exclusão das de cunho social, que só podem ser explicadas por elevação das relações humanas.

Donde, em primeiro lugar, a conclusão de que não deve haver nenhuma separação entre *vida* e *educação*. As crianças não estão num dado momento preparando-se para a vida e, em outro, vivendo. Vida em condições integrais e educação são o mesmo. Depois, a de que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade em compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados da experiência. A educação torna-se, desse modo, uma "contínua reconstrução da experiência". Para que ela plenamente se realize, é a terceira conclusão, a escola deve assumir a feição de uma *comunidade em miniatura*, ensinando a vida em situações de comunicação de umas a outras pesosas, e cooperação entre elas, visando a propósitos comuns. E, ainda, uma consequência, ao mesmo tempo que pequeno sistema social, a escola deve estar conectada com a vida social em geral, ou com o trabalho de todas as demais instituições, a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política.

Quando a qualquer dessas conclusões isoladamente se tome, ou fora do contexto geral da teoria da experiência, pode ser levado a interpretações errôneas das idéias de Dewey. Dir-se-á, então, que é "um grosseiro materialista"; "homem que nega a cultura e a liberdade"; "um educador que não acreditava nos próprios fins da educação, tanto que para ela não marcava fim nenhum"; "um agitador, que não queria senão a desordem"...

Lembre-se que coisas muito parecidas se disseram de Pestalozzi e de Froebel, cujas idéias hoje nos parecem de um grande e sensato equilíbrio.

Num dos últimos trabalhos, que escreveu com mais direta aplicação à organização didática, e isto foi em 1936, passados os setenta anos, Dewey esclareceu muito desses erros de interpretação. esse estudo tem o título "Experiência e Educação". Aí começa por fazer notar que a história dos sistemas didáticos se caracteriza por estabelecer-se neles uma oposição absoluta entre o conceito de educar como desenvolvimento, que provenha de *dentro*, e o conceito de uma formação por elementos que atuem *de fora*; ou, entre a idéia de que educar será fazer expandir inclinações naturais e a de que deverá vencer essas inclinações, substituindo-as por hábitos, que se inculquem por pressão externa.

No que concerne aos assuntos práticos da escola, admitindo-se esse contraste como fundamental, jamais nos entenderemos. não se deverá pensar nisto ou naquilo, mas considerar até que ponto deverá prevalecer uma e outra coisa. Numa hipótese, aceitaremos a educação em termos estáticos, ajustados talvez a sociedades pouco móveis do passado, mas inadequadas às sociedades de nosso tempo. Na segunda, tudo será imaginado em termos de transformação e mudança, assim parecendo que nada existe de útil na experiência do passado. Uma e outra dessas conclusões servem a construções abstratas, não porém a formas de aplicação. Quanto a estas, consideremos, o princípio fundamental será a compreensão de um íntimo e necessário relacionamento entre os processos da experiência e as funções da ação educativa intencional. Quando se negue o valor de qualquer controle externo, surge o problema de encontrar os fatores de controle inerentes à experiência individual, e a questão continuará aberta.

Deve-se perguntar se a esses fatos não interessam os contatos entre crianças e adultos ou entre pessoas mais amadurecidas e menos amadurecidas. Claro que interessa. Admitir que a renovação escolar se funde apenas na liberdade, *como um fim*, não tem sentido. O que deve significar a liberdade e quais as condições que conduzam os alunos aos fins educativos, essa é que é realmente a questão. Para solvê-la, importará verificar como decorre o processo da experiência individual, entre produtos do passado e acontecimentos do presente. Podemos aceitar que a aquisição de conhecimentos feitos não deva ser o fim da educação; mas isso não quer dizer de que deles nos possamos servir como *meios* ou recursos para educar.

Ademais, nem toda a experiência é educativa. Muitas há que são deseducativas, porque impedem ou perturbam a aquisição de novas e convenientes formas da experiência. O que se deve ter em vista, portanto, é a continuidade da formação e desenvolvimento, cuja integração não se torna possível senão quando haja propósitos individuais de ação, os quais podem e devem ser exercidos de modo funcional, em cada caso, e sem prejuízo do sentido da elevação e da dignificação da vida social.

Em nada difere essa conclusão da que escrevera Dewey trinta anos antes: "Há algumas gerações, o grande obstáculo à reforma do ensino provinha da crença muito disseminada da eficácia quase mágica da cultura

do espírito. Hoje, é a eficácia das coisas, como coisas, que embaraça o caminho. Pensar é o único modo para fugir ao impulso cego e à rotina. O homem privado de pensamento não é senão dominado por instintos e apetites..."

Nada menos inexato do que imaginar que a pedagogia de Dewey tenda a produzir pragmatistas, no sentido pejorativo do termo, com desprezo da cultura e dos valores sociais e morais. O que êle não podia admitir é que isso fosse obtido por meios impositivos, resultantes de uma concepção da experiência em termos estáticos. Daí, também a errônea interpretação que pessoas pouco conhecedoras de sua obra dão àquela afirmação de que a educação não tem outro fim "senão mais educação". Mais educação significa maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção. De outra forma, não há liberdade. "Somos livres — escreveu Dewey — na medida em que agimos sabendo o que pretendemos obter".

esse, afinal, o eixo da concepção educativa do grande pensador americano, como o de sua própria construção filosófica. Ter propósitos, e propósitos claros e bem fundados, representa um bem em si, pois projetar e realizar seus projetos será viver em liberdade.

Comentando esse pensamento, escreveu um de seus discípulos e continuadores, William Kilpatrick: "As situações sociais que animem a estruturação e a realização de propósitos levam a respeitar a personalidade, porque permitem a cada pessoa escolher e realizar aquilo que lhe pareça mais digno ou mais capaz de contribuir para expansão de sua vida, segundo os estímulos de seu coração. Ser respeitado nessa capacidade de projetar e realizar é a função da liberdade que caracteriza o estilo de vida que chamamos democrático."

Assim, longe de não ter em mira uma compreensão finalista da educação, Dewey por ela se bateu, desde que em termos dinâmicos, a fim de que se exerça para cooperação e entendimento social. E ainda Kilpatrick, com inegável autoridade, quem elucida este ponto, comentando: "A nova educação (a de Dewey) acentua a atividade com o fim em vista, que é, portanto finalista. A velha educação é que a punha de lado, negando-lhe qualquer valor. Para realizar uma atividade finalista produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares deverá ser o propósito pessoal, porque ao mesmo tempo que respeita a personalidade apoia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência".

não será difícil verificar que esse mesmo esquema, construído e aperfeiçoado no trato com os alunos da escola de Chicago, é que Dewey trabalhou no domínio da filosofia: "A atitude filosófica é geral no sentido de que se opõe à consideração de uma coisa qualquer tomada isoladamente, fora de seu encadeamento, o que é o mesmo que dizer fora de seu signi-

ficado humano... Seu valor consiste não em proporcionar soluções (o que só se pode obter mediante ação), mas em definir dificuldades e sugerir os métodos para vencê-las. Pode-se dizer que a filosofia é a reflexão que se torna consciente de si mesma, que generaliza sua posição, sua função e valor na experiência humana". "Quando se concebe a filosofia como um sistema de conhecimentos supremos e absolutos, para uso de um pequeno número de filósofos profissionais — escreveu Dewey também — apenas vagas relações se percebem entre ela e a educação. Mas, quando a tomamos como método de reflexão por um lado, e como uma hipótese geral para o ajustamento social, por outro, suas relações com a educação tornam-se Imperiosas".

Na compreensão de Dewey, como se vê, a filosofia e a educação completam-se uma a outra, não podendo existir isoladamente. A verdadeira filosofia, observa, deve refletir sobre os conflitos de intenções na sociedade atual e sugerir os métodos para conciliá-los, desenvolvendo pontos-de-vista mais compreensivos, segundo os quais a coerência e a continuidade sociais possam prevalecer. Mas isso será impossível, se acaso deixar de parte os trabalhos correspondentes da educação do povo. "A agitação pública, a propaganda, a ação legislativa e administrativa podem, até certo ponto, realizar alguma mudança, ou várias mudanças, as quais só serão úteis na medida em que sejam educativas; isto é, na medida em que realmente modifiquem as atitudes mentais e morais dos indivíduos. não obstante, sua atuação será perturbada porque visarão a indivíduos cujos costumes já de muito se terão formado. À educação, sim, é que caberá sempre um campo mais livre e mais fecundo".

Em conseqüência, se a educação tem necessidade da filosofia para melhor orientar-se, a filosofia tem necessidade da educação a fim de que possa efetivamente concorrer para o desenvolvimento humano, individual e social. Dewey não hesitou mesmo em proclamar que "a filosofia é sempre uma técnica de educação em seus aspectos mais amplos...".

não parece assim evidente que foram as preocupações práticas do educador que modelaram as mais vastas reflexões de Dewey, as de sua teoria da experiência e do conhecimento, suas concepções morais e políticas, seus métodos para o exame das necessidades da ação e significação dos valores?...

Queremos crer que sim. Dewey, a nosso ver, representa um educador que se fez filósofo, não um filósofo que de suas teorias tenha deduzido um sistema de educação. — (*Educação, Rio.*)

JORNAIS

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

ANTÔNIO PINTO DE CARVALHO

Quando se fala de educação social, importa não esquecer que os termos *social* e *individual*, longe de possuírem valor absoluto, são relativos ao tipo de sociedade a que se aplicam. Para de tal nos convenceremos, basta observar a enorme, diversidade que ocorre entre concepções sociais, tais como a de Platão e Hegel, a de Kant e Rousseau, cada um dos quais imagina um tipo de indivíduo em acordo com a sociedade que concebe.

Se, porém, é certo que os elementos essenciais de toda sociedade, entendida como comunidade de vida, são o fim ou o interesse comum e a cooperação interativa dos membros e dos grupos sociais menores, claro está que o ideal democrático é o que precipuamente encarna o ideal da sociedade. Numa sociedade despótica, as relações e interações entre chefes e súditos são reduzidas ao mínimo, quase só ao medo e ao interesse, faltando a essência da permuta, da comunicação e da livre determinação. Uma democracia ideal comporta variedade e complexidade sempre mais vasta de intercâmbios e interesses comuns, e simultaneamente uma contínua readaptação mútua dos próprios intercâmbios e dos contatos. Tal sociedade estará empenhada ao máximo na educação e aperfeiçoamento dos indivíduos que formam a base donde depende sua existência. De fato, como afirma Dewey, a democracia é um princípio educativo.

Por ignorantes que sejamos, ninguém melhor que cada um de nós sabe quais as dificuldades com que vive a braços; deve, pois, cada qual ser consultado, de modo que possa tornar-se parte ativa da autoridade e do processo de controle social. O verdadeiro valor da urna e da maioria está em que cada um conta como unidade.

Também na escola, todo indivíduo é educado na medida em que desfruta a oportunidade de aduzir a contribuição de sua experiência, grande ou pequena. Reciprocamente, não pode a democracia desenvolver-se nem perdurar sem a escola que se apresenta como distribuidora dos valores e dos fins sociais, com a mira de que estes passem a ser possuídos pela mente e pela vontade de cada membro da comunidade social.

A carência de educação nas massas origina sempre a tirania, quer esta se manifeste em forma monárquica ou oligárquica. Pelo que a democracia não é uma coisa estática, uma posse que transita hereditariamente de pais

a filhos, mas é uma criação que cada geração tem de refazer desde a principio, é uma essência que deve recrescer segundo as condições das necessidades e dos problemas da vida social. Nada mais fútil e desanimador, em face dos problemas sempre novos de ordem política e econômica, do que voltar-se embevecido para soluções do passado. De nada vale a tradição, se não fôr sempre de novo incorporada no esforço ativo de adaptação às circunstâncias presentes. E que estas mudem sem trégua, declara-o eloqüentemente a história dos últimos cem anos.

Ê costume associar à idéia de democracia a de liberdade de ação; mas uma liberdade de ação que não suponha uma livre capacidade de pensamento é puro caos. Deve pois a educação, relativamente à democracia, ter em conta e reforçar esses universais princípios de força espiritual. Atualmente a escola parece não satisfazer de modo integral a esta sua finalidade, tanto no que concerne ao mestre como no que se refere ao escolar.

O mestre não tem maneira de tomar iniciativas ou de levar por diante um esforço construtivo. não é consultado, nem escutado, naquilo que diz respeito à escola, a livros de texto, a programas etc. Interessa, é claro, a discussão inteligente e não a prescrição imposta a um corpo de gente passiva quem sabe se por parte de um competente: esta é sempre restrição da inteligência e aprisionamento do espírito. não basta a prática esporádica, que freqüentemente se observa, devida a iniciativas pessoais dos diretores de escolas, ou, o que pior é, de burocratas de gabinete, que porventura nunca se sentaram numa cátedra de aula, mas se julgam idôneos para legislar em matéria de ensino. Nem se objete que muitos dos docentes são porventura incapazes de tomar parte em tais discussões. Justamente, o que se pretende é formá-los para isso e só há maneira de formá-los, levando-os a participar em tarefas de responsabilidade.

O escolar encontra-se em condições que impedem, ou ao menos não favorecerem, o desenvolvimento de suas faculdades mentais individuais e da responsabilidade em se servir delas.

Esta é a natural conseqüência da imposição imoral, mais que antidemocrática, proveniente de uma instrução rigidamente fixa e imutável. com, isto fica também excluído o trabalho da inteligência, que exige experiência, problemas pessoais e imaginação que sugere as soluções.

Em confirmação do que dizemos, podemos citar as seguintes palavras de Dewey: "Só existe educação plena, quando se verifica uma participação responsável de toda a pessoa, proporcionada a sua capacidade, em dar forma às aspirações e modos de Governo dos grupos sociais de que ela faz parte".

A título complementar, permita-se-nos fazer referência a uma interessante polêmica, em que o mesmo Dewey tomou parte, acerca da atitude que devem assumir os professores perante a luta de classe.¹

¹ (Cf. "Class Struggle and the Democratic Way", in *Education Today*, pag. 325 ss).

Tinham aparecido uns artigos, em *The Social Frontier*, tendentes a demonstrar que a nova ordem, favorável aos trabalhadores, era obstaculada por poderosos interesses de classe, e que, por conseguinte, os mestres, co-interessados com os trabalhadores, deviam valer-se do conceito de classe como de guia intelectual e prático para essa luta. A propósito desta última proposição, observa Dewey, é lícito afirmar ser ela uma conclusão que ultrapassa o âmbito das premissas, a menos que não se subentenda uma premissa deste gênero: ser suficiente o fato da luta de classe para orientar o pensamento e a atividade que depois devem ser empregados para influir nos fatos.

Mas, assente esta premissa, se, por um lado, se segue que os fatos empíricos como tais são os dados que constituem o problema (e ninguém há que não veja isto), por outro lado, deduz-se a consequência inadmissível de que os termos de um problema social são idênticos ao método de sua solução; consequência inaceitável, principalmente tratando-se de uma solução baseada no método experimental. Este apóia-se, decerto, no conhecimento dos fatos empíricos, mas o problema do uso de tais fatos, e do método para, mediante eles, se chegar a uma conclusão, é algo inteiramente diferente: os termos do problema (a existência, no caso específico, da luta de classe) não podem constituir idéias que sirvam de guia para a ação dos educadores.

Semelhante identificação entre o fato e a idéia pode admitir-se sem contradição somente numa posição radical como a marxista-leninista, na qual se supõe que a luta de classe é origem de toda mudança social e que ela determina, por meio da produção material, todas as instituições culturais e sociais até ao momento em que, mercê da ditadura do proletariado, se obtenha a sociedade sem classes.

Simplesmente tal posição é abandonada, quando se admite, contra o marxismo ortodoxo, um fator subjetivo no conceito de classe já que, para o marxismo, o conceito de classe é uma determinação estritamente objetiva da realidade social atual e futura: não se pode, portanto, asseverar que todas as classificações são instrumentos construídos para um fim.

Uma outra diferença que mostra como heterodoxa, em relação ao genuíno marxismo, a doutrina dos artigos de *The Social Frontier*, diz respeito à natureza do fato educativo. Se, na realidade, os fatos decidem por si a natureza do processo educativo e da própria política educacional, e se tais fatos são a luta de classe, que coisa poderá ser a educação senão uma inculcação, ou seja agitação e propaganda? Os articulistas não aceitam esta conclusão, porém ela deduz-se logicamente das premissas por eles assentes, e equivale à supressão de toda liberdade que não seja a de fazer propaganda. Mais concretamente, um dos articulistas prevê a existência de só dois grupos sociais, um dos quais promova e o outro impeça a "drástica reconstrução", que posição deverá tomar o educador? Deverá, *enquanto tal*, estimular a luta de classe e buscar a solução mediante o conflito? Nada

terá que dizer a educação sobre os *modos* como deve ser efetuada a mudança social? Pode acaso um educador aceitar os métodos violentos sem perder toda a fé na educação?

De preferência, a partir de um conceito de classe, deve o educador arrancar de um ponto-de-vista social que, enquanto não o obrigar a fechar os olhos às injustiças presentes, não deve levá-lo a esquecer sua responsabilidade na escolha dos meios da mudança social. Excluindo portanto a posição marxista, a posição acima apontada repousa na confusão dos dados do problema com a sua solução, na idéia de que basta "dar conta" ou "adquirir consciência" das injustiças sociais para que por si fiquem determinados a conduta política da educação e seus métodos. Aceitar, ao invés, o ponto-de-vista social em lugar do ponto-de-vista da classe, significa aceitar a idéia democrática como diretiva da ação educativa: uma coisa é que os educadores devam participar no processo de transformação social e outra coisa que tal participação seja determinada e guiada pelo conceito de classe.

O ponto-de-vista democrático não é aquiescência apática, mas atividade capaz de dirigir qualquer ação, incluindo a educativa. Por isso se evita confundir a orientação para uma classe (que pode ser legítima) com a orientação que deriva dos interesses de uma classe; neste caso, temos idéias e valores limitados e portanto falsos, no outro caso, temos o senso de um interesse social compreensivo. não se requer, por conseguinte, que os educadores sejam neutros, mas que participem na luta pela reorganização social sem esquecerem que o necessário é justamente a reorganização social, empreendida no interesse de todos, e não de uma só classe. — (*O Estado de São Paulo.*)

EDUCAÇÃO PARA TODOS

AFRÂNIO COUTINHO

A conquista dos espaços siderais pelo homem, mostrando como está avançada a União Soviética em astronáutica, relativamente a todos os demais países, é um testemunho em favor da educação e, sobretudo, da educação em bases democráticas e de cunho científico.

não pode haver dúvida para mais ninguém que estamos numa era de civilização em que o eixo da vida é constituído pela ciência. Para o homem que trabalha numa oficina mecânica, ou para o lavrador que melhor trata o campo e cultiva os seus produtos; para o operário especializado de um reservatório de água ou para o ajudante de um laboratório químico, é a ciência que fornece — no atual estágio da civilização — os instrumentos, os processos de raciocínio, os recursos técnicos. Acabou-se a fase do empirismo e da improvisação. todas as atividades humanas podem e devem ser inspiradas pelo espírito e pela técnica científica. Isso que não exigia muito esforço para compreender, foi preciso assistir a um homem atravessar a barreira atmosférica e voltar com vida, foi preciso um feito

dessa natureza espetacular, para que nos convencêssemos. E foi necessário tal violentação para convencer nossa mentalidade impregnada pela desconfiança na ciência e pela ausência de inclinação científica, herança dos nossos colonizadores.

Na sociedade de massas em que vivemos, o que houve de mais evidente foi a ascensão das classes outrora desprotegidas e abandonadas para o gozo legítimo dos benefícios da civilização. A industrialização geral e intensiva constitui hoje o traço característico da vida, e o povo que desejar participar ativamente da civilização e que não queira permanecer no estágio do subdesenvolvimento, deve entrar firme na industrialização. Indústria e democracia coligaram-se na época atual para fazer a vida humana mais agradável, confortável e feliz. E o traço característico dessa situação é a participação de todos nos benefícios da civilização. O que caracterizava a sociedade pré-democrática era a discriminação de um grupo de privilegiados, para os quais ia tudo, ficando para os demais, que, aliás eram a maioria, somente o direito de vegetar na miséria e morrer de fome. O grupo privilegiado mantinha seus direitos, controlando o Governo e detendo o poder econômico e militar, transferindo por herança suas regalias. Até a educação era a seu serviço, uma educação de classe, aristocrática, intelectualizada, baseada nas famosas humanidades, e criadora de elites intelectuais e jurídicas, de bons oradores e escritores requintados. O trabalho das mãos era desclassificado, sem valia, deixado para os seres considerados inferiores das camadas populares. Para a elite era a missão da educação, através da escola humanística e das faculdades jurídicas, fornecendo constantemente elementos distinguidos para o exercício da supremacia intelectual e política das grandes famílias que dominavam e eram donas da vida.

Para uma sociedade democrática, como é a moderna, isto é, em que se valoriza maior número de indivíduos, fazendo-os participar ativamente da produção e do consumo dos benefícios do progresso, é coisa essencial a mudança do conceito de educação. Tal sociedade não pode ser suprida em homens válidos pela educação de tipo aristocrático. O humanismo das humanidades tem que ceder o lugar ao humanismo científico. E o humanismo científico não exclui o estudo do que outrora constituirá a base do ensino — isto é — as humanidades clássicas. E um humanismo integral, integrativo, proporcionando à sociedade a possibilidade de dispor de diversos tipos de homens capacitados para a infinidade de tarefas que ela tem de executar, e não apenas a elite intelectual como antigamente.

Pelas capacidades e inclinações os homens não são iguais. Há diversidades naturais de temperamento e vocação, que devem admitir de saída um sistema democrático de educação. E isso para não pretender impingir latim a um menino incapaz de compreender a estrutura das declinações. 15 um esforço inútil, um dinheiro desperdiçado criminosamente, manter uma escola para tentar esse absurdo durante sete anos. Uma escola verdadeiramente democrática averigua desde cedo as inclinações dos educandos, encaminhando-os logo para os diversos ramos que a devem compor, currículos diversificados pelos vários tipos de atividades. Ela não é uma

escola exclusivista, mantém o ensino tradicional, intelectual, ao lado dos demais, o técnico e o profissional. Haverá sempre necessidade de eruditos, de intelectuais, de humanistas, porque haverá sempre indivíduos desse tipo mental. Para esses, preparemos um currículo especial, clássico, humanista. Mas deixemos que os outros, os que têm inclinação para a mecânica, a astronomia ou a física nuclear, se encaminhem, desde cedo, para as matérias básicas dessas especializações. Um currículo tradicional, por outro lado, deve ser muito mais rico em disciplinas clássicas do que atualmente, possibilitando um estudo mais profundo, inclusive com mais latim e mais grego, além da filosofia e da literatura em condições apropriadas. De qualquer modo, a diversidade de currículos é o que se impõe, de acordo com as diversidades humanas. Isso é que é democrático, possibilidade e oportunidade para todos, e não exclusivamente para os dotados de capacidades intelectuais, para os quais é orientada a escola atual. E uma educação para todos ofereceria ampla margem ao preparo científico e técnico, justamente os que viriam suprir as maiores necessidades da sociedade industrial moderna. Há um século e meio vem a humanidade caminhando para um tipo de civilização caracterizada pela industrialização intensa e vasta. esse processo acelerou a democratização social, porque pôs à disposição da massa os benefícios do progresso técnico, o conforto e o lazer. Essa passagem vem sendo feita não sem sobressaltos e incômodos, conflitos e incompreensões. Cabe à educação facilitá-la. Contando que o sistema educacional seja adequado ao novo conceito geral que informa a vida na sociedade industrial. Uma educação de base científica, à luz do novo humanismo integral, científico e humanista. — (*Diário de Notícias*, Rio.)

O TRABALHADOR E O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES

FLORESTAN FERNANDES

O trabalhador sindicalizado constitui, graças à condição em que se acha atualmente, o crítico mais severo e exigente da educação brasileira. Para êle, a educação se apresenta como um meio para atingir fins essenciais. Primeiro, como instrumento de emancipação de si mesmo e de seus filhos do analfabetismo, da ignorância e da servidão intelectual. Segundo, como um instrumento de superação do estado do atraso econômico, cultural e social do Brasil. Entre todas as camadas sociais, só os trabalhadores sindicalizados possuem interesses sociais que os levam a encarar a educação de uma perspectiva utilitária e prática, bem como a exigir a extensão das oportunidades educacionais a todos os brasileiros, sem nenhuma exceção de qualquer espécie, mesmo no que se refere à instrução de nível superior e especializada.

Palestra realizada durante a I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública na capital paulista.

Por isso, a posição do trabalhador envolve, em si mesmo, as críticas mais profundas e construtivas ao que se vem fazendo e ao que se pretende fazer no terreno do ensino no Brasil, file quer a educação *para alguma coisa*. De um lado, a educação que prepare o homem para a vida, isto é, que dê a si próprio e a seus filhos a capacidade de agir com plena eficácia, responsabilidade e consciência sociais como seres humanos. De outro, a educação que seja capaz de auxiliar o Brasil a superar as condições de seu atraso econômico, social e cultural, incorporando-o de fato nas tendências de desenvolvimento da civilização industrial e científica.

desse ângulo, o principal defeito global do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é evidente, file continua fielmente a orientação da antiga camada dirigente da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira, de ver o ensino como simples; fonte de ilustração do espírito, um ornamento da inteligência divorciado dos duros problemas da vida e do destino social dos homens. Trata-se de um contra-senso. Um país que pretenda industrializar-se e tornar-se autônomo econômica, social e politicamente, jamais poderá manter em nossos dias concepções tão absoletas sobre a natureza e as funções do ensino no mundo em que vivemos.

A essa limitação de ordem geral somam-se outros defeitos, que o convertem em uma peça retrógrada, incongruente e perigosa para os interesses dos trabalhadores no campo da educação. Assim, no plano estritamente educacional, o projeto de Diretrizes e Bases ignora por completo as questões mais graves do momento, que dizem respeito à qualidade do ensino que se dá nas escolas brasileiras, dos grupos escolares às faculdades e escolas superiores. não basta combater o analfabetismo, como pensa muita gente simplista. E' preciso combatê-lo sem perder de vista algo ainda pior, que é a pseudo-alfabetização e a degradação do ensino primário, médio e superior. Além de multiplicar o número das escolas em todos os níveis do sistema escolar brasileiro, impõe-se urgentemente melhorar o rendimento do ensino e aumentar o aproveitamento dos recursos educacionais disponíveis. Em outras palavras, o combate ao analfabetismo será inócuo, se não fôr acompanhado de um esforço real de reconstrução educacional, que enfrente ao mesmo tempo os problemas qualitativos e os problemas quantitativos do ensino. Apesar de alguns avanços tímidos, especialmente no que concerne ao currículo do ensino primário e á plasticidade do ensino médio, o projeto de Diretrizes e Bases ficou preso ao passado e às fórmulas pedagógicas responsáveis pela má qualidade de nossas escolas, por seu baixo rendimento e por sua indiferença às exigências da educação popular. Em vez de estabelecer as diretrizes educacionais de uma sociedade na qual prevalecem legalmente os princípios da democracia e em que o trabalho se define como uma fonte de afirmação e de valorização do homem, apega-se a concepções caducas que fizeram do ensino brasileiro um fator de dependência colonial, de atraso intelectual e de alienação moral.

Coisas análogas ocorrem nos planos do financiamento e da administração do sistema nacional do ensino. Mantém-se a tradicional e incorrigível cotação inferior que o ensino sempre deve nos orçamentos da Nação. O

quantum destinado à educação é ínfimo, irrisório e impraticável, quando se atenta para a gravidade dos problemas educacionais brasileiros para a importância que a solução deles apresenta: o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira está dependendo, de forma direta e extensa, da educação popular. Apegando-se a padrões mesquinhos de financiamento oficial do ensino público, os deputados ignoraram que estavam contribuindo para manter também a escala de analfabetismo existente, o caráter livreco, vazio e gratuito da mentalidade educacional brasileira e o desprezo pela democratização do ensino, que reside na base de qualquer política eficaz de educação do povo para a sociedade democrática, para a civilização industrial e para os futuros destinos do Brasil na associação das nações livres e independentes.

Se isso não bastasse, tomaram a iniciativa de pulverizar esse *quantum* ridículo, destinando-o a certos fins que são discutíveis ou claramente improdutivos. É o que se pode pensar das medidas de subvenção às escolas particulares e da destinação indiscriminada de bolsas de ensino para o pagamento pelos poderes públicos das anuidades escolares dos afortunados frequentadores daquelas escolas. Subvertendo os fundamentos da política educacional inaugurada e fortalecida no Brasil com a implantação da República, de incentivar o desenvolvimento do ensino público com os recursos oficiais e promover assim a democratização do ensino, os deputados concordaram em atrelar o Governo brasileiro a interesses mercantis dos donos de escolas particulares, à ambição de poder de determinadas escolas confessionais e aos privilégios educacionais das famílias "ricas" ou "remediadas", que não precisam do auxílio oficial para educar seus filhos. As bolsas devem naturalmente ser mantidas, onde o Estado não tiver escolas públicas e gratuitas, ou onde a procura de oportunidades educacionais fôr além da capacidade de absorção do sistema público de ensino. As subvenções constituem uma afronta aos trabalhadores e à Nação, pois é inadmissível que o Poder Público assumira encargos de mecenas da escola privada no momento em que não consegue, sequer, atender às necessidades mínimas de conservação e melhoria da rede de escolas oficiais gratuitas, destinadas ao povo e mantidas com o dinheiro do povo. Se há algo de certo nas novas "diretrizes", o princípio em que elas se assentam tem de ser modificado. Ninguém ignora que pelo menos três quintos da população pobre brasileira não podem aproveitar ou aproveitam de maneira insuficiente as oportunidades educacionais abertas pela escola pública. É que as famílias pobres, do campo e da cidade, não possuem recursos para conservar os filhos em inatividade, enquanto deve durar o período extenso de instrução. Que se destinem as bolsas, portanto, àqueles que delas necessitam: aos alunos pobres, para subvencionar os gastos de seus pais com a sua alimentação e manutenção até terminarem seus estudos! Só assim estaríamos assistindo a um esforço de amparo aos "direitos" educacionais das famílias e contribuindo para colocar o Brasil na trilha certa na democratização do ensino e na solução dos graves problemas que enfrentamos no terreno da educação popular.

Contudo, o assalto ao erário não é a única coisa que se pretende instituir no Brasil, contra as tradições da política educacional republicana. O projeto de Diretrizes e Bases põe um ponto final também na autonomia e na autoridade suprema do Estado, como árbitro e agente das medidas de importância para a administração e a direção do ensino. Através de um estranho critério corporativista, objetivam entregar a Conselhos de Educação (no plano federal e no âmbito dos Estados) a solução de todas as questões relacionadas com o ensino sejam elas de natureza técnica e legal, sejam elas de caráter financeiro. esses órgãos, que serão um império dentro do império, contarão com a presença permanente dos representantes dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, escolhidos pelo mecanismo das eleições. Será fácil perceber o que poderá ocorrer: com maiorias cômodas, os proprietários das escolas privadas editarão as leis do ensino, as condições de fiscalização de seus estabelecimentos, a aplicação das verbas oficiais destinadas à instrução, a orientação da política educacional de cada Governo, independentemente dos resultados do sistema eleitoral brasileiro, e por aí a fora. Enfim, teremos uma estranha reviravolta, que fará do Estado democrático um instrumento fácil e terrível nas mãos dos que puderem manejá-lo ao sabor dos seus interesses mercantis, confessionais ou mesmo ideológicos. Em lugar da política educacional constitucionalmente consagrada pela República, veremos o "uso" do Estado para fins mais ou menos inconfessáveis, todos eles em conflito com os interesses reais da Nação. A neutralidade do ensino, a soberania do Estado na fixação das normas a seguir nos assuntos educacionais e a autonomia do Governo na aplicação dessas normas, bem como na formulação e execução de sua política educacional, são essenciais para a normalidade do regime e para o nosso desenvolvimento educacional. Urge defender com unhas e dentes a causa republicana, posta em crise pelos que querem tirar proveito da Democracia em fins mercantis ou em fins confessionais e ideológicos estreitos com o maior desprezo pelas instituições políticas vigentes ou pelas necessidades da educação popular.

As circunstâncias atuais conferem ao trabalhador sindicalizado o dever de agir como mandatário dos interesses educacionais das populações pobres do campo e da cidade. Cabe-lhe a tarefa de desmascarar os interesses escusos, que se escondem atrás do projeto de Diretrizes e Bases em sua presente versão, e de apontar, inflexivelmente, as medidas que devem ser tomadas para combater o analfabetismo, para eliminar as lacunas e as inconsistências do nosso sistema de ensino e para democratizar a cultura através da escola pública. Ou seja a tarefa histórica que o transforma em advogado indeclinável da expansão e fortalecimento do sistema público de ensino — o único que pode ser concebido, por suas origens, natureza e funções, como a verdadeira arma do povo em sua luta pelos Direitos *do Homem* na esfera da instrução. — (O *Estado de S. Paulo*.)

LIVRO DIDÁTICO

RENATO SÊNECA FLEURY

Qual a verdadeira função do livro didático do compêndio escolar? De início digamos que é auxiliar. não há livro capaz de substituir o verdadeiro educador. Eis um truísmo pedagógico. não obstante, existe muita gente, muitos professores que não entendem assim.

Vieira, enaltecendo o livro chamou-o "mestre mudo". Justamente, porém, por ser mudo, nunca será mestre completo. Aliás, o grande clássico e perseguido da Inquisição não pretendeu asseverar que possa o livro substituir totalmente o mestre.

O disco fonográfico, um tanto usado para lições de línguas, e que apresenta a vantagem de não ser mudo, também não substitui o professor.

Pretender substituir professores por discos ou livros é heresia pedagógica. Ambos são auxiliares do ensino, o livro principalmente, mas não dispensam mestres, por isso mesmo, embora possam ser obras de mestres.

Há, porém, o bom e o mau uso do livro didático e os abusos. Começemos pelo bom uso, bastando indicar o verdadeiro papel do livro no ensino, ou, como preferem outros, na aprendizagem.

Uma das utilidades é a limitação, a dosagem da matéria, dos pontos dos programas, das lições. Para que uns professores não se estendam demais, exigindo excesso de noções e minúcias desnecessárias e fatigantes, e outros não resumam em demasia, os livros escolares devem padronizar o desenvolvimento das matérias, respeitando o espírito dos programas. estes, em regra, são sintéticos, ficando ao exclusivo alvedrio dos docentes a extensão e pormenores de cada assunto, ponto ou lição, o que leva a excessos ou omissões, a acréscimos ou supressões.

A liberdade ou autonomia didática, a independência de cátedra é um direito relativo, não absoluto.

Uma das funções dos livros escolares é, portanto, padronizar a limitação da matéria.

Outro objetivo é apresentarem métodos e processos julgados pelos respectivos autores, mercê de seus estudos e experiências, como eficientes, tendo-se em vista proporcionar aos docentes melhores resultados de seu árduo trabalho.

Ninguém, de fato, pode prescindir da experiência alheia, mormente quando quem a transmite é autoridade.

Mesmo assim, o mestre esclarecido não aplica métodos e processos como quem segue receitas.

Seu coeficiente pessoal jamais se anula, pelo que, baseado na própria experiência, amolda a metodologia dos autores à sua, pessoal.

Trabalho premiado no concurso "Crônica sobre o livro", promovido pelo jornal *O GLOBO* e a Biblioteca Pública do Rio de Janeiro, sendo a comissão julgadora composta do professor Anísio Teixeira e dos escritores Aurélio Buarque de Holanda e Homero Homem.

O bom professor não imita servilmente, mas adapta, afeiçoa o alheio ao próprio, harmonizando-os na prática.

Um terceiro objetivo do livro didático é colocar ao alcance imediato de professores e alunos, estampas, desenhos, retratos, mapas, etc. necessários à objetivação do ensino, bem como oferecer textos parciais, aconselháveis de obras de difícil obtenção ou consulta, por sua raridade, e cópias ou *fac-similis* de documentos, cujo exame direto é impraticável para muitos, por motivos óbvios.

Todos esses fins visados pelo livro escolar se enquadram, entretanto, no objetivo de servir ao estudante como repositório ou compilação, devidamente documentada, de noções exigidas por determinado curso; e ao professor como auxiliar, quase sempre indispensável, de sua difícil missão.

Os livros escolares são, portanto, instrumentos da educação e da instrução, mais destinados, porém, ao discípulo do que ao mestre, por instituírem fontes de consulta às mãos do interessado.

Se o professor pode, não raramente, dispensar o livro para o discípulo, a recíproca não é verdadeira: o livro não pode dispensar o professor.

Mas o livro é para ser lido, entendido e assimilado em seu conteúdo nocional, e nunca para ser memorizado, *ipsis verbis virgulisque* e repetido ao professor ou examinador nos pontos sorteados.

É claro que as noções mais importantes, fundamentais, principalmente as de cunho prático, utilitário, devem ser conservadas na mente para sua eventual aplicação ou utilização oportuna. Nunca, porém, devem ser memorizadas, decoradas para simples condutas orais, ou melhor, puras exibições verbalistas e verborrágicas como sói suceder, não raro...

O ensino, as aprendizagens (como se desvirtuam em nossas escolas, geralmente, estas palavras!) cifram-se em repetições textuais de páginas de história, de geografia, de gramática (ó céus) e até de matemática...

O que o livro explica e procura inculcar, inocular, deve, por sua necessidade, e por ter sido realmente assimilado, "digerido" e aproveitado, deve, repita-se, incorporar-se às reservas de conhecimentos que se acumulam e relacionam para ulteriores modificações da conduta, sua melhor orientação e adaptação a situações reais, quer estas se repitam, quer sejam inteiramente novas. Sempre, no entanto, se exigem mais adequadas soluções dos problemas da vida corrente, por mais simples que pareçam.

Mas tais resultados não são, via de regra, obtidos somente com a leitura, o estudo em livros. É indispensável — a não ser para autodidatas algo geniais cuja existência, aliás, não se pode negar — é imperiosa a ação do professor, orientadora, esclarecedora, sugestiva que anima e vivifica o ensino.

O professor jamais pode ser posto de lado, embora sirva-se o estudante de livros, discos e outros recursos.

O mestre é o primeiro termo do binômio educador-educando, termos interatuantes, sem os quais o fenômeno eminentemente dinâmico e vital da educação não passa de mero conceito.

Convém aqui lembrar que, admitindo-se a auto-educação como fenômeno ou atividade consciente, voluntária e metódica, é bem de ver que ela é extremamente limitada, mormente na idade escolar da infância e na juventude, períodos de imaturidade para o necessário autodomínio e autodeterminação adequados aos fins em vista. Só a plenitude da idade adulta pode conferir ao indivíduo essa capacidade.

O livro é um dos instrumentos da educação e do ensino; o educador é seu fator essencial; o educando é o objeto da educação.

Mas esse objetivo não se concebe em situação de contínua passividade, e sim agindo espontaneamente, voluntariamente, interessadamente, em situação de atividade.

E o professor que promove essa condição com sua presença, sua palavra, seu estímulo, seus exemplos, sua persuasão, sua arte e inspiração, sua graça e jovialidade, serenidade e firmeza.

O bom professor porém...

O abuso do compêndio escolar por parte de certos professores, coisa ou erva má que aprofunda raízes em tempos de antanho, quando o vêzo era marcar o mestre o clássico "daqui até aqui" nas páginas dos compêndios, persiste infelizmente.

Há professores que são meros repetidores dos livros que adotam, abusando por comodismo ou incapacidade, da página impressa, fazendo-se substituir por ela, anulando-se.

não é verdadeiro professor, porém, o mestre livresco, o que ministra ensino livresco.

O livro é, em última análise, uma sugestão, não uma receita.

Ater-se a êle o mestre, a êle submetido e não submetendo-o a seu critério; prender-se o aluno a seus textos, é obra de repetição, não obra de criação, de originalidade. Mestres assim, alunos assim, aqueles podem ser substituídos por discos, e estes podem reduzir-se a olhos para ler e ouvidos para ouvir a cantilena cem vezes repetida num fonógrafo...

Repetir quase sempre não é propriamente saber, pois pode ser apenas saber repetir... Em muitíssimos casos, é pura atividade mental estéril, exteriorizada no comportamento verbal, graças exclusivamente à memória, capaz de reter e evocar, quando necessário, noções que em geral não implicam a conduta nem mesmo lhe importam, não influenciam o sistema geral de reações, sobre a vida nada atuando.

São noções que quase só recheiam o cérebro, não dinamizam o espírito e o corpo para as atividades, a invenção, a criação, a produção útil, o labor.

O livro somente em si não basta. O que realmente vale são as ações, as iniciativas que sugere — pesquisas, experiências, manualismo, trabalho em grupo, cooperação, sociabilidade. As noções que encerra, são logo esquecidas.

Nenhum de nós será capaz de repetir os nomes das capitais de todos os países do mundo nem as superfícies quadradas dos mais importantes, coisas

severamente exigidas como úteis, ou, pelo menos, como saber escolar. Para quê? Ninguém responderá com convicção pedagógica ou ditada pelo simples bom-senso.

Quem entretanto fêz um curso, ainda que elementar, de geografia não decorada, por exemplo, tem noção do mundo, dos continentes, dos oceanos, da terra no espaço, e é isso o que importa e convém. não listas de nomes, que em caso de necessidade, podem ser procuradas em qualquer compêndio de geografia.

O abuso do livro leva a esses absurdos didáticos, que fazem do estudo um verdadeiro e inútil suplício.

A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA ÁFRICA

ESTÊVÃO PINTO

O professor Marvin Harris, da "Columbia University", que realizara, há alguns anos atrás, várias pesquisas-de-campo no Brasil, demorou-se em Moçambique quase um ano (1956-7); seu objetivo era estudar alguns dos aspectos da atual política portuguesa nas colônias, sobretudo no setor do trabalho e da educação. O ensaio do professor Marvin Harris foi publicado inicialmente em inglês¹ e, agora, acaba de ser vulgarizado pela revista *Educação e Ciências Sociais*.² Sem a pretensão de fazer uma "acusação formal contra o povo português", o autor conclui pelas "características alarmantes" daquela política. Para obter resultados (confessa) teve que depender de várias pessoas, portuguesas e africanas; muitas delas "arriscaram os seus empregos e a sua segurança" para falar-lhe das condições sob as quais eram "forçadas a viver", ainda que, no íntimo, não pudessem estar certas de que tratavam com algum espião. E acrescenta que os informantes corriam tais riscos "mais por desespero do que por confiança", — o desespero que se tornaria na esperança de o autor poder, mais tarde, "informar o mundo" da sua dolorosa situação social.

Moçambique (permitam-me lembrar) tem uma área superior à dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, reunidos, com uma população três vezes e meio inferior à de todas essas unidades federais. Lourenço Marques conta pouco menos de cem mil habitantes, isto é, a cifra demográfica de Aracaju. Mas é uma região rica em minas de ouro, cobre e estanho, sem falar na sua excelente produção de açúcar, milho, algodão e outros produtos. Habitam Moçambique numerosas "nações" bantus.³ ,

1 *Portugal's African "Wartls", A first-hand report on Labor and Education in Moçambique.*

2 V. 15, de set. de 1960, Rio. A citada revista é dirigida por Darci Ribeiro e publicada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

3 Para classificação dos grupos culturais e raciais de Moçambique, veja-se a recente obra de G.P. Murdock, *África, Its Peoples and Their Culture History*, New York, 1959, pp. 374 e ss.

O país foi descoberto há quatro séculos e muito, precisamente a 2 de março de 1498, por ocasião do célebre périplo de Vasco da Gama. Teve a primazia de avistar a terra nosso conhecido Nicolau Coelho, o alegre participante das aventuras de Cabral na costa brasílica. Os habitantes eram da "seita de Mafamede" e falavam como "mouros". Em certa ocasião, para ostentar poderio, os lusitanos desembarcaram fortemente armados, com bombardas dispostas na popa dos batéis; atirando contra os "mouros", os invasores mataram logo dois deles, um na praia e outro que se abrigara atrás de uma paliçada. Iniciava-se a colonização portuguesa no Moçambique.

Começa o professor Marvin Harris por observar que o "visitante ou o hóspede oficial" deixam Moçambique com uma boa impressão. Há poucos exemplos dos "mecanismos acintosos de *apartheid*", símbolos clássicos da África do Sul; não se vêem, igualmente, avisos como este: "Europeus somente". E os

brancos podem andar em segurança no bairro afro de Lourenço Marques, à calada da noite. Todavia, a realidade e as "impressões de harmonia inter-racial são desesperadamente infundadas". Os brancos podem andar, alta madrugada, nas vielas escusas "porque os africanos que lá vivem são proibidos de sair de casa depois das nove horas". não existe, tampouco, necessidade de estabelecer *locations* para os nativos visto como, nos restaurantes, nos cinemas e em outros logradouros públicos, "os preços e o traje servem de eficiente filtros de côr". Registo apenas as palavras do autor.

A acomodação ou mesmo a miscigenação luso-nativa, em Moçambique, é um mito. A censura, os delatores e a polícia estatal bem treinada desencorajam qualquer restrição ou crítica. E esse silêncio da população africana é que torna Moçambique uma grande desconhecida. Através dessa cortina de mutismo, floresce um sistema de tratamento desigual e separado, "sob muitos aspectos mais rigoroso do que o existente na União Sul-Africana". Na Guiné Portuguesa, em Angola e em Moçambique só uma fração insignificante do povo goza do *status* de cidadão, os restantes, chamados de *indígenas*, estão sujeitos a um dos mais complexos controles jurídicos e administrativos. O *status* do indígena é mais ou menos semelhante, ao da criança, considerada incapaz de exercer a cidadania. Daí a necessidade que tem o Governo de protegê-las.

O administrador dos diversos *conselhos* e *circunscrições*, em que se divide a "província", concentra em suas mãos todas as funções policiais e judiciárias: pode prender, julgar e sentenciar os considerados delinquentes; regula as transações mercantes; autoriza o exercício das profissões; recruta os trabalhadores para as obras públicas; localiza as áreas e tipos de cultura; e, finalmente, autoriza as festas e cerimônias nativas. Quem desobedece aos mandamentos do administrador está sujeito à pena da *palmatória* (25 golpes em cada uma das palmas das mãos). Todos devem trazer consigo o *livro de passes*, onde são anotadas as permissões para andar de um a outro distrito. Se alguém recalitra e se torna indesejável, é deportado para São Tome. As mulheres, quando se zangam com os meninos, utilizam o nome dessa ilha como ameaça para os manter quietos em casa,

— fato que me faz lembrar as mães inglesas, ao tempo das Cruzadas (atemorizavam as crianças traquinas ou difíceis com o nome do rei Ricardo Coração-de-Leão); ou me faz lembrar o famigerado "Cabeleira" a quem, na época do governador José César de Meneses, as babás pernambucanas invocavam com a intenção de fazer medo aos meninos levados:

Fecha a porta, gente,
Cabeleira aí vem,
Matando mulheres,
Meninos também.

As pretas de Moçambique devem cantar sua loa mais ou menos assim (que me perdoe o venerável apóstolo, cujo único pecado era não acreditar em milagres):

Fecha a porta, gente,
São Tome ai vem,
Pegando mulheres,
Meninos também.

Além da férula e do banimento, há outros processos para conservar a tranqüilidade em Moçambique. Ao anoitecer, o bairro é patrulado por policiais infantis e montados; viola as posturas o indígena que se esgueira até a casa do vizinho a fim de entreter a mais inocente conversa com o mesmo. Durante o dia, — nas lojas, nos mercados, nas cantinas — o pobre negro precisa estar alerta contra a curiosidade dos delatores ou espíões. Não há lugar, em Moçambique, para o africano pensar por si próprio. Basta verificar que, não obstante ser a população nativa cem vezes superior à alienígena, havia 5177 crianças negras registadas nas escolas primárias; os escolares brancos somavam 4412 (dados de 1954). Nenhum africano jamais completou os sete anos de "liceu".

Um dos objetivos fundamentais da política colonial portuguesa é a exploração da mão-de-obra. As tentativas governamentais de criar uma "massa nativa politicamente inerte e servil" através do controle despótico, prepara as condições prévias a fim de usufruir o colonizador português o máximo de benefícios econômicos. "Moçambique (observa Marvin Harris) não é uma *white merís burden*; grandes lucros, de importância vital para a economia portuguesa, são anualmente retirados do uso e da venda da mão-de-obra africana. não se deve desprezar o fato de que é o africano, e não o europeu, quem suporta o peso da civilização em Moçambique".

Depois de fazer várias outras considerações a propósito do sistema dos *shibalos* (trabalhadores forçados) e do sistema, não menos odioso, dos *servos-da-gleba* (que impera ao norte do Zambeze), o autor termina por afirmar que não nos devemos embaixar pelos protestos dos portugueses de Moçambique, quando afirmam não odiar o negro, estando, assim, isentos da pecha de racistas. "E' verdade que raramente se encontram colonos portugueses de Moçambique, que espontaneamente dêem sinais de ódio

vigoroso e ativo contra os africanos. não faltam, porém, estereótipos prejudiciais e difamatórios quanto às qualidades intelectuais, físicas e espirituais da raça negra". A grande maioria considera o negro "uma eterna criança", divertido no seu atraso, às vezes leal e trabalhador, mas nunca igual a um branco". Tais atitudes, juntamente com os espancamentos, os salários discriminatórios, o trabalho forçado, o toque de recolher, a limitação da liberdade de locomover-se, os contratos unilaterais, o sistema de lavoura compulsória, a educação em separado e a sujeição à justiça pessoal arbitrária, — tudo isso não deixa o purismo de Salazar muito límpido, nem o sistema de colonização do atual Governo português a coberto de qualquer crítica. E não é só Moçambique. Nas demais colônias também impera um regime, senão igual, pelo menos semelhante. O caso da Angola, como se pode ver (lembra-o Joel Silveira, em artigo recente para o *Diário de Notícias*) dos resultados a que chegou Luís Augusto do Rego Monteiro e que consta do seu relatório à I Conferência Regional Africana. — (*Jornal do Comércio*, Recife.)

UNIÃO INTELECTUAL DAS TRÊS AMÉRICAS

Na qualidade de memoro do Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas, o Prof. Anísio Teixeira participou entre 9 e 18 de fevereiro último de duas reuniões desse organismo, realizadas nos Estados Unidos, com o objetivo de estudar o intercâmbio no âmbito do ensino superior no Continente. Ouvido pelo jornal A Noite do Rio de Janeiro, o educador prestou os seguintes esclarecimentos:

Em 1958, a Carnegie Corporation de New York concedeu um auxílio ao Institute of International Education para desenvolver um programa de aproximação pessoal entre educadores e homens de estado das Américas, ligados à educação, e o estabelecimento de um *fórum* para o livre debate dos respectivos problemas de ensino superior. Em 1960, a Fundação Ford associou-se à Carnegie Corporation para assegurar o funcionamento, por três anos, do Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas, de cuja última reunião acabo de regressar.

O conselho, para conseguir seus objetivos, usa dos seguintes recursos: Conferências de educadores norte e latino-americanos para a discussão de problemas de ensino superior no hemisfério; visitas pelos educadores participantes às universidades dos países do continente e preparo e realização de seminários e estudos destinados a esclarecer problemas e satisfazer necessidades educacionais identificadas e programadas nas conferências anuais.

A reunião preliminar do Conselho efetuou-se em San Juan, Porto Rico, em maio de 1958. Desde essa data, vêm-se realizando reuniões anuais, tendo sido a de 1959 na cidade do México, a do Chile, em 1960, e a do corrente ano em San Francisco, nos Estados Unidos. A próxima, de 1962, realizar-se-á nesta nossa cidade de S. Sebastião do Rio de Janeiro.

A responsabilidade da direção do programa do CHEAR compete a um Conselho de seis membros, constituído na cidade do México, em 1959. O Instituto of International Education administra o projeto e o Conselho escolhe os participantes, reúne e preside a Conferência Anual de Ensino Superior, planeja as visitas dos participantes da Conferência às instituições de ensino superior do Continente; examina e estabelece as prioridades dos problemas educacionais a serem estudados. O Conselho, do qual faço parte, reúne-se anualmente, no intervalo das Conferências, para tomar essas decisões.

Os participantes desse programa, em curso, como dissemos, há três anos *Mão* unânimes em reconhecer que as conferências anuais, como a que ora se realizou em São Francisco, além de pôr em foco os problemas maiores com que defronta o ensino superior no hemisfério, vem constituindo base firme para o desenvolvimento de amizades profissionais e de estreitas relações pessoais entre os educadores das Américas e para crescente compreensão e respeito mútuos entre educadores latino-americanos e norte-americanos. com efeito, todos nós que lidamos no Conselho, visamos com essas conferências criar e fortalecer uma comunidade intelectual em nosso Continente.

PROJETOS EDUCACIONAIS

São vários os projetos liderados pelo Conselho. Um deles se refere ao Estudo Comparativo de Educação Superior nas Repúblicas Americanas. Trata-se de projeto, financiado pelo Ford Foundation, que está sob nossa direção e dele participando o educador Harold Benjamin, professor Emérito de Educação do George Peabody College que é seu assessor-chefe. O estudo compreenderá uma série de monografias sobre a organização, administração e financiamento das universidades nas Américas; o preparo, seleção e pagamento dos professores; a seleção dos estudantes; e o programa de pesquisas, de ensino e de extensão. Constituirá o primeiro estudo compreensivo do ensino superior no continente americano.

Outro projeto importante é o que se refere à comunicação entre intelectuais e mestres. Trata-se de programa destinado a incentivar os contatos entre professores e intelectuais nas Américas Latina e do Norte, levado a efeito pelo Dr. Frederico Bukhardt, presidente do American Council of Learhed e membro do Conselho. O ensaio escrito a respeito pelo Dr. Burkhardt — *Inter-American Schorly Communication in the Humanities and Social Sciences* — foi traduzido em diversas línguas e teve ampla circulação em todo o mundo. Uma série de seminários vem sendo organizada pela CHEAR, como resultado desse estudo. O problema das comunicações entre cientistas e humanistas no Brasil foi estudado pelo Prof. Durmeval Trigueiro, que escreveu uma pequena monografia a respeito, havendo para isto percorrido todo o país.

Ainda outro projeto digno de referência é o do Seminário Inter-Americano de Bibliotecas. O primeiro destes seminários reuniu-se em Chicago entre 25 e 27 de fevereiro, dele participando 10 latino-americanos e 10 norte-americanos especialistas em bibliotecas. O seminário estudou o problema das relações da biblioteca da Universidade com a Universidade, debateu métodos e processos de auxílio e cooperação entre as bibliotecas das Universidades Latino e Norte-Americanas e discutiu planos de ampliação e intensificação dos serviços bibliotecários das Universidades. Os participantes latino-americanos do Seminário, todos por convite e à custa do CHEAR, além da reunião de Chicago, realizaram visitas às bibliotecas das Universidades dos Estados Unidos e os participantes americanos às bibliotecas das Universidades do México e da América Central, a fim de se familiarizarem com os respectivos serviços e problemas.

REUNIÃO INTERAMERICANA DE ESTUDOS REGIONAIS

Imediatamente antes da Conferência do corrente ano, em San Francisco, o CHEAR associou-se ao Chanceler Franklin Murphy, reitor da Universidade de Califórnia, em Los Angeles (UCLA) para realizar uma reunião de três dias, a fim de estudar os meios de fortalecer e expandir os programas de estudos latino-americanos nos Estados Unidos e os programas de estudos norte-americanos na América Latina. Os professores norte-americanos dos institutos e centros de estudos latino-americanos nos Estados Unidos e muitos dos participantes da Conferência de San Francisco tomaram parte na Conferência de Los Angeles, que estudou e analisou com franqueza e de forma altamente construtiva o desenvolvimento dos estudos comparados das diversas culturas continentais. Os Institutos de estudos de área nas Universidades Americanas vão por certo ter considerável expansão.

Em cooperação com o Social Science Research Council — e o Comitê de Estudos Latino-Americano do American Council of Learned Societies e associado à American Sociological Association, nosso Conselho (CHEAR) vai realizar em agosto do corrente ano um seminário destinado a aproximar os sociólogos do continente e examinar meios e modos de melhorar e intensificar as relações e as comunicações deste campo de estudos. Será o segundo seminário de que falamos acima destinado ao desenvolvimento da comunicação entre os intelectuais do Continente.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ECONOMIA.

O terceiro seminário de comunicações será realizado pelo CHEAR, também em cooperação com o Social Science Research Council, o American Council of Learned Societies e a American Economics Association e terá lugar ainda no corrente ano, nas proximidades da reunião anual da Ame-

rican Economics Association. como o de Sociologia, destinar-se-á a estabelecer contatos entre os especialistas do mesmo campo de estudos e a estudar os modos e meios de melhorar as comunicações mútuas e o desenvolvimento em comum dos estudos econômicos.

O Conselho de Ensino Superior das Repúblicas Americanas está empreendendo vasto programa de aproximação, de conhecimento mútuo e de estudos comuns entre os professores, cientistas, especialistas e intelectuais, em geral, das três Américas. O objetivo de longo alcance é, como já disse, o da constituição de unia comunhão intelectual em todo o Continente, comunhão que inspirará e nutrirá a comunidade humana das Américas. Queremos conhecer-nos melhor para melhor nos entendermos. Estamos vivendo tempos difíceis e em tempos difíceis, melhor será estejamos unidos. Nada une mais que a mútua compreensão.

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 49.575 — DE 22
DEZEMBRO DE 1960

Cria a Escola Nacional de Cinema

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica criada, no Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Cultura, a Escola Nacional de Cinema (E.N.C.).

Art. 2º A E.N.C. ministrará ensino técnico, de grau médio, visando à habilitação, de modo geral, para o desempenho de atividades nos diversos setores da arte e da indústria do cinema.

Art. 3º A direção da E.N.C. ficará a cargo do Diretor do mencionado Instituto, auxiliado por um Secretário.

Art. 4º A estrutura dos cursos da E.N.C., e bem assim as condições de matrícula e o regime escolar, regular-se-ão por Portaria do Ministro de Estado, o qual expedirá as demais instruções que se tornarem necessárias para execução deste decreto.

Brasília, em 22 de dezembro de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O. de* 26-12-1960).

DECRETO Nº 49.913 — DE 12
DE JANEIRO DE 1961

Cria, junto ao Serviço de Radiodifusão Educativa, do M.E.C, a Orquestra Sinfônica Nacional (O.S.N.).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica criada, junto ao Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação e Cultura, a Orquestra Sinfônica Nacional (O.S.N.).

Art. 2º A O.S.N., componente da Companhia Nacional de Radiodifusão Educativa, instituída pelo Decreto nº 49.259, de 17 de novembro, de 1960, terá como finalidade precípua cultivar e difundir a música sinfônica no país.

Art. 3º A O.S.N. será organizada, de acordo com os seguintes preceitos:

a) será constituída de noventa profissionais, admitidos como contratados;

b) para o efeito da fixação de salários, seus integrantes serão classificados em categorias instrumentais;

c) o preenchimento inicial da tabela de seus integrantes e o provimento das vagas que nela vierem a ocorrer serão feitos mediante provas de seleção;

d) a permanência dos seus componentes será condicionada a habilitação em prova de suficiência, a realizar-se de três em três anos; e

e) suas atividades artísticas e culturais obedecerão a diretrizes e programações elaboradas anualmente por um Conselho Artístico, a ser designado pelo Ministro de Estado e que funcionará sob a presidência do Diretor do Serviço de Radiodifusão Educativa.

Art. 4* A O.S.N. terá dois regentes, sendo um titular e outro assistente, contratados por período fixo não superior a três anos, e contará com os auxiliares e colaboradores necessários a seu trabalho de secretaria e serviços técnicos de arquivo, cópia de material, inspeção e zeladoria de instrumental.

Art. 5° Os músicos da Rádio Nacional que nos termos da Lei número 2.193, de 9 de março de 1954, e da Lei nº 2.904, de 8 de outubro de 1956, optaram pelo serviço público federal, serão aproveitados na O.S.N. desde que aprovados nas provas de seleção previstas na alínea c do artigo 3°.

5 1» Os músicos que fizeram a opção aludida e que não forem aproveitados na O.S.N., integrarão outros conjuntos musicais ou exercerão outras atividades no Serviço de Radiodifusão Educativa.

§ 2° Aos músicos de que trata este artigo será assegurado, individualmente, o salário que percebem na Rádio Nacional, não se aplicando aos mesmos o disposto na parte final da alínea a do artigo 3°.

Art. 6» As atividades da O.S.N., e, bem assim, dos demais conjuntos de que trata o parágrafo 1» do artigo anterior, serão custeadas pelos recursos próprios do Serviço de Radiodifusão Educativa.

Art. 7° este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de janeiro de 1961 — 140° da Independência e 73° da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 12-1-1961).

DECRETO Nº 50.066 — DE 25
DE JANEIRO DE 1961

Dispõe sobre a agregação de Estabelecimentos de Ensino Superior não federais a Universidades federais.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e tendo em vista o disposto no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, decreta:

Art. 1° Os Estabelecimentos de Ensino Superior, quando legalmente autorizados a funcionar, poderão ser agregados a Universidades federais, mediante convênio, desde que assim o requeiram as respectivas entidades mantenedoras e a agregação seja concedida na forma do Estatuto da Universidade.

Parágrafo único. O requerimento, devidamente instruído, será submetido ao Conselho Universitário que emitirá parecer conclusivo, com

base em relatório minucioso, elaborado por uma comissão de três professores, por êle designada.

Art. 2^o A agregação terá por objetivo a orientação, a fiscalização e o aperfeiçoamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, não podendo a Universidade interferir na administração patrimonial e financeira da unidade agregada.

Art. 3^o Se o Estabelecimento agregado não dispuser de *quorum legal* em sua Congregação, obrigarse-á êle a promover os concursos para provimento das cátedras, dentro do prazo de três anos, a partir da agregação, sob pena de cassação da regalia.

Parágrafo único. Em caso especial, plenamente justificado, poderá o Conselho Universitário ampliar o prazo por mais três anos.

Art. 4^o A admissão de professor interino, contratado ou substituto dependerá de prévia autorização do Conselho Universitário.

Art. 5^o O Estabelecimento conservará sua denominação, acrescida de sua condição de agregado à Universidade.

Art. 6^o O Diretor da Escola ou Faculdade agregada será designado pela entidade mantenedora e escolhido, dentre os professores catedráticos em exercício, de lista tríplice organizada pela respectiva Congregação e homologada pelo Reitor da Universidade.

§ 1^o A lista tríplice a que se refere este artigo deverá ser apresentada à Reitoria da Universidade até trinta dias antes do término do mandato.

§ 2^o Quando a lista apresentada não fôr homologada, o processo competente será, no prazo de cinco

dias, devolvido à Congregação de origem, com as razões que fundamentarem a decisão, a fim de que a mesma organize e apresente nova lista, dentro de dez dias.

§ 3^o O mandato do Diretor será de três anos, a contar da data da posse.

Art. 7^o O Diretor da Escola ou Faculdade agregada apresentará anualmente ao Conselho Universitário, por intermédio do Reitor, relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas pela unidade no período considerado.

Parágrafo único. Além do relatório a que se refere este artigo, o Diretor prestará ao Reitor e ao Conselho Universitário as informações que lhe forem solicitadas.

Art. 8^o Cada unidade agregada se fará representar no Conselho Universitário pelo respectivo Diretor.

Parágrafo único. O representante da unidade agregada no Conselho Universitário não poderá:

a) votar ou ser votado na composição da lista tríplice para a escolha do Reitor e no processo de eleição de Vice-Reitor;

b) participar do processo de destituição do Reitor;

c) deliberar em matéria de economia e finanças da Universidade ou de qualquer das unidades incorporadas, e

d) participar de deliberação sobre o provimento de cátedras das unidades incorporadas.

Art. 9^o As unidades agregadas prestarão contas ao Reitor de quaisquer auxílios porventura recebidos diretamente da Universidade e por intermédio do Reitor, ao Ministério

da Educação e Cultura, de quaisquer auxílios ou subvenções recebidas da União Federal.

Art. 10. A desagregação poderá ocorrer por iniciativa da Universidade ou da Escola ou Faculdade agregada observado o prescrito no artigo primeiro.

Art. 11. Os casos omissos neste decreto serão resolvidos pelo Conselho Universitário, com recurso para o Ministro da Educação e Cultura .

Art. 12. Dentro do prazo de 60 (<sessenta) dias, os Estabelecimentos já agregados às Universidades federais deverão firmar termo de ratificação da agregação, passando, conseqüentemente, a observar o regime decorrente deste decreto.

Art. 13. este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, D.F., em 25 de janeiro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 31-1-1961).

DECRETO Nº 50.241 — DE
28 DE JANEIRO DE 1961

modifica o Dec. 1,6.376, de 7/7/59, que dispõe sobre educação de base no Nordeste pela radiodifusão, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição e tendo em vista as sugestões da Secretaria Executiva para os trabalhos decorrente dos "Encontros dos

Bispos do Nordeste", criada pelo Decreto número 46.386, de 7 de julho de 1959, decreta:

Art. 1º Ficam alterados os artigos 2º, 3º e parágrafo único do artigo 3º do Decreto nº 46.376, de 7 de julho de 1959, que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º A Campanha Nacional de Educação Rural, 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 a C. N. E.R., no empreendimento, o Sistema Rádio Educativo Nacional, o Serviço Social Rural, a 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 — A C.N.E.R. 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 Os órgãos coordenador e cooperadores mencionados nos artigos 2º e 3º deverão incluir anualmente, nas respectivas propostas orçamentárias, as dotações específicas

e necessárias ao atendimento das tarefas que lhes couberem na execução do plano a que se refere o art. 3º deste decreto.

Art. 6º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas às disposições em contrário.

Brasília, em 28 de janeiro de 1961, 140ª da Independência e 73ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 30-1-1961).

DECRETO Nº 50.250 — DE
28 DE JANEIRO DE 1961

Autoriza o Departamento Nacional de Educação do M.E.C, a instalar, em Brasília, estação de radio-difusão com finalidades educativas.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 5º, número XII, da mesma Constituição, decreta:

Art. 1º Fica o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura autorizado a instalar, em Brasília, uma estação de radiodifusão para funcionar na frequência de 640 kilociclos com a potência de 10.000/5.000 watts.

Art. 2º A estação radiodifusora referida no artigo anterior terá finalidades exclusivamente educativas e se denominará Rádio Educadora de Brasília.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 28 de janeiro de 1961; 140ª da Independência e 73ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHKEK.

Clovis Salgado.

Ernani do Amaral Peixoto

(Publ. no *D. O.* de 30-1-1961),

DECRETO Nº 50.293 — DE 23
DE FEVEREIRO DE 1961

Cria o Conselho Nacional de Cultura e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e

Considerando a necessidade da criação de um órgão de orientação da política cultural do Governo, decreta:

Art. 1º Fica criado, subordinado à Presidência da República, o Conselho Nacional de Cultura.

Art. 2º O Conselho Nacional de Cultura será integrado pelas seguintes Comissões que ora ficam criadas:

Comissão Nacional de Literatura;

Comissão Nacional de Teatro;:

Comissão Nacional de Cinema;

Comissão Nacional de Música e Dança;

Comissão Nacional de Artes Plásticas.

Art. 3º São atribuições do Conselho Nacional de Cultura:

a) estabelecer a política cultural do Governo, mediante plano geral a ser celebrado e programas anuais de aplicação;

b) estudar e opinar sobre todos os assuntos de natureza cultural que lhe forem submetidos pela Presidência da República;

c) sugerir à Presidência da República medidas de estímulo à atividade cultural;

d) proceder ao balanço das atividades culturais em todo o País, de caráter público ou privado, relacionando os órgãos e entidades que as exercem, para o fim de coordenar a ação do Governo frente a todas as instituições culturais existentes, visando o maior rendimento de sua ação;

e) propor ao Governo a reestruturação, ampliação ou extinção de órgãos culturais da União, a sua articulação dentro do plano geral de estímulo à cultura e a criação de órgãos novos para atender as necessidades de desenvolvimento cultural do País.

f) manter atualizado um registro de todas as instituições culturais de caráter privado do País para o fim de opinar quanto as subvenções, auxílios ou quaisquer outras medidas de iniciativa do Governo Federal;

g) apresentar anualmente à Presidência da República um relatório sobre as atividades culturais do país e sobre a ação desenvolvida pelo próprio Conselho;

h) apreciar, previamente, os programas de trabalho anualmente elaborados pelas Comissões criadas pelo art. 2º, bem como decidir sobre quaisquer outras sugestões dessas Comissões;

i) cooperar com os periódicos de difusão cultural do País, contribuindo para assegurar a sua continuidade;

j) editar uma revista destinada à difusão das artes e da cultura e ao registro das atividades culturais em todo o País;

k) estudar e desenvolver medidas no sentido da popularização da cultura, inclusive através da manutenção de estação emissora de rádio e de televisão;

l) estimular a criação de Conselhos Estaduais de Cultura e propor convênios com órgãos dessa natureza, para unidade e desenvolvimento da política cultural do País;

m) elaborar o Regulamento Interno do Conselho e aprovar o das Comissões a êle subordinadas;

n) articular-se com todos os órgãos culturais da União, podendo requisitar deles o que necessitar para o cumprimento de suas atribuições.

Art. 4º As entidades culturais privadas do País, que o requeiram, poderão ser admitidas como instituições complementares do Conselho e serão ouvidas, sem direito a voto, quando fôr recomendável essa colaboração ou quando seus esclarecimentos e sugestões forem do interesse do Conselho.

Art. 5º O Conselho Nacional de Cultura será integrado pelos Presidentes das Comissões a êle subordinadas, pelo seu Secretário Geral, por um representante do Ministério da Educação, do Ministério da Fazenda, do Ministério das Relações Exteriores, da Universidade do Brasil.

§ 1º O Presidente do Conselho será escolhido pelo Presidente da República entre os Presidentes das Comissões que o integram.

§ 2º O mandato dos membros do Conselho será de dois anos, podendo ser prorrogado por igual tempo.

Art. 6º As Comissões são constituídas de cinco membros, com mandato de dois anos, nomeados pelo Presidente da República, e serão integradas por representantes de entidades relativas a cada setor artístico ou por pessoas de reconhecido valor cultural.

§ 1º As Comissões elegerão, cada uma, um Presidente.

§ 2º A Comissão Nacional de Cinema será o Conselho Consultivo de GEICINE (Grupo Executivo da Indústria Cinematográfica), criado pelo Decreto nº 50.278, de 17 de fevereiro de 1961, podendo, conseqüentemente, ser integrada por 9 (nove) membros.

Art. 7º O Presidente e os membros do Conselho e das Comissões perceberão "jeton" por sessão a que comparecer, a ser fixado por ato do Presidente da República.

§ 1º Os membros residentes fora da sede do Conselho terão direito a ajuda de custo para despesas de viagem.

§ 2º O Presidente do Conselho, além do "jeton" de que trata o art. 7º perceberá uma gratificação de representação, a ser fixada pelo Presidente da República.

Art. 8º O Conselho terá como sede a Capital da República e reunir-se-á, ordinariamente, duas vezes por mês e, extraordinariamente, sempre que fôr convocado pelo seu Presidente.

Art. 9º As Comissões poderão ser autorizadas pelo Conselho a reunir-se fora da Capital da República quando a conveniência de contato com os meios artísticos e culturais assim o recomendar.

Art. 10. O Conselho terá uma Secretaria Geral, diretamente subordinada à Presidência.

§ 1º O Secretário Geral será nomeado pelo Presidente da República, percebendo vencimentos idênticos aos de Diretor de Departamento dos Ministérios.

§ 2º Compete ao Secretário Geral executar as resoluções do Conselho.

§ 3º Os assuntos a serem apreciados pelo Conselho deverão ser previamente informados pelo Secretário Geral.

Art. 11. Compete às Comissões o estudo de assuntos que lhes forem submetidos pelo Conselho ou a iniciativa de medidas relacionadas com o setor artístico respectivo, a serem aprovadas pelo Conselho.

Art. 12. As Comissões estabelecerão o seu programa de trabalho no qual será prevista sua forma de articulação com os órgãos culturais ou técnicos da União de natureza executiva, já existentes ou a serem criados.

Art. 13. O Conselho baixará o Regulamento da Secretaria Geral, estabelecendo o seu quadro de pessoal a ser provido por servidores da União, dos Estados ou Municípios, postos à sua disposição.

Parágrafo único. O quadro de pessoal do Conselho será criado, posteriormente, por lei especial, após a verificação da exata necessidade dos serviços e das aptidões técnicas exigidas.

Art. 14. O Conselho fará a previsão das despesas para sua instalação e funcionamento no presente exercício, a ser objeto de lei abrindo o crédito especial respectivo.

Art. 15. Do orçamento de cada exercício, a partir de 1962, constará a dotação para atender as despesas com o novo órgão.

Art. 16. Será baixado pelo Presidente da República, dentro de 60 (sessenta) dias, o Regulamento do presente decreto.

Art. 17. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 23 de fevereiro de 1961; 140' da Independência e 73° da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariani

Brígido Fernandes Tinoco

(Publ. no *D. O.* de 23-2-1961).

DECRETO Nº 50.423 — DE
8 DE ABRIL DE 1961

Dispõe sobre ensino primário gratuito para os servidores de empresas industriais, comerciais e agrícolas.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, decreta:

Art. 1º As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, obrigadas, nos termos do art. 168, nº III,

da Constituição, a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes deverão fazer prova do cumprimento da obrigação constitucional, a fim de que possam:

a) transacionar com os órgãos da administração federal, de autarquias ou entidades de economia mista em que a União seja portadora da maioria das ações;

b) participar de concorrência pública ou coleta de preços promovidas pelos mesmos órgãos e entidades; e

c) pleitear ou receber favores, benefícios ou quaisquer auxílios da União.

Art. 2º As empresas atenderão ao preceito constitucional mediante qualquer dos seguintes meios:

a) manutenção, em local acessível, de escola ou escolas de sua propriedade, nas quais sejam matriculados os respectivos empregados ou os filhos destes que não possuam o curso primário;

b) custeio de escola ou escolas pertencentes ao Poder Público, mediante convênio firmado entre ambos; e

c) concessão de bolsas-de-estudo, em escolas particulares, a seus empregados e respectivos filhos.

Parágrafo único. Para o cumprimento do disposto nas alíneas *a* e *b* deste artigo poderão duas ou mais empresas articular-se entre si, mediante convênio em que haja interveniência da Secretaria de Educação do Estado.

Art. 3º A prova a que se refere o artigo 1º será feita por meio de atestados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado onde a empresa tiver sede.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura, com a cooperação do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, organizará e manterá atualizado o cadastro de todas as empresas nas condições previstas.

Art. 5º O Ministério da Educação e Cultura, sempre que solicitado, dará assistência e orientação técnica às empresas, para o cumprimento da obrigação constitucional.

Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura, sempre que necessário e para os fins deste decreto, manterá entendimento com os Ministérios e órgãos locais de administração do ensino.

Art. 7º A prova a que se refere o artigo 1º se-rá exigida a partir de 60 (sessenta) dias da vigência deste decreto.

Art. 8º este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 8 de abril de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Tinoco

Artur Bernardes Filho

(Publ. no *D. O.* de 8-4-1961).

DECRETO Nº 50.338 — DE
14 DE MARÇO DE 1961

Dispõe sobre anuidades escolares

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º As anuidades escolares a serem cobradas, no corrente ano, pelos estabelecimentos particulares de ensino secundário e comercial, não poderão ultrapassar de 30% (trinta por cento), nas cidades de mais de cem mil habitantes, e de 20% (vinte por cento), nos demais casos, sobre o valor das anuidades oficialmente aprovadas em 1960.

Art. 2º Será dada prioridade absoluta ao pagamento do auxílio-complementação ao das bolsas-de-estudo, bem como ao da suplementação dos salários dos professores.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 14 de março de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Fernandes Tinoco

(Publ. no *D. O.* de 14-3-1961).

DECRETO Nº 50.362 — DE 20
DE MARÇO DE 1961

Altera disposição do Dec. nº 34.330, de 21/10/53, que se refere ao regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

O Presidente da República usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e nos termos da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1959, decreta;

Art. 1º As alíneas *a*, *d* e *e* do art. 5º do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, alterado pelos de números 34.907 e 36.681, datados, respectivamente, de 8 de janeiro e 29 de dezembro de 1954, passam a ter a seguinte redação:

"a) aos cursos superiores de Ciências Econômicas, de Ciências Contábeis, de Ciências Atuariais, de Direito, de Geografia, de História, de Ciências Sociais, de Jornalismo, de Sociologia e Política, de Administração de empresas, de Administração Pública e de Serviço Social, os candidatos que houverem concluído cursos técnicos ou superiores de ensino comercial, com duração mínima de três anos;"

"b) aos cursos superiores de Direito, de Pedagogia, de Letras Neolatinas, de Letras Anglo-Germânicas, de Letras Clássicas, de Geografia, de História, de Ciências Sociais, de Música, de Sociologia e Política e de Serviço Social, os candidatos que houverem concluído o 2º ciclo do curso normal de acordo com o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal; e

e) aos cursos superiores de Direito, de Filosofia, de Letras Neolatinas, de Letras Anglo-Germânicas, de Letras Clássicas, de Pedagogia e de Serviço Social, os candidatos que houverem concluído curso de seminário com a duração mínima de sete anos."

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 20 de março de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Brigido Tinoco

(Publ nº D. O. de 20-3-1961).

DECRETO N» 50.366 — DE 20
DE MARÇO DE 1961

Cria a Comissão de Filosofia e Ciências no Conselho Nacional de Cultura.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição e

Considerando que o Conselho Nacional de Cultura, órgão de orientação cultural do Governo, deve estender suas atribuições a todos os ramos do conhecimento filosófico, científico, literário e artístico, decreta:

Art. 1º Além das Comissões que já o integram, fica ainda criada, no Conselho Nacional de Cultura, a Comissão Nacional de Filosofia e Ciências Sociais, que será constituída nas bases estabelecidas no art. 6º do Decreto n» 50.293, de 23 de fevereiro de 1961, e submetida às disposições do mesmo decreto.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de março de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariani

Brigido Tinoco

(Publ. no D. O. de 20-3-1961).

DECRETO N^o 50.368 — DE 21
DE MARÇO DE 1961

Dispõe sobre o atendimento de educação gratuita a filho menor de ex-combatente e aos órfãos carentes de recurso.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item X, da Constituição, decreta:

Art. 1^o O benefício assegurado pela Lei n^o 3.663, de 16 de novembro de 1959, será concedido a todo aluno matriculado em estabelecimento de ensino de grau médio e ao candidato habilitado em exame de admissão, que careçam de meios para prosseguir nos cursos, por motivo de falecimento de pai ou responsável, ainda que tal falecimento tenha ocorrido anteriormente ao ingresso do aluno ou candidato no curso de grau médio, aplicando-se-lhes as disposições vigentes para o estudante gratuito nos educandários oficiais.

Art. 2^o Os recursos financeiros necessários ao custeio anual da educação gratuita de filhos menores de ex-combatentes amparados pela legislação em vigor serão destacados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura no início de cada exercício, mediante estimativa da respectiva despesa.

Art. 3^o Para cumprimento do disposto no presente decreto, o Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, no prazo de trinta dias, as instruções que julgar necessárias.

Art. 4^o este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de março de 1961; 140^o da Independência e 73^a da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

Clemente Mariani

(Publ. no D. O. de 21-3-1961).

DECRETO N^o 50.370 — DE 21
DE MARÇO DE 1961

Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias a sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição e

Considerando a necessidade de fornecer às populações rurais elementos gerais de educação;

Considerando a conveniência de levar a Educação de Base às populações das áreas subdesenvolvidas;

Considerando a experiência adquirida e os resultados já apresentados pelas Escolas Radiofônicas, decreta:

Art. 1^o O Governo Federal prestigiará o Movimento de Educação de Base (MEB) através de Escolas Radiofônicas a ser empreendido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

Art. 2^o O MEB executará um plano quinquenal 1961-1965 durante o qual instalará 15.000 (quinze mil)

Escolas Radiofônicas em 1961 e, nos anos subseqüentes, tomará providências necessárias para que a expansão da rede escolar radiofônica seja sempre maior do que a do ano anterior.

Art. 3º Para ocorrer às despesas de 1961, o Governo Federal determinará aos órgãos que participam deste programa que destaquem de seus orçamentos verbas no montante de Cr\$ 414.300.000,00 (quatrocentos e quatorze milhões e trezentos mil cruzeiros) que serão postos, no Banco do Brasil S.A., à disposição do MEB mediante cotas bimestrais fornecidas por antecipação.

Art. 4º Para os exercícios subseqüentes 1962-1963-1964 e 1965 os órgãos cooperadores mencionados no artigo 8º deverão incluir nas respectivas propostas orçamentárias as dotações específicas e necessárias ao atendimento do plano do MEB.

Art. 5º As prestações de contas anuais deverão ser feitas, pela entidade executora, aos órgãos competentes.

Art. 6º O Conselho Diretor Nacional do MEB poderá solicitar ao Presidente da República a requisição de funcionários federais para serviços julgados indispensáveis aos objetivos do Movimento.

Art. 7º O MEB deverá estabelecer convênios com órgãos públicos federais mencionados no artigo 8º cuja colaboração seja considerada necessária para a execução de seus programas e planos de ação nas diferentes regiões em que se vai estabelecer, os quais deverão ser submetidos à apreciação do Presidente da República.

Art. 8º Colaborarão com o MEB os seguintes setores da administração pública federal, dentro das suas possibilidades técnico-administrativas de atendimento mediante convênios a serem firmados:

a) o Ministério da Educação e Cultura, especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radioeducativo Nacional;

b) o Ministério da Agricultura especialmente pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, pelo Departamento Nacional de Produção Vegetal, Departamento Nacional de Produção Animal, Serviço de Informação Agrícola, Serviço de Economia Rural, Instituto Nacional de Imigração e Colonização;

c) o Ministério da Saúde pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais, especialmente seu Serviço de Educação Sanitária, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária e pelo Departamento Nacional da Criança;

d) o Ministério da Aeronáutica pelos Serviços de Transportes da força Aérea Brasileira;

e) o Ministério da Viação e Obras Públicas pela Comissão Técnica de Rádio, Pelo Departamento Nacional dos Correios e Telégrafos, pelo Departamento Nacional do Obras Contra as Secas e pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento;

f) serão considerados órgãos cooperadores ainda, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, o Serviço Social Rural, a Comissão do Vale do São Francisco e

a Superintendência da Valorização da Amazônia.

Art. 9' Dentro de 45 dias a partir da data deste decreto os órgãos cooperadores nele indicados devem estabelecer convênio com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Art. 10. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de março de 1961; 140» da Independência e 73° da República.

JÂNIO QUADROS
Oscar Pedroso Horta
Clemente Mariani
Clovis Pestana
Homero Cabral da Costa
Brigido Tinoco
Gabriel Grün Moss
Catete Pinheiro

(Publ. no *D. O.* de 22-3-1361)

PORTARIA Nº 49, DE 8 DE
 FEVEREIRO DE 1961.

Institui comissão para elaborar anteprojeto reorganizando o Ministério da Educação e Cultura.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições legais e

Considerando que a estrutura do Ministério da Educação e Cultura não mais corresponde às necessidades da Educação nacional e às funções que essa Secretaria de Estado é chamada a desempenhar na atual conjuntura do País;

Considerando que o Ministério da Educação e Cultura está, cada vez mais, assumindo responsabilidades de orientação técnica e de assis-

tência financeira à educação nacional em detrimento das funções de fiscalização e controle do ensino;

Considerando ser oportuna a revisão de sua estrutura tendo em vista:

a) a próxima aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

b) a necessidade de que seja o Ministério preparado para a mudança para a nova capital da República e

c) o início de novo período governamental;

Considerando, por fim, a imperiosa necessidade de completa revisão de sua atual estrutura a fim de aumentar-lhe o rendimento, resolve:

Art. 1º E instituída Comissão de 5 membros para realizar, no prazo de 15 dias, os estudos necessários e elaborar anteprojeto de lei de reorganização do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Todos os órgãos do Ministério da Educação e Cultura prestarão à Comissão de Reorganização as informações e a colaboração que esta solicitar.

Art. 3º São designados para integrar a Comissão de que trata esta portaria, sob a presidência do primeiro, os seguintes membros:

Dr. Alberto Francisco Tôrres;
 Dr. Heli Menegale;
 Dr. Armando Hildebrand;
 Dr. Júlio Furquim Sambaqui;
 Dr. Lafayette Belfort Garcia;
 Dr. José Nazaré Teixeira Dias.

Brigido Tinoco.

(Publ. no *D. O.* de 25-2-1961).