

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLV

ABRIL-JUNHO, 1966

N.º 102

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLV

ABRIL-JUNHO, 1966

N.º 102

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CONSELHO DE REDAÇÃO

Carlos Pasquale
Péricles Madureira de Pinho
Jayme Abreu
João Roberto Moreira
Lúcia Marques Pinheiro

Redator-Chefe: Jader de Medeiros Brito

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, nº 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLV

Abril-junho, 1966

N.º 102

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	183
<i>Estudos e debates:</i>	
Desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação — CARLOS PASQUALE	185
Temas de reflexão sobre a 5. ^a e 6. ^a séries primárias — PIERRE VAAST ...	236
Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional — ANÍSIO TEIXEIRA	257
<i>Documentação:</i>	
II Conferência Nacional de Educação	273
Plano Nacional de Educação: complementação de 1966	286
Movimento educacional no período 1965-1966 — Resposta do INEP a questionário da UNESCO-BIE	298
Gastos públicos orçados para educação no Brasil, em 1965: aproximação preliminar	313
Conselho Federal de Educação: Par. n.º 207/66 — Número de disciplinas em exames de 2. ^a época e apuração da frequência escolar (318); Par. n.º 284/66 — Registro de licenciado em pedagogia como professor de filosofia (324); Par. n.º 984/66 — Reformula o currículo mínimo e a duração do curso de jornalismo	326
RESENHA DE LIVROS: — WOJNAR, IRENA — <i>Esthétique et Pédagogie</i> (Pierre Furter), 329; DEWEY, JOHN — <i>Vida e Educação</i> (Lourenço Filho), 330; MALFITANO, ARABY — <i>Orientação para leitura</i> (Theomar Jones)	332
INFORMAÇÃO DO PAÍS	335
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	340
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Planejamento educacional pelo método interdisciplinar — ROBERTO JACOBS (343); A colaboração dos pais no currículo escolar — DALILA C. SPERB (354); O ensino de letras — AFRÂNIO COUTINHO (355); Conceito ou nota? — ALEXANDRE CABALLE- RO (357); Provisório do cargo de diretor de escola média — RODOLFO PEREIRA LIMA	351

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO, DEVER PRIMORDIAL DE UMA DEMOCRACIA

No magma dos problemas dos países em desenvolvimento, em que prementes exigências do progresso social e econômico conflitam com a penúria de recursos materiais e humanos, avultam os da educação, desde a educação fundamental do povo até a preparação de contingentes de pessoal qualificado para o exercício dos vários gêneros de atividades.

Aliás, é forçoso reconhecer que, se há meio seguro para engrandecer as nações, consiste ele no processo de valorização do homem, pela educação, pois é o homem o principal recurso natural, a mais fecunda matéria-prima de que elas dispõem.

Os países que relegam às sombras da ignorância significativas parcelas de sua população, renunciam aos bens mais preciosos com que poderiam contar para seu desenvolvimento.

Ao instalar, em 31 de março de 1965, a I Conferência Nacional de Educação, o Presidente Castelo Branco, acentuando os impressionantes índices de nossas deficiências em todos os graus, ramos e formas de ensino, teve oportunidade de salientar que nenhuma delas é mais séria e mais grave que as do ensino primário, cuja universalização, tida como instrumento de consolidação das instituições e fator de desenvolvimento, constitui, sem dúvida, o primeiro dever de uma autêntica democracia.

Não terá sido por outra razão que a I Conferência, preocupada em estabelecer as definições fundamentais à coordenação de recursos e medidas para o incremento da educação nacional, escolheu, para objeto da Reunião seguinte, convocada para Porto Alegre, o tema "Desenvolvimento do Ensino Primário", e os seus dois pontos de estrangulamento: a preparação de professores e a construção de prédios escolares.

O Brasil porfia por integrar-se econômica, social e culturalmente por meio de estruturas regionais, que lhe ofereçam a possibilidade de aproveitar ao máximo os seus próprios recursos, mas, revestir-se-ia de ingenuidade a suposição de que a desejada integração possa alcançar-se, rápida e simultaneamente, sem que procuremos corrigir os desequilíbrios entre as diversas áreas e as várias Regiões do País.

Nessas condições, o desenvolvimento da educação apresenta-se, primordialmente, como matéria de Política de Administração e as suas soluções ficam na dependência não apenas das técnicas de planejamento e dos processos pedagógicos, mas, também e sobretudo, da atitude e orientação que os governos assumam relativamente à articulação do problema com a temática geral do desenvolvimento nacional.

A Política Educacional do Governo Revolucionário visa a expandir a educação fundamental e aumentar as oportunidades de acesso aos ramos de ensino médio e superior ajustados à conjuntura do país e ao estilo de vida da sociedade contemporânea.

No tocante à expansão das oportunidades de educação fundamental, os sistemas de ensino devem, em princípio, atender simultaneamente à necessidade de educação da totalidade das novas gerações, que despontam para a vida, e a dos contingentes de gerações, que, tendo atingido a idade adulta, não lograram o primeiro degrau de promoção humana constituído pela instrução elementar.

Escolarização de crianças e alfabetização funcional de adultos hão de ser entendidas, pois, não como formas de educação que se contradizem, mas, sim, como processos interdependentes, que, com vantagens recíprocas, se completam no sentido da consecução do ideal de tornar universal e eficiente a incorporação de todos os indivíduos aos progressos da civilização.

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Carlos Pasquale
Diretor do Inep

Introdução

A Constituição, ao estatuir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, nunca menos que determinadas percentagens das respectivas receitas de impostos, estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da administração pública por esse serviço fundamental da Nação.

Não tendo sido estabelecida a delimitação jurídico-legal das áreas de competência de cada uma das esferas da administração pública em relação a cada uma das modalidades de ensino, deflui, como conseqüência óbvia, a necessidade do estabelecimento de planos harmônicos e sinérgicos de ação interadministrativa, que, integrando os esforços, assegurem os bons resultados da obra comum.

Por outro lado, a autonomia dos Estados no domínio da educação, corolário natural da independência recíproca entre os órgãos centrais e os órgãos locais de governo, pelos quais se reparte o poder público, é da essência descentralizadora do próprio regime federativo, e a Federação constitui, em nosso país, uma grande aspiração e uma grande necessidade.

Ressalvando a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5.º, XV, d), que, aliás, não exclui a legislação estadual complementar (art. 6.º), a Constituição consagra expressamente a autonomia estadual, dispondo que "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" (Art. 171), para o desenvolvimento dos quais "a União cooperará com auxílio pecuniário". (Art. 171, parágrafo único.)

Acentuando mais nitidamente o caráter primordial do dever dos Estados na organização dos serviços de ensino, a Constituição estabelece

que a União, além dos sistemas dos Territórios, organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o país nos estritos limites das deficiências locais (art. 170 e parágrafo único).

Emancipação dos Sistemas Estaduais. Ao princípio constitucional da autonomia dos Estados em matéria de educação, a Lei de Diretrizes e Bases aditou todo um conjunto de normas, de caráter inovador, que visam a garantir a emancipação dos sistemas de ensino.

Entre essas normas, sobrelevam as que instituem os Conselhos de Educação, outorgando-lhes um elenco de atribuições de relêvo, ligadas à constituição dos currículos, à duração dos cursos, ao funcionamento das escolas e, principalmente, à elaboração dos planos de educação.

A autonomia dos Estados, em relação à União, para organizar os seus próprios sistemas de ensino não é conferida sem restrições, mas sob a égide de um conjunto de princípios, que definem a autodireção como disciplina compreendida e ordenada para a consecução do bem comum.

Nos termos da Constituição e da lei complementar, o direito conferido aos Estados de organizar sistemas próprios de ensino está subordinado à observância, entre outras, das seguintes normas:

- a educação é direito de todos (C., art. 166);
- o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada (C., art. 167);
- o ensino primário é obrigatório (C., art. 168, I);
- o ensino primário oficial é gratuito (C., art. 168, II);
- o ensino ulterior ao primário será gratuito a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (C., art. 168, II);
- será destinada, anualmente, para o custeio dos serviços de ensino, nunca menos que vinte por cento da receita de impostos estaduais e municipais (C., art. 169);
- os recursos estaduais e municipais serão aplicados, de preferência, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelos conselhos estaduais de educação (L. D. B., art. 93);
- os planos de educação procurarão assegurar: o acesso à escola do maior número possível de educandos; a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; o desenvolvimento do ensino técnico-científico (L.D.B., art. 93, parágrafo 1.º).

Cooperação financeira da União. Para auxiliar os sistemas de ensino, cuja organização compete prioritariamente aos Estados e ao Distrito Federal, e para acelerar a evolução do processo educacional em todo o país, a ação do Governo Federal deve exercer-se de preferência sob a forma de cooperação financeira aos sistemas estaduais (Art. 171, parágrafo único da Constituição).

A L.D.B. adverte expressamente que os Estados e o Distrito Federal, se deixarem de aplicar a percentagem mínima prevista, não poderão solicitar auxílio da União, e especifica as despesas que são, ou não, consideradas como de ensino.

Como, no caso, há de entender-se por “aplicar” não apenas “despender”, mas “despender com propriedade”, isto é, “despender adequadamente aos fins”, força é concluir que a outorga da cooperação financeira confere à União o direito de indagar se a organização dos sistemas estaduais de ensino atende às prescrições legais.

Dai se infere que a concessão do auxílio pecuniário federal importa, para a União, no dever de verificar se a aplicação dos recursos estaduais destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino é feita com observância das bases e diretrizes nacionais.

Aliás, não poderia ser diferente, pois a distribuição do auxílio federal, destinado a corrigir desigualdades de desenvolvimento dos sistemas estaduais, decorrentes dos desníveis econômicos das várias regiões, será justa apenas quando a insuficiência da capacidade financeira dos Estados para organizar os seus sistemas de ensino fôr aferida pelo confronto de situações resultantes da observância, por parte de cada um deles, na aplicação da respectiva dotação mínima constitucional, do corpo de princípios, da escala de prioridades e da hierarquia de critérios, que constituem o Plano Nacional de Educação.

Elaborado com a preocupação de assegurar a indispensável unidade à política educacional e de estabelecer com equidade a distribuição do auxílio federal, o plano nacional não implicará uniformidade de solução para todos os Estados, pois, na organicidade de sua estrutura, comportará a possibilidade de diferenciações que atendam às peculiaridades e aos desníveis regionais.

A interdependência dos planos federais e estaduais de educação está expressa em vários dispositivos da L.D.B.:

- ° o art. 93 determina que os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição, serão aplicados de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação;
- ° o art. 92, § 3.º, condiciona a outorga do auxílio federal ao fato de terem os Estados aplicado, por sua vez, na manutenção do ensino, a percentagem da renda dos respectivos impostos, que a Constituição estabelece;
- ° o art. 96 determina que o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais enviem esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo, e
- ° o art. 9.º, alínea “p”, recomenda que o Conselho Federal de Educação mantenha intercâmbio com os Conselhos Estaduais.

Ação Supletiva da União. A competência da União em matéria de educação não está limitada à outorga de auxílio financeiro aos sistemas estaduais.

A Constituição comete-lhe, também, o dever de organizar, além dos sistemas dos Territórios, o sistema federal de ensino, que terá caráter supletivo e estender-se-á a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais (Art. 170, parágrafo único).

Nessas condições, sempre que, em determinadas regiões, ou em relação a certos níveis ou formas de ensino, o processo de cooperação financeira com o sistema local se mostrar contra-indicado para corresponder aos objetivos da política educacional adotada, a União poderá agir diretamente, levando à região, nesse setor de educação, os serviços do seu próprio sistema de ensino.

Circunstâncias geográficas, econômicas e financeiras têm contribuído para inspirar a ação supletiva do sistema federal de ensino. Embora essas circunstâncias não sejam uniformemente observadas pelos Poderes Públicos Federal e Estadual, a ação que vem sendo desenvolvida pelo Governo da União pode ser definida nos seguintes termos gerais: manutenção de estabelecimentos de ensino superior em áreas prioritárias de várias regiões do país; manutenção do sistema de ensino dos Territórios; manutenção de campanhas de educação assistemática; manutenção de serviços de assistência técnica aos sistemas estaduais; manutenção de campanhas e serviços de assistência ao estudante.

Participação dos Municípios. Se as disposições da Constituição e da L.D.B. permitem demarcar, com certa precisão, a posição da União em face dos sistemas estaduais, já o mesmo deixa de ocorrer em relação à forma pela qual se fará a imprescindível integração dos Municípios nesses sistemas.

Afigura-se de acêrto discutível, ao menos em relação à coerência da estrutura estabelecida, o dispositivo da L.D.B. (Art. 92, § 2.º) que faculta à União a concessão direta de auxílios financeiros aos Municípios (Art. 92, § 3.º). Pronunciando-se sobre a matéria, o Conselho Federal de Educação conclui que “dentro do espírito que anima a L.D.B. de centralização planificada e de descentralização administrativa, seria imprescindível que a aplicação dos recursos federais, que tem caráter supletivo, fôsse programada, em estreita articulação com as necessidades e planos dos Estados e a eles fôsse entregue a execução, a fim de melhor se entrosarem programas e metas” (Parecer n.º 49/64, da Câmara de Ensino Primário e Médio).

Por outro lado, o modo pelo qual os Municípios vêm aplicando os recursos destinados à educação indica a necessidade de melhor entrosamento das iniciativas municipais com a orientação estadual.

No caso, a solução mais recomendável parece ser a de convênios, tanto de âmbito geral, abrangendo todos os Municípios do Estado, como regionais, compreendendo grupos de municípios. Esses instrumentos destinar-se-iam, sem quebra da autonomia ou sem prejuízo de outras prerrogativas do Município, a coordenar as atividades das duas esferas da administração, integrando, nos objetivos e na execução do Plano Estadual de Educação, as legítimas aspirações das comunidades.

Os convênios estaduais de ensino abrem amplos caminhos para a conjugação de esforços e podem regular, entre outros, problemas como estes: organização do cadastro escolar, com o objetivo de permitir a chamada da população de 7 anos e contribuir para tornar efetivas a obrigatoriedade da matrícula e a freqüência às aulas; execução de obras de construção, recuperação e conservação de prédios escolares; instituição de serviços auxiliares, como o transporte intermunicipal, e a prestação de assistência escolar.

Colaboração da livre iniciativa. Pelos princípios consagrados nos regimes democráticos, em que sua existência se inspira; pelos dispositivos constitucionais, que lhe garantem exercício; pela sua participação altamente expressiva, tanto em tradições, bens materiais e recursos financeiros, como em unidades escolares, professores e alunos, o ensino de livre iniciativa representa um direito e um fato, que se traduz num serviço não estatal de interesse público, cuja significação social, econômica e pedagógica não pode ser ignorada na organização dos sistemas de ensino e no planejamento da educação.

A L.D.B. enseja a integração da livre iniciativa na organização nacional do ensino, assegurando, aos estabelecimentos legalmente autorizados, o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados, e adequada representação nos Conselhos de Educação.

Contribuição das empresas. A Constituição estabelece a obrigatoriedade da contribuição das empresas para a obra educacional, quer sob a forma da manutenção do ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes, nos termos do art. 168, III (empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas), quer sob a forma de aprendizagem aos seus trabalhadores, nos termos do art. 168, IV (empresas industriais e comerciais). A L.D.B. com o propósito de integrar as contribuições das empresas nos sistemas estaduais, determina que compete à administração de ensino local zelar pela observância do primeiro preceito citado (Art. 31) e que os cursos de aprendizagem industrial e comercial serão submetidos aos Conselhos Estaduais de Educação (Art. 106). A Lei n.º 4 440, de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação, estendeu a todas as empresas a obrigação de contribuir, para manutenção dos serviços públicos de educação, com importância equivalente ao custo do ensino primário dos filhos de seus empregados.

Distribuição da Responsabilidade Financeira. Em 1962, as porcentagens de investimentos no setor educacional foram estimadas com a seguinte distribuição pelas fontes de recursos:¹

Governo Federal	38%
Governo Estadual	42%
Governos Municipais	5%
Instituições Privadas	15%

A participação mínima, nos termos constitucionais, da União, Estados Distrito Federal e Municípios, nas despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, deveria ter atingido, segundo as previsões orçamentárias, os seguintes totais e proporções no Exercício de 1965:

(Cr\$ 1 000 000)

União	352 614	41,05
Estados	446 158	51,95
Municípios	60 000 ²	7,00
Total	858 772	100,00

Plano nacional de educação

Posta em vigência a L. D. B., o Conselho Federal de Educação, constituído em fevereiro de 1962, cuidou, desde logo, da elaboração do Plano Nacional de Educação, que, em suas grandes linhas, procura corresponder a pronunciamentos e obrigações internacionais, notadamente latino-americanos, de que o Brasil participou e pelos quais os governos, para atender às circunstâncias e exigências da situação sócio-econômica, comprometeram-se a universalizar, por etapas sucessivas, o ensino primário de seis anos, intensificar os esforços para a formação adequada de professores e implantar as bases para o correto planejamento da educação.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em setembro de 1962, adota, no âmbito do ensino primário e médio, as seguintes metas para serem alcançadas em 1970.

Metas quantitativas

1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula, até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, e matrícula, nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.

¹ Programa de Ação do Governo Revolucionário - 1964-1966.

² Estimativa à base de exercícios anteriores.

2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.

3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminem o curso colegial.

Metas qualitativas

4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.

5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.^a e 6.^a séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.

6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.

7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral.

A fim de atingir até 1970 as metas acima referidas, estabelecem-se as seguintes normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas.

Normas reguladoras da aplicação de recursos

1. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário serão distribuídos em três parcelas: de 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; de 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências e a mobilização nacional contra o analfabetismo; e de 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada. Da parcela dos 22%, acima instituída, serão reservados 5% para a rede de ensino primário do Distrito Federal, a fim de constituir-se como centro de demonstração das últimas conquistas educacionais.

2. O montante destinado à manutenção, expansão e melhoria do ensino, calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcional à renda *per capita* do Esta-

do, será distribuída, mediante convênio, por quotas para cada Estado a ser aplicadas em cada município, segundo o respectivo plano de expansão do ensino primário.

3. O montante do auxílio atribuído a cada Estado ou Território corresponderá, quando se tratar de expansão do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos, a que se obriga a manter em escolas estaduais e municipais, além dos matriculados e freqüentes no ano imediatamente anterior; quando se tratar de melhoria do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos já matriculados e freqüentes, para melhorar o nível do ensino, elevando a qualidade do magistério, os trabalhos de supervisão e orientação, aumentando o período escolar e os recursos didáticos materiais.

4. Para calcular a quota de custo do aluno será considerada a despesa com o pessoal do magistério como correspondente a 70% da despesa total do ensino, devendo os restantes 30% ser distribuídos à razão de 7% para a administração e supervisão, 13% para livros, material didático, aparelhamento e despesas de consumo e 10% para prédios e equipamento.

5. Para cálculo da quota de auxílio por aluno, o Governo Federal considerará o salário do magistério como correspondente ao salário-mínimo regional para os professores não diplomados, a 125% desse salário para os regentes, a 150% para os professores normalistas e a 200% para os professores ou supervisores em cursos de terceiro nível ou equivalentes a nível superior.

6. A quota federal de auxílio por aluno será sempre assim calculada, mesmo quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem superiores aos níveis indicados no parágrafo anterior.

7. Quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem inferiores àqueles níveis mínimos, a quota federal de auxílio por aluno já freqüente será a necessária para que a unidade administrativa possa atingir aquele mínimo de equalização, sem prejuízo das quotas por aluno para expansão do sistema no montante da quota mínima global.

8. Dez por cento do auxílio federal aos Estados e Territórios serão reservados para, adicionados mediante convênio aos 10% das despesas totais com o ensino primário pelo município e pelo Estado ou Território, em cada município, constituir o fundo de amortização e juros de empréstimos a serem contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação dos prédios escolares e seu equipamento.

Os Estados e Municípios para se prevalecerem dessa oportunidade ficam obrigados a depositar 10% de suas despesas globais com o ensino primário no Banco do Brasil, a que se juntarão 10% do montante do

auxílio federal a êles destinados, a fim de poderem ser assinados contratos de empréstimo para a construção dos respectivos sistemas escolares.

9. O Governo Federal providenciará a criação de dois centros em cada Estado ou Território, onde fôr necessário, para treinamento e aperfeiçoamento, em regime de aprendizado, de professores primários em cursos intensivos de um, dois e três anos.

Os candidatos a êsses cursos deverão ter mais de 20 anos de idade e possuir educação média ou, no caso de não terem feito cursos regulares, fazer exames que comprovem educação equivalente. Também poderá ser ministrado de forma intensiva o preparo dos candidatos aos referidos cursos de treinamento para o magistério.

10. Bôlsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais, ou exijam internato.

11. Nos planos estaduais e municipais de educação primária os Estados e os Municípios deverão incluir o ensino particular até o máximo de 10% do plano global, quando necessário, a fim de integrar o esforço indispensável para atingir as metas previstas, contemplando-o com quotas federais por aluno.

Dimensões do sistema previsto. Nos termos do Plano Nacional de Educação — que procura atender não apenas aos compromissos internacionais, mas, também, às novas e crescentes demandas de um país em desenvolvimento — a matrícula do ensino primário deverá atingir, em 1970, a 13,5 milhões de crianças de 7 a 11 anos e 4,5 milhões de crianças de 12 a 14 anos.

Uma rede de ensino dessas proporções deverá compreender mais de 320 mil salas de aula, mais de 500 mil professores diplomados, dos quais 100 mil em cursos de regentes, 300 mil em cursos de segundo ciclo e 100 mil em cursos de pós-graduação.

A fim de que se tenha uma idéia da ordem de recursos necessários para a manutenção de um sistema de ensino primário como o pretendido pelo Plano Nacional de Educação, basta saber-se que, no ano de 1964, o custeio de um sistema mais modesto, que tivesse abrangido apenas a matrícula dos 10,275 milhões de crianças de 7 a 11 anos então existentes, teria atingido a 292,270 bilhões de cruzeiros, importância superior à soma da totalidade dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (46,932 bilhões) e da totalidade dos recursos que os Estados (218,208 bilhões) e os Municípios (27 bilhões) estavam obrigados a destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos do Art. 169 da Constituição.

A estimativa feita, admitindo-se a matrícula média de 30 alunos por classe, mais próxima da atual, e a remuneração média de professor equi-

valente a 1,5 salário-mínimo, não compreende as despesas essenciais de administração do sistema escolar, dos serviços de assistência técnica e orientação pedagógica e, bem assim, o valor dos investimentos necessários para a construção e equipamento dos prédios escolares e para a formação do corpo de professores.

Ação do governo federal

Firmemente empenhado em estabelecer as condições para o equacionamento e solução do problema da generalização do ensino primário, que deve ser considerado objetivo prioritário da nossa Política Educacional, o Governo Revolucionário adotou, entre outras, uma série de providências, que se completam num esquema harmônico.

Censo Escolar. Por um lado, com o propósito de criar condições para o planejamento sobre dados seguros da expansão da rede de escolas, promoveu, em cooperação com os Estados, o primeiro Censo Escolar do Brasil, medida de extensão e relêvo indiscutíveis, cujos benéficos resultados já se fazem sentir.

As apurações preliminares do Censo realizadas nas próprias localidades, imediatamente após a coleta de dados, e terminadas, na generalidade dos casos, antes do início do ano letivo de 1965, proporcionaram, aos Municípios, os elementos essenciais à organização dos respectivos cadastros de crianças em idade escolar, e, aos Estados, que não dispõem de planos de educação tecnicamente elaborados, números sobre população escolarizável, *deficit* de matrículas, falta de salas de aulas, necessidade de professores, nível de qualificação dos docentes em exercício, dados sobre os quais as autoridades, inspirando-se nos princípios fundamentais de planejamento, podem empreender providências no sentido de eliminar as falhas mais flagrantes dos sistemas de ensino.

As apurações preliminares do Censo, coligidas e revisadas pela Comissão Central, já se encontram publicadas e à luz dos seus resultados gerais pode a União rever a distribuição do auxílio financeiro aos Estados e reformular a ação supletiva do sistema federal.

As apurações finais do Censo, praticamente concluídas e já no prelo, proporcionarão, por sua vez, um filão inesgotável de informações sobre a real situação do ensino primário nas várias Regiões e constituirão instrumento essencial ao planejamento seguro da educação em consonância com a realidade e as aspirações nacionais.

Salário-Educação. Por outro lado, procurando aumentar os recursos disponíveis, comprovadamente insuficientes para cobrir as metas do Plano Nacional de Educação, instituiu-se o salário-educação, tributo que assegura a participação de todas as empresas no financiamento do ensino primário dos filhos de seus empregados em idade de escolarização obrigatória.

O salário-educação introduz um elemento novo, altamente significativo, na economia do ensino primário, destinado a proporcionar, de pronto, recursos para o financiamento da educação de 1,5 milhão de alunos, elevando de 25% o número de matrículas correspondentes a crianças de 7 a 11 anos.

O salário-educação foi fixado, inicialmente, em correspondência com o custo da educação primária nas condições atuais, em que a escolarização obrigatória não ultrapassa geralmente de quatro anos e o ensino é ministrado com deficiências. Prevê, porém, a lei que o valor da contribuição das empresas poderá ser alterado, através de revisões trienais, para atender a modificações de custo decorrentes do aumento do período de escolarização obrigatória ou da melhoria de padrão dos serviços prestados.

O sistema adotado apresenta, ainda, a vantagem de ajustar automaticamente a arrecadação a todo crescimento demográfico e a toda elevação do custo de vida.

No decorrer dos próximos anos, a arrecadação e, conseqüentemente, o vulto dos benefícios, deverão aumentar também em decorrência de dois outros fatores: a progressiva extensão da previdência social a categorias profissionais atualmente não abrangidas pelos institutos incumbidos da arrecadação e o próprio aperfeiçoamento da organização desses órgãos.

A instituição do salário-educação — pelo que significa como forma de financiamento do ensino primário — e a realização do recenseamento escolar do país — pelo que representa como centro de interesse e base objetiva para o planejamento da educação — constituem duas providências destinadas a acelerar a efetivação da obrigatoriedade do ensino primário.

Conferência Nacional de Educação. Atendendo a que, no setor educacional, de responsabilidade solidária da União, dos Estados e dos Municípios, a atuação dos poderes públicos deve desenvolver-se conjuntamente e sinêrgicamente, através de bem entrosados planos de ação interadministrativa, instituiu, ainda, o Governo, a Conferência Nacional de Educação, destinada a reunir, anualmente, as mais elevadas autoridades com atribuições executivas e normativas nos sistemas federal e estaduais de ensino, para tomada de consciência dos problemas de responsabilidade comum e formulação da estratégia adequada.

A I Conferência, reunida em Brasília (31 de março-2 de abril de 1965), representou uma tomada de posição das autoridades federais e estaduais em favor do planejamento da educação, no seu conceito de conhecimento da realidade e de criação de instrumentos adequados a modificá-la.

As recomendações da I Conferência constituem um corpo de definição de princípios e um programa de instrumentação para a renovação do ensino. Entre os primeiros, merecem ser ressaltados os que proclamam que o planejamento deve ser concebido dentro da contextura do programa de Governo, a fim de que o processo educativo possa corresponder ao papel que está destinado a representar no processo de desenvolvimento nacional, e advertem que, constituindo a educação um problema cujas soluções repercutem sobre a própria nacionalidade, que se presume eterna, as definições de política educativa transcendem a momentaneidade dos governos e são autênticas apenas quando se inspirem nas raízes culturais do povo e reflitam as suas aspirações.

Na linha dos princípios normativos, sobreleva, pelo seu alcance prático, à vista de naturais deficiências das estruturas técnico-administrativas, a que enfatiza a necessidade e a oportunidade de planos de educação, mas admite que o planejamento pode começar por um modesto esforço de racionalização do emprego dos recursos financeiros técnicos e humanos, para atingir formas mais complexas e elaboradas, inclusive as inspiradas em técnicas econométricas.

Revisão do Plano Nacional de Educação. O Conselho Federal de Educação, por sua vez, fundado em novas condições do problema, decorrentes de fatos, como o Censo, que ofereceu dados sobre a realidade do ensino, ou como o salário-educação, que aumentou os recursos do Fundo de Ensino Primário, resolveu rever o Plano Nacional de Educação, para reformular as soluções adotadas.

Neste sentido, em março de 1965, estabeleceu o Conselho dois novos critérios, um dos quais vigorará conforme as possibilidades: a) substituir, sempre que haja dados específicos, os critérios percentuais do Plano de 1962 (razão direta da população e razão inversa da renda *per capita*) pelos índices conhecidos, de forma a atingir soluções concretas; b) estimular a elaboração, pelos Estados, em prazo determinado, de planos que, segundo as inspirações regionais, atendam a metas do Plano Nacional e a metas estaduais complementares, harmonizando os objetivos de umas e outras.

Para a execução do Plano Nacional de Educação, sugeriu o Conselho Federal duas medidas fundamentais: elaboração da proposta orçamentária em harmonia com os preceitos e normas do Plano e irreduzibilidade dos recursos constitucionais consagrados à educação.

As normas para distribuição dos recursos federais estabelecem, outrossim, que os planos estaduais, dentro dos limites e com os cuidados previstos da L.D.B. deverão incluir o ensino particular, a fim de integrá-lo no esforço comum indispensável para atingir as metas previstas, e conceder-lhe parte dos recursos destinados a atender o custeio do ensino, se provada a necessidade, em proporção não superior à expressão numérica desse ensino no respectivo Estado, no ano anterior.

Organização dos Sistemas de Ensino. Completando esse conjunto de providências, o Ministério da Educação, no desempenho das funções de assistência técnica que lhe incumbem, está organizando, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e com a colaboração da UNESCO, uma série de Colóquios Regionais Sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (CROSE).

A L.D.B. modificou profundamente a distribuição de competência da União e dos Estados em relação aos vários graus de ensino e instituiu os Conselhos de Educação, órgãos a que, tanto na esfera federal como na estadual, confere uma série de atribuições, entre as quais a de elaborar os Planos de Educação, que passaram a constituir uma exigência inarredável.

A nova organização educacional determina a necessidade da revisão das estruturas administrativas e técnicas dos sistemas de ensino, que precisam aparelhar-se para o desempenho das maiores responsabilidades que a lei lhes confere, inclusive a da realização de uma obra educacional realmente criadora e autônoma.

O objetivo principal dos Colóquios é o de acelerar a reorganização das estruturas técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, em face da problemática educacional e à luz dos princípios emancipadores que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases.

Deficiências do ensino primário

O planejamento dos esforços das três esferas administrativas, necessários ao alcance das metas preestabelecidas de ensino primário, estava a exigir o conhecimento seguro e simultâneo, em nível nacional, estadual e municipal, dos seguintes elementos fundamentais: número de crianças até a idade de 14 anos; condição escolar das crianças em idade de obrigatoriedade de ensino; deficiência, desvios e erros do sistema de ensino existentes em relação aos objetivos pretendidos.

O recenseamento escolar do país constituirá, naturalmente, a providência indicada para dar-nos a conhecer os elementos apontados, e, em relação ao primeiro, isto é, à população infantil, com um grau de exatidão maior do que seria possível obter-se por estimativas fundadas nos Censos Demográficos decenais anteriores.

O Censo Escolar, realizado em novembro de 1964, abrangeu toda a extensão do território nacional, exceto a área rural do Estado de Goiás e um ou outro município ou setor de município de outras Unidades da Federação, e reflete a situação escolar da população de 7 a 14 anos.¹

¹ Ver em anexo Tabela I relativa à população abrangida pelo Censo Escolar, em confronto com os resultados do Censo de 1960 e as estimativas de população para setembro de 1964.

O Censo Escolar do Estado da Guanabara, realizado no primeiro semestre de 1964, obedeceu a plano próprio, circunstância que não permite que as respectivas tabelas de resultados coincidam em todos os aspectos com as adotadas pelo Censo Nacional.

Realizado o Censo, dispõem os governos de um quadro de realidades para a programação de realizações que correspondam às necessidades, no sentido populacional e no sentido escolar, de forma que a educação primária atinja a tôda a população, em idade correspondente, e se amplie até 6 anos de estudos.

Revela o Censo que, de 9 419 198 crianças de 7 a 11 anos, freqüentavam escola 6 230 128 (66%). O índice de escolarização atinge, nas áreas urbanas, 81,4% — variando desde 87,6% na Região Norte até 78,2% na Região Centro Oeste; nas áreas rurais êsse coeficiente não vai além de 51,4%, oscilando entre 64,6%, na Região Sul, e 37,3% no Nordeste.

De 4 516 540 crianças de 12 a 14 anos, freqüentavam escola 3 007 244, isto é, 66,4%. Êste índice não é apenas praticamente equivalente ao relativo ao do grupo etário de 7 a 11 anos, como também, consideradas as diversas regiões e as áreas urbana e rural, sofre variações correspondentes.

CRIANÇAS ESCOLARIZADAS DOS GRUPOS ETÁRIOS DE 7 A 11 ANOS E DE 12 A 14 ANOS E RESPECTIVA TAXA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO TOTAL DO GRUPO

BRASIL, REGIÕES FISIográfICAS E ÁREAS URBANA E RURAL	7 A 11 ANOS		12 A 14 ANOS	
	Total	%	Total	%
BRASIL				
Geral.....	6 230 038	66,0	3 007 248	66,4
Urbana.....	3 696 473	81,4	1 840 092	81,0
Rural.....	2 533 565	51,4	1 167 156	
NORTE				
Geral.....	220 926	69,7	112 119	74,1
Urbana.....	129 249	87,6	66 771	90,6
Rural.....	91 677	54,1	45 348	58,4
NORDESTE				
Geral.....	1 058 222	52,6	561 956	57,7
Urbana.....	585 884	78,5	309 887	81,7
Rural.....	472 338	37,3	252 069	42,3
LESTE				
Geral.....	2 201 267	65,6	1 103 508	67,7
Urbana.....	1 411 213	80,1	712 213	80,5
Rural.....	790 054	47,9	391 295	50,7
SUL				
Geral.....	2 575 261	73,8	1 137 592	69,3
Urbana.....	1 426 580	83,4	673 900	79,9
Rural.....	1 148 681	64,6	463 692	58,1
CENTRO OESTE				
Geral.....	174 453	67,4	92 069	73,5
Urbana.....	143 547	78,2	77 321	83,6
Rural.....	30 906	51,1	14 748	56,4

As taxas de escolarização não acompanham, principalmente na área urbana, os desníveis de desenvolvimento das várias regiões.

REGIÕES FISIOGRÁFICAS	Extensão territorial em relação à superfície do país (%)	Relação da população em relação à população total do país (%)	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO					
			7-11 anos			12-14 anos		
			Geral	Urbana	Rural	Geral	Urbana	Rural
Norte	42,07	3,7	69,7	87,6	54,1	74,1	90,6	58,4
Nordeste.....	11,35	22,1	52,8	78,5	37,3	57,7	81,7	42,3
Leste.....	14,80	31,9	65,6	80,1	47,9	67,7	80,0	50,7
Sul.....	9,70	35,0	73,8	83,4	64,6	69,3	79,9	58,1
Centro Oeste.....	22,08	4,2	67,4	78,2	51,0	73,5	83,6	56,4

Deficit de matrículas. Em números absolutos, o *deficit* de matrículas de crianças de 7 a 14 anos ascende a 4 698 429, sendo 1 202 453 em área urbana e 3 495 976 em área rural; o número de não escolarizados de 7 a 11 anos é de 3 189 133, dos quais, 796 143 na área urbana e 2 392 900 na área rural.

O maior número de crianças sem escolas encontra-se na Região Leste: 1 678 755.

CRIANÇAS NÃO ESCOLARIZADAS

REGIÕES FISIOGRÁFICAS	7-11-anos	12-14 anos	Total (7-14 anos)
BRASIL			
Geral	3 189 133	1 509 296	4 698 429
Urbana	796 143	406 310	1 202 453
Rural	2 392 990	1 102 986	3 495 976
NORTE			
Geral	96 285	39 289	135 564
Urbana	18 405	6 913	25 318
Rural	77 880	32 367	110 247
NORDESTE			
Geral	956 156	412 675	1 368 831
Urbana	160 606	89 499	230 105
Rural	795 550	343 176	1 138 726
LESTE			
Geral	1 153 040	525 706	1 678 755
Urbana	293 385	145 128	438 515
Rural	859 664	380 578	1 240 242
SUL			
Geral	914 135	505 078	1 419 213
Urbana	283 796	169 630	453 426
Rural	630 339	335 448	965 787
CENTRO OESTE			
Geral	69 508	26 557	96 065
Urbana	39 951	15 140	55 091
Rural	29 557	11 417	40 974

Média de alunos por professor. Em muitos casos, o índice insatisfatório de escolarização não corresponde a um *deficit* real de classes e professores, mas à inadequada localização das unidades de ensino.

Estudo realizado pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura¹ demonstra, por exemplo, que, no decênio 1951/60, desceu progressivamente, tanto na área urbana, como na rural, o número médio de alunos por professor: na primeira, o índice caiu de 30,0 para 27,6, e, na segunda, de 34,9 para 29,8.

ANOS	ÁREA URBANA			ÁREA RURAL		
	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/ professor	Alunos matriculados	Professôres	Alunos/ professor
1951.....	2 213 282	73 802	30,0	1 677 874	48 117	34,9
1955.....	2 774 549	94 623	29,3	1 997 798	64 166	31,1
1960.....	3 869 777	140 452	27,6	2 528 337	84 934	29,8

A diminuição da matrícula média por classe representa sensível desperdício de recursos, tanto materiais como docentes, e pode explicar-se, em princípio, pela inadequada expansão da rede de escolas.

A matrícula média, que se apresenta paradoxalmente menor na área urbana, em que é mais alta a densidade demográfica, parece indicar que, em muitos casos, a instalação de novas unidades escolares é ditada mais pelo desejo de criar colocações, onde as condições são favoráveis aos candidatos, do que pelo propósito de corresponder à necessidade real da população.

Verificada a ocorrência de média baixa de matrícula por classe, a conveniente redistribuição da rede de unidades de ensino e o criterioso remanejamento do corpo de professores tornarão possível obter, em muitos casos, sensível aumento do número de matrículas.

À base dos coeficientes alcançados em 1951, a rede escolar de 1962 poderia ter acolhido, sem acréscimo de despesas e sem a necessidade de novos professores e de outras instalações para aulas, a mais 780 000 crianças. Alcançada que houvesse sido a matrícula média de 35 alunos, prevista no Plano Nacional de Educação, o efetivo escolar ter-se-ia acrescido de 1,5 milhões de matrículas (23,2% a mais).

¹ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — Volume XLI — N.º 94 — Abril-Junho de 1964 — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Rio de Janeiro.

Distribuição das matrículas de ensino primário. As matrículas efetivas de ensino primário assim se distribuem de acôrdo com a entidade mantenedora das escolas:¹

Federais	32 082	0,5%
Estaduais	4 649 683	63,1%
Municipais	1 796 604	24,4%
Particulares	879 342	12,0%
	<hr/>	<hr/>
Total	7 357 711	100,0%

Outras deficiências. O deficit de matrículas, já em si muito sério, encontra-se agravado por um conjunto de outras deficiências, entre as quais avultam: a pequena extensão do curso primário; a reduzida duração do período de aulas, porque, pela falta de locais, as escolas funcionam, muitas vezes, em três e até mais turnos por dia; o insuficiente preparo dos professores, entre os quais se contam, em elevado número, os que não possuem formação técnico-pedagógica e os que nem sequer adquiriram os conhecimentos gerais mínimos que se propõem a transmitir.

Extensão de curso. A extensão do ensino primário, em geral de 4 anos na área urbana e 3 na área rural, não pode ser considerada satisfatória, quando mais não fôsse porque, destinada como é à criança de 7 a 11 anos de idade, não se harmoniza com o imperativo constitucional que proíbe o trabalho a menores de 14 anos (art. 157, IX).

No mundo contemporâneo, em que a escola primária tem não apenas a finalidade de preparação da criança para estudos posteriores, mas, também, a responsabilidade de integração do aluno na sociedade e no seu meio físico, é consenso universal de que a duração de curso elementar não deve ser inferior a 6 anos.

A L.D.B. prevê a extensão do curso até 6 séries — não apenas para ampliar, nas duas últimas, os conhecimentos dos alunos, como, também, para iniciá-los em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade — e assegura, aos concluintes da 6.^a série, ingressar na 2.^a série do 1.^o ciclo do ensino médio.

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabelece que, pelo menos, as duas séries complementares do curso — em que se pretende a matrícula de 70% da população escolar de 12 a 14 anos — ofereçam dia completo de atividades escolares e incluam o ensino, em oficinas adequadas, de artes industriais.

¹ FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Cultura — *Anuário Estatístico do Brasil* — 1964.

Não obstante o interesse revelado pelo Governo Federal e pelas administrações de algumas Unidades da Federação, é extremamente pequeno o número de classes e de matrículas de 6.^a série; as estatísticas de 1962 acusam o total de 3 669 alunos e o Censo Escolar revelou a presença de 5 730.¹

A extensão do curso primário à 5.^a série vai generalizando-se, notadamente na área urbana, onde, segundo revelam as apurações finais do Censo Escolar, para 497 923 matrículas de 4.^a série, há 250 371 de 5.^a série. Na área rural, a 180 328 alunos de 4.^a série correspondem apenas 50 650 de 5.^a série.

Cumprе, porém, observar que, na quase generalidade dos casos, o ensino de 5.^a série não é ministrado nas condições especiais indicadas pelo Plano Nacional de Educação, mas em horários diários reduzidos, como o das demais séries. Há a registrar-se, também, que, entre 301 021 matrículas de 5.^a série, estão compreendidas 144 583 dos chamados cursos de admissão ao ginásio.

Duração do período diário de aulas. Um dos fatores que mais concorrem para o aviltamento dos resultados do ensino primário é, sem dúvida, "essa monstruosidade" que, principalmente nos maiores aglomerados urbanos, por causa, quando não a simples pretexto, da falta de salas de aula, "viceja sob o nome de trespobramento".

Por força dessa distorção, que ameaça transformar-se em regra, o ensino primário, desprovido da "urdidura do tempo", não pode preencher as finalidades que lhe são inerentes e ameaça "quebrar, de uma vez por tôdas, os padrões da graduação escolar: o primário, diretamente, o médio e o superior por via de conseqüências".²

O problema do restabelecimento do regime normal de funcionamento das escolas em dois turnos diários, de modo a assegurar o dia escolar de, pelo menos, quatro horas, se resume na construção de prédios escolares e a sua solução não deve ser procrastinada.

Há, por outro lado, a observar que se pode compreender que imprevistos aumentos de procura de matrículas levem as autoridades a aumentar a capacidade das escolas, seja pela redução do número de dias semanais de aulas, seja pelo aumento do número de turnos diários. O que não se pode admitir é que as mutilações do número de dias ou de horas de funcionamento das escolas se generalizem e se façam sem correspondentes dilatações dos períodos letivos do ano escolar, de forma a, por compensação, evitar, tanto quanto possível, a quebra do número de cargas horárias anuais.

¹ Ver, em anexo, Tabela II, relativa às matrículas de 6.^a série, por Unidade da Federação.

² A. Almeida Júnior — *E a Escola Primária?* — São Paulo — 1959.

Professôres não capacitados. O Censo Escolar revela que, de 289 865 regentes de classe, 127 879, isto é, 44,2% não possuem qualificação para exercer a docência. Entre os professores não diplomados, pouco mais que a quarta parte possui estudos de nível médio, e os restantes têm apenas estudos de curso primário, que, em muitos casos, não chegaram sequer a concluir.¹

NÍVEL DE FORMAÇÃO OU DE INSTRUÇÃO DOS PROFESSÔRES
EM REGÊNCIA DE CLASSES DE ENSINO PRIMÁRIO

	GERAL		URBANA		RURAL	
	Número	%	Número	%	Número	%
Total de professores.....	289 865	100,0	184 794	63,7	105 069	36,3
I. Diplomados.....	161 986	55,8	133 597	45,9	28 389	9,9
a) Pós-graduações.....	7 666	2,6	5 955	2,0	1 708	0,6
b) Normalistas.....	125 834	43,4	105 667	36,4	20 167	7,0
c) Regentes.....	28 486	9,8	21 972	7,5	6 514	2,3
II. Não diplomados.....	127 879	44,2	51 199	17,6	76 680	26,6
a) Nível médio.....	36 270	12,6	25 449	8,8	10 771	3,8
2.º ciclo.....	18 671	6,5	14 334	4,9	4 337	1,6
1.º ciclo.....	17 599	6,1	11 165	3,9	6 434	2,2
b) Nível primário.....	91 609	31,6	25 700	6,8	65 909	22,8
Concluído.....	65 022	22,4	20 562	7,1	44 460	15,3
Não concluído.....	26 587	9,2	5 138	1,7	21 449	7,5

FONTE: Censo Escolar do Brasil — 1964 — Volume I — Apurações Preliminares.

As diversas regiões apresentam-se em condições muito diversas no que diz respeito aos níveis de formação ou de instrução dos docentes do ensino primário. As diferenças verificadas são, explicitamente, uma função das condições do desenvolvimento sócio-econômico de cada região e, conseqüentemente, também do grau de profissionalização que o magistério primário alcançou nos respectivos Estados.

Mais acentuada é, ainda, a diferença que existe, em tôdas as regiões, entre o nível de capacitação dos professores que servem nas áreas urbanas e rural.

Salvo nas regiões Norte e Centro-Oeste, em que são apenas, respectivamente, 47,7% e 46%, os diplomados predominam nas áreas urbanas: 84,5% no Sul; 66,3% no Leste, 55,1% no Nordeste.

Na área rural a situação é inteiramente outra. A maioria, quando não a generalidade dos professores, é constituída por leigos e, o que é pior, por leigos que possuem somente estudos primários.

¹ Ver, em anexo, Tabelas III e IV, relativas a professores não diplomados por Unidades da Federação.

PROFESSORES EM REGÊNCIA DE CLASSES PRIMÁRIAS

REGIÕES FISIográfICAS E ÁREAS URBANA E RURAL	Total	DIPLOMADOS %			NÃO DIPLOMADOS %		
		Total	Nível de formação		Total	Nível de instrução	
			2.º ciclo	1.º ciclo		Médio	Primário
BRASIL							
Geral.....	298 655	55,8	46,0	10,8	44,2	12,6	31,6
Urbana.....	184 796	72,3	60,4	11,9	27,7	13,8	13,9
Rural.....	105 069	67,0	20,8	6,2	73,0	10,3	62,7
NORTE							
Geral.....	12 021	32,5	23,0	0,5	67,5	15,8	51,7
Urbana.....	7 736	47,7	34,1	13,6	52,3	21,0	31,3
Rural.....	4 285	4,9	2,8	2,1	95,1	6,1	89,0
NORDESTE							
Geral.....	57 767	36,3	24,6	11,7	63,7	11,5	52,2
Urbana.....	32 826	55,1	38,2	16,9	41,9	16,1	28,8
Rural.....	20 911	6,9	3,2	3,7	93,1	4,5	88,6
LESTE							
Geral.....	60 552	51,5	44,7	0,7	45,6	13,2	32,4
Urbana.....	60 065	66,3	54,3	12,0	35,7	13,8	11,8
Rural.....	30 484	17,8	14,6	3,2	82,2	10,6	71,6
SUL							
Geral.....	123 864	68,9	59,5	9,4	31,1	11,0	20,1
Urbana.....	71 878	81,5	75,2	9,3	15,5	9,8	5,7
Rural.....	47 088	44,1	34,6	9,5	55,9	12,9	43,0
CENTRO OESTE							
Geral.....	9 661	—	—	—	—	—	—
Urbana.....	8 260	46,0	37,9	8,1	54,0	30,0	24,4
Rural.....	1 371	—	—	—	—	—	—

FONTE: Segundo dados do Censo Escolar do Brasil. Volume I — Apurções Preliminares. Não estão compreendidos os dados do Estado da Guanabara (geral, urbana e rural) e do Estado de Goiás (geral e rural).

A situação atual do magistério primário torna mais complexo o cumprimento das metas pertinentes à qualificação dos professores, nas proporções indicadas para cada um dos níveis de formação.

No caso, já não se tratará apenas da tarefa — em si mesmo ingente — de recrutar e formar mais de duzentos mil novos docentes, necessários para atender à desejada expansão de matrículas.

Como a dispensa, em massa, dos professores leigos em exercício não acode ao espírito de ninguém, porque não seria justa e tampouco possível — a solução está em organizar planos suficientemente vigorosos e extensos, que assegurem a capacitação, tão pronta quanto possível, dos 130 000 mestres que, sem preparo técnico-pedagógico e, muitas vezes também, sem os conhecimentos gerais mínimos, se encontram em serviço.

Êsses elementos podem e devem ser conservados, sob a condição de que os poderes públicos lhes proporcionem os incentivos, os meios e as condições — e eles assumam o compromisso — de capacitar-se para o exercício da docência.

Evasão e reprovação. Nas condições expostas, não são de surpreender a acentuada evasão escolar e o baixo rendimento do ensino.

Dados estatísticos relativos a 1962 revelam que 14% dos alunos abandonam a escola no decorrer do ano letivo, e, dos que permanecem, 34% são reprovados, representando ambas as ocorrências, em conjunto, perda de 43% do rendimento escolar calculado em relação à matrícula geral.

ENSINO PRIMÁRIO¹ — 1962

BRASIL E REGIÕES FÍSIOGRÁFICAS	Matrícula geral A	Matrícula efetiva B	Aprovações C	Evasão B/A %	Reprovações C/B %	Evasão + reprovações C/A %
BRASIL.....	8 535 823	7 357 711	4 891 803	14	34	43
Norte.....	301 053	269 637	173 934	11	35	43
Nordeste.....	1 372 845	1 230 714	769 071	10	38	44
Leste.....	2 910 053	2 581 178	1 677 058	11	35	42
Sul.....	3 579 015	2 978 664	2 073 652	17	30	42
Centro Oeste.....	368 807	297 318	197 318	19	34	47

FONTE: Coeficientes determinados sobre dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Anuário Estatístico do Brasil — 1964.

As taxas de evasão e de reprovação não são uniformes em tôdas as séries do curso primário.

COEFICIENTES DE EVASÃO E DE REPROVAÇÕES² — 1962

	1.ª série (%)	2.ª série (%)	3.ª série (%)	4.ª série (%)
Evasão.....	18,0	13,8	12,7	11,4
Reprovações.....	34,0	16,1	23,0	16,8
Evasão + reprovações ³	52,2	26,3	32,8	24,7

FONTE: Coeficientes determinados sobre dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura — Anuário Estatístico do Brasil — 1964.

As perdas são, como se vê, acentuadíssimas na 1.ª série, em que não se aproveita nem mesmo a metade do esforço realizado. Considerando-se, por outro lado, que a 1.ª série compreende, em número de matrículas, total superior aos das quatro outras reunidas, tem-se, bem nítida, a extensão do problema sob o ponto-de-vista do desperdício, tanto de material como de pessoal.

¹ Ver, em anexo, a Tabela V, relativa aos resultados e índices correspondentes às Unidades da Federação.

² Ver, em anexo, Tabela VI, com coeficientes relativas às Unidades da Federação.

³ Determinada em relação à matrícula geral.

Mas, embora naturalmente relevantíssimo, sobretudo em face da escassez de recursos com que nos defrontamos, êste não é o aspecto mais importante a considerar, pois, como já se teve oportunidade de salientar,

“A máquina escolar funcionou com dispêndio de material, de tempo e de energia; os pais enviaram seus filhos à escola, lutando, muitas vèzes, para matriculá-los; as crianças submetiam-se aos princípios da educação sistemática, que incluía, sobretudo, socialização e fracassaram. Que marcas deixará esta primeira experiência frustrada? Que sentimentos nutrirão os que foram reprovados em relação ao professor e à escola?”¹

Pirâmides de matrículas. Para cada 100 alunos de 1.^a série do ensino primário, há apenas 40 na segunda, 27 na terceira e 16 na quarta.

MATRÍCULAS EM CADA SÉRIE DO CURSO EM RELAÇÃO
A 100 DA 1.^a SÉRIE

MATRÍCULAS NAS SÉRIES DE CURSO PRIMÁRIO	Brasil	REGIÕES FISIGRÁFICAS				
		Norte	Nordeste	Leste	Sul	Centro-Oeste
5. ^a	73	42	42	53	129	63
4. ^a	163	73	61	131	309	133
3. ^a	271	147	122	240	462	251
2. ^a	407	255	232	389	615	386
1. ^a	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

FONTE: Censo Escolar do Brasil — 1964, Volume VI — Apurações Finais (no prelo). As matrículas da 5.^a série incluem as de curso de admissão.

A pirâmide relativa ao ensino primário do Brasil² confrontada com as de outras 17 Repúblicas da América do Sul, mostra-se menos consistente que as 15 delas, superando apenas as da Nicarágua e Haiti.

MATRÍCULAS DO CURSO PRIMÁRIO EM RELAÇÃO
A 1 000 DA 1.^a SÉRIE

SÉRIES DO ENSINO PRIMÁRIO	Estados Unidos	AMÉRICA LATINA							
		Argentina	Uruguai	Panamá	Bolívia	Peru	Chile	Costa Rica	Salvador
5. ^a	820	493	488	401	312	340	305	266	250
4. ^a	845	577	619	539	453	480	434	377	310
3. ^a	885	656	702	572	600	530	550	538	400
2. ^a	921	749	774	744	763	760	642	727	590
1. ^a	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

FONTE: G. Louric — Estructura y Problemas del Desarrollo Educativo en la América Latina. Instituto Internacional de Plausificação da Educação — Paris — 1964.

¹ Ofélia Boisson Cardoso — *Revista da Educação* — Outubro de 1953.

² Ver, em anexo, Tabela VII, com as pirâmides correspondentes a cada Unidade da Federação.

SÉRIES DO ENSINO PRIMÁRIO	AMÉRICA LATINA										
	Ecuador	Venezuela	México	Paraguai	Guatemala	Média da América Latina	Colômbia	Honduras	Brasil	Nicarágua	Haiti
5. ^a	215	214	189	187	142	130	124	107	(1) 73	70	40
4. ^a	316	294	256	282	192	251	182	161	169	106	70
3. ^a	419	416	371	409	284	360	288	300	282	166	110
2. ^a	560	560	534	597	419	509	576	504	396	305	170
1. ^a	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

Desordenação das matrículas. Matrícula tardia, por um lado, evasão e reprovação, por outro, são os fatores que concorrem para que não se estabeleça a ordenação da matrícula da escola primária por idade dos alunos.

COMPOSIÇÃO DE MATRÍCULAS DO CURSO PRIMÁRIO, SEGUNDO AS IDADES DOS ALUNOS

CURSO PRIMÁRIO	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
1. ^a série	19,0	23,2	17,2	14,6	9,5	7,9	5,1	3,5
2. ^a	2,1	12,5	19,7	20,9	16,0	3,8	8,9	5,8
3. ^a	—	1,7	11,1	21,8	20,8	20,1	14,5	9,9
4. ^a	—	—	1,6	1,35	22,8	25,7	20,7	15,5
5. ^a	—	—	—	2,0	8,1	28,1	27,1	34,5

FONTE: Coeficientes determinados sobre resultados do Censo Escolar do Brasil — Volume II — Apurções Finais (no prelo).

Examinando a ocorrência sob o ângulo da distribuição da população correspondente a cada faixa de idade do grupo etário de 7 a 14 anos pelos vários graus e séries do ensino, verifica-se a mesma desordenação.

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR DE 7-14 ANOS — 1964

IDADE	CURSO PRIMÁRIO					CURSO MÉDIO				
	1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série	4. ^a série	5. ^a série	6. ^a série	1. ^a série	2. ^a série	3. ^a série	4. ^a série
7	95,8	4,2	—	—	—	—	—	—	—	—
8	80,6	17,8	17,6	—	—	—	—	—	—	—
9	60,5	28,0	10,6	0,9	—	—	—	—	—	—
10	45,5	28,0	19,0	7,1	0,4	—	0,2	—	—	—
11	35,7	24,5	21,3	14,1	2,2	—	2,0	0,2	—	—
12	29,0	20,5	20,1	15,5	7,6	—	5,6	1,6	0,1	—
13	24,3	17,0	18,6	16,0	9,2	0,2	8,4	5,0	1,2	0,1
14	20,7	13,5	15,5	14,2	14,5	0,3	9,0	7,0	4,1	1,2

FONTE: Coeficientes determinados sobre resultados do Censo Escolar do Brasil — 1964 — Volume II — Apurções Finais (no prelo).

¹ A matrícula de 5.^a série referente ao Brasil é a revelada pelo Censo de 1964 e inclui as de curso de admissão.

É particularmente eloqüente o que se evidencia em relação à geração de 14 anos, da qual praticamente $2/3$ cursam as quatro primeiras séries do ensino primário e $1/3$ não saiu sequer da 1.^a série.

A continuidade dessa situação é incompatível com os objetivos do Plano Nacional de Educação, cujas metas não são meramente quantitativas, pois, ao estabelecerem a proporção da população de 7 a 11 e de 12 a 14 anos a ser matriculada, indicam, também, os respectivos níveis de escolaridade a atingir: as quatro primeiras séries no primeiro caso, e a 5.^a e 6.^a no segundo.

Causas. A acentuada diminuição da matrícula é devida a um conjunto de causas, umas estranhas ao sistema, outras inerentes ao próprio sistema.

Entre estas últimas avultam as de ordem pedagógica, com predominância das seguintes: os professores não dispõem da indispensável preparação técnica e não contam com a necessária assistência de um serviço de orientação pedagógica; o conteúdo e os métodos de ensino não estão adaptados ao meio e aos naturais interesses da comunidade; os critérios de promoção, fundados numa concepção pedagógica discutível — quando não mesmo equivocada — acarretam a reprovação de mais de um terço dos alunos e estimulam, destarte, a deserção escolar.

Dilema urbano-rural. A quebra da matrícula nas sucessivas séries do curso é muito mais acentuada na área rural, onde, para cada 100 alunos da 1.^a série, há apenas 8 na 4.^a série e 2 na 5.^a.

MATRÍCULAS DO CURSO PRIMÁRIO PARA 1 000 DE 1.^a SÉRIE

SÉRIES	Geral	Área urbana	Área rural
5. ^a 1.....	73	127	22
4. ^a	168	252	84
3. ^a	273	372	183
2. ^a	407	476	326
1. ^a	1 000	1 000	1 000

FONTE: Censo Escolar do Brasil — 1964 — Volume II — Apurações Finais (no prelo).

Focalizando-se mais detida e pormenorizadamente a situação escolar, à data do Censo, da geração de 1950, então com 14 anos, ter-se-á, sob múltiplos aspectos, idéia bastante objetiva da realidade do ensino primário e das desigualdades de oportunidades nas áreas urbana e rural. Nota-se, por exemplo, nesta última, que, de 47,4% dos que freqüentam escola, mais da metade (26,7%) cursam as 1.^a e 2.^a séries e apenas um vigésimo (2,3%) realiza estudos posteriores à 5.^a série. Dos 52,6% que, no meio rural, não estudam, um terço (17,1%) declara que não o faz por falta de escolas.

¹ A matrícula da 5.^a série inclui as de curso de admissão.

SITUAÇÃO ESCOLAR DA GERAÇÃO DE 1950 EM 31-10-1964¹

ESPECIFICAÇÃO	NÚMEROS ABSOLUTOS			NÚMEROS RELATIVOS		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total apurado 2.....	1 120 144	578 044	551 100	100,0	100,0	100,0
FREQÜENTAM ESCOLA	715 893	451 476	261 417	63,4	78,6	47,4
1.ª série primária.....	142 057	48 410	93 617	12,5	8,3	17,0
2.ª > >	97 087	43 550	53 507	8,6	7,5	9,7
3.ª > >	111 593	61 408	50 185	9,9	10,6	0,1
4.ª > >	105 630	71 480	34 150	9,3	12,3	5,9
5.ª > >	101 017	87 203	16 814	9,2	15,0	3,0
6.ª > >	2 433	1 813	620	0,2	0,3	0,1
1.ª série ensino médio.....	64 730	58 761	5 569	5,7	10,2	1,0
2.ª > > >	49 945	45 609	4 336	4,4	7,9	0,8
3.ª > > >	24 735	28 046	1 684	2,6	4,8	0,3
4.ª > > >	8 636	8 136	500	0,7	1,4	0,1
NÃO FREQÜENTAM ESCOLA.....	413 251	123 568	289 683	36,6	21,4	52,6
Por deficiência física ou mental.....	6 926	3 312	3 614	0,6	0,6	0,6
Por falta de escola ou vaga.....	100 656	6 550	94 206	8,8	1,1	17,1
Por ter concluído o curso.....	70 650	33 984	36 706	6,2	5,9	6,7
Porque trabalha.....	92 815	29 524	63 291	8,2	5,1	11,5
Por pobreza.....	55 748	15 571	42 174	5,1	2,7	7,7
Por outro motivo.....	84 376	31 684	49 692	7,5	6,0	9,0

FONTE: Segundo dados do Censo Escolar — Volume II — Apurações Finais (no prelo).

Não parecem atender aos preceitos da igualdade de direitos (Const., Art. 141, § 1.º) e, principalmente, de oportunidades educacionais (L.D.B., Art. 3.º, II), as regulamentações de ensino que, onde a escolarização é material e economicamente possível, discriminam, no tocante à duração do ensino primário, entre as áreas urbana e rural, estabelecendo 4 séries para aquela e apenas 3 para esta.

Por outro lado, o vazio cultural, a que se relega o meio rural, não deixa de constituir um dos fatores do processo da desmedida urbanização das grandes cidades, e acarretar, para a própria educação, uma consequência sumamente prejudicial: a de que, procurando seguir o sentido das correntes migratórias, também os professores desejam servir apenas na área urbana e recusam oportunidades de trabalho que se lhes oferecem nos campos.

Absenteísmo. Resultados do Censo dão bem a medida de como contribui, para o absentismo escolar das crianças, o complexo de fatores sociais, econômicos, psicológicos e culturais que se traduz, no plano educacional, pelo chamado analfabetismo, e que exclui do processo de desenvolvimento grupos inteiros da comunidade.

Segundo o nível de instrução do pai ou responsável e a própria condição escolar, são os seguintes os dados relativos às crianças de 7 a 14 anos.

¹ Não inclui o Estado da Guanabara.

² Não apurados os dados relativos a 61 065 crianças.

CRIANÇAS DE 7 A 14 ANOS, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL E A PRÓPRIA CONDIÇÃO ESCOLAR¹

CRIANÇAS CUJO PAI OU RESPONSÁVEL	Números absolutos	%	CONDIÇÃO ESCOLAR			
			Frequêntam escola		Não frequêntam e não frequêntaram escola	
			Números absolutos	%	Números absolutos	%
É analfabeto.....	4 264 941	35,8	2 443 738	57,3	1 821 203	42,7
Tem instrução primária.....	6 991 333	58,5	5 868 814	84,0	1 122 519	16,0
> > média.....	507 052	4,2	485 341	96,0	21 711	4,0
> > superior.....	182 010	1,5	176 837	97,2	5 173	2,8
TOTAL.....	11 945 336	100,0	8 974 730	76,0	2 970 606	24,0

FONTE: Censo Escolar do Brasil — Volume II — Apurações Finais (no prelo).

Os números falam por si mesmos, indicando a necessidade de articular os esforços para a universalização da obrigatoriedade escolar com planos de alfabetização funcional de adultos. Esta não pode deixar de ser considerada como uma atividade de educação permanente, essencial a todos os planos de desenvolvimento sócio-econômico.

Etapas a cumprir

Tendência da taxa de escolarização. Com o propósito de fornecer os dados básicos para o estabelecimento e controle das medidas necessárias para alcançar as metas quantitativas do Plano Nacional de Educação, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura elaborou sobre "Tendência da Taxa de Escolarização no Brasil", em que estabelece os valores esperados e desejados das taxas de matrícula no período 1961/70:²

TENDÊNCIA DA TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO — 7 A 11 ANOS

ANOS	BRASIL		NORTE OESTE		NORDESTE		SUL	
	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada	Esperada	Desejada
1961.....	56,5	57,2	34,3	36,1	38,8	40,5	70,6	70,5
1962.....	58,5	60,6	35,4	40,2	40,7	44,7	72,8	73,2
1963.....	60,6	64,2	36,5	44,8	42,8	49,4	75,1	76,0
1964.....	62,8	68,1	37,6	50,0	44,9	54,6	77,5	78,9
1965.....	65,1	72,4	38,8	55,9	47,2	60,4	79,9	82,0
1966.....	67,4	77,0	40,0	62,7	49,5	66,8	82,5	85,3
1967.....	69,9	82,1	41,2	70,3	52,0	73,8	85,1	88,7
1968.....	72,4	87,5	42,5	78,7	54,6	81,7	87,8	92,3
1969.....	75,0	93,5	43,8	88,8	57,4	90,3	90,6	96,0
1970.....	77,8	100,0	45,1	100,0	60,3	100,0	93,4	100,0

¹ Ver, em anexo, Tabela VIII, com os dados relativos às Unidades da Federação.

² *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — Volume XLI, n.º 94, pág. 151 — Abril-Junho de 1964 — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Rio de Janeiro.

Confrontando-se o índice de escolarização do grupo de 7 a 11 anos revelado pelo Censo (66,4%) com as taxas esperadas (62,8%) e desejadas (68,1%) relativas ao ano de 1964, nota-se que aquele coeficiente é superior à taxa esperada (3,2% a mais), mas é inferior à taxa desejada (2,1% a menos).

Admitindo-se, por outro lado, que a escolarização do grupo 12 a 14 anos, cujas condições quantitativas atuais são correspondentes às das crianças de 7 a 11 anos, deva observar taxas equivalentes às destas, para atingir o valor de 100% pretendido para 1970 (70% na 5.^a e 6.^a séries primárias e 30% na 1.^a e 2.^a séries do ensino médio), verifica-se que o índice de escolarização desse grupo revelado pelo Censo (66,4%) é também inferior à taxa desejada (1,7% a menos).

Deficit relativo. À luz desses dados e com base nas estimativas populacionais dos dois grupos de idade, pode-se determinar o número de matrículas correspondente ao *deficit* relativo.

GRUPOS ETÁRIOS	Estimativas populacionais ¹	Taxa de escolarização (desejada) (%)	Taxa de escolarização verificada (Censo Escolar) (%)	DEFICIT DE ESCOLARIZAÇÃO	
				Número relativo (%)	Número absoluto
7/11	11 336 000	68,1	66,0	2,1	238 056
12/14	5 429 000	68,1	66,4	1,7	92 000

Aferido, pois, em relação à etapa que deveria ter sido cumprida em 1964, com vistas a atingir em 1970 as metas do Plano Nacional, o *deficit* relativo de matrículas verificado nesse ano seria da ordem de 330 000.

Acréscimos anuais de matrículas. Partindo do índice de escolarização alcançado em 1964 e da taxa desejada para esse ano, podem determinar-se, também, os acréscimos anuais de matrículas necessários para atingir as metas do Plano Nacional. O acréscimo total necessário, a contar do *deficit* verificado em 1964, será da ordem de 9 milhões, das quais 6 milhões de crianças de 7 a 11 anos.

As estimativas de população escolarizanda abrangem toda a população do grupo etário correspondente, mas, como observa o "Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário, 1964-1966", o sistema de ensino primário deve ser dimensionado levando-se em conta a área

¹ Calculadas, aplicando-se às estimativas de população do Serviço Nacional de Recenseamento as percentagens com que os dois grupos de idade aparecem no Censo de 1964. Ver em anexo: Tabelas VIII, IX e X, relativas às estimativas de população e dos grupos 7-11 anos e 12 a 14 anos, correspondentes a cada Unidade da Federação.

urbana total e a parte da área rural com o grau de concentração demográfica que admita a possibilidade material e econômica de acesso à escola.

ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO E DE ACRÉSCIMOS DESEJADOS DE MATRÍCULAS (1 000 PESSOAS)

ANO	Meta desejada	GRUPO ETÁRIO DE 7/11 ANOS			GRUPO ETÁRIO DE 12 A 14 ANOS			Acréscimos anuais		
		População estimada	População escolarizanda	Acréscimo anual de matrícula	População estimada	População escolarizanda	Total	Ensino primário	Ensino secundário	
1964.....	68,1	11 336	7 720	238*	5 429	3 697	93*	65	28	
1965.....	72,4	11 675	8 452	680	5 591	4 018	331	226	105	
1966.....	77,0	12 024	9 258	806	5 758	4 434	385	270	115	
1967.....	82,1	12 384	10 167	910	5 930	4 868	433	303	130	
1968.....	87,5	12 751	11 159	992	6 107	5 344	474	332	142	
1969.....	93,5	13 135	12 281	1 122	6 290	5 881	537	376	161	
1970.....	100,0	13 527	13 527	1 246	6 478	6 478	595	417	178	
TOTAL	—	—	—	5 994	—	—	2 848	1 989	859	

* Deficit revelado pelo Censo Escolar de 1961 em relação às metas desejadas para esse ano.

Dentro desse critério — salienta o Programa — nenhum dimensionamento objetivo da rede escolar poderá prever, para a atual estrutura demográfica brasileira, o atendimento de 100% da população em idade escolar. Nessas condições, as áreas de população rarefeita ou dispersa, no tocante ao atendimento de educação fundamental, têm de ser sorvidas por formas de educação extra-escolar, de acordo com os recursos técnicos que lhes forem aplicáveis.

Segundo os dados relativos a 1960, a população de 7 a 14 anos da área rural dispersa (menos de 40 casas por 36 km²) era da ordem de 13% do total do respectivo grupo, sendo 1 195 000 de 7 a 11 anos e 659 000 de 12 a 14 anos.

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS — 1960 (1 000 HABITANTES)¹

POPULAÇÃO	Total	URBANA			RURAL			
		Total	Capitais e cidades 100 000 habitantes	Cidades e vilas de 5 a 100 000 habitantes	Total	Concentrada	Dispersa	
7-11 anos.....	8 802	3 436	1 346	1 283	807	5 366	4 171	1 195
12-14 »	5 014	2 031	810	764	460	2 980	2 321	659
TOTAL.....	13 816	5 470	2 156	2 042	1 267	8 346	6 492	1 854

FONTE: Segundo dados do Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário, 1964-1966.

¹ Ver, em anexo, Tabela XII, relativa à distribuição geográfica da população de 7 e 14 anos pelas Regiões Fisiográficas.

Admitindo-se que a taxa de população de 7 a 14 anos “não escolarizável” — isto é, que a rede escolar não pôde atingir material e economicamente — seja ainda da ordem de 13%, há que fazer, nas estimativas de demanda de matrículas, professores e prédios, os ajustamentos correspondentes.

De acordo com os critérios adotados pelo Plano Nacional de Educação, o custo anual *per capita* do ensino primário pode ser determinado em função do salário-mínimo mensal do adulto.

Admitindo-se que: a) aos professores se atribua remuneração mensal média de 1,5 salário-mínimo; b) as despesas com a remuneração do magistério correspondam a 70% das despesas totais de manutenção do ensino, sendo os 30% restantes representados por despesas de livros e material escolar (13%), prédio e equipamento (10%), direção e supervisão (7%); c) o número médio de alunos por professor seja 35, o custo anual *per capita* do ensino será dado pela fórmula

$$\frac{1,50 \text{ SM} \times 100 \times 12}{70 \times 35} = 0,73 \text{ SM}$$

Variando as estipulações vigentes do salário-mínimo¹ desde Cr\$ 48 000, no Piauí, até Cr\$ 84 000 em certas sub-regiões dos Estados do Rio de Janeiro, Guanabara e São Paulo, o custo anual do ensino primário por aluno oscilará entre Cr\$ 35 040 e Cr\$ 61 320.

À base desses elementos, é possível fazer-se a estimativa do aumento de despesas de manutenção dos sistemas de ensino, que será determinado pelo atendimento dos acréscimos de matrículas.

Por outro lado, admitindo-se — apenas para ter-se uma primeira idéia — que o custo anual *per capita* do ensino primário, organizado de acordo com as normas do Plano Nacional de Educação, seja, em média, de Cr\$ 50 000 no Brasil, pode-se antever que a manutenção do sistema de ensino primário suficientemente desenvolvido para acolher, em 1970, toda a população escolarizável de 7 a 14 anos, representará, a preços atuais, despesas da ordem de 870 bilhões de cruzeiros.

IDADES	Estimativa da população 1 000 habitantes	Crianças escolarizáveis 1 000 crianças	Despesas de custeio do ensino primário Cr\$ 1 000 000 000
7-11 anos.....	13 527	11 768	588,4
12-14 >.....	6 477	5 625	281,2
TOTAL.....	20 004	17 393	896,6

¹ Decreto n.º 57 900, de 2 de março de 1966.

Demanda de professores. As demandas anual e total de professores para atender aos acréscimos de matrículas, contadas a partir de 1964, são as constantes do quadro seguinte:

ACRÉSCIMOS DESEJADOS DE MATRÍCULAS E DEMANDA DE PROFESSORES PARA ATENDE-LOS

ANO	Total dos acréscimos de alunos	DEMANDA DE NOVOS PROFESSORES PRIMÁRIOS			
		Total	Com cursos de pós-graduação	Com curso normal de 2.º ciclo	Regentes de ensino
1964.....	303 000	8 656	1 731	5 194	1 731
1965.....	905 000	25 886	5 177	15 532	5 177
1966.....	1 076 000	30 741	6 149	18 446	6 149
1967.....	1 213 000	31 656	6 931	20 794	6 931
1968.....	1 324 000	37 829	7 566	22 697	7 566
1969.....	1 498 000	42 500	8 560	25 650	8 560
1970.....	1 663 000	47 515	9 503	28 509	9 503
TOTAL.....	7 983 000	228 086	45 617	136 852	45 617

OBSERVAÇÃO: O número de alunos por professor, tomado nestas estimativas é de 35, média admitida pelo Plano Nacional de Educação e pelo Projeto Principal da UNESCO, mas sensivelmente superior à verificada no decênio 1951/60.

Recrutamento de professores. À necessidade de formação de quase 230 000 professores nos níveis pretendidos, há que crescer, nestes mais próximos anos, o da capacitação de cerca de 130 000 professores leigos.

A realização desse trabalho constitui o primeiro passo para a melhoria do padrão de ensino e se reveste de interesse vital para a expansão da rede de escolas.

Devemos, porém, estar advertidos, desde logo, de que quaisquer medidas que venham a preconizar-se nesse sentido não atingirão os resultados previstos e estarão provavelmente fadadas ao malogro, se não se instituir para o magistério primário remuneração correspondente à sua função social e capaz de atrair e conservar vocações.

São numerosos os casos em que professores diplomados pelas escolas normais — elementos em cuja formação a sociedade faz investimento apreciável — não ingressam no magistério ou muito cedo o abandonam, em busca de outras atividades, em que a remuneração se apresenta mais satisfatória.

“Nas condições atuais — adverte o ANEXO III à Acta Final da Terceira Reunião Inter-americana de Ministros da Educação, Bogotá, 1963 — o magistério é freqüentemente considerado, não como uma obra a que vale a pena dedicar-se a vida, mas como uma etapa, que se deve transpor tão depressa quanto possível”.

A remuneração reduzida atribuída aos professores também não é estranha ao fato de que, em algumas regiões, seja tão insatisfatório o nível cultural dos elementos recrutados para o magistério primário.

É óbvio que, com salários baixos, não se atraem os melhores elementos, mas apenas se engajam os que não encontram outras oportunidades de trabalho.

Mais que ilusórias, são contraproducentes as economias feitas pelos sistemas do ensino que remuneram mal os professores. O recrutamento dos docentes faz-se, nesses casos, entre os elementos menos capazes, que não podem proporcionar senão a educação rotineira, insensível às aspirações da comunidade e às imposições do momento, e de que resultam as altas taxas de deserção escolar, o baixo índice de aproveitamento do ensino, a frustração dos alunos, o descrédito da escola, o desinteresse da comunidade e o próprio desalento dos mestres.

Os critérios de remuneração indicados pelo Plano Nacional de Educação — (100% do salário-mínimo para professores leigos, 125% para regentes, 150% para normalistas e 200% para supervisores) são bastante recomendáveis como ponto de partida ou de referência para a implantação de uma política salarial justa.

Os acréscimos de despesas determinados pela adequada remuneração do magistério, compensando-se pela elevação da matrícula média por classe, da diminuição do índice de deserção e pela melhoria do grau de rendimento do ensino, serão mais aparentes que reais, e não repercutirão sensivelmente sobre os custos *per capita* da matrícula efetiva e de promoção.

Preparação de professores. A preparação de professores, tanto o treinamento e a capacitação de leigos, como a formação e o aperfeiçoamento de diplomados, constitui um dos mais graves e complexos problemas que se apresentam para a execução do Plano Nacional de Educação.

A realização dêsse imenso esforço, pela urgência e extensão de que deve revestir-se, requer que, sob a orientação de um órgão técnico central e através de serviços regionais, se promovam, desde logo, as medidas necessárias; análise dos resultados das soluções até aqui adotadas; inventário dos trabalhos a realizar; levantamento dos recursos recrutáveis; reformulação, se fôr o caso, da estratégia e tática adotadas; programação e distribuição dos encargos; coordenação da execução e controle do rendimento dos trabalhos.

Atendendo a peculiaridades de cada Estado, as atividades poderão ser atribuídas a Serviços de Supervisão, Centros de Treinamento, Centro de Estudos e Pesquisas, Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação, Escolas Normais, outras instituições de ensino, Associações Profissionais de Educadores, etc.

Construção e equipamento de escolas. Atendendo aos acréscimos de matrículas necessários para atingir as metas do Plano Nacional, faz-se mister construir e equipar mais de 140 000 salas de aula.

ANO	Acréscimo de alunos	Salas de aula necessárias
1964.....	303 000	5 410
1965.....	906 000	16 180
1966.....	1 076 000	19 210
1967.....	1 213 000	21 660
1968.....	1 324 000	23 640
1969.....	1 408 000	26 750
1970.....	1 663 000	29 700
TOTAL.....	7 983 000	142 550

As estimativas acima foram feitas admitindo-se a matrícula média de 35 alunos por classe e a possibilidade do funcionamento de tôdas as escolas urbanas e de apenas a metade das escolas rurais em dois turnos por dia (70 alunos).

O número indicado representa apenas as salas de aula necessárias para abrigar o acréscimo desejado de matrículas. Na realidade, o *deficit* é muito maior em virtude das novas salas de aula que se fazem indispensáveis, quer para regularizar as escolas que funcionam em três ou mais turnos diários, quer para substituir as instalações de unidades escolares que funcionam em locais inservíveis e irrecuperáveis.

Para uma primeira aproximação, limitando-nos aos números da estimativa e considerando a média de apenas 3 m² de área construída por aluno, que equivale à média de 105 m² por sala de aula — inclusive a quota da área de dependências de uso geral que lhe correspondem — a área total a construir seria da ordem de 15 milhões de m².

Atribuindo-se ao m² de construção o valor de 125 mil cruzeiros (110 mil cruzeiros pela obra propriamente dita e 15 mil cruzeiros pelo mobiliário e equipamento), a execução do Plano requereria, a preços de hoje, o investimento total de 1 875 bilhões de cruzeiros em seis anos, correspondente à média de 312 bilhões por exercício.

Os números e valores citados dão uma idéia da significação e do vulto que o aspecto da construção e equipamento de escolas assume na problemática educacional.

A execução, a curto prazo, de um tão extenso programa de construções, inclusive o investimento que o mesmo requer, não será impraticável, desde que, renunciando a soluções tradicionais, lentas, onerosas e deficientes, nos disponhamos a empreendê-la em termos de mobilização geral, através da conjugação das providências das três órbitas da administração pública, da colaboração das próprias comunidades e da cooperação do financiamento internacional.

O inventário dos prédios existentes e a determinação cuidadosa da capacidade e localização dos prédios necessários são medidas inicialmente indispensáveis a um planejamento de construções escolares.

Uma série de outras imediatas providências de ordem administrativa, técnica e financeira se fazem igualmente necessárias.

Entre as primeiras sobrepõem-se as que, instituindo e assegurando a coordenação permanente dos vários órgãos com responsabilidade na matéria, se destinam a simplificar e a acelerar, em tôdas as suas fases, o processo de construção.

Com o objetivo de racionalizar soluções, reduzir o custo e o tempo de execução das obras e facilitar, no futuro, os serviços de conservação dos prédios, é indispensável a fixação de critérios de ordem técnica, entre os quais normas sobre a natureza, número e área das dependências, padrões e módulos dos elementos constitutivos de construção, tipos e formas de acabamento. Essas especificações não devem, porém, revestir-se de rigidez incompatível com a variedade das disponibilidades locais de materiais e mão-de-obra e com as diversidades de concepção pedagógica.

Dando o vulto e a urgência dos investimentos exigidos, importa estabelecer, também, uma política financeira, a longo prazo, sob o patrocínio da União e com a participação de instituições de crédito nacionais e internacionais.

O Plano Nacional de Educação prevê para o serviço de juros e amortização de empréstimos contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação de prédios escolares, a constituição, mediante convênio, em cada Município, de um fundo comum, para o qual concorreriam a União com 10% do auxílio destinado aos Estados e Territórios, e os Estados e os Municípios com 10% das respectivas despesas globais com o ensino primário.

A Lei n.º 4 440, de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação, estabelece, por sua vez, que serão aplicados obrigatoriamente em construção e equipamento de escolas primárias, nos três primeiros anos de vigência da lei, respectivamente, 60%, 50% e 40% das arrecadações e, nos anos seguintes, a percentagem que fôr fixada pelo Conselho Federal de Educação.

Destinados que fôsem para a constituição de um fundo comum de construção de escolas primárias: a) 20% das dotações que, nos termos do art. 169 da Constituição combinado com o art. 92 da L.D.B., cabem ao Fundo Nacional de Ensino Primário; b) 10% dos recursos que os Estados e Municípios devem aplicar obrigatoriamente ao ensino, e c) a percentagem de arrecadação do salário-educação, estabelecida na Lei n.º 4 440, o fundo comum, de que participassem a União, todos os Estados e Municípios, teria contado, no Exercício de 1965, com recursos da ordem de Cr\$ 115 bilhões de cruzeiros.

RECURSOS PARA CONSTITUIÇÃO DE UM FUNDO COMUM
(Cr\$ 1 000 000)

	Receita de impostos	Recursos destinados à educação	Fundo Nacional de Ensino Primário	Fundo Comum de Financiamento de Prédios para Ensino Primário
União ¹	2 938 450	352 614	105 784	21 157
Estados ¹	2 230 793	416 155	—	44 615
Municípios ²	300 000	60 000	—	6 000
Salário-educação ³	72 000	72 000	—	13 200
TOTAL.....	—	920 772	—	114 972

¹ Receita de Impostos orçad. para 1965 — Anuário Estatístico do Brasil — 1965. ² Estimativa de Receita de Impostos. ³ Estimativa da arrecadação de salário-educação em 1965 — Decreto n.º 55 896, de 2-4-1965.

Envolvendo a solução do problema de prédios e equipamentos escolares, em seus vários aspectos, a necessidade da colaboração de educadores, arquitetos, engenheiros, economistas e sociólogos, e, bem assim, a participação das várias esferas administrativas e, eventualmente, de instituições internacionais, afigura-se recomendável a constituição de um grupo técnico interministerial, incumbido de estudar, sugerir e coordenar providências da competência dos vários setores da Administração Federal e aparelhado para prestar aos Estados a assistência técnica que fôsse solicitada, tanto para elaboração como para o encaminhamento e a execução dos respectivos planos e programas.

Recursos para a educação

Compromissos externos. Na Conferência de Punta Del Este (1961), decidiu-se que cada país da América Latina deveria promover uma taxa anual de crescimento econômico não inferior a 2,5% por habitante e assentou-se que, para êsse fim, seria concedido auxílio externo (Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social).

Por sua vez, o Plano Decenal de Educação, anexo ao citado Plano, fixa as metas educativas a serem atingidas até 1970: educação primária, com duração de seis anos, a tôdas as crianças; reformulação e ampliação do ensino médio e superior; luta contra o analfabetismo e fomento do desenvolvimento da ciência e da pesquisa.

Recomenda o Plano Decenal de Educação que

“para completar os recursos internos disponíveis para a execução de planos integrais de educação, o Fundo Especial Interamericano de Desenvolvimento Social, o Banco Interame-

ricano de Desenvolvimento e outras fontes de crédito proporcionem empréstimos para bem concebidos projetos nacionais e regionais de desenvolvimento educativo, particularmente para edifícios e equipamento escolares”.

Posteriormente, na Conferência de Santiago do Chile (1962), foram feitas afirmações mais concretas pertinentes aos recursos que cada país deverá aplicar para cumprir as metas educativas. Consta, realmente, da Declaração de Santiago que

“Todos e cada um dos países participantes da Conferência tomem as medidas necessárias para destinar à educação o máximo de recursos econômicos que seja compatível com a sua capacidade produtiva e financeira e com o equilíbrio relativo a outros gastos sociais, a fim de alcançar, em 1965, uma situação em que a América Latina, em seu conjunto, possa destinar, pelo menos 4% do seu produto bruto à educação, ficando entendido que os países que se encontram atualmente muito abaixo desse nível, se esforcem para aumentar a taxa atual de, pelo menos, 1% até 1965, e mais outro 1% até 1970”^a

ANO	PIB Cr\$ 1 000 000 000	Despesas de educação em % do PIB	PNB Cr\$ 1 000 000 000	Despesas de educação em % do PNB
1950	252,9	2,3	251,1	2,3
1951	305,6	2,0	304,0	2,0
1952	350,3	2,1	340,6	2,1
1953	428,8	2,4	425,2	2,4
1954	555,2	1,8	550,6	1,8
1955	691,7	1,8	685,9	1,8
1956	844,1	1,7	877,5	1,7
1957	1 056,5	2,0	1 049,9	2,0
1958	1 310,0	2,1	1 300,0	2,1
1959	1 788,9 ¹	2,1	1 774,3 ¹	2,1
1960	2 385,6 ¹	2,3	2 362,6 ¹	2,3
1961	5 522,0 ¹	2,4	3 499,0 ¹	2,4

FONTE: Fundação Getúlio Vargas. Revista Brasileira de Economia. Março de 1962.

^a Perspectivas Del Desarrollo de la Educacion En América Latina — Anexo III à Acta Final da III Reunião Interamericana de Ministros da Educação — Bogotá — 1963.

¹ Estimativas da Fundação Getúlio Vargas.

Em relação ao nosso País, o cumprimento do compromisso firmado em Santiago representa a necessidade de profunda modificação da forma pela qual vimos conduzindo a nossa política de investimentos em educação, qual seja a de elevar de 70% a taxa em aprêço, que, desde 1950, se mantém em tórno de 2,3%.

Determinações internas. A Constituição Brasileira (1946) especifica as quotas mínimas das respectivas receitas de impostos que devem ser aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino: União (10%), Estados (20%), Municípios (20%).

A L.D.B., promulgada em fins de 1961, eleva para 12% a quota mínima federal de impostos que deve ser aplicada em educação (art. 92), determinando que com nove décimos desses recursos serão constituídos, em parcelas iguais, os Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior (art. 92, § 1.º) a serem aplicados de acôrdo com planos elaborados pelo Conselho Federal de Educação (art. 92, § 2.º).

A intenção do legislador, ao estabelecer em parcelas iguais as dotações correspondentes aos Fundos de Ensino Primário, Médio e Superior, fica evidente quando se recorda que, em 1961, ano da tramitação final do projeto de lei de Diretrizes e Bases, a proposta orçamentária para o exercício seguinte distribuiu os recursos para a educação dentro destes critérios:

<i>Ensino</i>	<i>1 000 000</i>	<i>%</i>
Primário	5 905	12
Médio	7 178	15
Superior	36 419	73

O salário-educação, instituído em 1964, para suplementar os recursos públicos destinados ao ensino primário introduz um elemento novo bastante expressivo em economia da educação nacional.

A arrecadação desse tributo prevista para o Exercício de 1965, num total de 72 bilhões de cruzeiros, representa praticamente 70% da totalidade dos recursos que, nesse exercício, teriam cabido ao Fundo Nacional de Ensino Primário, nos exatos têrmos da Constituição e da L.D.B.

Com fundamento em dados estatísticos já publicados relativos ao triênio 1963/65, verifica-se a forma pela qual União, Estados e Municípios vêm observando os preceitos legais.

Cr\$ 1 000 000 000¹

NO	ESFERA ADMINISTRATIVA	Arrecadação geral	Receita de impostos	Despesa geral	Despesas com educação	RELAÇÃO DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO	
						Receita de impostos (%)	Despesas gerais (%)
1963	União ²	953	842	1 278	70	8,4	5,4
	Estados ²	831	628	951	157	25,0	16,5
	Municípios ³	94	48	100	8,8	18,3	8,8
	TOTAL.....	1 878	1 518	2 329	235,8	15,5	10,0
1964	União ²	2 011	1 708	2 771	162	9,5	5,8
	Estados ²	1 632	1 235	1 535	227	18,4	14,1
	Municípios.....	...	...	...	...	...	...
1965	União ⁴	3 000	2 928	3 775	420	14,3	11,1
	Estados ⁴	3 138	2 231	3 401	...	...	...
	Municípios.....	...	...	...	...	...	...

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil — 1964 e 1965.

Tomando-se o Exercício de 1963, cujos dados, entre os de que dispomos, são os mais completos, e admitindo-se que, nesse ano, as despesas municipais com a educação tenham crescido de 60% em relação às de 1962, verifica-se que os gastos públicos totais com a educação ascenderam a 241 bilhões de cruzeiros.

EXERCÍCIO DE 1963

Despesas com a Educação

Cr\$ 1 000 000

União	70	29,0%
Estados	157	65,1%
Municípios	14	5,9%
Total	241	100,0%

Em relação ao PIB — cujo valor foi estimado nesse exercício em 9 847 bilhões de cruzeiros — as despesas públicas com a educação representaram 2,45%, índice que não revela nenhum progresso sensível.

¹ As despesas da União com o ensino consignadas no quadro são as relativas aos gastos totais do Ministério da Educação e Cultura, que compreendem outras despesas além das referentes à manutenção e desenvolvimento do ensino. Em compensação, outros Ministérios, como o da Agricultura e os Militares, e Órgãos como a Sudene, realizam despesas com a educação.

² Receita arrecadada e despesa realizada.

³ Receita arrecadada e despesa realizada em 1962.

⁴ Receita e Despesa orçadas.

Distribuição das responsabilidades. Segundo se verifica pelos dados referentes ao exercício de 1963, a responsabilidade do financiamento da educação recai principalmente sobre os Estados e os Municípios (71%). As rendas tributárias estaduais e municipais *per capita* variam, porém, dentro de largos limites nas diversas regiões, desde Cr\$ 2 029 no Nordeste até Cr\$ 10 460 no Sul.

EXERCÍCIO DE 1962

	RENDA TRIBUTÁRIA Cr\$ 1 000 000			População 1 000 habitantes	Renda tributária Cr\$ per capita
	Estadual	Municipal	Total		
Norte.....	5 461	1 127	5 588	2 774	2 375
Nordeste.....	27 063	6 115	33 178	16 354	2 029
Leste.....	113 472	10 486	123 958	26 135	4 743
Sul.....	247 590	31 923	279 513	26 722	10 460
Centro Oeste.....	7 319	919	8 235	3 340	2 466
BRASIL.....	400 905	50 570	451 475	75 275	5 998

FONTE: Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário — 1964/1966.

O auxílio financeiro da União aos sistemas estaduais de ensino deve, naturalmente, visar à correção dessas desigualdades regionais e nesse sentido têm sido orientadas as normas reguladoras da distribuição de recursos pertinentes aos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio.

Já vimos que, de conformidade com os critérios do Plano Nacional de Educação, as despesas de custeio de uma rede de ensino primário, bastante extensa, para acolher, em 1970, toda a população escolarizanda de 7 a 14 anos, serão, a preços de hoje, da ordem de 870 bilhões de cruzeiros.

Admitindo-se, por outro lado, que o PIB se eleva nas condições mais favoráveis que se podem prever, ainda assim as despesas com a manutenção dêsse serviço essencial representarão uma taxa excessivamente alta.

Convém lembrar, por fim, que o ensino primário não pode, nem deve ser considerado isoladamente, mas, sim, dentro do planejamento integral da educação, que, por sua vez, deve estar articulado com o Plano de Desenvolvimento Nacional.

O planejamento integral da educação, no sentido da formação dos indivíduos e de sua redistribuição pelos diferentes ramos da atividade social, requer, ao lado da escolarização obrigatória das crianças, a educação dos adultos, e o acesso cada vez mais amplo aos ensinos de grau médio e superior, realmente ajustados às necessidades técnicas e ao estilo de vida da sociedade contemporânea.

TABELA I

POPULAÇÃO RECENSEADA EM 1960, ABRANGIDA PELO CENSO ESCOLAR E ESTIMADA PARA 1964 (EM 1 000 HABITANTES)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	TOTAL			ÁREA URBANA			ÁREA RURAL		
	Censo Escolar	Censo de 1960	Estimativa 1964	Censo Escolar	Censo de 1960	Estimativa 1964	Censo Escolar	Censo de 1960	Estimativa 1964
BRASIL Total geral.....	—	70 967	80 280	—	31 991	38 449	—	38 976	41 831
Total.....	66 350	66 303	74 991	32 108	28 767	34 797	34 182	37 536	40 194
NORTE.....	2 204	2 601	2 961	1 061	983	1 177	1 143	1 613	1 724
Rondônia.....	43	71	91	34	31	42	9	40	49
Acre.....	148	160	182	35	34	40	113	126	142
Amazonas.....	590	721	817	249	239	285	341	482	532
Roraima.....	24	29	35	12	12	16	12	17	19
Pará.....	1 320	1 551	1 749	687	631	745	635	920	1 004
Amapá.....	79	69	87	44	36	49	35	33	38
NORDESTE.....	15 295	15 678	17 102	5 765	5 301	6 156	9 530	10 377	10 946
Maranhão.....	2 365	2 492	2 965	478	448	528	1 887	2 044	2 437
Piauí.....	1 367	1 264	1 351	392	299	347	975	965	1 001
Ceará.....	3 254	3 338	3 611	1 171	1 125	1 317	2 083	2 213	2 294
Rio Grande do Norte.....	1 241	1 157	1 234	530	435	509	721	722	725
Paraíba.....	1 725	2 018	2 145	733	708	814	992	1 310	1 331
Pernambuco.....	4 023	4 137	4 453	1 985	1 857	2 154	2 038	2 280	2 299
Fernando de Noronha.....	—	1	—	—	1	—	—	—	—
LESTE.....	21 085	24 833	27 576	9 904	12 035	14 035	11 181	12 798	13 396
Sergipe.....	686	760	809	278	296	335	408	461	474
Bahia.....	5 896	5 991	6 487	2 231	2 084	2 438	3 665	3 907	4 019
Minas Gerais.....	9 512	9 799	10 705	4 507	3 941	4 657	5 005	5 858	6 048
Serra dos Aimorés.....	—	384	540	—	34	49	—	350	491
Espírito Santo.....	1 405	1 189	1 343	503	380	471	902	809	872
Rio de Janeiro.....	3 580	3 403	3 952	2 385	2 077	2 578	1 201	1 326	1 374
Guanabara.....	—	3 307	3 740	—	3 223	3 652	—	84	88
SUL.....	26 091	24 848	28 903	14 164	12 619	15 418	11 927	12 229	13 485
São Paulo.....	13 689	12 974	14 824	9 095	8 150	9 783	4 594	4 825	5 041
Paraná.....	4 538	4 278	5 625	1 590	1 328	1 859	2 948	2 950	3 766
Santa Catarina.....	2 353	2 147	2 426	856	695	861	1 497	1 451	1 565
Rio Grande do Sul.....	5 511	5 440	6 028	2 623	2 446	2 915	2 888	3 003	3 113
CENTRO OESTE.....	1 675	3 007	3 738	1 274	1 053	1 518	401	1 954	2 220
Mato Grosso.....	725	910	1 127	341	364	473	384	546	634
Goiás.....	682	1 955	2 343	682	599	794	—	1 356	1 549
Distrito Federal.....	268	142	268	251	90	251	17	52	17

FONTE: Censo Escolar — 1964 — Volume I — Resultados Preliminares.

NOTAS: 1) Os resultados dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, do Censo Escolar incluem os dados da Serra dos Aimorés (antigolítigio) — 2) Os "Totais", relativos ao Brasil, não incluem Fernando de Noronha Guanabara e área rural de Goiás, nas três primeiras e nas três últimas colunas, e não incluem Fernando de Noronha e Guanabara nas 4.ª, 5.ª e 6.ª colunas.

TABELA II

MATRÍCULAS NA 6.^a SÉRIE DO ENSINO PRIMÁRIO — 1962-1964

REGIÕES FISIográfICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1962 (1)	1963 (2)	1965 (3)
BRASIL.....	3 669	...	5 370
NORTE.....	—	—	61
Rondônia.....	—	—	2
Acre.....	—	—	4
Amazonas.....	—	—	33
Roraima.....	—	—	—
Pará.....	—	—	25
Amapá.....	—	—	—
NORDESTE.....	—	—	1 339
Maranhão.....	—	—	22
Piauí.....	—	72	83
Ceará.....	—	—	148
Rio Grande do Norte.....	—	—	58
Paraíba.....	—	—	34
Pernambuco.....	—	—	979
Alagoas.....	—	—	15
LESTE.....	31	...	1 595
Sergipe.....	—	—	13
Bahia.....	—	—	159
Minas Gerais.....	31	219	201
Espírito Santo.....	—	—	22
Rio de Janeiro.....	—	7 500	1 197
Guanabara.....	—	29 807	...
SUL.....	—	—	2 598
São Paulo.....	—	—	214
Paraná.....	10	—	105
Santa Catarina.....	269	312	300
Rio Grande do Sul.....	3 353	2 637	1 974
CENTRO OESTE.....	—	—	134
Mato Grosso.....	—	31	41
Goiás.....	3	54	57
Distrito Federal.....	—	—	36

FONTE: 1) e 2) Serviço de Estatística da Educação e Cultura: Anuários Estatísticos do Brasil — Anos 1964 e 1965. 3) Censo Escolar — 1964; Volume II — Apurações Finais (no prelo).

TABELA III

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES NÃO DIPLOMADOS PELAS
UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 1961-1963

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1961 ¹		1962 ²		1964 ³	
	Número absoluto	Número relativo (%)	Número absoluto	Número relativo (%)	Número absoluto	Número relativo (%)
Rondônia.....	235	76,0	239	74,4	183	65,8
Acre.....	266	70,0	442	77,0	704	81,5
Amazonas.....	1 290	66,0	1 885	68,3	1 678	58,5
Roraima.....	40	38,0	49	43,8	102	54,3
Pará.....	3 649	78,0	3 954	79,4	5 035	68,9
Amapá.....	230	64,0	379	69,0	416	73,1
Maranhão.....	2 555	74,0	3 046	73,9	3 919	73,3
Piauí.....	1 590	66,0	1 802	66,4	2 884	70,5
Ceará.....	7 368	72,0	6 727	67,0	8 433	67,6
Rio Grande do Norte.....	3 348	83,0	3 901	80,7	5 120	80,2
Paraíba.....	4 141	77,0	4 409	71,6	4 688	77,9
Pernambuco.....	5 746	51,0	5 839	51,2	6 929	45,4
Alagoas.....	1 669	59,0	1 857	59,6	2 243	53,8
Sergipe.....	1 486	71,0	1 526	76,9	1 948	75,4
Bahia.....	5 600	40,0	6 175	40,6	9 327	49,6
Minas Gerais.....	14 024	42,0	16 279	41,2	19 839	44,0
Espírito Santo.....	1 808	38,0	1 878	36,3	2 924	48,9
Rio de Janeiro.....	5 708	48,0	5 740	39,4	7 211	39,8
Guanabara.....	2 632	23,0	2 729	23,0	2 912	19,6
São Paulo.....	1 134	2,0	1 173	2,1	1 971	3,6
Paraná.....	12 280	67,0	14 504	70,7	13 182	63,2
Santa Catarina.....	5 803	58,0	6 523	58,0	6 523	53,0
Rio Grande do Sul.....	17 600	55,0	19 169	54,6	16 866	47,1
Mato Grosso.....	3 008	76,0	3 500	79,0	3 163	80,
Goiás.....	3 372	70,0	4 040	69,3	2 421	54,0
Distrito Federal.....	44	9,4	65	10,4	172	14,0
BRASIL.....	106 262	43,5	117 833	43,1	127 882	44,1

¹ Anuário Estatístico do Brasil — 1963. ² Anuário Estatístico do Brasil — 1964. ³ Censo Escolar 1964 — Volume I — Apurações Preliminares.

TABELA IV

PROFESSORES NÃO DIPLOMADOS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total de professores em regência de classe	PROFESSORES NÃO DIPLOMADOS						Total	%
		Curso primário		1.º ciclo		2.º ciclo			
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo		
Rondonia.....	278	16	81	9	11	17	46	183	65,8
Acre.....	805	11	496	87	80	8	12	701	87,5
Amazonas.....	2 870	446	743	112	70	145	162	1 678	58,5
Roraima.....	188	6	37	28	13	6	12	102	54,3
Pará.....	7 311	1 273	2 839	259	254	178	232	5 035	68,9
Amapá.....	569	23	238	76	51	22	3	416	73,1
Maranhão.....	5 348	1 431	1 998	146	111	102	128	3 919	73,3
Piauí.....	4 006	1 227	1 009	120	239	147	145	2 887	70,5
Ceará.....	12 477	4 134	2 829	282	256	433	499	8 433	67,6
Rio Grande do Norte.....	6 300	1 887	2 377	282	176	223	178	5 123	80,2
Paraíba.....	6 018	1 115	2 473	258	293	200	349	4 688	77,9
Pernambuco.....	15 267	2 471	3 252	301	248	366	281	6 029	45,4
Alagoas.....	4 171	891	914	116	106	75	141	2 243	53,8
Sergipe.....	2 584	453	1 049	67	134	91	151	1 948	75,4
Bahia.....	18 788	4 539	3 785	285	183	219	317	9 328	49,5
Minas Gerais.....	45 081	2 508	12 698	1 122	1 246	1 015	1 220	19 839	44,0
Espírito Santo.....	5 982	244	1 877	239	147	265	152	2 921	48,9
Rio de Janeiro.....	18 117	522	1 665	721	1 006	1 686	1 611	7 211	39,8
Guanabara.....	14 812	—	—	—	—	—	—	2 912	19,6
São Paulo.....	54 911	69	523	200	281	216	583	1 972	3,6
Paraná.....	20 816	1 150	8 771	1 036	789	822	611	13 182	63,2
Santa Catarina.....	12 289	686	3 572	495	655	483	592	6 513	53,0
Rio Grande do Sul.....	35 815	951	9 176	1 767	2 002	1 321	1 616	16 866	47,1
Mato Grosso.....	3 914	423	1 766	172	234	230	338	3 163	80,2
Goiás.....	4 485	96	822	274	425	307	497	2 421	54,0
Distrito Federal.....	1 232	2	26	35	54	32	23	172	14,0
BRASIL.....	289 587	26 587	65 022	8 480	9 110	8 739	9 932	127 819	44,1

TABELA V
RENDIMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO - 1962

REGIÕES FISIográfICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Matrícula geral (A)	Matrícula efetiva (B)	Aprovações (C)	TAXAS DE		
				Evasão (B/A)	Reprovações (C/B)	Evasão + reprovações (C/A)
BRASIL	8 535 523	7 357 711	4 891 803	14	34	43
NORTE	301 053	269 637	137 934	11	35	43
Rondônia	19 081	7 452	4 074	18	45	55
Acre	14 546	12 134	6 379	17	47	56
Amazonas	76 279	66 662	55 817	13	16	27
Roraima	3 334	2 778	1 759	17	37	47
Pará	186 500	168 310	96 954	10	42	48
Amapá	14 343	12 301	8 921	14	27	38
NORDESTE	1 372 845	1 230 914	769 071	10	38	44
Maranhão	141 903	130 654	75 653	8	42	47
Piauí	99 689	91 175	61 339	9	33	38
Ceará	259 977	234 120	167 332	10	29	36
Rio Grande do Norte	162 155	134 246	70 367	17	48	57
Paraíba	174 869	159 839	85 397	9	47	51
Pernambuco	423 580	381 154	256 380	10	33	39
Alagoas	110 672	99 726	52 603	10	47	52
LESTE	2 910 933	2 581 178	1 677 955	11	35	42
Sergipe	72 409	70 742	23 934	2	66	67
Bahia	486 651	441 190	250 361	9	44	49
Minas Gerais	1 304 610	1 157 189	707 035	11	39	46
Espírito Santo	183 720	152 446	76 870	17	36	47
Rio de Janeiro	430 600	401 101	339 038	7	15	21
Guanabara	432 963	355 510	260 720	18	27	40
SUL	3 579 015	2 978 664	2 073 682	17	30	42
São Paulo	1 830 700	1 481 600	1 144 100	19	23	38
Paraná	481 174	411 184	261 948	15	36	46
Santa Catarina	365 181	317 049	200 249	13	37	45
Rio Grande do Sul	901 960	768 831	467 385	15	39	48
CENTRO OESTE	368 867	297 318	197 158	19	34	47
Mato Grosso	120 304	102 615	73 227	15	29	39
Goiás	224 110	176 158	111 457	21	37	50
Distrito Federal	24 453	18 345	12 444	25	32	49

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Cultura — Anuário Estatístico do Brasil — 1964 — (Índices calculados pelo Autor).

TABELA VI

MATRÍCULAS NAS VÁRIAS SÉRIES DO ENSINO PRIMÁRIO EM RELAÇÃO A 1 000 MATRÍCULAS DE 1.ª SÉRIE¹

SÉRIES	Rondônia	Acre	Amazonas	Roraima	Pará	Amapá	Maranhão	Piauí	Ceará
5.ª.....	49	2	39	58	45	40	29	27	32
4.ª.....	113	58	62	101	79	78	57	42	39
3.ª.....	215	126	132	170	150	174	122	85	86
2.ª.....	287	223	272	261	253	198	266	183	169
1.ª.....	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

SÉRIES	Rio Grande do Norte	Paraíba	Pernambuco	Alagoas	Sergipe	Bahia	Minas Gerais	Espirito Santo	Rio de Janeiro
5.ª.....	50	42	66	15	5	50	42	51	96
4.ª.....	77	67	88	42	38	78	158	161	147
3.ª.....	152	124	161	96	73	159	290	259	262
2.ª.....	268	232	281	200	173	463	438	367	379
1.ª.....	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

SÉRIES	Guana- bara ²	São Paulo	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Goiás ²	Mato Grosso	Distrito Federal	Brasil
5.ª.....	—	125	23	67	236	37	47	139	73
4.ª.....	373	386	153	225	349	92	110	227	163
3.ª.....	510	658	275	376	496	179	217	385	274
2.ª.....	614	723	425	532	625	318	348	554	407
1.ª.....	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000

¹ Índices calculados sobre resultados do Censo Escolar — 1964, Volume II — Apurções Finais (no prelo).² Os índices de Goiás não compreendem a área rural.³ Os índices da Guanabara foram calculados sobre dados estatísticos referentes a 1962 — Anuário Estatístico do Brasil — 1964.

TABELA VII
ENSINO PRIMÁRIO — REPROVAÇÕES POR SÉRIE EM 1963¹

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	PERCENTAGEM DE REPROVAÇÕES POR SÉRIE				
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª
Rondônia.....	41	28	37	52	30
Acre.....	49	10	17	12	48
Amazonas.....	18	16	19	17	15
Roraima.....	31	2	13	18	8
Pará.....	—	—	—	—	—
Amapá.....	41	8	22	16	7
Maranhão.....	51	35	30	25	16
Piauí.....	39	27	20	17	15
Ceará.....	36	20	17	15	16
Rio Grande do Norte.....	—	—	—	—	—
Paraíba.....	—	—	—	—	—
Pernambuco.....	34	16	16	13	13
Alagoas.....	—	—	—	—	—
Sergipe.....	74	41	33	23	—
Minas Gerais.....	50	30	27	16	34
Bahia.....	—	—	—	—	—
Espírito Santo.....	52	19	22	18	18
Rio de Janeiro.....	18	7	8	7	6
Guanabara.....	—	—	—	—	—
São Paulo.....	—	—	—	—	—
Paraná.....	—	—	—	—	—
Santa Catarina.....	48	24	19	14	23
Rio Grande do Sul.....	49	24	25	29	22
Mato Grosso.....	32	22	20	16	30
Goiás.....	—	—	—	—	—
Distrito Federal.....	37	27	23	21	20

¹ Taxas calculadas considerando-se a matrícula efetiva e as aprovações verificadas, segundo os dados do Anuário Estatístico do Brasil — 1965.

TABELA VIII

CRIANÇAS DE 7 A 14 ANOS SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO DOS RESPONSÁVEIS E A SUA PRÓPRIA CONDIÇÃO ESCOLAR - 1-XI-1964

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE CRIANÇAS									
	Total		Grau de instrução dos responsáveis ²							
			Sem instrução		Primário		Médio		Superior	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
BRASIL.....	11 915 536	100,0	4 264 941	35,7	6 991 333	58,5	507 052	4,2	182 010	1,6
NORTE.....	436 074	100,0	130 723	30,0	280 637	64,4	18 612	4,3	6 112	1,3
Roraima.....	5 740	100,0	1 995	34,8	3 341	58,2	272	4,7	132	2,3
Pará.....	256 716	100,0	65 435	26,7	174 595	68,0	10 517	4,1	3 169	1,2
Amapá.....	17 025	100,0	5 264	30,9	10 880	63,9	725	4,3	156	0,9
NORDESTE.....	2 799 868	100,0	1 482 313	52,9	1 218 971	43,5	71 679	2,6	26 905	1,0
Maranhão.....	439 492	100,0	253 000	57,6	178 153	40,6	6 203	1,4	1 836	0,4
Piauí.....	294 966	100,0	158 505	54,3	126 249	43,2	5 626	1,9	1 586	0,6
Ceará.....	587 386	100,0	298 792	50,9	265 024	45,1	15 975	2,7	7 595	1,3
Rio Grande do Norte.....	222 907	100,0	121 766	54,6	94 273	42,3	5 129	2,3	1 739	0,8
Paraíba.....	289 156	100,0	154 019	53,3	125 963	43,6	6 886	2,4	2 288	0,7
Pernambuco.....	744 628	100,0	362 616	48,7	344 562	46,3	27 361	3,7	10 089	1,3
Alagoas.....	224 333	100,0	133 615	59,6	84 417	37,6	1 499	2,0	1 772	0,8
LESTE.....	3 975 535	100,0	1 510 606	38,0	2 266 693	57,0	117 720	3,7	50 516	1,3
Sergipe.....	111 859	100,0	55 832	49,9	52 854	47,3	2 137	2,2	736	0,6
Bahia.....	1 059 116	100,0	486 389	45,9	539 670	51,0	22 974	2,2	10 083	0,9
Minas Gerais.....	1 836 255	100,0	687 988	37,5	1 051 127	57,2	73 479	4,0	23 661	1,3
Espírito Santo.....	300 646	100,0	111 509	37,1	177 673	59,2	8 408	2,8	2 696	0,9
Rio de Janeiro.....	667 659	100,0	168 888	25,3	445 069	66,7	40 362	6,0	13 310	2,0
Guanabara.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
SUL.....	4 438 272	100,0	1 074 223	24,2	3 025 886	68,2	218 427	5,6	89 736	2,0
São Paulo.....	2 236 148	100,0	537 879	24,1	1 492 219	66,7	151 173	6,8	51 877	2,4
Paraná.....	789 566	100,0	224 939	28,5	522 305	66,2	30 178	3,8	12 144	1,5
Santa Catarina.....	427 701	100,0	95 615	22,4	314 888	73,0	13 828	3,2	3 460	0,8
Rio Grande do Sul.....	984 767	100,0	215 790	21,9	696 474	70,7	53 248	5,4	19 255	2,0
CENTRO OESTE.....	295 577	100,0	67 076	22,7	199 146	67,4	20 614	7,0	8 741	2,9
Mato Grosso.....	115 403	100,0	26 747	23,2	80 070	69,4	6 675	5,8	1 911	1,6
Goiás ¹	137 907	100,0	32 469	23,5	93 235	67,6	8 357	6,1	3 846	2,8
Distrito Federal.....	42 267	100,0	7 860	18,6	25 811	61,1	5 582	13,2	2 984	7,1

OBSERVAÇÃO: Não incluídas 43 856 crianças recolhidas em domicílios coletivos (orfanatos, asilos, etc.), bem como 1 240 032 cujos dados não foram computados nestas apurações.

NOTAS: ¹ Inclusive a área rural. ² Os dados relativos referem-se ao número total de crianças que, segundo o grau de instrução, frequentam escola.

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM ESCOLA									
	Total		Grau de instrução dos responsáveis *							
			Sem instrução		Primário		Médio		Superior	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
BRASIL.....	8 974 730	75,1	2 413 738	57,3	5 868 814	83,9	485 341	95,7	176 837	97,2
NORTE.....	338 818	77,7	78 477	60,0	236 516	84,3	17 859	90,0	5 966	97,6
Rorondônia.....	7 519	86,4	1 170	73,0	5 703	88,2	581	97,8	92	99,0
Acre.....	16 232	48,5	4 875	29,6	10 545	65,9	671	76,7	113	84,5
Amazonas.....	84 991	74,3	21 114	57,1	56 172	81,0	5 362	95,3	2 343	97,9
Roraima.....	4 424	77,1	1 237	62,0	2 792	83,6	265	97,4	130	98,5
Pará.....	211 739	82,5	46 523	68,0	151 828	87,0	10 274	97,7	3 114	98,3
Amapá.....	13 883	81,5	3 560	67,6	9 476	87,1	703	97,0	144	92,3
NORDESTE.....	1 648 691	58,8	665 403	44,9	890 218	73,0	67 219	93,8	25 851	96,1
Maranhão.....	203 297	46,3	81 330	32,1	114 724	64,3	5 549	89,5	1 691	92,3
Piauí.....	131 031	45,9	52 508	33,1	74 850	59,3	5 125	91,1	1 508	95,1
Ceará.....	332 283	56,6	124 976	41,8	181 982	69,8	14 966	93,7	7 359	96,9
Rio Grande do Norte.....	152 164	68,3	69 810	57,3	75 752	80,4	4 915	95,8	1 687	97,0
Paraíba.....	186 765	64,0	80 033	52,0	98 144	77,9	0 428	93,3	2 160	94,4
Pernambuco.....	510 133	68,5	197 553	54,5	276 798	80,3	26 021	95,1	9 761	96,7
Alagoas.....	130 018	58,0	59 193	44,3	64 928	76,8	4 215	93,7	1 682	94,9
LESTE.....	2 881 276	72,5	839 397	55,6	1 834 045	81,8	139 327	91,3	48 507	96,0
Sergipe.....	85 719	76,6	36 301	65,0	46 339	87,7	2 361	96,9	718	97,6
Bahia.....	617 795	58,3	202 144	41,6	386 062	71,5	20 243	88,1	9 348	92,7
Minas Gerais.....	1 393 490	75,9	416 034	60,5	884 811	84,2	69 814	95,0	22 836	96,5
Espírito Santo.....	211 558	70,4	62 516	56,1	138 566	77,8	7 889	93,2	2 587	96,0
Rio de Janeiro.....	572 709	85,8	122 402	72,5	398 267	89,5	39 020	96,7	13 020	97,6
Guanabara.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
SUL.....	3 850 059	86,8	808 885	75,3	2 712 184	89,6	241 036	97,0	87 084	98,1
São Paulo.....	1 981 040	88,6	418 484	77,8	1 360 534	91,2	148 018	97,9	54 001	98,4
Paraná.....	606 243	76,8	139 923	62,2	426 337	81,6	28 239	93,6	11 744	96,7
Santa Catarina.....	380 662	89,0	78 595	82,2	285 553	90,7	13 149	95,1	3 365	97,3
Rio Grande do Sul.....	882 144	89,6	171 883	79,7	639 760	91,9	51 630	97,0	18 871	98,0
CENTRO OESTE.....	255 856	86,6	51 576	76,9	175 851	88,3	19 900	96,5	8 529	97,6
Mato Grosso.....	93 588	81,1	18 811	70,3	66 532	83,1	6 382	95,6	1 863	97,5
Goiás ¹	124 573	90,3	26 421	81,4	86 172	92,4	8 189	98,0	3 791	98,6
Distrito Federal.....	37 695	89,2	6 344	80,7	23 147	60,6	5 329	95,5	2 875	96,3

OBSERVAÇÃO: Não incluídas 43 856 crianças recolhidas em domicílios coletivos (orfanatos, asilos, etc.), bem como 1 210 092 cujos dados não foram computados nestas apurações.

NOTAS: 1 Inclusive a área rural. 2 Os dados relativos referem-se ao número de crianças que, segundo o grau de instrução, frequentam escola.

TABELA IX

POPULAÇÃO RECENSEADA EM 1960 E ESTIMADA PARA O QUINQUÊNIO 1966-70 (EM 1 000 HABITANTES)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Recensada em 1-9-1960	ESTIMADA EM 1.º DE SETEMBRO				
		1966	1967	1968	1969	1970
BRASIL.....	70 967	84 679	87 209	89 815	92 499	95 262
NORTE.....	2 602	3 153	3 256	3 362	3 471	3 534
Rondônia.....	71	103	110	117	124	132
Acre.....	160	193	200	206	212	219
Amazonas.....	722	870	898	926	956	986
Roraima.....	29	39	41	43	45	47
Pará.....	1 551	1 857	1 914	1 973	2 033	2 095
Amapá.....	69	97	103	109	116	123
NORDESTE.....	15 678	17 794	18 174	18 562	18 958	19 362
Maranhão.....	2 493	3 231	3 378	3 528	3 685	3 849
Piauí.....	1 263	1 397	1 421	1 445	1 469	1 494
Ceará.....	3 338	3 755	3 830	3 906	3 983	4 062
Rio Grande do Norte.....	1 157	1 274	1 294	1 315	1 337	1 358
Paraíba.....	2 018	2 211	2 245	2 279	2 314	2 349
Pernambuco.....	4 137	4 620	4 706	4 793	4 882	4 973
Alagoas.....	1 271	1 380	1 399	1 419	1 439	1 458
Fernando de Noronha.....	1	2	2	3	3	3
LESTE.....	24 832	28 950	29 699	30 468	31 257	32 067
Sergipe.....	700	834	847	860	874	887
Bahia.....	5 991	6 750	6 885	7 024	7 165	7 309
Minas Gerais.....	9 708	11 189	11 440	11 695	11 957	12 224
Espírito Santo.....	1 189	1 427	1 471	1 517	1 564	1 612
Rio de Janeiro.....	3 403	4 259	4 422	4 591	4 766	4 947
Guanabara.....	3 307	3 977	4 102	4 230	4 362	4 498
SUL.....	24 848	30 906	32 050	33 237	34 468	35 744
São Paulo.....	12 974	15 845	16 381	15 936	17 500	18 102
Paraná.....	4 278	6 450	6 907	7 397	7 921	8 482
Santa Catarina.....	2 147	2 570	2 659	2 742	2 827	2 916
Rio Grande do Sul.....	5 449	6 310	6 502	6 668	6 839	7 014
CENTRO OESTE.....	3 007	4 121	4 343	4 578	4 825	5 085
Mato Grosso.....	910	1 254	1 322	1 395	1 471	1 552
Goiás.....	1 955	2 565	2 684	2 809	2 939	3 075
Distrito Federal.....	142	...	...	...	...	...

FONTE: Serviço Nacional de Recenseamento. Anuário Estatístico do Brasil.

TABELA X
ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DE 7 A 11 ANOS¹

REGIÕES FISIográfICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Índice da população de 7-11 anos (Censo Escolar)	ESTIMADA PARA O QÜINQUÊNIO 1966/70				
		1966	1967	1968	1969	1970
BRASIL.....	14,2	12 024 418	12 383 678	12 753 730	13 134 858	13 527 204
NORTE.....	14,4	454 032	468 864	484 128	490 824	508 898
Rondônia.....	15,3	15 759	16 830	17 701	18 972	20 196
Acre.....	15,9	30 687	31 800	32 754	33 708	34 821
Amazonas.....	14,5	126 650	130 210	134 270	138 620	142 970
Roraima.....	17,5	6 825	7 175	7 525	7 875	8 225
Pará.....	14,0	259 980	267 060	276 220	284 620	293 300
Amapá.....	15,7	11 229	16 171	17 113	18 212	19 311
NORDESTE.....	13,2	2 348 808	2 398 968	2 450 184	2 502 456	2 555 784
Maranhão.....	13,7	443 058	462 786	483 336	504 845	527 313
Piauí.....	14,4	201 168	204 624	208 050	211 536	215 136
Ceará.....	13,3	499 415	509 390	519 498	529 739	540 246
Rio Grande do Norte.....	12,6	160 524	163 044	165 690	168 426	171 108
Paraíba.....	12,3	271 953	276 135	280 317	284 622	288 227
Pernambuco.....	13,0	600 600	611 780	623 090	634 660	646 490
Alagoas.....	12,7	175 260	177 673	180 213	182 753	185 166
LESTE.....	13,5	3 908 250	4 009 365	4 113 180	4 219 695	4 329 045
Sergipe.....	14,0	116 760	118 550	120 400	122 360	124 180
Bahia.....	13,9	938 250	957 015	976 336	995 935	1 015 951
Minas Gerais.....	14,4	1 611 216	1 647 360	1 684 090	1 721 808	1 760 256
Espírito Santo.....	15,4	210 758	226 534	233 618	240 856	248 248
Rio de Janeiro.....	13,5	574 965	596 970	619 785	643 410	667 845
Guanabara.....	9,6	381 792	393 792	406 050	418 752	431 808
SUL.....	13,4	4 141 404	4 294 700	4 453 758	4 618 712	4 789 796
São Paulo.....	12,7	2 012 315	2 080 387	2 023 872	2 223 643	2 298 954
Paraná.....	14,4	928 800	994 608	1 065 168	1 140 624	1 221 408
Santa Catarina.....	14,9	384 271	396 191	408 558	421 223	434 335
Rio Grande do Sul.....	13,6	862 240	884 272	906 848	930 104	953 904
CENTRO OESTE.....	14,6	601 666	634 078	668 388	704 450	742 410
Mato Grosso.....	14,8	185 592	195 656	206 460	217 708	229 696
Goiás.....	15,3	392 445	410 652	429 777	449 667	470 475
Distrito Federal.....	17,0	—	—	—	—	—

1 Fundadas nas estimativas de população do Serviço Nacional de Recenseamento. Anuário Estatístico do Brasil — 1965 e nos índices do grupo de 7 a 11 anos/população total, determinados em relação aos resultados do Censo Escolar — 1964 — Volume I — Apurações Preliminares.

TABELA XI

ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO DE 12 a 14 ANOS — 1966-1970¹

REGIÕES FISIográfICAS E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Índice da população de 12-14 anos (Censo Escolar)	ESTIMATIVAS PARA O QÜINQUÊNIO				
		1966	1967	1968	1969	1970
BRASIL.....	6,8	5 758 172	5 730 212	6 107 420	6 289 932	6 477 816
NORTE.....	6,9	217 557	221 661	231 978	239 499	243 816
Rorônia.....	7,6	7 828	8 360	8 892	9 424	10 032
Acre.....	7,5	14 475	15 000	15 450	15 900	16 425
Amazonas.....	7,1	61 770	63 758	65 746	67 876	70 006
Roraima.....	7,9	3 081	3 239	3 397	3 555	3 713
Pará.....	6,7	124 419	128 238	132 191	136 211	140 365
Amapá.....	6,7	6 499	6 901	7 303	7 772	8 241
NORDESTE.....	6,4	1 138 816	1 163 136	1 187 968	1 213 312	1 239 168
Maranhão.....	6,4	206 976	216 192	225 792	235 840	246 326
Piauí.....	7,2	100 584	102 312	104 010	105 768	107 568
Ceará.....	6,6	247 830	252 780	257 796	262 878	268 092
Rio Grande do Norte.....	6,2	78 988	80 228	81 530	82 894	84 196
Paraíba.....	6,0	132 660	134 700	137 580	140 290	142 850
Pernambuco.....	6,2	286 440	291 776	297 166	302 684	308 326
Alagoas.....	6,0	82 800	83 940	85 140	86 340	87 450
LESTE.....	6,5	1 851 750	1 930 435	1 980 420	2 031 705	2 084 355
Sergipe.....	6,7	55 578	56 749	57 620	58 558	59 429
Bahia.....	6,5	438 750	447 525	456 560	465 725	475 085
Minas Gerais.....	7,1	794 419	812 240	830 345	848 947	867 904
Espírito Santo.....	7,4	105 598	108 854	112 258	115 736	119 288
Rio de Janeiro.....	6,6	281 094	291 852	303 006	314 556	326 502
Guanabara.....	4,9	194 873	200 998	207 270	213 738	220 402
SUL.....	6,3	1 947 078	2 019 150	2 093 931	2 171 484	2 251 872
São Paulo.....	6,0	950 700	982 860	950 160	1 050 540	1 086 120
Paraná.....	6,4	412 800	442 048	473 408	506 944	542 848
Santa Catarina.....	6,8	175 372	180 812	186 456	192 236	198 220
Rio Grande do Sul.....	6,7	424 780	435 634	446 756	458 213	469 938
CENTRO OESTE.....	7,1	292 591	308 353	325 038	342 575	361 035
Mato Grosso.....	6,8	85 272	89 896	94 860	100 028	105 536
Goiás.....	8,0	205 200	214 720	224 220	235 120	246 000
Distrito Federal.....	5,6	—	—	—	—	—

1 Fundadas nas estimativas de população do Serviço Nacional de Recenseamento — Anuário Estatístico do Brasil — 1965 e nos índices do grupo de 12 a 14 anos população total, determinados em relação aos resultados do Censo Escolar — 1964 — Volume I — Apurações Preliminares.

TABELA XII

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS¹ - 1964
(1 000 HABITANTES)

	Popu- lação total	POPULAÇÃO URBANA				POPULAÇÃO RURAL			
		Total	Capitais e cidades 100 000 habi- tantes	Cidades e vilas 5 a 100 000 habi- tantes	Cidades e vilas 5 000 habi- tantes	Total	Concen- trada	Dis- persa ²	%
BRASIL									
7-11 anos.....	8 802	3 436	1 346	1 283	807	5 366	4 171	1 195	13,6
12-14 >	5 014	2 034	810	764	460	2 980	2 321	659	13,1
TOTAL.....	13 816	5 470	2 156	2 047	1 267	8 346	6 492	1 854	13,4
NORTE									
7-11 anos.....	349	117	67	16	34	232	133	99	28,4
12-14 >	187	68	39	10	19	119	68	51	27,3
TOTAL.....	536	185	106	26	53	351	201	150	28,0
NORDESTE									
7-11 anos.....	2 067	612	214	204	194	1 455	1 175	280	13,5
12-14 >	1 174	365	128	124	113	809	654	155	13,2
TOTAL.....	3 241	977	342	328	307	2 264	1 829	435	13,4
LESTE									
7-11 anos.....	3 048	1 307	547	447	313	1 741	1 365	376	12,3
12-14 >	1 740	771	329	269	173	978	768	210	12,1
TOTAL.....	4 788	2 078	876	716	486	2 719	2 133	586	12,2
SUL									
7-11 anos.....	2 433	1 269	490	569	210	1 664	1 339	325	13,4
12-14 >	1 678	753	296	334	123	925	744	181	10,8
TOTAL.....	4 111	2 022	786	903	333	2 589	2 083	506	12,3
CENTRO OESTE									
7-11 anos.....	405	132	29	47	66	273	158	115	28,4
12-14 >	227	78	18	28	32	149	86	63	27,8
TOTAL.....	632	110	47	75	98	422	244	178	28,2

FONTE: 1 Dados coligidos do Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário - 1964-1966. 2 Considerada dispersa quando se verifica a existência de menos de 40 casas por 36 km² de área.

TEMAS DE REFLEXÃO SÔBRE A 5.^a E 6.^a SÉRIES PRIMÁRIAS

Pierre Vaast
Perito da Unesco

I — Compromissos internacionais

a — A Conferência de Punta del Este promovida pela Organização dos Estados Americanos de 5 a 17 de agosto de 1961 recomendou:

“2/a: proporcionar, *no mínimo, seis anos* de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda a população em idade escolar”.

b — A Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, reunida em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962, recomendou:

“II — Ensino Primário.

1. Que se coadunem os esforços e recursos dos países latino-americanos e da assistência internacional para conseguir que, antes de terminado o atual decênio, todas as crianças possam cursar o ciclo primário de estudos, com duração mínima de seis anos, tanto no meio urbano como no rural”.

II — Decisões governamentais e legislação

a — A Lei Federal n.º 4 024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê a organização, pelos Estados, de seu sistema de ensino (artigo 11); estes sistemas devem estender a duração do ensino primário até a 6 anos, ampliando nos dois últimos anos os conhecimentos do aluno e iniciando-o nas artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade (artigo 26).

b — O *Plano Nacional de Educação* fixa, como uma das metas a serem atingidas em 1970, a escolarização nas 5.^a e 6.^a séries, de 70% da população em idade escolar, da faixa etária de 12 — 14 anos de idade.

III — Bivalência das 5.^a e 6.^a séries

Inicialmente, convém ressaltar quais são os objetivos previstos para esses dois anos que corream o ciclo primário.

De acôrdo com a origem social (predominante) e a capacidade intelectual do aluno, a 5.^a e a 6.^a séries do ensino primário brasileiro abrem à criança duas vias diferentes:

- a) ingresso imediato na vida prática;
- b) acesso ao 1.^o ciclo do ensino secundário (admite-se, em geral, que o estudante ao terminar a 5.^a série primária possa candidatar-se ao exame de admissão à 1.^a série do 1.^o ciclo, e que ao terminar a 6.^a série primária está apto para a admissão à 2.^a série do 1.^o ciclo secundário).

A fim de bem situar a distribuição das crianças entre as duas vias que se abrem para seu desenvolvimento, é conveniente que se faça uma referência a números.

De acôrdo com o relatório apresentado à Conferência de Santiago, em dados aproximados, no ano de 1959, dentre:

1 000 crianças de 7 a 14 anos:

- 517 ingressaram na 1.^a série primária;
- 40 terminaram a 4.^a série primária;
- 22 ingressaram na 1.^a série secundária.

Nessa época, então, aproximadamente, 50% das crianças privilegiadas que terminaram o curso primário de 4 anos entraram para o secundário, e 50% interromperam seus estudos.

Êstes números têm, apenas, valor relativo quanto às perspectivas futuras. Sôbre a relação existente entre os 22 alunos que ingressaram no curso secundário sôbre um total de 1 000 alunos, sujeitos à escolarização, poder-se-ia meditar, longamente. Mas esta não é a questão.

Admitindo-se que o Brasil prossiga na luta, nas duas frentes:

- a) dar ao menos 4 anos de ensino primário a *tôdas* as crianças escolarizáveis (tarefa mais urgente);
- b) dar, a um número menor, dois anos complementares (5.^a e 6.^a séries primárias),

a proporção, entre os alunos que terminarão seus estudos no nível de 6.^a série e os que ingressarão na 1.^a série do 1.^o ciclo do ensino médio, baixará certamente.

Para que esta proporção permaneça igual a 50%, será necessário que se realize, paralelamente, um desenvolvimento do ensino de nível médio, aumentando-se-lhe, em muitas vezes, a capacidade da matrícula atual, a fim de que tenha condições de absorver todos os que, egressos do curso primário, demandem seus diversos cursos (ginásial, industrial, comercial, agrícola, etc.).

Admitindo-se, porém, que a luta na primeira frente (escolarização total nas quatro séries primárias) é prioritária, é evidente que:

- uma quantidade, cada vez maior, de alunos se apresentará para entrar na 5.^a e na 6.^a séries do curso primário;
- uma minoria, cada vez menor (limitada ao mesmo tempo pela capacidade restrita de acolhimento dos cursos de nível médio, e pela posição social dos estudantes) passará para os cursos secundários ao término dos estudos primários.

Vê-se, então, que os dados de 1959 não podem ser tomados como elementos de comparação, porque a proporção dos alunos que atingiram a 4.^a série é muito pequena para ser considerada expressiva. Na situação focalizada em 1959, os 40 alunos que terminaram o 4.^o ano primário, eram, ainda, privilegiados e, portanto, não representavam a massa.

Na realidade, todos os 40 poderiam ter ingressado nos cursos secundários se os cursos desse nível tivessem apresentado condições suficientes de absorção dos alunos.

Pode-se considerar que, num período razoável de evolução, cerca de 65% do efetivo da 5.^a e 6.^a séries se destinarão à vida prática e 35% prosseguirão em seus estudos.

IV — Conseqüência da bivalência da 5.^a e 6.^a séries

A — *O problema de preparação para a vida*

Numerosos educadores brasileiros denunciaram, às vezes com violência, e sempre com justas razões, a falta de adequação da escola tradicional brasileira ao meio que ela deve melhorar. O ensino demasiado teórico, excessivamente intelectual, demais livresco, muito rotineiro, permanece completamente alheio à vida real. A escola continua sendo uma instituição isolada da comunidade, uma espécie parasitária onde as crianças parecem afastadas de seu meio, e de onde saem sem preparo para viver suas vidas como produtor, como cidadão ou como chefe de família. A escola não está integrada no meio, permanece sem ligações estreitas com a comunidade.

Estas críticas poderiam, na hora presente, ser amenizadas, tendo em vista a renovação pedagógica que se desenvolve, aos poucos, por toda parte. Todavia, os reformadores, instituindo a 5.^a e 6.^a séries primárias, acreditaram, erroneamente, que, com o acréscimo do trabalho em oficinas,

esses dois últimos anos poderiam resolver o problema. A oficina não é a panaceia universal e a sua presença numa escola não significa que os alunos fiquem preparados para a vida. Será preciso discutir e depois elaborar uma pedagogia total para a 5.^a e 6.^a séries, a fim de lhes dar, no contexto do ensino brasileiro, sua originalidade.

Estas duas classes têm uma originalidade material: a presença das oficinas; mas lhes falta a originalidade intelectual.

B — A continuidade dos estudos

Surge aqui um dilema e uma escolha entre duas pedagogias:

- Ou se presume que o aluno inteligente da 5.^a e 6.^a séries deve receber um ensino particular, do tipo intelectualizado a fim de prepará-lo, mais rapidamente, para o ingresso nos cursos secundários e, então, seriam necessárias classes *especiais* de preparação, onde seriam agrupados os melhores alunos concluintes da 4.^a série, ministrando-lhes ensino mais avançado, consolidando as bases da linguagem, da matemática, das ciências, preparando-os com métodos de trabalho individual;

Ou se deseja, que num duplo objetivo:

- a) *nacional*: dar a *todos*, até um certo nível, uma instrução idêntica que conduza à coesão social;
- b) *individual*: dar a cada criança, qualquer que seja seu destino:
 - i — conhecimento completo de seu meio;
 - ii — preparação cívica mínima;
 - iii — certa habilidade manual polivalente;
 - iiii — iniciação em uma profissão;

dar a *todos* os alunos do 5.^o e 6.^o anos primários uma preparação idêntica.

A escolha é difícil para os responsáveis; inclinamo-nos, todavia, para a segunda solução (com complementos para os alunos de melhor aproveitamento e de maiores possibilidades de trabalho individual: de bibliotecas, por exemplo).

V — Como formar para a vida o aluno da escola primária

O Brasil, não tendo ainda resolvido seu problema de escolarização, precisa admitir que, durante longos anos, a maioria das crianças do povo terá, apenas, como preparação para a vida aquela que a escola primária lhes puder dar.

É evidente, entretanto, que a criança pode preparar-se para a vida prática de outra forma:

- i — na família, pelo exemplo dos pais;
- ii — na cidade ou na vila, pelo espetáculo da vida cotidiana;
- iii — pelas variadas informações provenientes da imprensa, do rádio, do cinema, etc.

Mas êsses não são conhecimentos preparados, sistematizados, coordenados e apropriados à idade, ao sexo e ao meio.

Se o objetivo essencial dos quatro primeiros anos do ensino elementar é dar à criança as técnicas de base:

- leitura;
- escrita;
- redação;
- cálculo;
- elementos de ciência;

o objetivo primordial da 5.^a e 6.^a séries será utilizar essas técnicas a fim de preparar o aluno para viver, plenamente, na comunidade. E isto supõe:

- a) que a criança possa situar-se no meio em que vive:
 - no espaço { estudando a geografia local para chegar ao estudo da geografia nacional
 - no tempo { estudando a história local para chegar à história do seu país
- b) que a criança possa compreender as outras pessoas de sua comunidade:
 - i — nas suas profissões: sociologia local
 - ii — nos seus lazeres: folclore
- c) que a criança possa conhecer seus direitos e deveres dentro da comunidade.
 - instrução cívica prática.
- d) que a criança saiba utilizar todos os meios de informação.
 - i — visual: jornais, revistas, livros, cinemas
 - ii — auditivo: rádio, conferências, etc.

- e) que o estudante seja intelectual e fisicamente preparado para escolher um setor profissional.
- f) que se torne intelectual e fisicamente apto para escolher as suas distrações: esportes, leituras, espetáculos etc.
- g) que seja intelectual e fisicamente preparado para fundar, futuramente, uma família:

Moral – higiene, puericultura etc.

- h) que seja intelectualmente preparado para, no futuro, manter essa família:

– orçamentos familiares, dietética etc.

Estes são, pelo menos, os objetivos mais importantes a atingir na 5.^a e 6.^a séries.

Vê-se, então, dêste ponto-de-vista que apenas a presença das oficinas em um grupo escolar que mantenha a 5.^a e 6.^a séries, não é suficiente para atingir suas finalidades. É preciso estabelecer um programa mínimo, adequado a uma pedagogia especial.

VI – Ensino diversificado de acôrdo com o meio

O relatório brasileiro à Conferência de Santiago de Chile (março de 1962) previa para o Brasil no ano de 1965 uma população total de 83 000 000 de habitantes, uma população rural de 46 000 000 e uma população urbana e suburbana de 37 000 000, em números redondos.

Os números fornecidos pela Fundação Getúlio Vargas, em realidade, admitiam, para a mesma data, 50% de urbanização.

Ainda assim, como o termo “população urbana e suburbana” abrange, também, as sedes dos Municípios, pode-se dizer, a grosso modo, que a população rural brasileira representa cêrca de 60% de sua população total.

Nestas condições, é preciso ter-se consciência de que sôbre 100 brasileiros, 40 têm acesso a uma civilização do século XX, mas que 60 permanecem ainda tributários de uma civilização agrícola ou pastoril em desuso.

Entre uma criança da cidade e uma do campo há, portanto, diferença de interêsses.

A pedagogia da 5.^a e 6.^a séries deve encarar essa disparidade fundamental. Na elaboração dos programas é necessário prever:

- Um programa urbano puro (cidades grandes)
- Um programa semi-urbano (pequenas e médias cidades).
- Um programa rural.

VII – Alguns esboços de programa

A – Programa urbano puro (tipo industrial e comercial)

O programa da 5.^a e 6.^a séries deve levar a criança a se integrar corretamente no meio urbano. Para isto é preciso permitir-lhe a compreensão de como se vive nas cidades:

a) o problema do alojamento: implicação doméstica:

- água quente
- eletricidade
- gás
- aparelhos domésticos

b) o problema da vida social urbana

- comunicações – trânsito urbano
- serviços públicos: Correios, Bancos, Polícia
- administração
- recreação: parques, esportes, cinemas, teatros.

c) o problema profissional

- | | | |
|---|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> – fábrica e usina – oficina artesanal – armazém – loja | } | Noções de tecnologia elementar |
|---|---|--------------------------------|

Cada um destes problemas pode ser estudado num capítulo diferente das “Ciências aplicadas”, em relação estreita com as oficinas especializadas:

- eletricidade doméstica
- mecânica elementar
- trabalho de madeira
- economia doméstica
- dactilografia – escrituração dos livros
- banco – caixa escolar, etc.

B – Tipo semi-urbano, semi-rural

Este tipo concerne às cidades médias e povoações mais importantes nas quais a conexão íntima com o meio rural está assegurada; grandes mercados agrícolas, indústrias de transformação dos produtos agrícolas.

Além dos temas tratados pelo programa dos cursos urbanos puros (mas em um nível menos complexo) é conveniente acrescentar noções mais especialmente apropriadas para o meio rural puro.

Este tipo é, portanto, um intermediário entre os dois tipos puros e deve refletir a verdade sócio-econômica do meio.

C – *Tipo rural*

O conjunto de informações complementares a dar ao aluno rural da 5.^a e 6.^a séries concerne, essencialmente, a um ensino sucinto, porém científico, da Agricultura sob suas diversas formas.

- i – culturas que produzem substâncias alimentares e industriais
- ii – criação de animais

insistindo sobre a aplicação individual dessas técnicas:

- jardim familiar
- pequena criação doméstica

sobre as formas de gestão cooperativa e individual

- direito rural elementar
- contabilidade agrícola
- modernização das técnicas cooperativas
- instituições bancárias

sobre as técnicas artesanais rurais:

- alvenaria
- trabalho da madeira, do ferro, do couro, etc.
- mecânica agrícola
- hidrologia agrícola

todo este ensino deve ser ministrado em ligação estreita com as oficinas especializadas:

- jardim
- pequena criação
- oficinas de madeira, de ferro, de couro, de mecânica e de eletricidade
- cooperativa escolar etc.

D – *Economia doméstica*

Seja no meio urbano ou rural, as futuras mulheres brasileiras têm necessidade tanto de saber dirigir uma casa, como educar as crianças quando se tornam mães. Portanto nos três tipos estudados, convém, acrescentar o ensino das ciências domésticas em nível primário.

- a) – manutenção da casa
- arrumação e conservação
- cozinha
- lavagem, passagem e consertos de roupa
- corte e costura

- b) — administração financeira da casa
 - orçamentos familiares, receita, despesa, economias
 - planos de melhoramento
- c) — puericultura
 - cuidados à gestante
 - o parto
 - cuidados com a criança
 - educação da primeira infância
- d) — higiene em geral

Este programa pode, aliás, ser seguido pelos meninos, notadamente no que concerne:

- a conservação da casa: reparação, pinturas, serviço de bombeiro, eletricidade, etc.
- administração financeira da casa
- educação da primeira infância

do mesmo modo que as meninas podem seguir com proveito os cursos sôbre:

- criação doméstica
- o jardim familiar

o ensino das Ciências domésticas não pode ser administrado, evidentemente, sem as oficinas especializadas:

- de cozinha
- de costura — corte
- de puericultura;

mas pode, também, ser sintetizado de tal maneira que renda, bastante, pela construção — de uma casa-padrão — onde o ensino é imediatamente concretizado: equipes se revezando para assegurar a manutenção total desta casa durante todo o período escolar.

VIII — A pedagogia específica da 5.^a e 6.^a séries

A pedagogia de preparação para a vida não pode ser senão uma pedagogia *moderna, ativa, concreta*.

Todo assunto teórico deverá ter sua repercussão imediata sôbre o plano prático das oficinas.

A ligação deve ser constante entre a unidade-classe e a unidade-oficina.

O ensino pode ser feito por *projetos* ou *unidades de trabalho*: a única precaução a tomar seria de sempre levar ao fim um projeto aprovado.

Quer seja em costura, em trabalho de madeira, em trabalho de couro, a *progressão* do ensino, segundo um plano racional estabelecido, deve a cada etapa ser *concretizado* por um trabalho *completo e útil*, de acôrdo com as necessidades do meio. Por outro lado, a fim de suprimir o aspecto teórico e verbal das grandes disciplinas clássicas: linguagem, aritmética, ciências, todo projeto deve basear-se no cálculo ou nas ciências, para conseguir a sua realização prática nas oficinas.

Se, por exemplo, decide-se organizar uma criação de galinhas, deve-se recorrer antes às *ciências* naturais para estudar a galinha, as diferentes raças, segundo a produção de ovos ou de carne; em seguida o projeto será elaborado com a ajuda da *matemática* para calcular as despesas, a produção possível, os benefícios eventuais. A *linguagem* será o instrumento necessário para a redação do projeto, para as investigações, para as leituras dos documentos etc.

- Assim estas disciplinas perderão seu valor de matérias intelectuais, isoladas, para tornarem-se *instrumentos* integrados totalmente no *projeto*.
- A pedagogia ativa das classes da 5.^a e 6.^a séries dará ênfase ao *trabalho de equipe*, às *pesquisas*, às *mesas-redondas* etc.
- Enfim, para afirmar de maneira formal seu caráter de preparação para a vida, entrosará de maneira íntima a vida da escola à vida da comunidade, integrando durante as visitas programadas, com cuidado, os alunos nas "*oficinas reais*", nas "*lojas reais*", nas "*propriedades agrícolas reais*", anulando assim o que poderia ter de artificial o ensino prático realizado nas oficinas infantis.

IX — Um exemplo de preparação à vida: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador

Criado pelo Dr. Anísio Teixeira, segundo os conceitos mais modernos de educação, dirigido com fé e competência excepcionais pela irmã de seu idealizador — D.^a Carmem Teixeira — o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi edificado e concebido para servir a um dos bairros mais miseráveis de Salvador e é constituído por uma Escola Parque e 4 Escolas-classe. A frequência dos 4 grupos escolares dos arredores oscila entre 3 500 e 4 000.

A Escola-parque e as escolas-classe asseguram, aproximadamente, a cada aluno um horário de trabalho integral de 8 horas, sendo 4 horas na escola-classe e 4 horas na Escola-parque. Nesta, as atividades estão divididas em setores e cada setor dispõe de instalações materiais excelentes, para não dizer luxuosas.

a) *Setor de trabalho:*

- desenho, pintura
- bordado, corte, costura
- tecelagem
- alfaiataria (uniformes)
- trabalho em couro (sapatos e bolsas)
- trabalho em madeira (móveis e brinquedos)
- trabalho em ferro
- cerâmica
- cartonagem e encadernação

b) *Setor socializante:*

- "Banco" da escola
- cooperativa
- emissão de rádios

c) *Setor de recreação física:*

- campo de esportes
- área coberta para ginástica
- danças

d) *Setor de recreação intelectual:*

- teatro coberto
- teatro ao ar livre
- orquestra
- biblioteca

e) *Setor de nutrição e saúde:*

- cantina escolar
- banheiros
- consultório médico e dentário

Uma descrição concisa como esta dificilmente pode mostrar o funcionamento desta imensa cidade infantil, mas o que impressiona ao observador em primeiro lugar é:

- a) o enorme poder criador do aluno neste ambiente favorável.
- b) a *autodisciplina* excelente dos alunos, que, absorvidos completamente em seus trabalhos, mergulhados em atividade que lhes agrada e satisfaz inteiramente às suas necessidades de agir, não são levados às atitudes tão prejudiciais de explosão física e de gritos que caracterizam os recreios da escola tradicional.
- c) a *seriedade*, a *concentração* física e espiritual que é específica do trabalho interessante e livremente aceito.
- d) a *iniciativa individual* dando-se livre curso ao desenvolvimento das estruturas pedagógicas favoráveis.

Em face do exposto e dos elogios merecidamente feitos, o autor dêste trabalho se sente mais à vontade para enumerar as falhas desta obra grandiosa:

- a) a ligação entre Escolas-classe e Escola-parque parece-me insuficiente dentro do conceito da pedagogia ativa. Isto é devido:
 - de um lado à distância (que separa 3 das 4 escolas que formam o contingente escolar da Escola-parque;
 - de outra parte, a uma pedagogia ainda insuficientemente elaborada e que deveria tentar fazer das 4 Escolas-classe e da Escola-parque um todo institucional, orientado pelo mesmo pensamento.

- b) dentro do conceito de uma pedagogia da 5.^a e 6.^a séries para vocação urbana (que é o caso de Salvador), as instalações parecem, do ponto-de-vista técnico, insuficientes:
 - falta um setor de cozinha, de economia doméstica, e de puericultura para as meninas.
 - não existe setor de eletricidade, de mecânica, de dactilografia, para os meninos.
 - ao contrário, no que concerne às meninas, e segundo o espírito *moderno* que deveria presidir à preparação para a vida dessas meninas, os setores de bordado e de tecelagem, parecem-me ultrapassados, porque não correspondem à evolução do mercado da mão-de-obra.
 - bordados e tecelagem dêsse tipo já forneceram aos exploradores uma grande massa de proletárias, nos quatro cantos do mundo.

Se desejarmos integrar êsses alunos na vida real, é preciso dar-lhes os meios de escapar a um futuro miserável, e, então, ministrar-lhes um aprendizado manual de um *grupo* de profissões *rentáveis* que estejam de acôrdo com o *progresso atual* e não conservador de um artesanato ultrapassado e passível de ser explorado.

X — Plantas recomendáveis

- a) Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro — Salvador — Bahia. (Vêr Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, n.º 87, p. 28.)
- b) Planta modificada do referido Centro. ,
- c) Planta de oficinas (Curitiba — Paraná) tipo C e de economia doméstica.

XI — As dificuldades da implantação

A — A escolha geográfica

Considerando-se que a prioridade n.º 1 do ensino primário brasileiro:

- a escolarização *total* do efetivo da faixa etária dos 7 aos 11 anos, no mínimo, nas 4 séries iniciais do ciclo elementar

levará muito tempo a ser atingida, a implantação da 5.^a e 6.^a séries torna-se quase um luxo, em vista da situação atual.

A tendência geral será, então, implantar a 5.^a e 6.^a séries no meio urbano:

- porque nas grandes cidades a escolarização é quase total (então a urgência número um desaparece).
- porque a evasão escolar é menos brutal que na zona rural.
- que em consequência, sendo maior o número de crianças que chega ao fim da 4.^a série, os alunos da 5.^a e 6.^a séries seriam mais numerosos.
- porque as possibilidades materiais de construção são mais favoráveis.

Mas é preciso considerar que a sua implantação no meio rural é tão necessária quanto no meio urbano porque:

- a criança das cidades vive num meio favorável e, em geral, bem aquinhoadada de ginásios e colégios, escolas industriais e comerciais.
- enquanto que o menino do interior terá normalmente apenas o recurso da 5.^a e 6.^a séries para completar sua instrução e preparar-se para a vida. Para êle, verdadeiramente, estes 2 anos suplementares são *capitais*.
- os grupos escolares rurais apresentando atualmente uma frequência muito reduzida ao fim do 4.º ano primário, será lógico e econômico concentrar a 5.^a e 6.^a séries rurais, em um grupo escolar:

Escolas-classe e Escola-parque, situadas, por exemplo, na sede do Município, ou, numa primeira etapa, no principal Município da região sócio-econômica.

Este reagrupamento evitaria despesas excessivas, pois o que seria econômico para 1 000 alunos da 5.^a e 6.^a séries deixaria de ser para 50 a 200 alunos.

Conviria neste caso estudar a implantação das Escolas-parque de 5.^a e 6.^a séries à luz dos resultados do último Censo Escolar.

Da mesma forma a distribuição das Escolas-parque rurais e urbanas deve ser feita de acordo com os dados do último recenseamento.

B — Formação e escolha dos professores

Alguns Estados já começaram a formação dos professores da 5.^a e 6.^a séries, mas dando, apenas, cursos concernentes às Artes Industriais,

quando a formação deve ser bivalente preparando-os, ao mesmo tempo, para a parte geral dos cursos a serem administrados, como para a *parte prática* (setores de trabalho — oficinas).

Por outro lado, quaisquer que sejam nossas idéias pessoais, a mulher está tradicionalmente excluída de certas profissões ainda reservadas aos homens: agricultura, grande criação, trabalho com o ferro, trabalho de madeira, mecânica, eletricidade.

Uma das maiores dificuldades que se encontrará para a generalização da 5.^a e 6.^a séries é evidentemente a ausência *quase total do elemento masculino* no ensino primário brasileiro.

Nessas condições, pode-se esperar uma limitação extremamente severa nas atividades práticas em oficinas, de uma parte, tendo-se em vista as profissões tradicionalmente masculinas; e de outra parte, um ensino geral no que concerne à agricultura ou à técnica industrial.

É necessário, então, pensar desde já na formação de :

- *instrutores rurais* com vocação agrícola.
- *instrutores urbanos* com vocação industrial ou comercial.

Se os *vencimentos oferecidos* a esses professores estiverem de acordo com sua qualificação o problema pode ser resolvido.

Se o professor rural ou urbano da 5.^a e 6.^a séries encontrar na agricultura ou na indústria uma profissão melhor remunerada, o problema permanecerá sem solução porque é nosso pensamento que 50%, no mínimo, do professorado efetivo da 5.^a e 6.^a séries deve ser masculino.

C — *Estatísticas e planificação do projeto*

Extratos do relatório brasileiro apresentado à Conferência de Santiago do Chile, em 1962:

1 — “Em 1960 — sobre 3 000 Municípios, mais ou menos, 1 400 não possuíam “ginásio”, isto significa que para a 1/2 dos Municípios a implantação da 5.^a e 6.^a séries permanece o único meio de oferecer uma instrução complementar e uma preparação eficaz para a vida aos alunos *rurais*.”

- Em 1960, sobre 14 200 000 crianças de 7 a 14 anos, 7 500 000 eram escolarizadas.

Sobre estas 7 500 000 escolarizadas

- 53% estavam na 1.^a série primária
- 21% estavam na 2.^a série primária
- 15% estavam na 3.^a série primária
- 9% estavam na 4.^a e 5.^a séries primárias, ou
- 11% se contarmos os alunos da 1.^a série ginásial.

- a percentagem de 9% dizendo respeito à 4.^a e 5.^a séries;
- a percentagem de 11%, referindo-se às 4.^a e 5.^a séries primárias e 1.^a ginásial;
- o efetivo da 4.^a série representando cerca de 40/1 000 da população escolarizável;
- o da 1.^a série ginásial 22/1 000 da mesma população;
- o efetivo possível da 5.^a série, em 1960, era de

$$\frac{7\,500\,000 \times 9}{100} - \frac{14\,200\,000 \times 40}{1\,000} = 675\,000 - 568\,000 = \boxed{107\,000}$$

- o efetivo da 5.^a série, nêle compreendido a 1.^a série ginásial:

$$107\,000 + \frac{14\,800\,000 \times 22}{1\,000} = 107\,000 + 312\,400 = \boxed{419\,400 \text{ alunos}}$$

Há muita pouca probabilidade de se obrigar os candidatos atuais dos cursos ginásiais que ingressam diretamente na 1.^a série do ciclo médio, a cursar a 5.^a e 6.^a séries.

Nestas condições a população interessada na 5.^a e 6.^a séries, em 1960, devia representar, no máximo $\boxed{300\,000}$ alunos de 12 a 14 anos.

Voltando ao Censo de 1960:

Primário (7 a 14 anos)	14 181 000
Primário (7 a 11 anos)	9 135 000
	5 046 000
alunos presumíveis da 5. ^a e 6. ^a séries	300 000
uma percentagem de $\frac{300\,000 \times 100}{5\,000\,000} = 6\%$	
do efetivo escolarizável da 5. ^a e 6. ^a séries.	

Os compromissos internacionais do Brasil referem-se à escolarização de 70% da faixa etária de 12 a 14 anos. Sendo de 3% o crescimento demográfico do Brasil, de imediato se vê a importância da tarefa brasileira, antes de 1970.

- 2 — Em 1958 das 2 800 000 crianças escolarizadas na zona rural, 112 000 estudantes terminaram a 3.^a série primária, enquanto que das 4 000 000 escolarizadas na zona urbana, 480 000 alunos terminaram a 4.^a ou 5.^a séries. O que equivale a dizer que em 1958, de $\boxed{65\%}$ da população total tendo-se escolarizado apenas 112 000 crianças, o fato deu origem a um número muito grande de operários não qualificados, ao passo que $\boxed{35\%}$ da referida população produziu quase 5 vezes o número de elementos muito mais aptos para o trabalho.

Estes fatos estão a exigir uma inversão dessa distribuição bem como a implantação prioritária da 5.^a e 6.^a séries no meio rural.

N. B. — O autor não tinha em mãos, quando redigiu este estudo, os resultados do último Censo Escolar do Brasil (1964). Para a faixa etária que nos interessa, os dados são os seguintes:

Crianças em idade escolar	Crianças escolarizadas	Taxas de escolarização		
		Zona urbana	Zona rural	Total
12 anos — 1 770 772	1 254 278	86%	55,9%	70%
13 anos — 1 483 051	989 256	81%	51,3%	66,7%
14 anos — 1 262 717	764 680	74%	44,9%	60,6%

Estes números poderiam dar a impressão de que as metas propostas para 1970 já foram atingidas, considerando que em 1964 a média da escolarização das crianças de 12 a 14 anos já atingiu a 65,7% (o objetivo proposto para 1970 é de 70%).

Mas, na realidade, estas crianças de 12 a 14 anos, que freqüentam a escola, se encontram em tôdas as séries primárias, desde a 1.^a até a 6.^a, em consequência de uma escolarização retardada, de repetições sucessivas, etc. etc.

De fato, segundo os dados do opúsculo "Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários", apresentado à II Conferência Nacional de Educação, em Porto Alegre, os efetivos das várias séries da escola primária eram, em 1964, os constantes do quadro a seguir:

Séries	Número de alunos
1. ^a	4 100 359
2. ^a	1 608 721
3. ^a	1 124 099
4. ^a	678 251
5. ^a	156 438
6. ^a	5 730
Cursos de admissão.....	144 583

Se admitirmos como fazendo parte da 5.^a e 6.^a séries os alunos do "Curso de Admissão", teremos um total de 306 751 estudantes de nível de 5.^a e 6.^a séries.

Verifica-se que, de fato, a escolarização dessa faixa etária (12 a 14 anos) na 5.^a e 6.^a séries não progrediu sensivelmente, após 1960.

*Esquema para 2 Classes Rurais de 5.^a e 6.^a séries
n.^o de alunos – 60*

Jardim e Horta Escolares

Pequena

Criação

Oficina

Feminina

5.^aS.

6.^aS.

Oficina

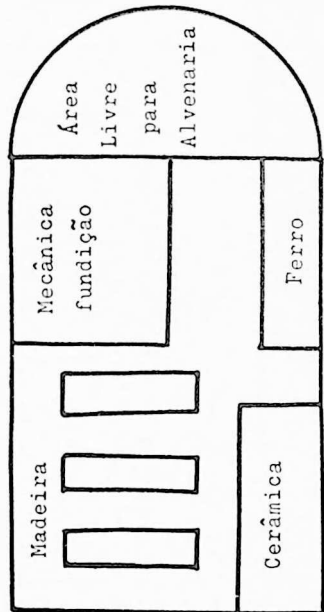
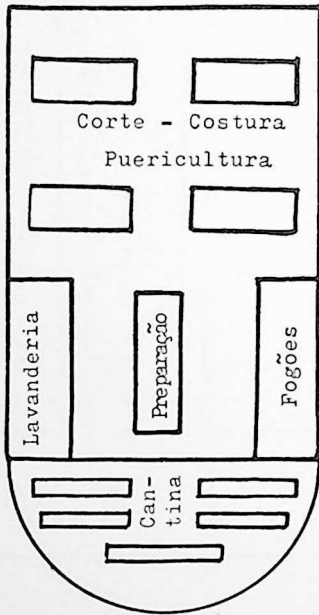
Masculina

Esportes

Jardim e Horta Escolares	Pequena Criação	Misto Desenho e Cerâmica etc ...		Teatro, Cinema e salão de festas	Biblioteca
		Oficina-masculina	Atletismo, salto, lançamento, corrida, etc...		
		Oficina-feminina	Terreno para Esportes		
		Cozinha	Refeitório	Banco Cooperativa	Administração
Entrada					
C L A S S E S					
Plano Carneiro Ribeiro Modificado					

Detalhes das Oficinas - Grupos
2 Classes Rurais

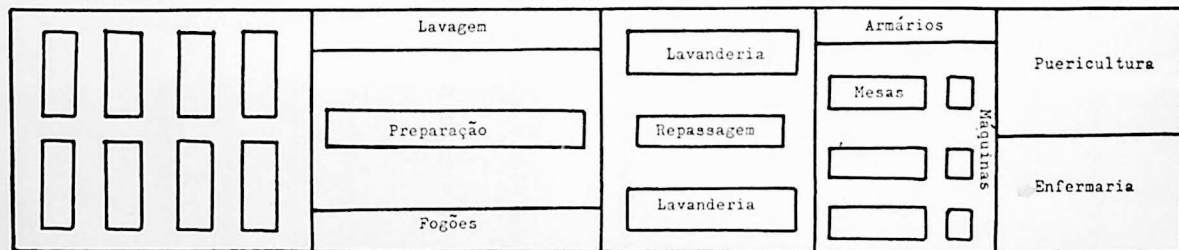
Oficina Feminina



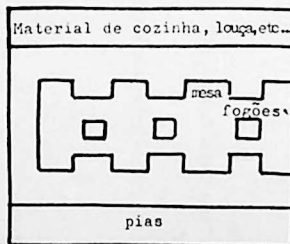
Oficina Masculina

Seção de Economia Doméstica

Cantina



C. E. T. E. B.
BIBLIOTECA



Plano de Oficina Masculina
Tipo - Curitiba

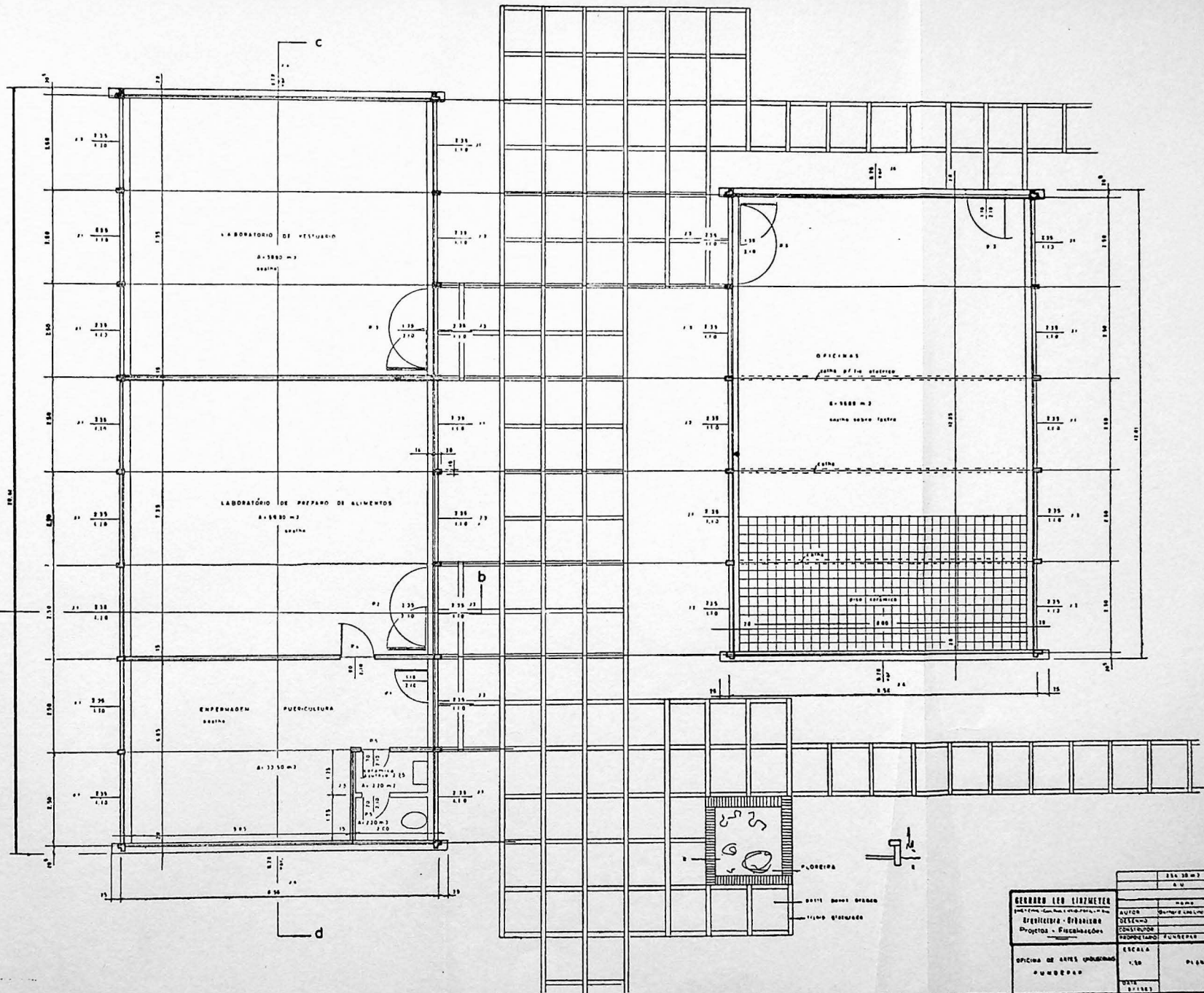
Observações: (a) as máquinas, 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 e 37 serão preferentemente utilizadas na 6.^a série.

- b) As bancadas para madeira n.º 15 podem ser retangulares com 2 lugares ou mais.
- c) Dever-se-á acrescentar à direita do plano uma área coberta para trabalhos de *Alvenaria*.

Plano de Conjunto - Oficinas Masculina e Feminina
Tipo - Curitiba

Observação:

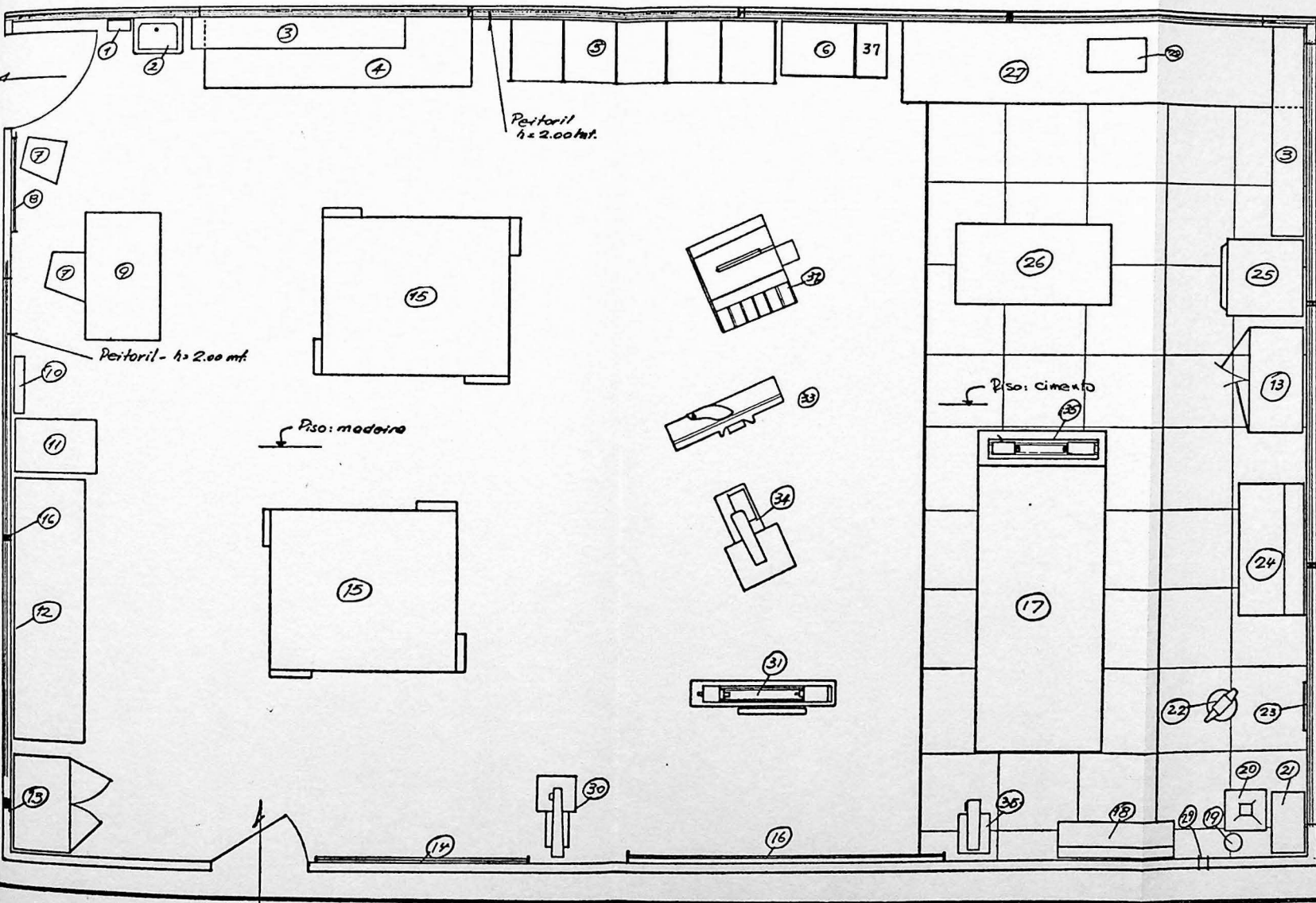
- A) a oficina feminina pode ser aumentada para instalação de uma cantina.
- B) aumentar a oficina masculina prevendo-se área de *Alvenaria*.



PLANTA DAS OFICINAS DE ARTES INDUSTRIAIS E DE ECONOMIA DOMÉSTICA

	256,50 m ²	205,00 m ²	78,20 m ² - 1
	A. V.		YOL.
GERARDO LEO LINDHEIMER			
PROFESSOR DE ARQUITETURA NA ESCOLA DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO			
Engenheiro - Arquiteto			
Projetos - Execução			
PROPRIETÁRIO FUNDEIRO			
ESCALA			
OFICINA DE ARTES INDUSTRIAIS E DE ECONOMIA DOMÉSTICA	1:50	PLANAS	
DATA 8/1/53			

ARTES INDUSTRIAIS - CURSOS COMPLEMENTARES
OFICINA TIPO "C"

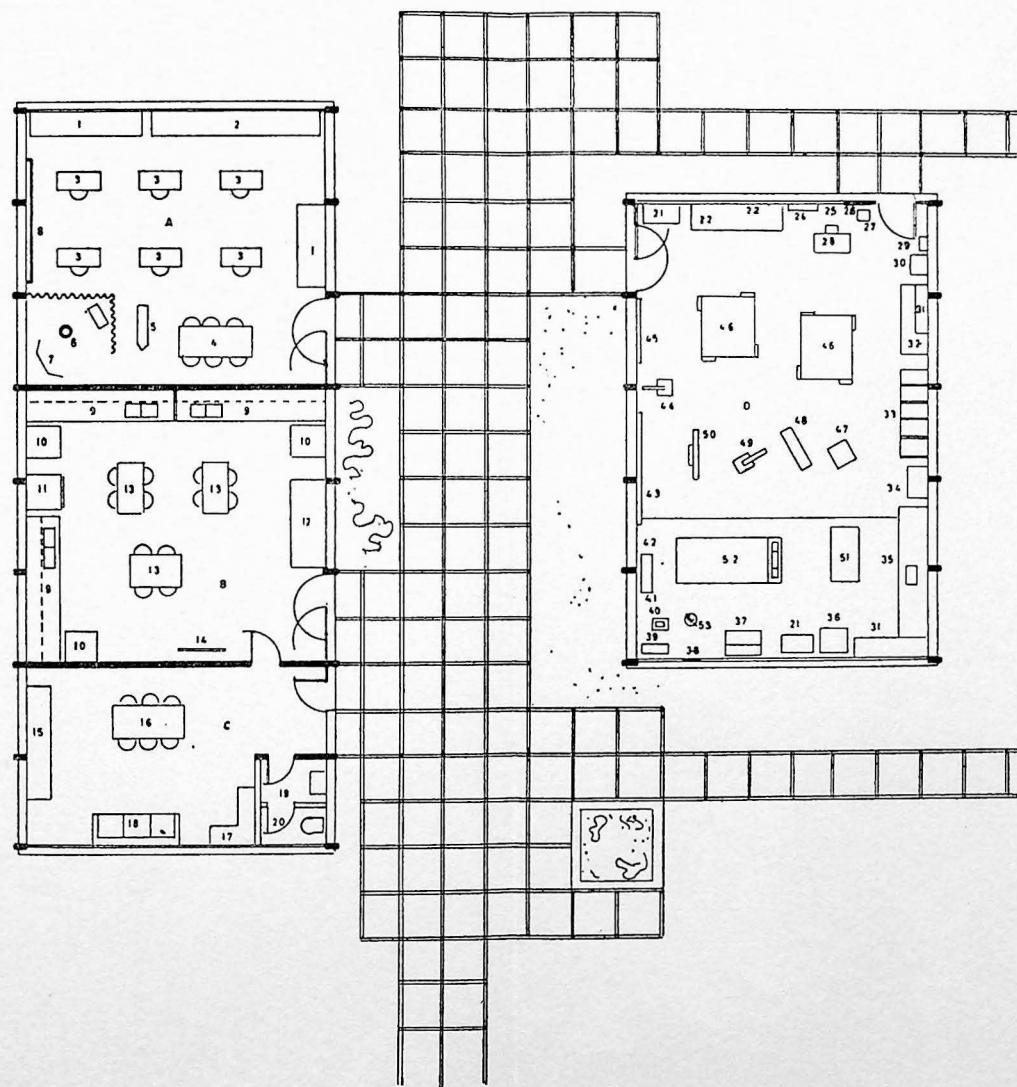


LEGENDA

- 1- Tábua de papel
- 2- Lavatório
- 3- Prateleira p/ exposição
- 4- Bancada p/ planejamento
- 5- Estoque para madeira
- 6- Bancada p/ fogareiro
- 7- Cadeira
- 8- Quadro de avisos
- 9- Mesa do professor
- 10- Caixa de coberto
- 11- Arquivo
- 12- Bancada p/ eletricidade
- 13- Armário p/ material
- 14- Quadro Negro
- 15- Bancada p/ madeira
- 16- Painel p/ ferramentas
- 17- Bancada p/ metal
- 18- Estoque p/ metal
- 19- Tanque p/ água
- 20- Forja e/ manivela
- 21- Depósito p/ carvão
- 22- Bigorna
- 23- Quadro de ferram. p/ forja
- 24- Bancada p/ fundição
- 25- Forno p/ Cerâmica
- 26- Bancada p/ preparo (c)
- 27- Bancada p/ model. (cerâmica)
- 28- Dia embutida
- 29- Exaustor p/ forja
- 30- Serra Tico-tico
- 31- Torno p/ madeira
- 32- Serra Circular
- 33- Desempenadeira
- 34- Serra de fito
- 35- Torno p/ metais.
- 36- Furadeira elétrica
- 37- Esmerilh. elétrico

CBAI-CPEIC

Proj. <i>Ucin</i>	SECR. EDUC. CULTURA		
DEL. BECKER	CURSOS COMPLEMENTARES		
DATA 11-6-63	ESC. 1:25	7170	Nº 3



DISPOSIÇÃO EM PLANTA — Enumeração e posição dos móveis e equipamento em cada oficina ou laboratório

EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA E COMO CIÊNCIA EXPERIMENTAL: NOVA FRONTEIRA PARA A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL*

Anísio Teixeira

Do Cons. Federal de Educação

Acredito que bem imaginais quanto me sinto, como cidadão dessa outra América, a América Latina, ao mesmo tempo honrado e confundido, aos vos dirigir a palavra como conferencista do ano, na série de conferências Sir John Adams. Desejou, creio eu, nosso eminente e admirado Dean, Dr. Howard Wilson, que também o nome de um brasileiro ficasse associado à série de conferencistas que, aqui, têm vindo honrar a memória de Sir John Adams. Somente assim posso compreender a distinção que me conferiu.

Já lá se vão quase vinte anos que tive o privilégio de servir, na Unesco, sob sua liderança. Hoje, de novo, embora por curto período, na School of Education, sob a sua mesma alta e inspirada liderança, só me cabia, mais uma vez, obedecer a seu amável e honroso convite. É, assim, com a humildade de quem cumpre um dever que me dirijo a vós, confiando em vossa benevolência e paciência, que desde já agradeço.

Estou entre os que acreditam haver um clima social comum na experiência das nações americanas do norte, do centro e do sul do Continente, a despeito de suas histórias diversas e, até certo ponto, antagônicas. Afinal somos todos expansões da Europa. De lá trouxemos as nossas línguas e, com elas, as instituições, idéias e aspirações que, em novas condições e novo solo e sob novos contatos culturais e geográficos, iriam continuar seu desenvolvimento.

Originariamente ligados às tradições dos países, que do século dezesseis em diante colonizaram o Continente sob o impacto da Reforma e Contra-reforma religiosa e do despertar do Renascimento, chegamos à independência entre os fins do século dezoito e começos do século dezenove

* "Democracy and its achievement in education: new frontiers for international cooperation". Conferência pronunciada por Anísio S. Teixeira, escolhido como trigésimo segundo conferencista na série John Adams, da Univ. da Califórnia, em 1964-1965.

a crista de dois outros grandes movimentos que revolucionavam a Europa, a democracia e a industrialização. Ao nos emanciparmos, mudamos os termos das nossas relações com a Europa, mas conservamo-nos associados à grande experiência comum da civilização ocidental.

Vejo, assim, as quatro Américas, como aventuras diversas no "mundo nôvo" do triângulo Atlântico, que as une num sentido comum e em correspondente interdependência histórico-cultural. É neste espírito que vamos examinar a grande mudança educacional ocorrida em ambos os lados do Atlântico, sob o impulso da "longa revolução" democrática e industrial, que se processou e em que ainda se encontra a comunidade atlântica.

Desde o início, uma diferença fundamental separa os Estados Unidos da própria Inglaterra, da Europa e da América Latina na condução das duas grandes revoluções.

Eram, com efeito, dois os movimentos: o de urbanização e industrialização, como desenvolvimento histórico da sociedade mercantil já em avanço desde a primeira metade do século dezoito e o de democracia, como revolução política e social inovadora, fundada no conceito nôvo do homem e de seus direitos, "inerentes e inalienáveis", na expressão de Jefferson, à "vida, liberdade e busca da felicidade". Embora simultâneos e interligados, eram movimentos diversos. A industrialização, apesar de evidentes implicações democráticas, pode processar-se independentemente e até em posição de resistência ao processo democrático.

Ora, enquanto nos Estados Unidos a democracia buscava suas raízes nas tradições equalitárias e liberais de resíduos feudais da sua sociedade colonial, na Inglaterra, na Europa e na América Latina, a democracia constituía uma revolução em conflito com as tradições arraigadas de uma sociedade marcada pela estratificação social do regime anterior. Na realidade, a democracia, na sua mais perfeita formulação, que não é a de Locke mas a de Jefferson, não constituía nos Estados Unidos uma nova revolução, mas a consubstanciação, em termos políticos e nacionais, da tradição igualitária e humana já então reinante na sociedade agrária do país em ascensão para a independência e um destino próprio. Já na Inglaterra e, sobretudo, na Europa, era o movimento de industrialização que tinha precedência sobre o movimento democrático e iria, pelas suas implicações, forçar a democratização em conflito com a estrutura social anterior.

O inter-relacionamento entre os dois movimentos era, por assim dizer, reverso nos Estados Unidos comparado com a Europa. Na América do Norte, a força mais vigorosa e já estabelecida era a democracia, a que se iria adicionar, com certa subordinação sociocultural, a industrialização. Na Europa, ao contrário, o movimento de industrialização iria comandar as mudanças e o democrático se teria de processar, de certo modo, como movimento conflituoso e reivindicatório.

Esta diferença de posição histórica entre os dois movimentos explica, a meu ver, o paradoxo americano manifestado no caráter surpreendentemente conservador da sua sociedade, a despeito das transformações radicalmente revolucionárias por que passara e continua a passar. Rendo-se Tocqueville, sente-se que a sociedade equalitária e populista, da primeira metade do século dezanove, em impetuoso mas, sob certos aspectos, lírico desenvolvimento, não tinha, nestas plagas americanas, consciência de estar fazendo uma revolução. Estava simplesmente a expandir-se e a crescer dentro de suas próprias tradições. A ausência de resistência, ou melhor, a aceitação entusiástica das transformações em curso — o processo de industrialização já começara e a marcha para o Oeste estava em pleno avanço — produzia o sentimento generalizado de que as oportunidades estavam abertas a todos, de par em par, nada tendo ninguém a recear dos crescimentos, ampliações, deslocamentos que o processo desencadeava. A explosão de expectativas, de que hoje não falamos sem um vago sentimento de apreensão, era recebida sem medo e até com alacridade, o que permitia avançar sem constrangimento, num dinâmico e amplo sentimento de liberdade. *Laissez faire* não era um princípio nem uma teoria, mas um estado de espírito.

O espírito de livre iniciativa desencadeou-se tanto no setor privado quanto no público. Recordemos que as tranqüilas instituições criadas para a sociedade agrária foram mantidas. A federação reforçou um tanto seu campo de atuação, mas deixou os Estados no gozo de seus direitos e nos estados, os *counties*, *townships* e distritos escolares, com grau variável mas substancial de autonomia. A livre iniciativa, portanto, não era somente dos indivíduos e das corporações mas de uma infinidade de governos locais e número crescente de governos estaduais, à medida que os Estados iam sendo criados. Toda a jovem nação fez-se campo de múltipla e inesperada experimentação social, dentro das estruturas singelas e simples do regime agrário anterior. Só a Constituição, interpretada pela Suprema Corte, era firme e sólida na grande fluidez social, convindo não esquecer, entretanto, que Jefferson a considerava também um *experimento*. Para essa sociedade, a industrialização é que poderia constituir-se em ameaça às virtudes e hábitos democráticos já estabelecidos e dominantes, como, aliás, chegou a recear expressamente Jefferson.

Já na Europa e mesmo na Inglaterra, com a estrutura de classes rígidas e estratificadas que sucedeu ao regime feudal, a democracia tanto política quanto social é que era a revolução, a ser discutida, condenada e defendida, no longo debate crítico, que nos deu afinal algo como uma teoria da democracia ou processo de reconstrução social, com ênfase na luta das classes trabalhistas.

A circunstância de já existir essa firme e incontestada tradição democrática nos Estados Unidos, anterior à industrialização, deu à sua sociedade um estilo inteiramente diverso de evolução democrática. Ao contrário

da Europa, as resistências sociais se iriam concentrar contra os aspectos antidemocráticos do capitalismo e da industrialização, como depois iria ficar manifesto na luta constante contra a tendência monopolista e na defesa das minorias e grupos marginalizados pelo poderoso processo de industrialização de caráter absorvente e global.

A proteção aos agricultores, o caráter apolítico-partidário das classes trabalhistas, o novo *status* dos múltiplos oligopólios e já agora a incorporação da minoria negra à sociedade igualitária, a guerra à pobreza e a proteção à velhice são aspectos do caráter essencialmente democrático da sociedade americana e de sua capacidade de mudar e adaptar-se à maneira de um ser vivo em processo de evolução.

Estudos econômicos e políticos recentes, como os de Galbraith e Berle, dão-nos conta das modificações senão mutações de natureza evolutiva operadas no seu sistema econômico, modificações que alteraram fundamentalmente os aspectos originais do capitalismo e nos levam a crer na viabilidade de um indefinido processo de crescimento integrado e harmônico da sociedade americana, dentro dos "postulados e axiomas" da sociedade livre, na expressão de Lincoln, com referência à Declaração da Independência.

Não foi, entretanto, somente no desenvolvimento do capitalismo e das corporações, que o gênio democrático da sociedade americana soube criar métodos de mudança e evolução progressivos e contínuos mas também no campo do seu sistema de educação que, em seu contexto e organização, oferece a mesma ductilidade de estrutura e as mesmas possibilidades de permanente reconstrução, que marcaram o crescimento evolutivo do sistema econômico de produção e manutenção da sociedade.

Os estudos econômicos referidos, além da luz que trouxeram ao curso do processo democrático na América, tornam necessário, a meu ver, o reexame dos conceitos de privado e público em sua sociedade.

No caso do neocapitalismo ou "people's capitalism", como sugere Berle, vemos as corporações privadas, em seu crescimento e concentração oligopólica, ganharem caráter quase-público, aceitarem a intervenção governamental e passaram a agir, dentro de um sistema de equilíbrio de forças, fundado no que Galbraith chama de "countervailing power", e Lippmann e Berle, de "consenso social". De certo modo, nota-se o "privado" a se encaminhar para fazer-se "público", em seu processo evolutivo, o que somente se pode dar em sociedade de tal forma democraticamente integrada, que dela tenham desaparecido todos os vestígios daquele estado crônico de guerra civil, que caracteriza as sociedades dualistas, em processo de revolução, do velho continente, onde a democracia é uma permanente conquista a ser renovada cada dia.

Já agora, na evolução do sistema escolar, que vamos examinar, o processo de fusão do público e do privado tem aspecto diferente. Desde o início, a escola é fundamentalmente pública e governamental; mas, organiza-se

com tamanho grau de descentralização, que reproduz no sistema do saber e da educação o equivalente da livre-iniciativa, tanto mais quanto confia seu governo, seus inúmeros governos, a conselhos leigos e com substancial autonomia e, de certo modo, separados do executivo temporal propriamente dito. Neste caso, é no campo do público que se estabelece a curiosa ambigüidade entre "público" e "privado", que vem caracterizando a evolução do sistema econômico. Se atentarmos que a ideologia democrática não está tanto nas experiências, sempre temporárias, de governo, mas na confiança de que o homem, em sua capacidade criadora, gera as formas de controle de sua sociedade livre ou aberta, o caso da educação nos Estados Unidos constitui um exemplo de admirável criação democrática.

O mais fundamental postulado de sua fé democrática, o da educação para dar a todos os indivíduos igualdade de oportunidades, a nova nação confia a sua efetivação aos Estados e não à União. E os Estados, por sua vez, mantendo a tradição oriunda das colônias — o que prova mais uma vez quanto a democracia não era uma revolução mas a simples expansão da ordem existente — confia-o aos governos locais, ou seja, os *counties*, *townships*, *cities* e distritos escolares. O sistema de educação iria ser mantido e desenvolvido por dezenas de governos estaduais e milhares de governos locais, consideravelmente autônomos e constituídos sob a forma de conselhos leigos, eleitos ou nomeados por representantes do povo. Era público o sistema, mas não lhe faltavam atributos semelhantes aos que teria um sistema privado. As escolas iriam pertencer às comunidades, que as manteriam e dirigiriam por intermédio de conselhos em rigor de país. Eram separadas da igreja, não por hostilidade à igreja, mas porque as comunidades não tinham homogeneidade religiosa e nenhuma seita suficientemente poderosa para querer impor a sua fé. Eram leigas as escolas, não para serem do Estado, mas para melhor pertencerem à comunidade. E, além disto, em virtude do controle leigo, eram independentes em relação ao corpo docente. Todos esses atributos são comuns à escola privada, salvo os casos de escolas religiosas, que não são privadas mas da igreja.

A independência em relação ao corpo docente merece um comentário. No campo da educação e do saber, a luta por autonomia e emancipação fez-se, no velho Continente, uma luta entre o controle da Igreja e o controle secular ou leigo do mestre, do *scholar*, ou do estudioso. As universidades surgiram como corporações seculares de mestres ou de estudantes. Se o Estado, na maior parte da Europa, acabou por substituir a Igreja no controle das escolas e universidades, isto decorreu de um conjunto de circunstâncias históricas em sua luta nacionalista e democrática. O nacionalismo e a democracia, como revoluções, tiveram que aceitar e, por vezes, até de buscar o Estado para defendê-las e promovê-las. O mesmo já sucedera antes com o Cristianismo e com a Reforma.

Nos Estados Unidos, é também o Estado que assume a responsabilidade, mas o Estado plural, descentralizado em milhares de poderes locais, em dezenas de poderes estaduais e com seus conselhos governantes leigos e não profissionais. Não há dúvida que o poder do *scholar* propriamente dito, isto é, do estudioso profissional, ficou diminuído. Enquanto na Europa, devido à centralização do Governo, o pedagogo e o mestre logram organizar-se e constituir-se o poder real sob os auspícios do governo, nos Estados Unidos, com a pulverização dos sistemas escolares, a burocracia todo-poderosa dos mestres não chega a constituir-se. A multiplicidade das organizações educacionais coloca a escola na posição das igrejas nas seitas protestantes, em que o Ministro é subordinado à comunidade. O mestre e o *scholar*, no campo do saber e da educação, vêem-se igualmente subordinados à comunidade.

Não desconheço os perigos dessa subordinação. Mas a democracia como regime de "consenso social" tem suas limitações lógicas, cabendo-lhe opor-se a quaisquer formas de poder oligárquico. A experiência americana dá ao poder na educação e no saber uma organização única: confia-o não propriamente ao Estado mas à sociedade, pois a isto corresponde distribuí-lo por um sem-número de conselhos de constituição leiga e de escolha popular.

Esse poder leigo e, em essência, não competente, iria buscar no corpo de executivos, mestres e especialistas, que escolheria e em que teria de confiar, o saber necessário para dirigir a educação. E isto iria significar, mais uma vez, a adoção daquele sistema de equilíbrio de forças, propício ao jogo democrático de progresso gradual e contínuo, por meio do consenso da opinião pública bem informada. Assim como o Prof. Berle vê as corporações em marcha para aceitar o controle do "consenso social", também é o "consenso social" que comanda os inúmeros conselhos populares de educação.

Efetivada essa original estrutura da educação pública, em rigor em íntimo relacionamento com o seu sistema tradicional de "self-governing communities", de que modo iria o povo americano mobilizar os seus modestos órgãos populares para a obra sem precedentes de criar uma sociedade fundada no saber científico e não no saber empírico e tradicional e na livre e crescente distribuição desse saber? Cuidou-se logo, por certo, da formação de professores. A multiplicidade de sistemas locais autônomos gerou situação propícia à experimentação e à emulação, que o clima social dominante estimulava. Mas, acima de tudo, abriu-se oportunidade nova para o estudo e a pesquisa em educação, em nível superior e universitário.

Creio que se pode estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento da agricultura e o da educação nos Estados Unidos, paralelo que não ocorre em nenhum outro país. Como na agricultura, sob a emulação do progresso industrial, o fazendeiro americano tinha tudo a aprender para vencer a sua marginalização e evitar a decadência. Também em

educação, os modestos sistemas escolares, entregues às comunidades, tinham tudo a aprender. E os Teacher's Colleges, como os Agricultural Colleges das Land-grant universities, aquêles, note-se, sem o auxílio federal, iniciam um esforço sem precedente histórico, no campo do estudo, da pesquisa e da experiência pedagógica. Constituem-se, a partir dos meados do século dezanove, em instituições de ensino superior e depois, em escolas pós-graduadas, com uma distribuição de campos de estudo difícil de conceber-se em outras partes do mundo. Como os sistemas escolares eram praticamente inúmeros, permitindo a experimentação mais ampla, foram necessários departamentos de administração, de supervisão, de currículos, de medidas escolares, de fundamentos filosóficos e sociais da educação, de psicologia educacional, de métodos e técnicas de ensino, de atividades extracurriculares, etc.

As experiências e as pesquisas em educação entram a ser feitas com amplitude e grau de especialização desconhecidos da tradição pedagógica. Eram, sem dúvida, Teacher's colleges, mas, além dos mestres, o colégio e, logo depois, a escola pós-graduada preparavam um quadro de administradores e especialistas em educação, sem similar em outros países. A área do ensino e da educação, como a da agricultura, anteriormente dominada pela tradição, pelo empirismo e pelo "armchair" filósofo, fêz-se o domínio da experiência, da técnica, da engenharia social e de algo semelhante a uma ciência da educação.

Foi, graças a êsses centros de estudo superior e universitário, que se conseguiu dar organização e direção ao multifário esforço de toda uma nação em busca de uma escola comum, estendida até o nível secundário, para toda a população. A experiência, pelos métodos aplicados, fêz-se uma experiência científica e tecnológica, com ampla diversidade de modelos, experimentos, inovações e descobertas.

A tradição européia de sistemas de educação tradicionais e centralizados nada podia oferecer de semelhante. O sistema inglês tinha longínquas semelhanças, devido à descentralização, mas nada apresentava de similar aos estudos de administração e organização escolar, de currículos, de medidas escolares, de *team-teaching*, de especialização, supervisão e métodos e técnicas de ensino, que resultam por fim na formação experimental de educadores, cuja formação profissional começa a aproximar-se das grandes profissões científicas, especialmente a de medicina.

Geralmente, os observadores estrangeiros vêem o sistema escolar americano em seus extraordinários aspectos de quantidade, em sua rica escola primária, em seu múltiplo programa da escola secundária compreensiva, em sua variedade de planos de educação de adultos, em sua universidade complexa e gigantesca, estendendo-se do *college* pela *graduated school* até o *post-doctorate* e a multiversidade^o dos dias

^o Designação com que Clark caracteriza a expansão inesperada da universidade americana.

de hoje, mas, nem sempre atentam para o fato de que sem o imenso esforço dos estudos superiores e sistemáticos da educação nas Universidades, não seria possível o desenvolvimento desse imenso sistema nacional de educação, com as suas uniformidades e variedades, espalhado por quase um continente, conduzido por milhares de governos locais, servidos por uma literatura educacional sem similar quanto ao volume, variedade e especialização em nenhum outro país, a educar, formar, treinar e retreinar cerca de trinta e cinco milhões de pessoas. Visto em conjunto, o sistema educacional americano é um complexíssimo e variadíssimo aparelhamento de administração e operação de escolas, distribuídas por um sem-número de subsistemas, cuja direção está, em rigor, confiada à pesquisa educacional, ou seja, à ciência de educação, à ação classificadora e auxiliadora das associações voluntárias (outra completa originalidade) e a movimentos de opinião pública conduzidos por líderes do pensamento educacional elaborado nas universidades.

Só recentemente está a Europa e a própria Inglaterra dando início à pesquisa educacional em nível superior e ao planejamento em larga escala da educação. Nada porém há de comparável à amplitude da expansão educacional dos Estados Unidos, cujo sistema tem, em meio a todos os seus problemas de crescimento e de necessidades novas, uma ductilidade e flexibilidade que só o seu caráter de experimento democrático à base da experiência e da pesquisa educacional lhe poderia dar.

Declarou John Dewey, certa vez, que: "he had a pet idea that *backward* countries have a great chance educationally; that when they once start in the school road they are less hampered by tradition and institutionalism than are countries where schools are held by customs which have hardened through the years". E acrescentou: "but I have to confess that I have never found much evidence in support of this belief that new countries, educationally new, can start afresh, with the most enlightened theories and practices of the most educationally advanced countries". As escolas mexicanas rurais do século vinte confirmaram sua crença.

No meu ponto-de-vista, é o sistema americano de educação que me ratifica a convicção de Dewey.

A despeito do já referido conservadorismo da sociedade americana, em sua original estrutura agrária, foi ali que se conseguiu transformar a educação em um campo de experimentação e estudo e se lançaram as bases da educação democrática como um grande serviço profissional de caráter científico.

Talvez se deva observar que a tendência organizatória da sociedade industrial e a multiplicação e crescimento gigantesco das instituições escolares, destinadas a servir à maior população escolar do mundo,

resultou em certa ênfase em administração e organização, que pode dificultar a revisão de fins e objetivos e limitar o dinamismo criador da sociedade. Mas, isto não obscurece o incrível progresso obtido no esforço imenso de implantação de um sistema escolar, original em muitos aspectos e, em extensão, o mais longo da história, destinado a servir com extraordinária eficácia aos objetivos que se propôs a realizar. Se êsses objetivos são, como querem certos críticos, antes de oferecer *mais* educação do que *melhor* educação, o que seria quando muito apenas em parte verdade, tem-se de reconhecer que se a "ciência" da educação vier a descobrir os meios de dar ainda *melhor* educação, a imensa e flexível maquinaria criada pelo gênio americano constitui o melhor instrumento atualmente existente no planêta para levar a efeito a necessária reconstrução educacional.

Em essência, a grande transformação escolar operada a partir da independência compreendeu: a) o estabelecimento do sistema nacional de educação comum, destinado a dar a cada indivíduo a melhor educação possível, independentemente de classe, ou crença e, agora, de raça; b) a extensão dessa educação comum até ao nível secundário, ou seja, os dezoito anos, com o desenvolvimento da escola compreensiva; c) o desenvolvimento da universidade em instituição de formação e transmissão do saber pelo college, nas formas de *community college*, *junior college* e *university college* para 35% da população de 18 a 21 anos, seguindo-se-lhe a escola graduada para a formação profissional superior e a pesquisa, a elaboração do novo saber humanístico, científico e tecnológico, os serviços de pesquisa e treinamento em relação aos problemas de segurança, expansão e bem-estar da sociedade, a educação dos adultos e o retreinamento de profissionais de tôdas as especialidades; d) a criação de um sistema de comunicação e difusão da informação e do saber pelo jornal, revista, livro, rádio e televisão, organizado de forma a manter o indivíduo devidamente informado e a comunidade intelectual em estado de comunhão com todos os aspectos do saber existente e em fase de pesquisa e descoberta.

Embora a Europa venha acompanhando, paralelamente, essa grande transformação, que também se reflete na América Latina, há grande distância quanto às fases atingidas no desenvolvimento dos respectivos sistemas escolares e diferenças de ênfases e tendências.

Cada uma das etapas desse gigantesco desenvolvimento teve de operar-se, com efeito, em meio a esforços prolongados e ásperos, em que, além das resistências, sobretudo na Europa, da estrutura social, somavam-se as de modo de pensar, hábitos e usos endurecidos através dos anos.

A educação comum, por exemplo, em seu conceito amplo de educação do homem e não apenas educação *para* o homem em sua classe e sua ocupação, acha-se na Europa apenas a emergir do conceito de *educação elementar* para as classes baixas, depois de ser a educação dos pobres e a seguir a educação *mínima* necessária à eficiência indus-

trial. Ao vir a Europa, já no fim da primeira metade do século XX, a reconhecer a necessidade de estender a educação a todos até os 15 e 16 anos, o problema da integração das duas escolas, a primária e a secundária, concebidas anteriormente como escolas de classe, vem oferecendo tais dificuldades que não se pode dizer que já esteja resolvido. Há uma nítida diferença de fase entre a Inglaterra, os países do Continente e os Estados Unidos, parecendo que a estrutura multipartida da escola secundária mais ajustada ao conceito de classe se conservará, com as modificações reajustadoras, para o objetivo, mais ou menos accito, de que tôdas têm o direito de poder levar seu desenvolvimento intelectual até o limite de suas aptidões mais cedo ou mais tarde reveladas.

Embora o prolongamento da educação compulsória se venha efetivando, o dualismo educacional da sociedade de classe mantém-se, abrindo-se oportunidade de promoção social para os que se revelem bem dotados, segundo precários processos de triagem e seleção. O processo deverá gradualmente modificar-se, para poder aproximar-se da fase americana, em que o indivíduo pode levar sua experiência educacional até praticamente à universidade. É de esperar que o conceito de oportunidades iguais leve a oferecer a *todos*, independente da classe, educação tão extensa, quanto a anterior educação da classe dominante, em que *todos*, dentro da respectiva classe dominante, podiam ter educação até ao nível superior.

Com relação à Universidade, a sociedade americana, a partir da segunda metade do século XIX, dá os primeiros passos para uma nova conceituação dessa instituição, inspirando-se na experiência alemã no que diz respeito à pesquisa científica e à liberdade de ensinar e de aprender. Na realidade, como afirmara profeticamente Elliot, acabou criando uma instituição nova, devotada à ciência e aberta, simultaneamente, a todos os estudantes e a todos os problemas da sociedade industrial em formação. A liberdade de aprender e a liberdade de ensinar, em face do sistema de eletivas* e da missão de servir à sociedade em seus problemas econômicos, de segurança e de desenvolvimento, ganham neste país amplitude desconhecida na Alemanha e projetam a universidade americana, na sua expansão ainda não encerrada, para a posição de instituição central da nova sociedade globalmente industrializada, destinada não só a formar e treinar os quadros do trabalho superior de toda ordem, como a constituir-se a agência de produção ininterrupta de conhecimento novo e de novas tecnologias, ou seja, a *driving force* da civilização científica de nossos dias.

* Sistema de opções e escolhas pelo estudante dos cursos do currículo, oferecido pelos professores em universidade amplíssima. A Universidade de Califórnia oferece mais de 10 000 cursos diferentes. Cada curso corresponde nos E.U.A. a uma matéria, disciplina de tópico especializado de estudos.

O tempo não nos permite analisar, nessa grande transformação da escola, o que foi conseguido no campo do pensamento educacional propriamente dito: o desenvolvimento do conceito de "escola comum", a partir de Horace Mann; os inícios de uma teoria moderna de educação nas últimas décadas do século XIX; a extensão do conceito de educação comum ao nível secundário e a criação da escola "compreensiva"; a formulação da filosofia democrática da educação por John Dewey a partir dos últimos anos do século XIX, a que se seguiu o grande movimento da "educação progressiva" que, juntamente com as tendências organizatórias, o espírito de eficiência da vida americana e o desenvolvimento da psicologia e das técnicas de medida escolar, nem sempre em completa harmonia com a filosofia democrática, constituíram os fatores daquela transformação da escola, dentro de bases teóricas e técnicas que, até então, não haviam jamais sido aplicadas no campo do tradicional empirismo dominante das escolas.

Também apenas podemos fazer menção ao terrível período crítico que sucedeu à Segunda Guerra Mundial. Viu-se, então, a América face a face com os resultados surpreendentes, em muitos aspectos, da evolução do seu sistema econômico em uma sociedade globalmente industrializada e profundamente modificada em relação à modesta sociedade, dominada pela comunidade, da época anterior. Num grau e em extensão sem precedentes, a sociedade se fizera urbanizada, móvel, impessoal e continental. O resultado do desenvolvimento era algo de tão vasto e complexo, que os esforços anteriores de tomada de consciência revelavam-se inadequados para fornecer uma visão coerente e conduzir à real compreensão das mudanças ocorridas. Quanto ao sistema econômico, vimos Galbraith, Berle, Mason e outros reexplicando o novo capitalismo americano; quanto à vida social e coletiva, Riesman lançando a luz penetrante de suas análises; quanto à marcha do processo organizatório da nova sociedade e sua transformação em um imenso aparelhamento operacional para produção, serviços e consumo, os estudos da *managerial revolution*, do *organization man*; quanto ao novo caráter das classes e ao novo jôgo de forças e poderes da sociedade, os estudos de Wright Mills. Estes novos aspectos da vida americana resultavam do próprio processo evolutivo da grande experiência social, que incorporara e utilizara, numa vasta, coalescência, idéias, tendências, exigências, propósitos, reformas e críticas, que, na imensa sociedade pluralista e livre, a haviam movido e guiado nas décadas anteriores. As incertezas e perplexidades produzidas por esse novo estado de coisas voltaram-se para o sistema de educação, repentinamente promovido à categoria do grande culpado, o bode expiatório, das deficiências e frustrações da nova situação. Os últimos vinte anos constituíram-se um período de ataque e crítica ao sistema educacional, em que não deixou de haver o perigo de regressão. Estiveram os Estados Unidos a pique de ver o movimento de educação progressiva substituído por movimento de educação regressiva.

A fase foi vencida. Está hoje a nação a prosseguir na reconstrução indefinida da escola, baseada na reconstrução também indefinida das idéias, teorias e técnicas de ação, sem que isto importe em desconhecer a sólida contribuição das primeiras décadas deste século, graças ao movimento de educação progressiva que, a despeito de ter ficado fora da moda em sua designação, confirmava por esta própria designação, a sua única lealdade à mudança, ao crescimento e à adequação do pensamento às condições criadas pelo desenvolvimento.

A chamada crise da educação é apenas uma nova fase no processo de crescimento democrático da sociedade americana. Tantos foram os progressos alcançados, tantas foram as idéias novas incorporadas à prática, tão solidamente estabelecido ficou o método de pesquisa e descoberta para orientar e guiar as modificações e transformações necessárias, e tão grande, multímido e amadurecido se fez o processo de mudança, à luz de inqueritos, novos planos e nova experimentação, realizados aos milhares em todo o país, que a cena perdeu as fáceis aparências espetaculares das épocas anteriores e ganhou contornos novos complexos e incertos.

A descrição da nova cena educacional americana fez-se difícil e laboriosa. Mas os métodos anteriores permanecem. O debate lavrou livre e desembaraçado, com a participação de pais, intelectuais, políticos, reacionários de toda espécie e, passada a refrega, vemos a reconstrução educacional ser retomada à luz dos estudos da *Educational Policies Commission*, das contribuições dos pensadores e educadores, da liderança de homens como Conant, dos inúmeros planos de reforma das várias grandes cidades e, sobretudo, das pesquisas e experimentações em curso nos centros universitários, que são hoje as novas escolas pós-graduadas de educação, em estreita cooperação com os departamentos acadêmicos da Universidade, tomados, ante a explosão de conhecimentos, de um novo interesse pela escola comum, que lhes prepara os alunos de amanhã. É o mesmo processo anterior, que nos meados do século XIX criou os Land-Grant Colleges e iniciou a escola secundária pública; na segunda metade do mesmo século, deu começo aos estudos de teoria educacional e de ciência da educação; nas primeiras décadas do nosso século, desenvolveu a teoria democrática de educação; levou a efeito a organização dos sistemas escolares na base do proverbial espírito de eficiência do americano e consolidou a tradição de pesquisa e experimentação para a produção do saber educacional; e, agora, entra na fase de maturidade e progresso contínuo, semelhante à que preside ao progresso da ciência, da indústria, da medicina, da administração pública e privada, das atividades de comunicação e difusão cultural, enfim dos múltiplos campos da atividade humana na sociedade predominantemente urbana, industrial e científica dos nossos dias.

Voltando-nos agora para a América Latina, cabe observar que, apesar da independência de seus países se processar pouco depois da dos Estados Unidos e de não faltar certa identidade formal de objetivos nas repúblicas então constituídas (o Brasil escolheu uma república coroada), seu desenvolvimento no século XIX não ofereceu nada que possa lembrar o dos Estados Unidos. Conforme previra Jefferson, a situação era aí desfavorável à implantação da democracia e o que se deu, com a independência, foi a simples substituição da dominação estrangeira pela dominação da classe dominante local de tipo aristocrático, no mesmo regime semifeudal de antes.

A imigração estrangeira do fim do século XIX, em proporção muito menor do que a que ocorreu para os Estados Unidos, expandiu o comercialismo e um capitalismo incipiente na Argentina, no Chile, no Brasil, no México, sem alteração mais profunda da estrutura social. A educação registra certo progresso, dentro do sistema dualista europeu de escolas de classe, com educação elementar e vocacional para o povo e secundária e superior para a elite, num sistema de escolas governamentais e rigidamente centralizado. O continente estava dividido, como dividida estava a Europa, de onde provinham as novas nações, e as influências na América Latina ainda eram, até a Primeira Guerra Mundial, mais da Europa do que dos Estados Unidos, a despeito de similaridades superficiais de organização política. Seria o desenvolvimento industrial a partir da Primeira Guerra Mundial que iria reaproximar os países americanos e progressivamente intensificar suas relações com os Estados Unidos e a sua civilização.

A democratização da América Latina tem, pois, de se fazer tardiamente e sob o impacto da industrialização, seguindo, portanto, mais o modelo europeu do que o norte-americano, conforme nossa referência anterior. Salvo a Inglaterra, o processo democrático no continente europeu é um processo revolucionário em luta simultânea contra os remanescentes da ordem anterior e as conseqüências contraditórias de um capitalismo sem as flexibilidades evolutivas, que lhe emprestou, nos Estados Unidos, o condicionamento democrático.

A educação, na América Latina, reflete essa luta e se organiza sob a influência de tais forças em oposição, sendo mais vivo do que na própria Europa o conflito entre o educador democrático, o *industrial trainer*, desejoso de reduzir a educação às necessidades *mínimas* do processo de industrialização, e o educador humanista prêso ao conceito de educação para a elite intelectual. Separada, assim, dos Estados Unidos pelas suas culturas e por grande distância nos seus respectivos desenvolvimentos, pareceria difícil senão impossível a cooperação educacional entre as duas Américas.

Ocorre, porém, que, a partir da Segunda Guerra Mundial, grande modificação se processa nos conceitos da economia clássica. Descubrem os economistas uma relação intrínseca, até então insuspeitada, entre edu-

cação e progresso econômico. Não era aquêle *mínimo* de educação que pleiteavam os *industrial trainers* para o operário. Não era mais a *education of our masters* das apreensões e receios do sufrágio universal. A formulação dos novos conceitos de “capital humano” e de “progresso tecnológico”, como integrantes dos fatores do progresso econômico, já agora considerado como um progresso indefinido, alterou fundamentalmente a visão dos economistas. Pela concepção clássica, os países de subdesenvolvidos deviam tender à estagnação e os subdesenvolvidos, uma vez criadas as condições de liberdade individual, deviam progredir economicamente. Com os novos conceitos, a posição se inverteu. Os países subdesenvolvidos é que tendem à estagnação, se ali não se constituírem o “capital humano” e o “progresso tecnológico” indispensáveis pelo menos tanto, senão mais, que o “capital físico”. O problema de riqueza deixou de ser o de criá-la mas o de criar a *capacidade* de criá-la. A produção do homem educado e a produção de saber passaram a constituir o núcleo mesmo do progresso econômico.

O longo argumento em prol da educação e do saber ganhou subitamente novas forças. O velho Bacon se viu afinal vingado. Os países avançados lançaram-se, como nunca o haviam feito antes, em uma imensa competição científica e os recursos para educação ganharam prioridade máxima. Tão grande é a transformação, que as antigas preocupações por ideologia e regimes estão ameaçando apagar-se e um novo realismo educacional, uma espécie de *real-politik* científica e tecnológica toma-lhes o lugar, com a vitória do *industrial trainer* do século XIX sobre os outros visionários da educação.

Para os países subdesenvolvidos, a mudança ainda foi maior. Já não se tratava de aguardar o desenvolvimento econômico “natural” e contemplar suas conseqüências no desenvolvimento educacional, mas de promover a educação para, por seu intermédio, criar o fator básico da produção da riqueza.

A educação deixou de ser o resultado de tradições, costumes e hábitos para se fazer algo de deliberado, de calculado, de planejado a fim de se produzirem o “capital humano” e o “progresso tecnológico”, essenciais ao progresso econômico.

Como os países mais avançados são os que estão de posse dos métodos e processos mais adequados para o novo tipo de educação ora exigido, o intercâmbio entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas fêz-se condição essencial para o rápido desenvolvimento dos sistemas educacionais das últimas. Concebida a educação como elemento fundamental de investimento econômico, ascendeu ela à categoria do maior problema do governo. Já não é a educação algo por que se tenha de pedir, algo por que se tenha de pregar, mas necessidade gritante, urgente, econômica, material. Nova fronteira se abre assim para a cooperação educacional entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos.

Confesso que, ante a diferença de fase de contexto social, cada vez maior, entre os países avançados e os países retardados economicamente, achava cada vez mais difícil a comparabilidade entre os problemas de uma e outra fase e, além disto, inaplicáveis as soluções de uma fase às da fase muito diversa do outro país. O conceito de educação como investimento põe o problema sob nova luz. Já que o projeto de educação é o de criar a *capacidade* de produzir a riqueza, há que rever ênfases e prioridades e atacá-lo de forma, sobretudo, a ganhar tempo. Todos os métodos de aceleração precisam ser usados e o programa educacional faz-se programa semelhante ao do preparo do quadro de um exército para a batalha do desenvolvimento. A medida que êsse desenvolvimento se processar é que se irá pensar na organização permanente e de longo alcance para a educação. Esta ação de "emergência" tem tudo a ganhar com a aplicação dos métodos e processos mais avançados em educação.

Ora, os Estados Unidos dispõem hoje de um aparelhamento educacional sem igual para o treinamento do corpo de educadores, que iria atuar nos países subdesenvolvidos, como o quadro de elite, para a elaboração dos planos de aceleração da aprendizagem e de transformação da educação, no processo funcional de formação dos quadros para o desenvolvimento econômico.

Não se pense, porém, que a transposição que se faz necessária do caráter e função da escola, seja algo de fácil. O país subdesenvolvido não se acha num vácuo cultural. Ao contrário, é um país de cultura estagnada e extremamente resistente à mudança. Da parte dos mais educados, suscetíveis de aceitar a mudança, temos a resistência do secreto receio, talvez inconsciente, de que a mudança lhes retire os privilégios de que o atraso os faz beneficiários. E da parte dos não-educados, temos a resistência do desejo de receber a educação do tipo anterior, adequada à formação da classe privilegiada e incompatível com a nova estrutura social em vista.

Transformar o trabalho da educação em uma espécie de engenharia social não é fácil, mas para isto é que se encaminha a nova tecnologia do ensino, com as *teaching-machines*, os *programming-teaching*, o *team-teaching* e todo êsse mundo dos últimos avanços tecnológicos. É, sem dúvida, possível "uma nova oportunidade" de cooperação entre os Estados Unidos e as vizinhas nações latino-americanas no campo da educação. Lembremo-nos de que há exemplos da eficácia dessa cooperação no campo das profissões de claros fundamentos científicos, como se verifica nos casos da medicina, da engenharia e da ciência, em que a América Latina está hoje muito mais sob a influência dos Estados Unidos do que da Europa.

Esta é a nova perspectiva que a nova tecnologia do ensino está a abrir para a cooperação entre os países, independente das fases de desenvolvimento em que se achem. Não desaparecem as contradições nem as

diferenças culturais, nem se pode dispensar a mútua compreensão entre as diferentes culturas, mas abre-se uma nova fronteira. A grande vantagem da ciência é a posse de uma linguagem universal. A nova tecnologia do ensino partilha desse privilégio, que permite a transferibilidade de uma cultura para outra. Não sou cego aos perigos de possível reforçamento de um espírito demasiado utilitarista, ou melhor, imediatista no esforço educacional; mas, como nas nações subdesenvolvidas, a tendência para educação não utilitária é excessiva, o possível exagero no sentido oposto pode constituir-se uma força de equilíbrio.

Por outro lado, a nova tecnologia do ensino está em sua fase inicial e ligada mais imediatamente ao ensino de natureza técnica; mas as suas possibilidades são muito mais amplas ante a utilização dos novos meios de comunicação de natureza audiovisual. Tudo está em poder-se fazer hoje, ante os novos meios de educação, mais rapidamente do que antes, a grande transformação da escola, que nos Estados Unidos se operou graças ao gênio da sociedade americana. Descobrir o novo requer gênio, mas aplicar o que foi descoberto requer apenas propósito e pertinência. Ante as novas perspectivas dos recursos novos de aprendizagem, não será impossível que a cooperação intelectual entre os países da América entre em uma nova fase. E nada nos aproximará mais uns dos outros do que essa cooperação intelectual, graças à qual poderão vir a ser realmente as nossas repúblicas, as "repúblicas irmãs", a que, em tempos já remotos, se referiu, talvez profeticamente, o vosso presidente John Quincy Adams.

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Reunida em Pôrto Alegre, de 26 a 30 de abril último, sob a presidência do Ministro Pedro Aleixo, a II Conferência Nacional de Educação contou com a presença dos Diretores do Ministério, Secretários de Educação, membros do Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação, além de representantes de organismos internacionais como a ONU, Unesco, Oca, Unicef-Fisi, Conescol, Usaid do Brasil, Fullbright Commission, Ford Foundation, professores e administradores.

O tema fôra designado na I Conferência efetuada em Brasília: ENSINO PRIMÁRIO, com os subtemas "Formação e aperfeiçoamento de professores" e "Construção e equipamento de escolas".

Dos trabalhos da Conferência apresentamos: I. Discurso de instalação do Ministro Pedro Aleixo; II. Recomendações aprovadas; III. Tema e local da 3.^a Conferência.

I. Discurso do Ministro Pedro Aleixo

Por fôrça do disposto no Decreto n.º 54 999, assumo, neste ato, a presidência da Conferência Nacional de Educação e declaro inaugurados os trabalhos de sua II Reunião.

O govêrno federal, oriundo do movimento de 31 de março de 1964, considerou que as questões relativas à coordenação de planos de educação deviam ser objeto de estudos especiais e submetidos anualmente aos mais ilustres membros e representantes de órgãos

técnicos, para que as conclusões aprovadas viessem a constituir recomendações orientadoras da execução a ser feita. Para isso, o decreto citado instituiu a Conferência Nacional de Educação, cuja primeira reunião, em Brasília, foi um dos pontos altos das solenes comemorações de aniversário da eclosão da vitória do movimento de 31 de março de 1964.

A importância da instituição foi devidamente encarecida pelo Sr. Presidente da República, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, no discurso de abertura dos trabalhos, ocasião na qual S. Exa. assinalou ser o primeiro dever de uma verdadeira democracia a universalização da educação primária. No reconhecimento e na proclamação de tal dever nós, democratas brasileiros, simultaneamente temos que publicamente confessar nossa imperdoável omissão no passado por verificarmos que nosso atraso — no setor da educação — nos situa entre as três mais retardadas nações americanas. Mas também queremos seja entendido que a vexatória confissão é feita para penitência de tão grave êrro e como manifestação de firme propósito de emenda no comportamento e de compromisso com a realização da imensa tarefa que diante de nossos olhos temos.

Havemos que, ajudados por Deus, realizar a parte que aos nossos antecessores cabia realizar e que êles nos impuseram como encargo pesado para aceitação e recebimento de legado irrenunciável; e havemos de realizar a parte que nos compete, para que não venhamos a merecer da geração futura a censura que temos o direito de fazer à geração pretérita.

Na reunião de 1965, defrontaram-se os conferencistas com o problema do entendimento, da compreensão de planos diversos, um nacional, estaduais os outros, todos fundados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja elaboração se processará por três lustros e cuja execução vinha sendo objeto de tentativas e de experiências ainda não definitivamente aprovadas como as mais acertadas. Natural foi, portanto, que o tema a ser lançado consistisse no estudo da coordenação de recursos e de medidas para o desenvolvimento da educação nacional e tivesse, como um subtema, o Plano Nacional e os Planos Estaduais de Educação, e, como outro subtema — normas para elaboração, articulação, execução e avaliação dos planos de educação.

Aprovado o projeto de recomendações, acredito que entre as razões do interesse que essa reunião vem despertando, em primeira linha, se conta a de se tomar conhecimento do resultado da atenção dispensada às mencionadas recomendações, bem como dos efeitos já alcançados e até mesmo, se for o caso, da impraticabilidade de alguma ou algumas das medidas recomendadas.

Maior ainda é o interesse despertado quando se sabe que o tema escolhido para os trabalhos ora iniciados é desenvolvimento do ensino primário. Saliendo foi que o ensino primário, "pelas suas graves deficiências quantitativas e qualitativas, constitui certamente o problema dos problemas da educação brasileira".

A amplitude do tema poderia vir a impossibilitar investigações e estudos objetivos e práticos e poderia fazer que os esforços se perdessem, desgarrados os rumos em virtude da complexidade da matéria ou da sutileza de soluções propostas. Por isso, muito sabiamente, o terreno está demarcado pelos subtemas — treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores — de um lado, e, de outro — construção e equipamento de escolas.

Nenhum destes subtemas pode representar novidade para os técnicos e especialistas que estão convocados a debatê-los.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação aprovou plano no qual fez constar metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas até 1970.

Quanto ao professorado primário foi estabelecido que 20% deveriam ser diplomados como regentes, 60% deveriam ter cursos normais e 20% deveriam haver cursado escolas de nível pós-colegial. Como em 1970 estariam dedicados ao ensino primário mais 500 mil professores, as percentagens acima indicadas exprimem 100 mil professores com cursos de regentes, 300 mil com cursos normais e 100 mil com cur-

sos de nível posterior ao colegial. Sabido que atualmente o ensino primário é ministrado por 189 865 regentes de classe, dos quais 127 879 não têm habilitação adequada, sendo que destes apenas a quarta parte tem estudos de nível médio, enquanto as três quartas partes restantes têm, no máximo, o curso primário completo, forçoso é concluir que para atingir a meta almejada precisamos formar cerca de 220 mil professores e ainda completar 130 mil leigos ou substituir estes por professores convenientemente habilitados.

É necessário que sejam indicadas as medidas que deverão e, sobretudo, que poderão ser tomadas para que se consiga a reclamada elevação do número de professores e a melhoria das condições de preparo dos existentes e a formação de professores devidamente habilitados.

Como objetivo de alcançar os índices apontados, aconselhado já está que se assegure aos professores leigos remuneração estimada em quantia correspondente ao salário mínimo e as referentes aos normalistas, aos denominados supervisores ou mestres de quinta e sexta séries, respectivamente, 125%, 150% e 200% daquele salário.

Outrossim, reputa-se conveniente que se criem dois centros de educação em cada Estado ou Território para treinamento e aperfeiçoamento do professorado, ao qual será ministrado ensino em aprendizados ou em cursos intensivos de 1, 2 e até 3 anos.

Quanto a salas de aulas, está divulgado que precisamos ter, em 1970, 320 mil devidamente equipadas, sendo que para atingir tão elevado número cumpre que construamos e aparelhemos cerca de 150 mil das quais neste ano de 1966 deveremos aparelhar e construir pelo menos 20 mil.

Conhecidas as metas quantitativas e indicadas as metas qualitativas, sabemos o que nos cumpre fazer. Mas para fazê-lo não basta que estejamos a alinhar recomendações sem indicação de recursos, de meios e de instrumentos para atingir cada uma das metas. É indispensável que cada qual de nós tome sèriamente sôbre seus ombros a carga que pode suportar e, somadas as capacidades de todos, seja dito lisamente até onde poderemos chegar. Principalmente não podemos nos contentar, em face de uma realidade já agora conhecida, com o mero anúncio de remédios extraídos de uma terapêutica para nós inacessível e cuja simples aprendizagem tem custado vultosas verbas em vários exercícios financeiros.

Certo estou de que fecundos serão os vossos trabalhos e de que a II Reunião da Conferência Nacional de Educação vai justificar, perante o povo, a confiança que todos depositamos nos órgãos técnicos do Ministério e das Secretarias dos Estados incumbidos do estudo e da solução dos problemas educacionais.

Louvores já entoamos aos que colheram para tema desta reunião o desenvolvimento do ensino pri-

mário. Também louvada seja a escolha da cidade de Pôrto Alegre, para local da II Reunião da Conferência Nacional de Educação.

Aqui, no coração da província que é a extrema meridional da Pátria, melhor sentimos que a franqueza e a galhardia, ostentadas pelos gaúchos, são atributos de que todos os brasileiros se orgulham. Vossas deliberações, eminentes membros da egrégia Conferência Nacional de Educação, sobre matéria tão vinculada aos destinos do Brasil, hão de ser tomadas, conforme as tradições desta terra e segundo o gôsto de sua gente, com galhardia e com franqueza.

II. Recomendações aprovadas

1.º SUBTEMA

TREINAMENTO, FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES

A II Conferência Nacional de Educação, considerando que:

- a grande carência de professores qualificados para atender aos acréscimos de matrícula, visados pelo Plano Nacional de Educação, bem como a deficiente formação dos professores diplomados e a falta de preparação profissional dos professores leigos em exercício, comprometem as medidas preconizadas para oferecer ensino primário a todos e conferir à escola o caráter de instituição social básica, destinada à formação do homem e do cidadão;
- o professorado, diplomado ou não — desassistido teóricamente e, muitas vezes, limitado profes-

sional e socialmente pela remuneração que se lhe atribui — realiza, não obstante, esforço meritório, cujo reconhecimento se impõe aos poderes públicos; — êsse quadro, não suscetível de modificar-se sensivelmente, por providências fragmentárias ou por exortações ao magistério, exige a ação ampla, solidária e planejada das três esferas da administração pública,

RESOLVE

aprovar as seguintes recomendações:

FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES

- 1) Promover racional distribuição, pelas diversas zonas dos Estados e Territórios, de escolas destinadas exclusivamente à formação do professor primário, colocando a comunhão escolar a serviço dêsse objetivo.
- 2) Estimular, onde fôr julgado conveniente ou necessário, a transformação progressiva de estabelecimentos de nível médio, que mantenham outros cursos além dos compreendidos pelo ensino normal, em escolas propostas exclusivamente à formação do magistério primário.
- 3) Assegurar caráter regional às escolas normais de satisfatório padrão pedagógico e convenientemente localizadas, a fim de que possam servir a tôda a área compreendida no raio de sua atuação, mediante pleno aproveitamento da sua capacidade.

- 4) Criar, mediante um sistema de bôlsas-de-estudo e outros meios adequados, condições para jovens residentes em áreas carentes de professôres, e que revelem vocação e aptidão, possam ter acesso às escolas normais, sob o compromisso do exercício do magistério por período que venha a ser estabelecido.
 - 5) Providenciar a organização de uma rede de escolas primárias articuladas com cada escola normal, para demonstração e prática de ensino.
 - 6) Estender, de três para quatro anos, a duração do curso colegial para formação do professor primário, nos Estados ou nas zonas em que se verifique *superavit* de elementos qualificados.
 - 7) Fixar condições de admissão de professôres para as escolas normais, acentuando, em relação à Metodologia e à Prática de Ensino, a necessidade de experiência de três anos no mínimo em regência de classe de ensino primário.
 - 8) Incentivar o funcionamento, em Institutos de Educação, de cursos de especialização para o ensino de excepcionais.
 - 9) Promover, em Institutos de Educação, cursos de especialização de administradores escolares, para que a administração de escolas primárias possa ser confiada, sistematicamente, a elementos qualificados.
 - 10) Estimular, como processo contínuo de renovação do ensino, o aperfeiçoamento dos professôres diplomados em exercício, notadamente dos que se encontrem na regência da classe inicial da escola primária.
 - 11) Assegurar o exercício das atividades específicas, para as quais se prepararam, aos professôres que, designados pelas autoridades competentes, obtiverem as qualificações necessárias em curso de aperfeiçoamento ou especialização realizado no país ou no estrangeiro.
 - 12) Promover a criação de estabelecimentos de ensino de grau superior, não apenas incumbidos de formar professôres para disciplinas específicas do ensino normal, como também de preparar especialistas aptos a orientar os processos de sua renovação.
 - 13) Integrar, por meio de tôdas as atividades escolares, os valores morais e cívicos na formação dos professôres primários, a fim de que possam êles vir a bem desempenhar a função de educadores.
- PREPARAÇÃO DE PROFESSÔRES LEIGOS
- 14) Não admitir novos professôres leigos, senão quando comprovada a inexistência de diplomados e obedecidos critérios objetivos de seleção.
 - 15) Promover a concessão de vantagens, como a estabilidade, a efetivação, a melhor remuneração, capazes de estimular

nos professores leigos em exercício esforços de preparação profissional e de aperfeiçoamento, especialmente em cursos de férias.

- 16) Fixar, de modo objetivo, os níveis que devem ser alcançados no processo de habilitação profissional, a fim de ajustá-los às desigualdades de preparo dos professores leigos.
- 17) Oferecer aos que concluírem cursos de formação em regime intensivo a possibilidade de obtenção de títulos de regentes de ensino primário, mediante a prestação de exames de madureza de primeiro ciclo.
- 18) Promover a instalação de número adequado de Centros de Treinamento do Magistério Primário, integrados no meio físico e social, com capacidade para atender, em cursos de duração variável, à necessidade de:
 - a) habilitação de professores leigos em exercício;
 - b) formação intensiva de regentes para o magistério primário;
 - c) formação de professores primários, em cursos colegiais, normais de caráter experimental e em regime intensivo de estudos;
 - d) aperfeiçoamento de professores diplomados;
 - e) formação de professores supervisores;
 - f) formação de professores que tenham a seu cargo os cursos intensivos de preparação pedagógica.

SUPERVISÃO

- 19) Definir a situação funcional dos professores supervisores no quadro do magistério primário, estabelecendo as condições de trabalho e de remuneração que lhes assegurem aproveitamento regular.
- 20) Intensificar a formação de professores supervisores e distribuí-los, de modo que seja assegurada melhor assistência aos professores leigos.
- 21) Estabelecer, como principal diretriz da supervisão, o uso de técnicas e métodos destinados à modernização do ensino, de forma gradativa e adequada às condições de trabalho e aos níveis de preparo dos professores, notadamente em relação aos não diplomados.
- 22) Articular os serviços de inspeção escolar e de supervisão do ensino, delimitando as respectivas áreas de competência.
- 23) Promover a avaliação periódica dos resultados obtidos pelos trabalhos de supervisão, tendo em vista a correção de possíveis deficiências ou erros que indiquem a conveniência de revisão do curso de preparação de professores supervisores e do funcionamento dos serviços a seu cargo.
- 24) Propiciar, em escala crescente, o recrutamento de pessoas qualificadas, oferecendo aos professores primários padrões de remuneração e condições de trabalho compatíveis com a dignidade do *status* profissional, e evitar, mediante adi-

cionais de remuneração, que, por motivos de ordem econômica, professores primários especialmente capazes renunciem à carreira do magistério ou se desloquem para a administração escolar ou para outros níveis de ensino.

tivas ao recrutamento, à preparação e ao aperfeiçoamento do magistério primário, bem como das referentes à supervisão do ensino.

• •

2.º SUBTEMA

CONSTRUÇÃO E EQUIPAMENTO DE ESCOLAS

A II Conferência Nacional de Educação, considerando que:

- 25) Assegurar a integração e fixação dos professores primários na zona rural, mediante a concessão de vantagens especiais, inclusive melhores condições de trabalho e a mobilização, em seu favor, do apoio e assistência das comunidades.
- 26) Instituir níveis de remuneração correspondentes aos vários graus de qualificação dos professores, tomando como base os critérios indicados no Plano Nacional de Educação.
- 27) Atribuir, sempre que possível, a regência remunerada de classes de ensino supletivo, principalmente na área rural, aos professores do ensino primário comum da localidade.
- 28) Diligenciar para que, ouvidos os órgãos de representação da classe, se proceda, em cada Estado, à elaboração do respectivo Estatuto do Magistério Primário, com o objetivo de contribuir para a crescente profissionalização e elevação social da função docente.

- a presente necessidade de eliminar o *deficit* de salas de aula revelado pelos Censos Escolares e de atender aos acréscimos de matrículas pretendidos pelo Plano Nacional de Educação exige a racionalização dos processos de planejamento, projeto e financiamento, execução, utilização, conservação e apreciação das construções escolares, com o propósito de eliminar desperdício de recursos, de tempo e de esforços;
- em face da exigüidade dos recursos disponíveis, urge criar, entre educadores, arquitetos e administradores, a consciência da importância dos aspectos econômicos e financeiros dos programas de construções escolares, notadamente a preocupação da redução dos custos unitários;
- a pré-fabricação, embora não ofereça, no momento, resultados satisfatórios, se aplicada a prédios no seu conjunto, corresponde aos propósitos de racionalização e baixo custo, quando empregada em relação aos ele-

COORDENAÇÃO DOS TRABALHO

- 29) Confiar, em cada Estado, a órgãos especializados, a coordenação geral das medidas rela-

- mentos constitutivos da construção, suscetíveis de padronização e produção em série;
- as várias órbitas da administração devem articular-se para o desenvolvimento dos programas de construções escolares, sob a orientação de órgãos encarregados, especificamente, de coordenar as providências administrativas, técnicas e financeiras inclusive em colaboração com organismos nacionais e internacionais, realizar ou promover estudos e pesquisas que permitam contínuo aprimoramento dos processos utilizados,

RESOLVE

aprovar as seguintes recomendações:

- 1) Providência preliminar, essencial a todo programa de construções escolares, deverá ser o levantamento dos prédios e equipamentos utilizados e disponíveis, urbanos e rurais, oficiais e particulares, e suas condições atuais de utilização e conservação, com o objetivo de:
 - a) organizar-lhes o cadastro;
 - b) determinar-lhes o *deficit*;
 - c) elaborar mapas de localização;
 - d) estabelecer escalas de prioridades.
- 2) A determinação do *deficit*, estabelecido pelo confronto da capacidade da rede de prédios existentes com as metas de matrícula do Plano Nacional de Educação, deverá expressar o número de salas de aula por construir e reparar a curto e médio prazos.
- 3) A determinação do *deficit* de salas de aula levará em conta a possibilidade de aproveitar, desde logo, a capacidade total da rede existente, pelo remanejamento da localização das unidades de ensino ou pela redistribuição dos alunos, a fim de alcançar o máximo recomendável de matrículas por classe.
- 4) Os mapas de localização deverão representar, em áreas urbanas e rurais dos municípios ou setores de municípios:
 - a) escolas existentes e prédios por construir, ampliar, substituir, reparar e equipar, com a indicação, em cada caso, do número de salas de aula, população em idade escolar, possibilidade de aproveitamento em um ou dois turnos diários e capacidade máxima de matrículas;
 - b) delimitação das áreas que, pelas condições de terreno e vizinhança, são contraindicadas para a construção de escola;
 - c) indicação das prioridades do programa de construção, estabelecidas de acordo com as áreas de maior densidade de população não escolarizada ou de maior crescimento, em função de planos de desenvolvimento econômico e social.
- 5) No sentido de obviar futuras dificuldades deverão ser reservadas, nos arruamentos já existentes e nos futuros lotea-

mentos, áreas para construção de prédios escolares que atendam, entre outras, às seguintes condições:

- a) localização que permita acesso fácil e seguro;
 - b) dimensões que, com reserva das áreas apropriadas, possibilitem a construção de prédio com capacidade para o número de matrículas previstas;
 - c) superfície plana ou ligeiramente inclinada, e subsolo que permita fundações econômicas;
 - d) afastamento de locais ou prédios em que se desenvolvam atividades que possam, de qualquer modo, prejudicar a educação, a saúde ou a segurança da população escolar;
 - e) existência de água potável.
- 6) Devem ser organizados, com a colaboração de arquitetos e educadores, programas-padrão de prédios escolares que correspondam à natureza de trabalho educativo e atendam a determinadas capacidades com possibilidade de ampliação futura.
- 7) Os vários tipos de programas-padrão deverão definir a relação "área construída por aluno", elemento imprescindível, não apenas para proporcionar o adequado dimensionamento das áreas reservadas ao trabalho educativo, das dependências complementares e da obra no seu conjunto, como, também, para permitir a
- previsão das despesas correspondentes à execução de programas de construções que atendam à desejada expansão de matrículas.
- 8) Os programas-padrão deverão ser acompanhados das normas técnicas pertinentes à orientação, número de pavimentos, superfícies de iluminação e ventilação, e, bem assim, ao aspecto do prédio e à facilidade de sua conservação, das especificações relativas aos elementos constitutivos da construção (principalmente esquadrias, instalações, aparelhos, ferragens, pisos e revestimentos).
- 9) Os programas-padrão e os projetos correspondentes devem abranger o complexo de pavilhões e instalações de que o prédio escolar necessita para a ideal realização das finalidades pedagógicas e sociais da escola, ainda que a insuficiência de recursos para a eliminação do *deficit* de salas de aula possa justificar e recomendar a execução parcelada de cada obra.
- 10) À vista dos recursos disponíveis e do volume das despesas previstas, devem ser organizados programas anuais de construções, em correspondência com escalas de prioridades preestabelecidas.
- 11) Os projetos devem atender aos critérios de modulação, tanto da estrutura do prédio, como dos elementos constitutivos da construção, com o objetivo de racionalizar a execu-

- ção da obra e reduzir-lhe o custo em virtude da possibilidade do emprêgo de elementos padronizados de produção em série, de preço menor, e facilidade de colocação.
- 12) Os projetos devem ser acompanhados do respectivo programa de execução, com a indicação dos trabalhos compreendidos, as unidades de tempo necessárias à execução, e a forma de articulá-los para evitar alterações ou interrupções de serviço.
 - 13) As condições de funcionamento de prédios escolares, construídos em conformidade com projetos arquitetônicos, elaborados de acôrdo com programas-padrão, deverão ser observadas e apreciadas para efeito de correção de inadequações de programas, projetos, especificações ou execução.
 - 14) O programa de equipamentos escolares deverá ser elaborado e desenvolvido paralelamente ao projeto das construções, visando à facilidade de integração das áreas reservadas às atividades educativas e às diversas técnicas de ensino.
 - 15) Ao programa de construções escolares, desde a escolha do terreno e elaboração do projeto, inclusive especificações dos materiais, deve estar sempre presente a preocupação de facilidade, baixo custo e sistematização dos trabalhos de conservação do edifício, instalações e equipamentos e áreas livres.
 - 16) No propósito de acelerar a eliminação do *deficit* de salas de aula e de poupar, ao mesmo tempo, dotações orçamentárias já escassas para atender à manutenção dos sistemas de ensino, faz-se imprescindível a obtenção de recursos, tanto nacionais, como externos, para o financiamento de programas adequados às contingências.
 - 17) Os Fundos Comuns de Financiamento de Programas de Construções Escolares, previstos pelo Plano Nacional de Educação, devem constituir ponto de partida para o estabelecimento de uma política de financiamento de programas de construções escolares.
 - 18) Criação de um Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, de composição interministerial, constituído por educadores, engenheiros, arquitetos, economistas e sociólogos de comprovada experiência, com a finalidade de realizar estudos e pesquisas sôbre as construções escolares nos seus vários aspectos, e prestar assistência técnica aos Estados e Municípios que a solicitarem, a qual poderá abranger:
 - a) preparação e realização de levantamentos de prédios e equipamentos;
 - b) determinação de *deficits*;
 - c) elaboração de mapas de localização;
 - d) organização do cadastro dos prédios escolares;

- e) estabelecimento de escalas de prioridades;
- f) organização dos programas de obras e previsão dos investimentos;
- g) elaboração de programas-padrão de prédios escolares;
- h) determinação de normas pedagógicas e técnicas;
- i) apreciação dos prédios construídos segundo projetos arquitetônicos feitos de acordo com os programas-padrão;
- j) definição de critérios de modulação das estruturas e dos elementos constitutivos da construção;
- l) técnicas de elaboração dos programas de execução das obras e casos especiais de execução;
- m) seleção de terrenos adequados para a construção de escolas;
- n) estudo e indicação do equipamento para os diferentes tipos de ambientes escolares;
- o) preparação de programas de conservação;
- p) aperfeiçoamento e treinamento de pessoal técnico;
- q) colaboração para a preparação, instrução e encaminhamento de processos de pedidos de financiamento nacional ou internacional.
- 19) O Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares poderá articular-se, mediante convênio, com o Centro Regional de Construções Escolares para América Latina (CONESCAL) e outros organismos congêneres nacionais ou estrangeiros.
- 20) Às comunidades conscientes de sua responsabilidade solidária na obra educativa cabe o dever de participar eficazmente na solução do problema do prédio escolar, seja conservando-o, seja ampliando-lhe a capacidade, seja melhorando-lhe as instalações e equipamento, seja, ainda, promovendo, quando necessário, a cessão, por entidades oficiais e particulares, a título precário, em horários livres, de locais adequados para o ensino.
- . . .

III. Tema e local da 3.^a Conferência

Parecer da 2.^a Comissão

A 2.^a Comissão, apreciando as propostas e sugestões que lhe foram encaminhadas, emite o seguinte parecer:

I — A sugestão do representante da União Nacional das Associações Familiares, de que o tema da próxima conferência verse matéria sobre associações de estudantes e círculos de pais e mestres, está prejudicada pela orientação que vem sendo adotada nas reuniões iniciais da Conferência, preferindo temas gerais. A coordenação desses temas vai dando à Conferência Nacional de Educação uma sistemática da qual não se deve afastar para assuntos especiais, embora da maior relevância como os da referida sugestão.

II — A proposta do representante do Conselho de Educação do Distrito Federal para que o tema e subtema da Conferência sejam escolhidos em concurso, importaria em reforma do Regimento, ultrapassando assim os limites de competência desta Comissão.

III — A sugestão ainda do representante do Conselho de Educação do Distrito Federal sobre a avaliação dos resultados das deliberações ou recomendações da conferência anterior é matéria prevista no parágrafo 2.º do artigo 4.º do Regimento. Assunto relevante não seria possível aplicar o dispositivo regimental aos resultados da 1.ª Reunião em face da peculiaridade do tema, não suscetível de verificação no decurso de um ano.

IV — A proposta de tema e subtemas para a próxima reunião subscrita por 26 membros da Conferência, sendo primeiro signatário o Secretário da Educação e Cultura de Goiás, pretende renovar a matéria do planejamento da educação, objeto da 1.ª Reunião.

Embora o assunto comporte largos e renovados temas de estudo, não parece à Comissão conveniente a repetição da matéria, em tão pequeno espaço de tempo, ainda não apreciados os resultados da 1.ª Reunião.

V — A sugestão de temas, subscrita pelo Diretor do Ensino Industrial do MEC, abrange matéria muito ampla em que a Comissão colhe exatamente a que se articula com o tema da presente Reunião, ou seja, a extensão da escolaridade.

Tendo sido iniciada com o planejamento da educação, a Conferência Nacional prosseguiu com o desenvolvimento do ensino primário. Obedecendo ao critério de articulação entre os temas das diversas Reuniões, a Comissão recomenda ao plenário para a III Conferência Nacional de Educação o tema:

EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE

com os seguintes subtemas:

- 1 — Criação de classes de 5.ª e 6.ª séries do curso primário.
- 2 — Articulação entre o ensino primário e o ginásial.
- 3 — Primeiro ciclo médio.

Este parecer da Comissão é inspirado em consultas a diversos membros da Conferência e representa média de opiniões.

VI — 33 participantes da Conferência, em documento de que é primeiro signatário o Secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia, sugerem a esta Comissão que seja escolhida sede da III Conferência Nacional de Educação a cidade do Salvador.

Iniciada em Brasília, no centro do país, continuada em Porto Alegre, extremo sul do Brasil, é natural que a Conferência Nacional de Educação prossiga em outra área, obediente assim ao espírito e letra dos dispositivos regimentais que a instituíram.

A cidade do Salvador, situada na zona leste do país, a mais antiga

cidade do Brasil, com Universidade Federal, dotada de excelentes instalações, reúne condições singulares para acolher a Conferência. As demais áreas do país oportunamente poderão nos oferecer a hospitalidade que o Governo do Estado da Bahia nos oferece agora por intermédio do seu Secretário de Educação e Cultura, ratificada pelo Reitor da Universidade Federal que fez chegar a esta Comissão seu apoio integral à sugestão apresentada.

São os fundamentos do parecer da Comissão favorável a que seja escolhida a cidade do Salvador para sede da III Conferência Nacional de Educação.

Sala das Comissões, 29 de abril de 1966.

(a) *Carlos Pasquale*
José Celso Claudio
Belchior Atayde
Péricles Madureira de Pinho,
Relator.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: COMPLEMENTAÇÃO DE 1966

Ao elaborar o Plano Complementar para 1966, o Conselho Federal de Educação, pela sua Câmara de Planejamento, tomou como subsídio básico o Anteprojeto do Programa Intensivo de Erradicação do Analfabetismo, preparado nos termos do Dec. 57 895, de 28-2-66, e que lhe fôra encaminhado pelo Departamento Nacional de Educação.

Submetido a Plenário, o Plano mereceu acolhida unânime em 15 de abril último, sendo homologado pelo Ministro da Educação e Cultura a 19.

A seguir, o Plano Complementar e documentação anexa, constante do Anteprojeto de Erradicação do Analfabetismo e Questionário.

Complementação do Plano Nacional de Educação

O Conselho Federal de Educação, considerando:

1. que lhe compete a elaboração do Plano Nacional de Educação (§ 2.º do art. 92 da L. D. B.);
2. que, usando dessa competência, elaborou o Plano Nacional de Educação para vigorar de 1962 a 1970;
3. que o Decreto n.º 57.895, de 28 de fevereiro de 1966, dispôs sobre a aplicação de saldos dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio;
4. que as conseqüentes alterações ou complementações do Plano Nacional de Educação consti-

tuem tarefas que lhe cabem em virtude de sua competência específica,

RESOLVE

adotar o presente Plano Complementar, no qual se observa a nomenclatura do Plano vigente.

CRITÉRIOS PARA APLICAÇÃO DOS RECURSOS DESTINADOS AO ENSINO PRIMÁRIO

I

Os recursos previstos no § 2.º do art. 1.º do Decreto n.º 57 895/66 serão divididos em duas parcelas:

- a) 70% para extensão da educação primária a analfabetos de 10 e mais anos de idade;
- b) 30% para extensão da educação primária orientada para o trabalho.

CRITÉRIOS PARA APLICAÇÃO DOS SALDOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

II

Os saldos do Fundo Nacional de Ensino Médio, apurados nos termos do Decreto n.º 57 895/66, serão divididos em duas parcelas:

- a) 50% para a disseminação de ginsios orientados para o trabalho;

- b) 50% para instalação e manutenção de cursos especiais destinados a exame de madureza.

NORMAS PARA APLICAÇÃO DOS
SALDOS DO FUNDO NACIONAL DO
ENSINO PRIMÁRIO

III

A aplicação dos recursos previstos no § 2.º do art. 1.º do Decreto número 57 895/66, que couberem a cada unidade da federação, far-se-á nos termos de convênios assinados com o Ministério da Educação e Cultura, com observância dos projetos de Programas Intensivos de Erradicação do Analfabetismo, elaborados anualmente pelo Departamento Nacional de Educação, e das metas, critérios e normas deste Plano Complementar.

Para a população analfabeta de 10 e mais anos de idade serão organizados os seguintes cursos:

1. De 10 a 14 anos: Curso Primário intensivo de três anos, enriquecido com atividades de trabalho;
2. De 15 a 20 anos: Curso Primário intensivo de dois anos, enriquecido com atividades de trabalho;
3. De 20 a 30 anos: Curso intensivo de alfabetização, com a duração de oito meses, seguido de cursos rápidos, de até seis meses de duração, para capacitação profissional em nível elementar.

À vista da escassez dos recursos disponíveis em 1966, o passo inicial será a execução de um Proje-

to-Piloto de Erradicação do Analfabetismo na capital de cada uma das unidades federadas.

NORMAS PARA APLICAÇÃO DOS
SALDOS DO FUNDO NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO

IV

A aplicação dos recursos previstos no Decreto n.º 57 895/66, que couberem a cada unidade da Federação, far-se-á nos termos de convênios assinados com o Ministério da Educação e Cultura, com observância dos critérios e normas deste Plano Complementar.

Para a população a partir de 10 anos de idade, que tenha conhecimentos de nível primário, serão organizados os seguintes cursos:

1. De 10 a 20 anos: Ginásios orientados para o trabalho;
2. De 15 a 30 anos: Cursos para exame de madureza ginasial, utilizando-se, sempre que possível, a televisão.

À vista da escassez dos recursos disponíveis em 1966, tais cursos serão executados, inicialmente, nas capitais das unidades federadas.

METAS

V

1. No ensino primário: Cada projeto específico perdurará até que a taxa dos que não sabem ler e escrever se reduza a menos de 15% (quinze por cento) da população de 10 a mais anos de idade;

2. No ensino médio: Cada projeto específico perdurará até que o

sistema escolar ordinário possa atender o grupo etário por êle visado.

VI

Os projetos apresentados, anualmente, pelo Departamento Nacional de Educação, nos termos do § 4.º do art. 1.º do Decreto número 57 895/66, e aprovados pelo Conselho Federal de Educação, serão considerados elementos integrantes dêste Plano complementar.

Câmara de Planejamento, 15 de abril de 1966.

(a) *Clóvis Salgado*, Presidente
Edson Franco, Relator
Raymundo Moniz de Aragão
Rubens Maciel
Durmeval Trigueiro
Pe. José Vasconcellos

Anteprojeto do Programa de Erradicação do Analfabetismo

(Projeto formulado pelo Departamento Nacional de Educação nos termos do § 4.º do art. 1.º do Decreto n.º 57 895)

I. CONSIDERAÇÕES GERAIS

a) O Governo da República, levando em consideração a existência de saldos não aplicados de recursos dos Fundos dos Ensinos Primário e Médio, por não se terem alguns Estados habilitado, por meio de convênios e segundo as normas do Plano Nacional de Educação, procurou, pelo Decreto n.º 57 895, de 28 de fevereiro de 1966, republicado no D.O. de 24 de

março último, em virtude de ter saído com incorreções, dinamizar a aplicação dêses saldos.

- b) Destina o mencionado decreto recursos, nêle configurados, ao ensino fundamental de pessoas analfabetas de mais de 10 e menos de 30 anos de idade. Para êsse fim prevê a possibilidade de novos recursos orçamentários para o exercício de 1967.
- c) Trata-se, portanto, de, com os saldos disponíveis, nas condições estabelecidas pelo decreto, e com novos recursos futuros, formular um Plano Suplementar de Ensino, que tenha como objetivo a progressiva erradicação do analfabetismo.
- d) Prevê ainda o decreto a ampliação de facilidades de ensino médio de 1.º ciclo, tendo em vista consolidar e ampliar, onde e quando possível, a cultura escolar dos que forem alfabetizados. Nestas condições, o Plano Suplementar é tanto de ensino primário como de ensino médio de 1.º ciclo, englobando-se os dois em uma só designação, a de ensino fundamental, e seguindo-se, dêste modo, a tendência contemporânea de considerar como tal a escolaridade que perdura por mais de 6 anos escolares.
- e) Sublinha também, o decreto, a orientação prática que deve ter o ensino a analfabetos de mais de 10 anos de idade, orientando-os para o trabalho e para a integração na sociedade e na

economia local ou regional e, pela educação cívica, na sociedade nacional.

f) O caráter suplementar do Plano, que deve ser elaborado pelo Conselho Federal de Educação, está em que constituiria um apêndice justificado do Plano Nacional de Educação, tanto mais que o Decreto número 57 895 estabelece expressamente que, até o dia 31 de março de cada ano, o Departamento Nacional de Educação ultimará o anteprojeto do Programa Intensivo de Erradicação do Analfabetismo, que será submetido ao Conselho Federal de Educação, "como parte do Plano Nacional de Educação".

g) Isto pôsto, convém considerar inicialmente o problema do analfabetismo em suas características mais importantes, a fim de melhor esclarecer as etapas progressivas do Programa ou Plano Suplementar.

II. O CONCEITO DE ANALFABETO E O PROBLEMA SOCIAL E ECONÔMICO DO ANALFABETISMO

a) O § 2.º do art. 1.º do decreto citado estabelece que "por analfabetos se entendem todos quantos não saibam ler e escrever por falta de escolarização e, bem assim, os que, embora hajam tido um ou mais anos de freqüência escolar, não dominem elementarmente a leitura e a escrita, e delas não possam fazer uso prático e cotidiano".

b) A definição inclui na mesma categoria cultural tanto pessoas que nunca estiveram em esco-

las, como as que estiveram, mas que, de modo semelhante às primeiras, não dominam elementarmente a leitura e a escrita. O critério mesmo, de classificação como analfabeto, é o de capacidade de uso prático e cotidiano da leitura e da escrita.

c) Em vários países do mundo, inclusive em alguns países desenvolvidos, verifica-se a existência de um grupo de adultos que, embora com escolaridade primária (incompleta ou completa), não sabe ler e escrever suficientemente para usar social e economicamente esse instrumento cultural. Nos Estados Unidos, em 1917, quando se fez a convocação para o serviço de guerra, foram os psicólogos e educadores encarregados de selecionar e classificar recrutas, surpreendidos com o número de analfabetos nessas condições (entre 15 e 20% dos jovens recrutados). No Chile e na Argentina, onde os definem como "analfabetos por desuso", a taxa varia entre 20 e 30%, também entre os recrutas para as forças armadas.

d) O critério de capacidade de uso da leitura e da escrita, cotidiana e praticamente, tendo em vista o fato de que muitas pessoas, que freqüentaram escolas, não apresentam tal capacidade, é menos de ordem escolar que de natureza sócio-econômica. A alfabetização, em face da definição do decreto, demonstra logo que a escolarização, em si, é insuficiente para erradicar o analfabetismo. Para isto, é im-

- prescindível que o aprendido na escola tenha uso social e econômico. Só então é que ele fixa e, mesmo, se desenvolve.
- e) Em 1958-60, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, que não chegou a concluir seus experimentos, constatou que a média de anos de escolaridade dos operários de duas empresas de construção civil e de uma fábrica de cigarros, no Rio de Janeiro (Guanabara), fôra de 2 anos e 4 meses, mas que o nível de leitura e escrita e de conhecimentos gerais correspondia, segundo os testes usados, à média de 4 anos de escolaridade fundamental. Procurou-se, em seguida, em algumas áreas rurais de Minas Gerais e do Estado do Rio, pessoas com 2 a 3 anos de escolaridade primária, para submetê-las aos testes, e verificou-se que, em leitura e escrita, tinham nível correspondente a menos de 1 ano escolar. A parte relativa a conhecimentos gerais foi inteiramente negativa.
- f) O resultado da pesquisa pareceu-nos indicar, claramente, que o uso do aprendido na escola está condicionado ao estágio de desenvolvimento social e econômico da área em que vive o indivíduo. Quanto mais pobre e atrasada fôr esta, menos probabilidades têm os instrumentos culturais, adquiridos na escola, de utilidade social e econômica e, por isso, de serem preservados e desenvolvidos pelo indivíduo.
- g) Depois de vários estudos feitos tanto em países adiantados como em países atrasados, parece hoje não haver dúvida de que, tanto a educação escolar em geral como os ensinamentos especiais, principalmente de ciências e tecnologia, pagam dividendos econômicos, tendo em vista os cálculos de consumo-produto em educação, e de renda nacional dos educados escolarmente. Por outro lado, esses mesmos estudos demonstram que existem áreas em que os resultados da educação, medidos economicamente, são muito maiores que em outras. Quanto mais desenvolvida fôr a área, mais notáveis são os benefícios escolares e mais eficientes os sistemas educacionais. Isto não significa, porém, que, sem desenvolvimento econômico, a educação deixe de atuar em favor desse desenvolvimento, porque estabeleceríamos, então, um círculo vicioso de intercondicionamento.
- h) O que se quer dizer é que, segundo as etapas de desenvolvimento sócio-econômico, a educação varia e se torna mais ou menos atuante como fator de tal desenvolvimento das áreas pobres e atrasadas, que, não só têm escolas qualitativamente más, como também fazem pouco uso, ou não o fazem de todo, do ensino recebido nessas escolas. À medida que um processo de desenvolvimento se instala nessas áreas, não só as escolas melhoram e passam a ter maior procura, como também o aprendido tem maior ou mais intenso uso social e econômico.

- i) A tal ponto isso é verdade, que a CEPAL, em um dos simpósios que realizou, chegou à conclusão de que, sem um mínimo de condições sociais e econômicas, a educação escolar deixa de pagar os dividendos econômicos e sociais que lhe são próprios.
- j) Tão evidente é essa afirmação que também a Campanha de Erradicação do Analfabetismo verificou, em 1960, que, quando conseguia, apesar das vicissitudes ambientes, algum êxito de escolarização da população de áreas atrasadas, tal resultado, em vez de ser fator de desenvolvimento local, mais o empobrecia de recursos humanos, porque estimulava o êxodo dos mais capazes para regiões que lhes oferecessem expectativas de trabalho e de vida.
- k) Um plano de erradicação de analfabetismo, por meio de escolarização intensiva de analfabetos de mais de 10 anos de idade, tem que levar na devida conta o que acaba de ser exposto, a fim de que alcance progressivamente seus objetivos. Daí, um primeiro critério de aplicação dos saldos do Fundo do Ensino Primário, e de outros recursos, a que faz referência o Decreto n.º 57 895, de 28 de fevereiro de 1966: a) procurar atender primeiramente as áreas, em que a educação escolar representa um fator mais imediato de desenvolvimento, porque já estão em condições sócio-econômicas de usá-la, ou aos seus produtos, na vida prática e cotidiana; b) nas áreas mais atrasadas, que não apresentam tais condições, a escolarização deverá estar inteiramente ligada a planos ou projetos econômicos que abranjam tais áreas, a fim de preparar os recursos humanos locais, que êsses planos ou projetos requeiram, associando objetiva ou concretamente o desenvolvimento educacional ao econômico.
- ### III. DEMOGRAFIA DO ANALFABETISMO
- a) Segundo o Censo Escolar de 1964, não freqüentavam escolas, em todo o Brasil, 582 243 pessoas de 10 anos de idade, 424 003 de 11 anos, 516 499 de 12 anos, 493 795 de 13 anos e 498 007 de 14 anos, perfazendo o total de 2 514 547 pessoas. Há possibilidade de que uma parte dêsse contingente haja freqüentado escolas em idade inferior, mas também é certo que quase todos tiveram escolaridade insuficiente e são caracterizáveis como analfabetos porque não dominam a leitura e a escrita, delas não podendo fazer uso prático e cotidiano.
- b) Considerando-se que, nas tabelas publicadas, não figuram os dados relativos a Goiás e Guanabara, cremos não ser absurdo estimar o total de pessoas, nas condições descritas, em mais de 2 500 000.
- c) Êste contingente deve merecer o máximo de atenção em um Plano Suplementar de aplicação de saldos dos Fundos Nacionais de Ensino e de outros

recursos, para a intensificação da escolaridade fundamental, que vise à progressiva erradicação do analfabetismo e, conseqüentemente, à integração crescente de homem brasileiro na economia e na sociedade nacionais.

- d) Se estimarmos que o preço anual da escolarização de cada uma dessas pessoas não é inferior a 30 000 cruzeiros, isto é, a 900 000 cruzeiros por grupo de 30 alunos, equivalente a uma turma a cargo de um professor, a despesa anual de escolarização dos analfabetos de 10 a 14 anos, seria de 75 bilhões de cruzeiros.
- e) Evidentemente o total dos saldos do Fundo Nacional do Ensino Primário, que se enquadra, nas condições fixadas pelo Decreto n.º 57 895, de 28 de fevereiro de 1966, não atingirá a 10% daquela provável despesa, anualmente. E, se como preconiza o decreto, novos recursos forem consignados, em 1967 e nos anos subsequentes, a este Programa especial, dificilmente eles atingirão o *quantum* necessário.
- f) Por outro lado, será difícil e mesmo impossível a escolarização imediata dos 2,5 milhões de menores com 10 a 14 anos, que carecem de educação escolar. Assim, a eliminação desse resíduo, que ainda se encontra fora do sistema escolar existente, dependerá de ação relativamente demorada.
- g) Tendo em consideração os dados do Censo Demográfico de

1960, o atual contingente de analfabetos, entre as idades de 15 a 30 anos, não será inferior a 7 000 000.

- h) Este grupo representa um contingente populacional que pode participar mais ativamente da economia nacional, se convenientemente preparado para isso, através de escolarização fundamental, orientada para o trabalho e a vida cívico-social.
- i) Entretanto, em tal grupo, há o contingente dos que tem menos de 20 anos de idade, num total de cerca de 3 000 000, que oferece melhores condições de recuperação, ao passo que o de mais de 20 anos, ainda que com menos de 30, em virtude de seu maior engajamento no trabalho, sem dúvida mal remunerado e pouco produtivo, oferece mais dificuldade à escolarização intensiva.

IV. METAS PROGRESSIVAS

- a) Em face das condições expostas nos subtítulos anteriores, é possível estabelecer metas progressivas, isto é, que se sucedam no tempo, como seqüência natural, uma da outra, para um Programa Intensivo de Erradicação do Analfabetismo.
- b) Cabe todavia sintetizar essas condições:
- 1) Começar a aplicação do Programa naquelas áreas que oferecem melhores condições econômico-sociais de uso do produto cultural da escola, como instrumento de melhoria individual e coletiva da vida econômica, social e cívica;

- 2) Considerar como populações que oferecem melhores condições de rendimento social e econômico da educação, por ordem decrescente, as de 10 a 14, 15 a 20 e 21 a 30 anos de idade;
- 3) Além do ensino comum, próprio do sistema escolar primário, é importante dar aos alfabetizados oportunidade de consolidar e estender o aprendido, inclusive por meio de orientação para o trabalho, levando-os, quando possível, ao ensino de 1.º ciclo do nível médio.
- c) Em face da síntese feita, o Programa considera como viáveis ou exequíveis os seguintes tipos de cursos, nos quais se sustentem as metas progressivas:
- 1) Para a população analfabeta de 10 a 14 anos de idade:
 - curso primário de 3 anos intensivos, podendo ser acrescido de 1 ano, quando os alunos não consigam assimilar os mínimos próprios deste nível de ensino;
 - curso complementar de 2 anos, subsequente ao primeiro, que terá por objetivo a consolidação da aprendizagem primária, sua utilização econômica e social e, bem assim, a orientação para o trabalho economicamente produtivo;
 - 2) Para a população de 15 a 20 anos de idade, os mesmos cursos indicados acima, reduzido o primário a 2 anos intensivos e o complementar a 1 ano;
 - 3) Para os dois grupos etários já considerados, na proporção em que sejam procurados e possíveis, ginásios orientados para o trabalho;
 - 4) Para os que tenham mais de 20 até 30 anos de idade, cursos intensivos de alfabetização e conhecimentos primários, de 8 meses de duração, seguidos de cursos rápidos (de não mais de 6 meses) para capacitação profissional em nível elementar;
 - 5) Para todos em idade própria, já portador de conhecimentos de nível primário, cursos de madureza, pela televisão, aproveitando-se a experiência que, em tal setor, é realizada atualmente na Guanabara.
- d) Como os recursos disponíveis em 1966 são reduzidos e tendo em vista o recomendado no sub-item 1 da letra b, aconselha-se, como passo inicial do Plano Suplementar, iniciar um Projeto-Piloto de Erradicação do Analfabetismo, em cada capital de Estado ou Território, tendo como objetivo as metas progressivas, fixadas acima.
- e) Para que o projeto tenha apoio geral e satisfatório impulso inicial, recomenda-se ainda procurar a contribuição possível

da imprensa, do rádio, da televisão, de instituições como o SESI e outras, de forma a conquistar a opinião pública e o interesse das pessoas que se beneficiarão de seus resultados, isto é, os analfabetos de mais de 10 e menos de 30 anos de idade. De forma semelhante, é preciso não desprezar a possível cooperação de instituições como a Cruzada Nacional de Educação, já considerada de utilidade pública, e que dispõem de experiência no terreno do ensino a adolescentes e adultos analfabetos.

QUESTIONÁRIO

(Para elaboração do Projeto-Piloto de Erradicação do Analfabetismo a ser executado nas Capitais dos Estados brasileiros, de acôrdo com o Plano Complementar do PNE, aprovado pelo CFE em 15-4-1966).

1. Nome do Estado e de sua capital:
 2. População de mais de 10 e menos de 30 anos:
 3. População da Capital (área urbana e suburbana), estimada para 1966:
 4. População analfabeta de 10 e menos de 15 anos de idade. ...
 5. População analfabeta de mais de 15 anos e menos de 20 anos de idade:
 6. População analfabeta de mais de 20 e menos de 30 anos de idade:
 7. População alfabetizada e/ou escolarizada, de mais de 10 e menos de 30 anos de idade:
 8. Número de vagas ainda existentes, nas escolas primárias da Capital, que possam ser preenchidas por crianças de mais de 10 e menos de 14 anos de idade:
 9. No caso de falta de locais escolares para atender os analfabetos de 10 a 14 anos,
 - a) É possível conseguir salas em clubes, associações, sindicatos, instituições religiosas, etc., que possam ser equiparadas para servir como sala-classe? ...
(sim ou não)
 - b) Em caso de resposta positiva, aproximadamente quantas e qual a capacidade de atendimento em cada uma?
 - c) Além disso, é possível alugar, de particulares, salas para o mesmo objetivo? ...
(sim ou não)
- Quantas?
- Preço médio de aluguel mensal de uma sala com capacidade para 30 alunos?

10. Quer a autoridade informante oferecer suas sugestões para equipar, a baixo preço, mas suficientemente as salas cedidas ou alugadas, indicando inclusive preço médio de equipamento de cada sala, enumerando tal equipamento?
11. Qual a média mensal do salário-hora, de um professor primário, na Capital do Estado?
12. Qual o preço médio (custo) de um aluno, por ano, numa escola primária do Estado, na sua Capital?
13. É possível utilizar, mediante gratificação, o pessoal docente já em exercício na capital?
- (sim ou não)
14. Em caso positivo,
- a) de quanto seria essa gratificação, por mês e por aluno de 10 a 14 anos, matriculado em classe de emergência?
- b) qual o número de professores já em exercício, disponível para classes de emergência?
15. Quer a autoridade informante oferecer sugestões sobre as necessidades do material didático e de consumo, essenciais ao funcionamento de classes de emergência, para analfabetos de 10 a 14 anos de idade, especificando:
- a) o material pode ser fornecido pelo Estado;
- b) o material que deverá ser comprado com recursos federais (quantidade, preço unitário, preço total).
16. Tendo em vista os analfabetos de 15 a 20 anos de idade, pergunta-se:
- a) É possível encontrar, nas escolas de nível médio e superior, locais em que se lhes possa oferecer, pelo menos 2 anos de estudos intensivos com não mais de 30 (trinta) dias de férias anuais? Por favor explique a resposta, seja ela positiva, negativa ou apenas parcialmente positiva:
- b) De que outros locais adaptados, poderia o Estado dispor para atender aos analfabetos de 15 a 20 anos?
- c) Que gastos seriam necessários para essa adaptação? Explique, por favor, a natureza de tais gastos, especificando-os da melhor forma possível:
- d) Há possibilidade de o professorado primário e secundário, já em exercício na Capital, encarregar-se das classes de emergência

para analfabetos de 15 a 20 anos de idade? Em caso positivo, que gratificação seria razoável, por 2 a 2 h 30 min. de classe noturna de cerca de 30 alunos, diária?

- e) Será, também, possível contar com alunos das últimas séries de curso secundário colegial e estudantes de nível superior, para dar aulas a analfabetos de 15 a 20 anos de idade, se o professorado primário e secundário, em exercício na Capital, não estiver disponível para esse trabalho extraordinário, ou por êle não se interessar. Pergunta-se: — É viável convocar os estudantes mencionados?

(sim ou não)

— Que gratificação seria razoável pagar aos estudantes-mestres, por 2 a 2 h 30 min., de classe noturna de cerca de 30 alunos, diária?

- f) No caso de encarregar estudantes da regência de classes de emergência para analfabetos de 15 a 20 anos de idade, dispõe o Estado, na sua Capital, de meios para dar orientação e supervisão pedagógica a tais estudantes?

(sim ou não)

17. Tendo em vista a população analfabeta de 20 a 30 anos de idade, é pensamento dêste De-

partamento oferecer a essa população classes de alfabetização, durante 6 a 8 meses e, mais tarde, provavelmente já no segundo ano de execução do projeto-pilôto na Capital, classes de capacitação profissional. No primeiro ano, portanto, cuidar-se-á apenas da alfabetização. Tendo em consideração este aspecto, pergunta-se:

- a) que locais podem ser utilizados para as classes de alfabetização de adultos?

- b) que pessoal poderá ser utilizado para a regência de tais classes?

- c) que gratificação será razoável por hora de trabalho docente, para esse pessoal?

- d) que gastos serão indispensáveis para equipamento dos locais indicados, especificando-se tais gastos?

18. Para implantação do projeto-pilôto e para sua execução, pensa este Departamento que é necessário um bom serviço de publicidade e relações públicas, que conte inclusive com visitantes domiciliares e a locais de trabalho, a fim de despertar o interesse público pelo projeto e levar os analfabetos das três faixas de idade (10-14, 15-20, 21-30 anos) à

freqüência das classes de emergência. Em relação a êste assunto, pergunta-se:

- a) dispõe o Estado desses meios de publicidade, relações públicas e visitação domiciliar e a locais de trabalho? Especifique, por favor, o que pode e o que não pode fazer o Estado a respeito:
.....
- b) pode-se contar com algum voluntariado da imprensa, do rádio, da televisão, dos meios estudantis e de instituições como o SESC e o SESI para êsse fim? Esclareça, por favor, as possibilidades e dificuldades para conseguir-se tal voluntariado
19. Apresente, por favor, as sugestões que lhe parecem cabíveis a respeito do projeto-pilôto, juntando a êste questionário as fôlhas extras que forem necessárias.

Notas: 1) Em uma segunda etapa do projeto, pretende-se, além da capacitação para o trabalho, que mencionamos nas questões relativas à alfabetização dos que têm mais de 20 anos de idade,

oferecer às três faixas consideradas (10-14, 15-20, 21-30 anos) ensino complementar orientado para o trabalho e ensino médio com idêntica orientação. Em face das experiências já realizadas no Brasil e fora do nosso país, a televisão educativa pode ter grande função tanto nesses cursos como no preparo de pessoas para os exames de madureza (ensino secundário). Se possível, considere a autoridade informante também êstes aspectos do projeto-pilôto, em suas sugestões;

- 2) Em anexo segue uma tabela, provavelmente não satisfatória, de estimativa da população analfabeta, de 10 a 25 anos, na Capital dêste Estado. Não tem essa tabela outra função que a de servir de possível baliza para os dados que estamos solicitando.

MOVIMENTO EDUCACIONAL NO PERÍODO 1965-66

Em resposta a Questionário distribuído pela Unesco e Bureau Internacional de Educação aos países membros, sobre as atividades educacionais no período 1965-1966 e destinado à 29.^a sessão da Conferência Internacional de Instrução Pública, a realizar-se em Genebra de 7 a 16 de julho próximo, a Divisão de Documentação e Intercâmbio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais prestou, em abril último, as seguintes informações:

I. a) Renseignements sur le pays, son système culturel et scolaire

- 1) Nom du pays
– Brasil.
- 2) Organisation politique (unitaire, fédération, etc.)
– República Federativa.
- 3) Date de la dernière Constitution ou de l'indépendance
– 18 de setembro de 1946.
- 4) Population globale (indiquer la date du dernier recensement)
– 70 967 185 (População recenseada em 1960).
– 84 679 000 (População estimada para 1966).
- 5) Autorités scolaires: de quels ministères relèvent les diver-

ses catégories d'enseignements: préscolaire, primaire, secondaire, professionnel, technique, agricole, etc.

Com exceção do ensino agrícola e do ensino militar, este regido por legislação especial, os demais ramos de ensino estão afetos ao Ministério da Educação e Cultura.

b) *Organigramme de la structure de l'enseignement*

– (em anexo)

II. Administration scolaire

- a) *Mesures administratives:*
- 6) Quelles sont les modifications apportées?
- 7) Dans l'administration scolaire? Si oui, lesquelles?

Aprovação do Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação, em 19-4-1966, elaborado pelo Conselho Federal de Educação que estabelece a aplicação dos saldos dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio, em Progra-

mas Intensivos de Erradicação do Analfabetismo (Ver IX-40).

Realização da II Conferência Nacional de Educação de 26 a 30 de abril último em Pôrto Alegre, Rio Grande do Sul, versando sôbre o tema geral "Desenvolvimento do Ensino Primário", com os subtemas:

- a) Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores.
- b) Construção e equipamento de escolas.

Ficou estabelecido que a III Conferência se realizará em Salvador, Bahia, e terá por tema a extensão da escolaridade, com os seguintes subtemas:

- a) Criação de classes de 5.^a e 6.^a séries do curso primário.
- b) Articulação entre o ensino primário e o ginasial.
- c) 1.^o ciclo do ensino médio. Publicação dos resultados preliminares do Censo Escolar, realizado em novembro de 1964, que proporcionam aos municípios os elementos essenciais à organização dos respectivos cadastros de crianças em idade escolar, e aos Estados números sôbre população escolarizável, *deficit* de matrículas e de salas de aula, necessidade de professores e nível de qualificação dos docentes em exercício. As apurações finais do Censo, praticamente concluídas, proporcionarão,

por sua vez, informações sôbre a real situação do ensino primário nas várias regiões e constituirão elementos essenciais ao planejamento da educação.

Reunião dos Secretários de Educação dos Estados com o Ministro da Educação e Cultura em março de 1966 para a assinatura de convênios no montante de 35 bilhões de cruzeiros para execução de programas de ensino primário e médio, segundo planos elaborados pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Criação, no Ministério da Educação e Cultura, do Serviço de Cooperação e Assistência Educacionais, destinado a coordenar as atividades de articulação, assistência técnica e cooperação entre o M.E.C. e os Estados, Territórios, Distrito Federal, órgãos do Governo Federal, do Congresso Nacional e Organismos Internacionais. Também no M.E.C., como setor do Departamento Nacional de Educação, foi criado o Centro de Orientação de Proteção Comunitária, com a finalidade de orientar e estimular a preparação de técnicos em proteção comunitária.

No âmbito estadual destacam-se as seguintes iniciativas: — Reorganização da Secretaria de Educação dos Estados do Pará, do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal (Brasília).

Instituição do sistema de educação de Pernambuco, segun-

do princípios firmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Aprovação do Plano Estadual de Educação do Pará, com vigência a partir de 1966 até 1970.

- 8) Dans le domaine du contrôle et de l'inspection? Si oui, lesquelles?

Ensino médio

Foram transferidos para os Governos dos Estados de Pernambuco, Paraná e Bahia os encargos e responsabilidades relacionados com o reconhecimento e inspeção dos estabelecimentos de ensino médio localizados nos seus territórios, de acordo com o art. 16 da Lei de Diretrizes e Bases.

Ensino superior

Ficou instituído, em julho de 1965, na Diretoria do Ensino Superior do M.E.C., o sistema de Comissões de Especialistas, integradas por profissionais de indiscutível competência e ilibada reputação, escolhidos nas várias regiões culturais do país e em número proporcional à extensão da área de ensino correspondente.

A Diretoria utilizará o concurso das Comissões na realização de estudos e planejamento, na inspeção e assistência aos estabelecimentos de ensino superior e nas verificações requeridas para os efeitos de autorização e reconhecimento.

b) *Financement:*

- 9) Quel est le montant du budget de l'éducation nationale?

Pela Lei n.º 4 900, de 10-12-65, a receita da União para o exercício financeiro de 1966 foi estimada em Cr\$ 4 678 907 180 000 (quatro trilhões, seiscentos e setenta e oitenta bilhões, novecentos e sete milhões e cento e oitenta mil cruzeiros), sendo de ... Cr\$ 457 431 563 000 (quatrocentos e cinquenta bilhões, quatrocentos e trinta e um milhões, quinhentos e sessenta e três mil cruzeiros) o montante destinado ao Ministério da Educação e Cultura.

A receita de impostos é de Cr\$ 3 998 824 453 000 (três trilhões, novecentos e noventa e oito bilhões, oitocentos e vinte e quatro milhões, quatrocentos e cinquenta e três mil cruzeiros), correspondendo o orçamento do Ministério da Educação e Cultura a 11,4% dessa receita.

De acordo com levantamento feito por este Centro para 1965, a despesa pública em educação nos Estados foi orçada em Cr\$ 497 528 525 000 (quatrocentos e noventa e sete bilhões, quinhentos e vinte e oito milhões, quinhentos e vinte e cinco mil cruzeiros).

- 10) Prière d'indiquer s'il y a eu augmentation ou diminution par rapport à l'année précédente et le pourcentage de l'une ou de l'autre.

No ano de 1965, a receita prevista para a União foi de Cr\$ 3 000 100 000 000 (três trilhões e cem milhões de cruzeiros) e contou o Ministério da Educação e Cultura com o orçamento de 417 968 106 000 (quatrocentos e dezessete bilhões, novecentos e sessenta e oito milhões, cento e seis mil cruzeiros), havendo, assim, um aumento de menos de 10% do ano de 1965 para 1966.

- 11) Indiquer le pourcentage des dépenses affectées à l'éducation nationale par rapport aux dépenses générales de l'Etat.

O Orçamento Geral da União para o exercício financeiro de 1966 fixa a Despesa em ... Cr\$ 4 719 085 180 000 (quatro trilhões, setecentos e dezenove bilhões, oitenta e cinco milhões, cento e oitenta mil cruzeiros), equivalendo as dotações atribuídas ao Ministério da Educação e Cultura a aproximadamente 10% desse total (9,6%).

- 12) Indiquer le pourcentage des dépenses affectées à l'éducation par rapport au revenu national brut du pays.

A última estimativa do Produto Nacional Bruto refere-se ao ano de 1961. Os encargos oficiais com o ensino oscilaram, de 1947 a 1961, em torno de 2% do PNB.

Em 1964, o total das despesas públicas com a educação correspondeu a 2,4% do *Produto Interno Bruto*.

c) *Constructions scolaires:*

- 13) La situation actuelle dans votre pays est-elle insuffisante, bonne, en voie d'amélioration?

Para atender aos acréscimos de matrículas necessários para atingir as metas do Plano Nacional, faz-se mister construir e equipar mais de 140 000 salas de aula.

ANO	Acréscimo de alunos	Salas de aula necessárias
1964	303 000	5 410
1965	906 000	16 180
1966	1 076 000	19 210
1967	1 213 000	21 660
1968	1 324 000	23 640
1969	1 498 000	26 760
1970	1 663 000	29 700
TOTAL	7 983 000	142 550

As estimativas acima foram feitas admitindo-se a matrícula média de 35 alunos por classe e a possibilidade do funcionamento de tôdas as escolas urbanas e de apenas a metade das escolas rurais em dois turnos por dia (70 alunos).

O número indicado representa apenas as salas de aula necessárias para abrigar o acréscimo desejado de matrículas. Na realidade o *deficit* é muito maior em virtude das novas salas de aula que se fazem indispensáveis, quer para regularizar as escolas que funcionam em três ou mais turnos diários, quer para substituir as instalações de unidades escolares que funcionam em locais inservíveis e irrecuperáveis.

- 14) *Des mesures spéciales* ont-elles été prises pour parer au manque de locaux scolaires?

O Plano Nacional de Educação prevê para o serviço de juros e amortização de empréstimos contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação de prédios escolares, a constituição, mediante convênio, em cada Município, de um fundo comum, para o qual concorreriam a União com 10% do auxílio destinado aos Estados e Territórios, e os Estados e os Municípios com 10% das respectivas despesas globais com o ensino primário.

A Lei n.º 4 440, de 27 de outubro de 1964, que instituiu o salário-educação, estabelece, por sua vez, que serão aplicados obrigatoriamente em construção e equipamento de escolas primárias, nos três primeiros anos de vigência da Lei, respectivamente, 60%, 50% e 40% das arrecadações e, nos anos seguintes, a percentagem que fôr fixada pelo Conselho Federal de Educação.

III. Développement quantitatif de l'enseignement

- 15) Indiquer le dernier chiffre connu de l'effectif des maîtres et de celui des élèves dans les divers ordres d'enseignement: préscolaire, primaire, secondaire, technique et professionnel, supérieur, écoles normales.
- 16) Quelle est l'augmentation ou la diminution par rapport à l'année précédente?
- 17) Le pourcentage de l'une ou de l'autre?

IV. Structure de l'enseignement

Organisation scolaire:

Des changements notables sont-ils intervenus au cours de l'année:

- 18) Dans l'enseignement préscolaire?
- 19) Dans l'enseignement primaire?

Foi regulamentada, em alguns Estados, a 6.ª série do curso primário, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CURSOS	ALUNOS				PROFESSORES
	1961	1965	Diferença	%	1961
Primário.....	9 351 996	9 877 811	525 815	5,6	289 865*
Secundário.....	1 368 177	1 553 699	185 522	13,5	81 230
Comercial.....	270 036	288 351	18 315	6,7	20 935
Normal.....	175 397	220 212	44 815	25,5	30 782
Industrial.....	68 819	79 230	10 411	15,1	7 771
Agrícola.....	10 295	12 878	2 583	25	1 568
Superior.....	142 356	155 316	15 930	11,1	30 872

FONTE: Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

* Censo Escolar do Brasil — 1961.

- 20) Dans l'enseignement secondaire?
- 21) Dans l'enseignement technique et professionnel?
- 22) Dans l'enseignement supérieur?

Por solicitação do Ministro da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação emitiu parecer, aprovado em dezembro de 1965, definindo e caracterizando os cursos de Mestrado e Doutorado.

A Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura ficou autorizada a proceder ao concurso único de habilitação à matrícula nas escolas de Engenharia e Medicina, situadas, respectivamente, nos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro.

- 23) Création de nouveaux types d'écoles (cycles d'orientation, par exemple)?

Submetido ao Ministro da Educação e Cultura, pelo Conselho Federal de Educação, projeto de regulamentação dos cursos de grau médio de teatro, para formação de atores, cenotécnicos e contra-regras, tendo sido aprovado o parecer.

- 24) Dans la durée de la scolarité obligatoire?
- 25) Dans la gratuité de l'enseignement (bourses d'études)?

Em 25 de fevereiro de 1966 foi criado o Programa Espe-

cial de Bôlsas-de-Estudo, com recursos da ordem de 15 bilhões para distribuição de bôlsas-de-estudo a filhos de trabalhadores sindicalizados: 20 000 bôlsas para custeio de gastos pessoais e 20 000 para gastos pessoais e anuidades.

Em 11 de março de 1966, ficou estabelecida a concessão de bôlsas gratuitas para custeio total ou parcial de estudo a alunos de ensino médio carentes de recursos.

Aos Conselhos Estaduais de Educação cabe fixar o valor e o número das bôlsas, ficando a distribuição delas sob o controle da Coordenação Nacional de Bôlsas-de-Estudo (MEC), tendo como órgãos auxiliares, nos Estados, além das Inspetorias Seccionais da Diretoria do Ensino Secundário, as subcomissões executivas do Plano Nacional de Educação.

Na Reunião dos Secretários de Educação dos Estados com o Ministro da Educação e Cultura, em março de 1966, foram assinados convênios especiais para a concessão das referidas bôlsas, no montante de 6 bilhões e seiscentos milhões de cruzeiros.

Em setembro de 1965, a Diretoria do Ensino Superior do MEC formulou sua política de bôlsas-de-estudo, distribuindo, a partir de então, Cr\$317.078.200 em auxílios.

V. Plans d'études et programmes d'enseignement

- 26) Quelles modifications importantes leur a-t-on apporté dans chacun des ordres d'enseignement ?

Foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o currículo do curso de "Socorristas Sociais de Emergência", que visa à preparação de professores para a proteção comunitária. O curso será de 1 ano e os candidatos deverão ter o 2.º ciclo de um dos cursos de grau médio ou equivalente ou cursá-lo simultaneamente com o 2.º ciclo.

Fixado o currículo mínimo e a duração dos cursos de Estatística e de Agrimensura.

Nova estrutura foi dada ao curso de Didática do Ensino Agrícola, tendo sido também fixado o currículo do ginásio e colégio agrícolas.

No Estado do Pará, foi regulamentado o ensino religioso nas escolas primárias e de nível médio: constituirá disciplina do currículo nas escolas, de matrícula facultativa, de acordo com o credo de cada aluno, constando obrigatoriamente, nos diversos horários, uma aula semanal.

No Estado de Minas Gerais, foi também regulamentado o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino médio, o qual fará parte do programa de educação cívica.

Nesse mesmo Estado, foi adotado o novo programa de ensino primário e criada em cada cidade uma Comissão de Consultas, que fornecerá elementos aos professores com referência aos "Estudos Sociais", às "Ciências Naturais" e "Educação para a Saúde", com relação à vida da comunidade local. Farão parte desta Comissão o Juiz de Direito da Comarca, professores, médicos etc. Para facilitar a interpretação e execução deste programa, prevê-se um convênio com o Instituto Histórico e Geográfico de Minas e a Academia de Ciências do Estado.

VI. Méthodes et manuels

- 27) De nouvelles méthodes ont-elles été introduites? A titre expérimental? A titre définitif? Dans quels ordres d'enseignement?

- 28) De nouveaux manuels scolaires ont-ils été élaborés?

- 27/28) A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (MEC) vem utilizando programas experimentais de ensino primário nas áreas de linguagem e matemática e promovendo pesquisas com o objetivo de influir na melhoria de programas, métodos de ensino e livros didáticos.

No que se refere ao programa de publicações, aquela Divisão concluiu o volume do

Guia para o ensino da Matemática na escola primária, na parte relativa ao 2.º ano e promoveu a tradução de livros destinados a alunos e professores de Escolas Normais e Faculdades de Filosofia.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo expediu sugestões minuciosas sobre o ensino da História no ciclo ginasial e no colegial, modificando a seriação e os programas de modo a possibilitar, no 1.º ciclo, sejam os problemas brasileiros situados no contexto da História Geral do Ocidente e, no 2.º, uma concepção histórica ampla e moderna de relações internacionais, nacionais e humanas.

O Presidente da Comissão Estadual do Livro Didático (São Paulo) designou comissão para proceder a estudos visando ao aperfeiçoamento das obras didáticas de Português destinadas ao curso médio.

O Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso, em colaboração com a USAID, vem promovendo a tradução e distribuição de grande número de obras para uso de professores de escolas primárias e normais.

Atualmente estão em andamento negociações com a USAID no sentido de, ainda em 1966, elaborar 15 milhões de livros-texto nos três níveis de ensino: os referentes ao ensino primário e médio serão distribuídos gratuitamente e

os concernentes ao ensino superior serão vendidos a baixo preço.

VII. Personnel enseignant

29) Des réformes ont-elles été introduites dans la formation professionnelle:

a) des instituteurs?

Em Pernambuco foi criada a 4.ª série do Curso de Formação de Professores Primários no Instituto de Educação, destinada, exclusivamente, a um estágio supervisionado, remunerado, de prática docente.

No Estado do Rio de Janeiro foi reestruturado o currículo do ensino normal de grau colegial — 3 séries.

b) des maîtres secondaires?

Tendo em vista a grande expansão do ensino médio e a insuficiência de professores para provê-la, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de três tipos de licenciatura, com a duração de 3 anos, especialmente destinados à formação de professores polivalentes para as matérias fundamentais do ciclo ginasial: de Letras, de Ciências e de Estudos Sociais.

c) des enseignants d'autres catégories?

(Nature des établissements, conditions d'accès, durée et sanction des études, plans d'études).

No Estado da Guanabara, foi fixada, em novembro de 1965, a estrutura curricular mínima do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal do Instituto de Educação, com as seguintes modalidades: Didática da Prática de Ensino, Didática das Artes Aplicadas à Educação, Didática das Ciências Naturais, Didática da Educação Física e Recreação, Didática da Educação Musical, Didática dos Estudos Sociais, Didática de Linguagem, Didática da Matemática, Biologia Aplicada à Educação e Higiene Escolar, Estatística Aplicada à Educação.

30) Innovations et améliorations apportées au perfectionnement des maîtres.

O Ministério da Educação e Cultura, através de seus diversos órgãos, e as Secretarias de Educação dos Estados continuam desenvolvendo intenso programa para aperfeiçoamento de professores dos vários níveis de ensino, ressaltando-se as seguintes iniciativas.

Ensino primário

- a) Cursos realizados em 1965, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), abrangendo 1 520 professores dos quais 534 concluíram o "Curso de Professor Supervisor" e 418 o de "Professor para o Magistério de Emergência".

- b) Cursos em realização no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (MEC):

- 1.º Curso sobre Problemas de Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino.
- 1.º Curso de preparação de Pessoal Técnico para o Secretariado.
- 9.º Curso de Especialistas em Educação Primária para a América Latina.
- 8.º Curso de Especialistas em Recursos Audiovisuais.

- c) Cursos promovidos, em 1965, pelo Departamento Nacional de Educação (MEC) em 44 cidades do interior, atingindo 5 896 professores leigos.

- d) Projeto-piloto, resultante de acordo firmado com a Fundação Ford, para manutenção de um "Centro de treinamento de professores" destinados a atender crianças de baixo nível sócio-econômico, no Estado da Guanabara. Contará esse Centro com uma escola de aplicação.

- e) Criação, em janeiro de 1966, pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, de dois "Centros permanentes para professores leigos", destinados ao aperfeiçoamento de regentes de classe em cursos de cinco meses, sob regime de remuneração equivalente ao vencimento dos respectivos cargos, mais uma gratificação de 50% do valor dos mesmos.

Ensino médio

- a) Cursos de férias para professores, promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (MEC).
- b) Criação de Centros Pedagógicos do Ensino Industrial, para preparação especializada do magistério de ensino técnico, através da Diretoria do Ensino Industrial (MEC) e com o auxílio, em equipamento e assistência técnica, da "Aliança para o Progresso" (Pôrto Alegre, São Paulo, Curitiba, Brasília, Guanabara e Fortaleza).

Ensino superior

Dois organismos vêm concedendo bolsas-de-estudo ao nível de pós-graduação:

- a) Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior — (CAPES), cuja política atual, no setor de bolsas, é procurar beneficiar, exclusivamente, o pessoal vinculado ao ensino superior, de modo a reforçar seus quadros e propiciar a expansão adequada da matrícula nesse nível educacional;
- b) Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que tem por objetivo, entre outros, cooperar com as Universidades e institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores.

- 31) Modifications apportées au statut et à la situation du personnel enseignant des diverses catégories.

Por lei federal de 6-12-1965, foi instituído o Estatuto do Magistério Superior, que regula o regime jurídico do pessoal docente vinculado à administração federal, considerando as atividades de ensino constantes dos planos de trabalho e programas das diversas unidades.

Em 3-2-1966 foi designada a Comissão para estudo da aplicação do tempo integral e dedicação exclusiva, que poderá abranger, inclusive, os ocupantes de cargos de magistério e os que exerçam atividades científicas e de pesquisa. As condições de adoção dêsse regime por parte dos membros do corpo docente do ensino superior acham-se contidas no Estatuto acima referido.

- 32) La pénurie des maîtres est-elle encore sensible:

- a) dans l'enseignement primaire?

O Censo Escolar revela que, de 289 865 regentes de classes, 127 879, isto é, 44,2% não possuem qualificação para exercer a docência. Entre os professores não diplomados, pouco mais que a quarta parte possui estudos de nível médio, e os restantes têm apenas estudos de curso primário, que, em muitos casos, não chegaram sequer a concluir.

NÍVEL DE FORMAÇÃO OU DE INSTRUÇÃO DOS PROFESSORES
EM REGÊNCIA DE CLASSES DE ENSINO PRIMÁRIO

	GERAL		URBANA		RURAL	
		%		%		%
TOTAL DE PROFESSORES	289 865	100,0	184 796	63,7	105 069	36,3
I. <i>Diplomados</i>	161 986	55,8	133 697	45,9	28 389	9,9
a) Pós-graduações	7 066	2,6	5 958	2,0	1 708	0,6
b) Normalistas	125 834	43,1	105 667	36,4	20 167	7,0
c) Regentes	28 486	9,8	21 972	7,5	6 514	2,3
II. <i>Não diplomados</i>	127 879	44,2	51 199	17,6	76 680	26,6
a) Nível médio	36 270	12,6	25 449	8,8	10 771	3,8
2.º ciclo	18 671	6,5	14 331	4,9	4 337	1,6
1.º ciclo	17 599	6,1	11 165	3,9	6 434	2,2
b) Nível primário	91 609	31,6	25 700	8,8	65 909	22,8
concluído	65 022	22,4	20 562	7,1	44 460	15,3
não concluído	26 587	9,2	5 138	1,7	21 449	7,5

FONTE: Censo Escolar do Brasil — 1961 — Volume I — Apurações Preliminares.

As demandas anuais e totais de professores para atender aos acréscimos de matrículas,

contadas a partir de 1964, são as constantes do quadro seguinte:

ACRÉSCIMOS DESEJADOS DE MATRÍCULAS E DEMANDA DE PROFESSORES PARA ATENDE-LOS

ANO	Total dos acréscimos de alunos	DEMANDA DE NOVOS PROFESSORES PRIMÁRIOS			
		Total	Com cursos de pós-graduação	Com curso normal de 2.º ciclo	Regentes de ensino
1964	303 000	8 656	1 731	5 194	1 731
1965	906 000	25 886	5 177	15 532	5 177
1966	1 078 000	30 744	6 149	18 446	6 149
1967	1 213 000	34 656	6 931	20 794	6 931
1968	1 324 000	37 829	7 566	22 007	7 566
1969	1 498 000	42 800	8 560	25 680	8 560
1970	1 663 000	47 515	9 503	28 509	9 503
TOTAL	7 983 000	228 086	45 617	136 852	45 617

OBSERVAÇÃO: O número de alunos por professor, tomado nestas estimativas é de 35, média admitida pelo Plano Nacional de Educação e pelo Projeto Principal da UNESCO, mas sensivelmente superior à verificada no decênio 1951/60.

À necessidade de formação de quase 230 000 professores nos níveis pretendidos, há que acrescer, nestes mais próximos anos, o da capacitação de cerca de 130 000 professores leigos.

33) Quelles mesures ont été prises pour parer à celle-ci?

Além do amplo programa que vem sendo desenvolvido para elevar o nível de preparação do professorado leigo (item

30), na II Conferência Nacional de Educação foi o problema da carência quantitativa e qualitativa de professores primários analisado em profundidade, em função dos dados fornecidos pelo Censo Escolar e das metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação.

- 34) Des expériences ont-elles été tentées afin d'attirer à l'enseignement et de donner une formation pédagogique et professionnelle à des adultes ayant déjà un métier ou une profession; Si oui, avec quels résultats?

VIII. Services auxiliaires

Quelles ont été les innovations introduites dans les domaines suivants:

- 35) Protection sanitaire; santé et hygiène des écoliers.
- 36) Développement physique des écoliers.
- 37) Cantines scolaires.
- 38) Service de psychologie scolaire et d'orientation professionnelle.
- 39) Education des enfants déficients physiques et mentaux.
- 35/39) Relativamente à educação de crianças deficitárias, além dos cursos de especialização para professores primários habitualmente realizados, medidas de caráter mais amplo fazem-se notar:

- a) Aprovação do regimento do Instituto de Educação do Ex-

cepcional, em fevereiro de 1966, no Estado da Guanabara. Cabe a êsse Instituto elaborar o plano dos cursos de especialização de professores de excepcionais, dos cursos de especialistas e de atendentes.

Ainda nesse Estado foram fixadas as diretrizes para assistência educativa aos deficientes da visão através do "ensino itinerante de cegos e amblíopes".

- b) Resolução da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em maio de 1966, no sentido de ceder os serviços de professores estaduais a escolas primárias assistenciais e de educação especial para excepcionais mantidos gratuitamente por entidades de assistência social.

Também a educação cívica vem merecendo atenção especial das autoridades educacionais:

- O Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação foi incumbido de propagar e estimular em todo o país a educação cívica, promovendo iniciativas ou levando cooperação a iniciativas de outras esferas do Poder Público ou a instituições particulares, usando os meios capazes de despertar a consciência cívica de cada comunidade.

No Estado do Rio Grande do Sul foi criado, por Decreto de 31-3-1966, o "Plano de Educa-

ção Cívica”, dentro do âmbito escolar e social: No corrente ano foi instituído o “Ano Cívico Democrático”, incluindo as atividades, entre outras, cursos de formação para o magistério.

Em Minas Gerais iniciou-se a “Campanha Permanente de Educação Moral e Cívica”, prevendo-se a criação de comissões em todos os municípios.

IX. Actions extrascolaires

40) Des actions ont-elles été entreprises en faveur: a) de l'éducation populaire? b) des mouvements de jeunesse? c) de l'alphabétisation? d) de l'éducation des adultes?

a) Vêm-se ampliando no país as iniciativas dos setores governamentais no sentido de sistematizar o aproveitamento dos amplos recursos oferecidos pela televisão para a educação popular:

— Instituição da Rêde de Telecomunicações do MEC, em dezembro de 1965, com a finalidade de assegurar intercomunicação dêste com as entidades educacionais localizados nos Estados e das mesmas entre si.

— Criação, nos Estados, de:

Comissão Estadual de Televisão Educativa da Secretaria de Educação de Alagoas, Televisão Educação e Cultura da Secretaria de Educação do Pará.

Serviço de Televisão Educativa da Secretaria de Educação de Pernambuco.

1.º Curso de Preparação para a Televisão Educativa, promovido pelo Departamento Nacional de Educação com a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (MEC). A duração do curso foi de 24 dias de aula em tempo integral, contando com 56 bolsistas dos seguintes Estados: Pará, Pernambuco, S. Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Guanabara, Rio de Janeiro, Minas Gerais e o Distrito Federal.

As aulas técnicas e práticas abrangeram os seguintes setores e temas:

- Problemática da TV-Educativa e Legislação;
- Noções de Eletrônica;
- Técnicas de Produção;
- Audiovisuais para Televisão Educativa;
- Alfabetização Funcional;
- Curso de Madureza pela TV;
- Técnicas de Programação;
- Técnicas de Avaliação;
- Parte prática em equipamento eletrônico.

b/d) Pela aprovação do Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação, já citado no item I, as parcelas não utilizadas dos Fundos de Ensi-

no Primário e Médio, e mais os recursos orçamentários que, de futuro, forem considerados para o fim específico de intensificação do ensino fundamental a pessoas analfabetas de mais de 10 anos de idade, serão aplicados segundo os seguintes critérios:

Ensino primário

- a) 70% para extensão da educação primária a analfabetos de 10 e mais anos de idade;
- b) 30% para extensão de educação primária orientada para o trabalho. Esses saldos serão aplicados na realização dos seguintes tipos de cursos:

- 1 — De 10 a 14 anos: Curso Primário intensivo de três anos, enriquecido com atividades de trabalho;
- 2 — De 15 a 20 anos: Curso Primário intensivo de dois anos, enriquecido com atividades de trabalho;
- 3 — De 20 a 30 anos: Curso intensivo de alfabetização, com a duração de oito meses, seguido de cursos rápidos, de até seis meses de duração, para capacitação profissional em nível elementar.

Ensino médio

- a) 50% para disseminação de ginsios orientados para o trabalho;
- b) 50% para instalação e manutenção de cursos especiais destinados a exames de madureza.

Para a população a partir de 10 anos de idade, que tenha conhecimentos de nível primário, serão organizados os seguintes cursos:

- 1 — De 10 a 20 anos: — Ginsios orientados para o trabalho;
- 2 — De 15 a 30 anos: — Cursos para exame de madureza ginásial, utilizando-se, sempre que possível, a televisão.

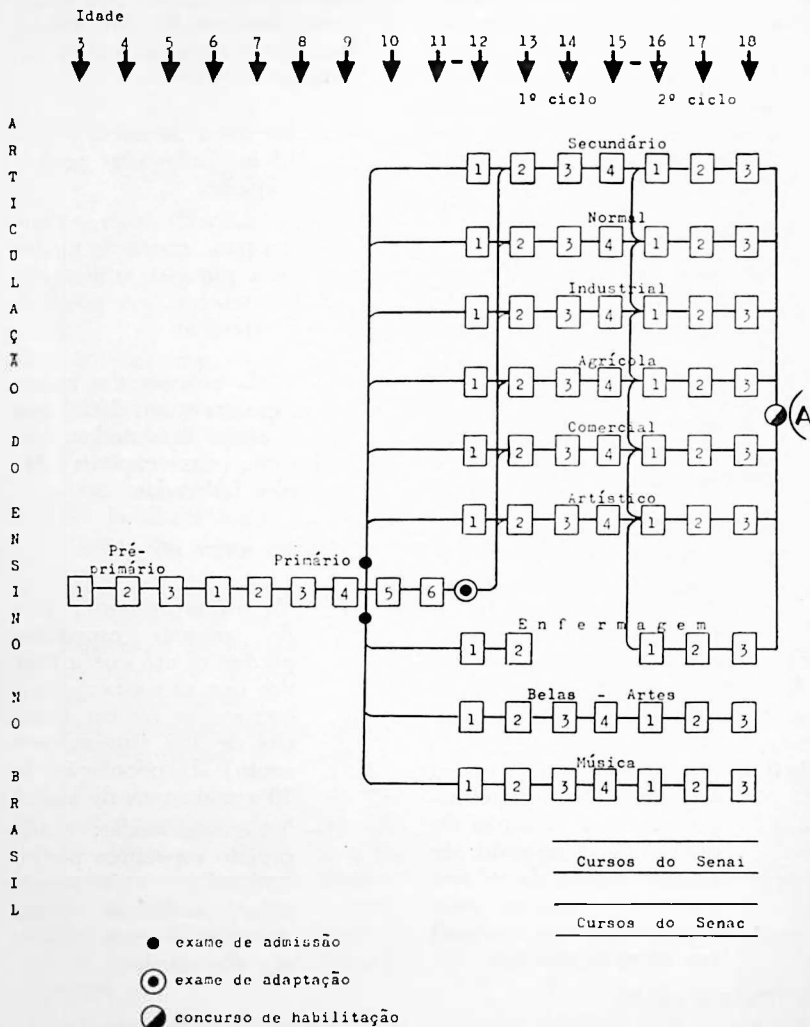
À vista da escassez dos recursos disponíveis em 1966, tais cursos serão executados, inicialmente, nas capitais das unidades federadas.

Metas a serem atingidas:

- 1 — *No ensino primário:* Cada projeto específico perdurará até que a taxa dos que não sabem ler e escrever se reduza a menos de 15% (quinze por cento) da população de 10 a mais anos de idade;
- 2 — *No ensino médio:* Cada projeto específico perdurará até que o sistema escolar ordinário possa atender ao grupo etário por ele visado.

X. Chapitre complémentaire

Prière d'indiquer en annexe la suite donnée depuis son adoption à la Recommandation n.º 56 concernant l'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle.



A Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Belas Artes, Biblioteconomia, Ciências Domésticas, Ciências Estatísticas, Dança, Desenho Industrial, Diplomacia, Direito, Economia (contador e atuário), Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Filosofia, Ciências e Letras (licenciatura), Fisioterapia e Terapia ocupacional, Geologia, Jornalismo, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música, Nutricionista, Obstetrícia, Odontologia, Química Industrial, Serviço Social, Sociologia e Política, Teatro.

GASTOS PÚBLICOS ORÇADOS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL, EM 1965: APROXIMAÇÃO PRELIMINAR °

Em 1964, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E. elaborou e divulgou Quadro Informativo, °° contendo os orçamentos estaduais da receita, despesa, receita de impostos, gastos com educação nas secretarias de educação e cultura, percentagem dos gastos com a educação em relação à despesa e aos impostos dos Estados do Brasil, relativos ao ano de 1964. Nesse quadro era também indicada a renda *per capita*, nesses Estados, dados de 1960, últimos disponíveis.

Pareceu a essa Divisão oportuno elaborar quadro igual relativo a 1965, o que agora faz.

Neste quadro, busca-se também estimar as diferenças reais havidas nas previsões orçamentárias, elaboradas com o desconto da deflação da moeda, estimada, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, em cerca de 47,8% de agosto

de 1964 a julho de 1965, sobre os preços por atacado, exclusive o café.

Aliás, em matéria de deflação da moeda em gastos com educação pública, sendo esta um serviço em que o pagamento de pessoal é a parcela absolutamente predominante na sua composição de custos, considerando a política de contenção de salários que vem prevalecendo no país de 1964 em diante, é possível que o índice de deflação utilizado seja aproximação razoável, como média de situações estaduais.

A esse quadro junta-se outro em que uma apresentação parcial do orçamento da União (Poder Executivo) para 1965 em suas parcelas mais significativas é feita para, com a soma dos recursos estaduais e federais orçados destinados à educação, ter-se uma visão preliminar, simplificada e comparativa, do esforço público nacional em educação, em suas maiores matrizes: os Estados e a União.

É sabido que os dados de orçamento não dão senão uma visão aproximada da ordem de grandezas realmente envolvida, por isto

• Autores do trabalho: Professores Jayme Abreu e Nádia Cunha. Parte dos dados citados foi obtida por intermédio do Prof. Sérgio Duarte, do INEP.

°° Boletim Informativo n.º 88 do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

que o orçamento não é mais do que uma lei de autorização de despesas, que nem sempre coincide com a receita utilizada e com os gastos efetuados.

Em matéria de receita há que considerar os créditos extraordinários e no que concerne às despesas há os congelamentos de verbas e de gastos, especialmente de material.

Em todo caso, como os orçamentos de gastos com educação se concentram habitualmente nas despesas de pessoal (cêrca de 90% em média, exagerada, aliás, entre nós) e nelas o corte é quase excepcional, não é tão significativa, normalmente, a diferença entre despesa *orçada* e despesa *realizada* em educação.

É claro que os dados expostos não dão tôda a medida dos gastos educacionais públicos *no* Estado e *sim pelo* Estado, às suas expensas, pois já é por vèzes ponderável a contribuição da União, seja pelo Ministério da Educação, seja por órgãos como a SUDENE, SPVEA, etc., e também a de organizações e fundos estrangeiros ou internacionais, para a manutenção e desenvolvimento da educação pública nos Estados do país, ao que ainda se soma o esforço municipal nesse campo. Pode assim essa cooperação modificar o panorama de recursos financeiros públicos para a educação nos Estados.

Os dados expostos ressentem-se ademais de certas simplificações inevitáveis a uma aproximação preliminar, pois ainda que o grosso

dos gastos estaduais com educação se concentre nas Secretarias de Educação, ponto de referência quase exclusivo dos quadros apresentados, sabe-se que há ainda gastos esparsos com educação, nem sempre fáceis de identificar nos orçamentos, em Secretarias outras, como as da Viação e Obras Públicas, Agricultura, Interior e Justiça e em fundos autônomos.

Outrossim, para efeito de apurar a observância de gastos com educação à base dos mínimos constitucionais (20% sôbre os impostos), por vèzes não se dispôs da referência aos impostos e sim à receita tributária, incluindo impostos e taxas, ainda que, freqüentemente, os impostos apresentem a parcela quase total da receita tributária.

Com tamanhas ressalvas, poder-se-ia questionar sôbre qual a utilidade dêsses Quadros. Cremos, todavia, que são êles, se adequadamente compreendidos, duplamente valiosos: pela aproximação bastante significativa, como dado macroscópico e preliminar da ordem de grandezas com que jogam; pela sugestão implícita que contêm a estudos mais acurados e aprofundados.

Analisar-se os gastos por níveis de ensino, em pessoal e material, em despesas de investimento e de custeio, chegar-se a aproximações fidedignas sôbre custos de alunoano, etc., são tarefas que urge realizadas, para as quais êsse trabalho preliminar pretende ser uma sugestão.

GASTOS ESTADUAIS COM A EDUCAÇÃO

Orçamentos de 1964 e 1965 em Cr\$ 1 000

QUADRO I

ESTADOS	RECEITA ORÇADA		DESPESA ORÇADA		RECEITA ORÇADA DE IMPOSTOS		GASTOS ORÇADOS COM A EDUCAÇÃO		GASTOS COM EDUCAÇÃO DESPESA ORÇADA		GASTOS COM EDUCAÇÃO RECEITA DE IMPOSTOS	
	1965	Diferença 64-65 %**	1965	Diferença 64-65 %	1965	Diferença 64-65 %	1965	Diferença 64-65 %	1964	1965	1964	1965
	Rio Grande do Norte	17 386 411	82,2	17 386 411	82,3	10 929 000	67,4	4 465 747	225,3	14,3	25,6	16,4	49,8
Pará	22 146 267	95,9	22 146 267	51,6	13 805 000	51,3	5 456 230	128,3	16,3	24,6	21,5	39,5
Rio Grande do Sul	236 497 993	33,3	260 111 094	8,0	146 300 000	-14,9	48 048 391	4,3	19,1	18,4	26,7	32,8
Bahia	87 357 580	37,8	105 039 188	52,5	69 107 800	23,4	22 240 408	70,1	18,9	21,1	23,3	32,1
Paraná	165 621 282	99,7	203 578 920	74,9	102 191 518	61,5	32 640 869	29,9	16,1	16,0	26,8	31,9
Minas Gerais	272 751 400	43,4	321 655 374	62,0	167 750 000	37,5	48 886 953	26,3	19,4	15,1	31,7	29,1
Alagoas	20 813 647	- 6,1	24 314 361	- 4,9	17 377 745	-14,4	4 848 035	11,0	17,0	19,9	21,4	27,8
Mato Grosso	10 317 830	55,1	10 651 000	34,5	9 003 000	41,8	2 322 159	1,7	28,8	21,8	35,9	25,7
Goiás	54 353 974	84,1	61 140 462	100,8	38 638 800	73,1	9 708 019	119,4	14,5	15,8	15,3	25,1
Sergipe	6 215 580	54,2	7 422 297	42,7	5 400 025	60,8	1 307 368	31,0	19,1	17,6	25,4	24,2
Ceará	56 004 000	66,8	60 043 487	63,5	42 893 800	35,9	10 265 249***	49,7	18,6	17,0	21,2	23,9
Guanabara	406 785 000	57,4	482 719 305	50,2	282 835 000	34,4	65 603 101	40,0	14,5	13,5	21,2	23,1
Pernambuco	73 397 885	82,4	94 589 013	29,3	40 250 000	46,4	9 129 610****	0,14	12,4	9,6	22,8	22,6
Maranhão	12 137 008	59,4	11 975 518	56,0	11 115 000	59,1	2 497 353	103,3	16,0	20,8	16,5	22,4
Espírito Santo	18 682 063	36,0	23 209 772	13,7	16 100 162	31,8	3 546 076	- 14,9	29,3	15,2	33,6	22,0
Rio de Janeiro	168 688 922	39,3	168 688 922	38,5	120 153 100	13,7	22 346 115	11,1	16,5	13,2	16,9	18,5
Santa Catarina	71 102 000	39,9	75 911 496	46,2	64 885 000	35,8	11 895 479	53,5	14,9	15,6	16,2	18,3
São Paulo	1 100 404 000	56,3	1 261 638 800	61,8	1 032 779 550	55,2	185 621 218*****	47,9	16,0	14,7	18,7	17,9
Piauí	5 774 069	21,9	6 135 316	16,3	5 479 500	27,1	925 609	2,3	17,1	15,0	19,8	16,8
Amazonas	34 590 425	348,6	35 017 948	303,3	20 333 610	255,4	2 617 579	78,2	18,3	7,4	22,2	12,8
Paráiba	30 004 639	105,5	28 226 002	75,4	26 995 800	92,9	3 147 957	37,0	14,2	11,1	16,0	11,6
TOTAL	3 020 911 972	129,0	3 281 690 953	124,0	2 227 035 725	104,0	497 528 525	105,0	16,6	15,1	22,2	22,3

FONTE: Diários Oficiais dos Estados.

* Dados básicos: Secretarias de Educação. Dados Complementares: Outras Secretarias. Universidade — Fundos Autônomos.
 ** Os percentuais de diferença, foram calculados com o índice de deflação de 47,8% (agosto de 1964 — Julho de 1965) relativo aos preços por atacado, excusive café (dados da Fundação Getúlio Vargas).

*** Inclui o Departamento de Ensino Técnico Profissional e de Treinamento e a Faculdade de Veterinária da Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio.

**** Não foi possível a inclusão das despesas, englobadas no orçamento, com pessoal não docente da educação.

***** Não se incluem, por falta de dados disponíveis, algumas despesas com construção de prédios escolares e obras, na Secretaria de Estado de Negócios dos Serviços e Obras Públicas.

NOTA: O Estado do Acre não foi incluído, por falta de dados disponíveis.

ORÇAMENTO - UNIÃO - 1965

QUADRO II

DESDOBRAMENTO DAS DOTAÇÕES PREVISTAS PARA ÓRGÃOS DO PODER EXECUTIVO	Verba A: Orçada (*) Cr\$ 1 000	% sobre a receita de impostos	Verba B: Congelada Cr\$ 1 000	% da Verba B sobre a Verba A	Verba C: deduzido o congelamento Cr\$ 1 000	% da verba sobre a receita de impostos
PODER EXECUTIVO						
01) Presidência da República.....	128 121 888	4,1	20 005 160	22,6	99 116 738	3,4
02) Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.....	17 704 988	0,6	3 175 398	17,8	14 589 590	0,5
03) Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.....	26 559 482	0,9	5 311 896	19,9	21 247 586	0,7
04) Ministério da Aeronáutica.....	239 462 670	8,2	10 000 000	4,1	229 462 670	7,9
05) Ministério da Agricultura.....	147 937 556	5,0	17 941 700	12,1	129 995 856	4,4
06) Ministério da Educação e Cultura.....	417 968 106	14,3	80 000 000	19,1	337 968 106	11,6
07) Ministério da Fazenda.....	721 562 102	24,8	206 782 436	28,6	514 779 666	17,7
08) Ministério da Guerra.....	410 052 330	14,1	16 500 000	4,0	393 552 330	13,5
09) Ministério da Indústria e Comércio.....	8 495 108	0,2	305 500	3,5	8 189 608	0,2
10) Ministério da Justiça e Negócios Interiores.....	127 816 043	4,4	6 693 600	5,2	121 122 443	4,1
11) Ministério da Marinha.....	219 814 325	7,5	4 000 000	1,8	215 814 325	7,4
12) Ministério de Minas e Energia.....	112 696 832	3,2	29 000 000	25,7	83 696 832	2,8
13) Ministério das Relações Exteriores.....	18 126 946	0,6	3 614 600	19,9	14 512 346	0,4
14) Ministério da Saúde.....	113 129 343	3,8	6 104 600	5,3	107 023 743	3,6
15) Ministério do Trabalho e Previdência Social.....	86 489 213	2,9	49 343 200	57,0	37 146 013	1,2
16) Ministério da Viação e Obras Públicas.....	880 000 000	30,0	80 000 000	9,0	800 000 000	27,5

FONTES: Orçamento da República e "O Estado de São Paulo", 24-1-65.

NOTAS: Excluídos do quadro o Legislativo e o Judiciário e órgãos do Poder Executivo com menores dotações orçamentárias.

(*) Despesa orçada com o déficit orçamentário previsto.

GASTOS COM A EDUCAÇÃO

QUADRO III

	1961	% sobre renda de impostos	1965	% sobre renda de impostos
Estaduais	242 674 839	22,2	497 528 825	22,3
Federais (Ministério da Educação e Cultura)	—	—	337 968 106*	11,6
TOTAL.....	—	—	835 496 931	—

NOTA: O orçamento dos Estados significa 59,5% do total dos gastos orçados com a educação, acima mencionados.

* Orçamento do Ministério da Educação e Cultura, após congelamento de 19,1% do total orçado para 1965

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Apresentamos seleção de pareceres aprovados no trimestre abril-junho:

Número de disciplinas em exames de 2.^a época e apuração da frequência escolar

Parecer n.º 207/66,
da Câmara de Ensino
no Primário e Médio.

O Senhor Ministro da Educação encaminhou a este Conselho ofício da Diretoria do Ensino Secundário a propósito do art. 38, VI, da L.D.B. São dois os assuntos tratados no ofício: número de disciplinas em exame de 2.^a época e modo de apurar a frequência às aulas.

I — *Número de disciplinas no exame de 2.^a época*

Lemos no ofício da Diretoria: “Ex-vi do art. 43 da LDB, os educandários variaram amplamente na interpretação e na extensão atribuída aos exames de 2.^a época. Alguns adotaram o regime antigo, limitando a duas o número de disciplinas. Outros estabeleceram critério de exame em segunda época de todas as disciplinas” (fls. 2).

Transcrevemos o artigo objeto da consulta:

Art. 38 — “Na organização do ensino de grau médio serão

observadas as seguintes normas:

.....
VI — Frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas”.

1. Como se vê, a LDB só se referiu, e de maneira implícita, a uma segunda oportunidade para os alunos privados da primeira por motivo de frequência irregular: não tratou, nem direta nem indiretamente, da 2.^a época propriamente dita. Com efeito, quando se fala de 2.^a época no sentido costumeiro da expressão, entendemos que o aluno, reprovado no fim do ano, dispõe de uma segunda oportunidade. No entanto, o que ficou insinuado no art. 38, é coisa diversa: não tendo podido fazer regularmente os exames finais por falta de frequência, o aluno se apresenta em outra época para fazê-los. Trata-se de caso especial, menos freqüente que o do aluno que se apresenta ao exame final e é reprovado.

Neste tipo de 2.^a época sob o ângulo exclusivo da frequência, não pode haver limite para o número das disciplinas, já que o

aluno impedido de o fazer na época normal em força do art. 38, deverá prestar todos os exames em outra época.

Feita esta distinção passemos a tratar do exame de 2.^a época feito por motivo de reprovação.

2. Ante o silêncio da Lei sobre a 2.^a época propriamente dita, impõe-se situar o problema no seu contexto próprio, o pedagógico, que é o de apuração do rendimento escolar. Um exame, de 1.^a ou 2.^a época, só tem um sentido e uma finalidade: apurar o rendimento escolar do aluno. Deve, pois, o problema enquadrar-se no artigo da lei que trata do assunto, que é o art. 39. Este artigo, juntamente com o 43, é dos que, neste capítulo, melhor preservou a filosofia da lei, uma filosofia de entregar-se à escola os problemas que são da escola. É preciso lê-los juntos porque se completam:

Art. 39 — “A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diploma de conclusão de cursos.

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

§ 2.^o — Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professô-

res do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente”.

Art. 43 — “Cada estabelecimento de ensino disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo disciplinar e didático”.

3. Procuraremos distribuir em esquema o que estes dois artigos dispõem sobre o tema em exame:

- 1) A apuração do rendimento escolar é da alçada de escola. Respeitados os limites da lei, cabe a ela dispor, no seu regimento, sobre o seu regime disciplinar e didático, ou seja, sobre as modalidades do processo apurador.
- 2) Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares.
- 3) Os exames devem ser prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento. Nos exames e provas devem os mesmos professores ter asseguradas liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

Os três itens acima situam com clareza os elementos essenciais do problema: autonomia da escola, unidade do processo de avaliação, autoridade do professor. Para melhor resultado, devem completar-

se mutuamente. Assim, a liberdade da escola não é absoluta, deve respeitar a unidade do processo e a autoridade do professor; esta, por sua vez, não é ilimitada e despótica, mas condiciona-se ao regimento da escola e à natureza dos processos pedagógicos de apuração.

Também a unidade do processo de avaliação deve entender-se no contexto dos outros dois elementos; deste modo, a preponderância dos resultados alcançados durante o ano letivo na composição da nota final do aluno deve avaliar-se de uma parte pelo que dispõe o regimento da escola e, de outra, pelo que julga o professor. É conveniente lembrar-se que dentro do mesmo parágrafo 1.º, como dois elementos de juízo que se completam, estão a preponderância das notas anteriores e a autoridade de julgamento do professor.

4. Isso nos deve levar a outra consideração. A preponderância dos resultados obtidos durante o ano letivo não pode ser interpretada *contra o aluno*. Explico-me. Se o aluno, por motivos diversos e às vezes independentes de sua vontade (como, por exemplo, falta de base, transferência com deficiente processo de adaptação), não conseguiu notas suficientes nos primeiros meses do ano escolar, mas reagiu no segundo semestre, chegou a recuperar-se plenamente no final do ano, fez bom exame e o professor que o conhece *sabe que ele sabe*, não seria razoável nem justo reprová-lo porque a soma aritmética de suas notas mensais (que já não simbolizam o que ele

chegou a aprender) lhe é desfavorável. Os *“resultados alcançados durante o ano letivo”*, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os *progressos feitos* ao longo dos meses, progressos tanto mais visíveis quanto mais baixo tenha sido o ponto de partida e maiores as dificuldades superadas.

Nenhum educador digno dêste nome sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Talvez se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Dentro da LDB, não. Compete ao professor, que tem no exame *“autoridade de julgamento”*, tudo ponderar: a situação inicial do aluno, os *“resultados alcançados durante o ano letivo”*, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E, depois de tudo ponderado, cabe, não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca) dar juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno.

Ao valorizar os resultados parciais obtidos durante o ano letivo, o que o legislador teve em vista foi certamente evitar que um exame desastroso, espelho pouco fiel do aproveitamento de um aluno, pudesse pôr a perder as reais conquistas de todo um ano escolar.

5. A luz destas considerações, já é possível formular uma conclusão: onde a lei não impôs normas uniformes, não o podem fazer os administradores do ensino. De-

terminar indistintamente para todos os estabelecimentos o número de disciplinas passíveis de recuperação em 2.^a época seria contrariar a liberdade das escolas e a autoridade dos professores, garantidas nos artigos 39 e 43; seria impedir novos métodos e novas formas de atividade escolar que a lei aconselha atender-se (cf. art. 20); seria, repetindo erro antigo, sobrepor o elemento normativo ao aspecto pedagógico. Seria *legislar*, no sentido estrito do termo, já que a LDB não contém qualquer elemento, mesmo implícito, que justifique tal dedução.

Se se constatarem erros, cabe às autoridades de ensino assistir as escolas, velar para que não haja distorções, corrigir abusos evidentes. São funções específicas da fiscalização prevista na lei. O que não se justifica é que o erro de uns sirva de pretexto para coibir a liberdade de todos.

6. Aliás, não é sob este aspecto que a exposição do ilustre Diretor do Ensino Secundário do MEC focaliza a questão, mas sob o aspecto pedagógico: a impossibilidade prática de recuperação em número elevado de disciplinas. Neste contexto o problema se aclara. A liberdade que a lei concede deve ter as limitações impostas pela natureza dos processos pedagógicos. Dêste modo, para raciocinar sobre um caso limite, não se compreende exame de 2.^a época em todas as disciplinas do currículo, não porque a lei o proíbe, mas pelo motivo de que normalmente não é imaginável uma recuperação válida de seis ou sete disciplinas em dois ou três meses de férias.

Não só o número, mas também a natureza das mesmas disciplinas deve pesar na fixação das possibilidades de 2.^a época. Certas matérias, de aprendizado mais fácil, também mais facilmente se podem recuperar. Outras, mais básicas, cujo desenvolvimento continua por várias séries do curso, exigem tempo e cuidados maiores. umas são universais e obrigatórias, outras complementares; umas indispensáveis, outras optativas.

Por estes motivos não parece aconselhável que nos regimentos das escolas se preveja 2.^a época para mais de duas disciplinas dentre as relacionadas na faixa das *obrigatórias*. Já as disciplinas *optativas*, por sua natureza, poderão receber tratamento diverso. No entanto, em qualquer hipótese, tendo-se em vista a quase impossibilidade de uma recuperação eficaz, tão pouco estes regimentos deveriam permitir exames de 2.^a época de mais de três disciplinas, das quais duas, no máximo, dentre as obrigatórias. É claro que estes números constituem hipóteses de trabalho que a experiência poderá, no futuro, aconselhar se modifiquem.

II — *Apuração da frequência escolar*

A segunda parte do ofício em exame aborda assunto mais simples e miúdo: a maneira de apurar a frequência às aulas. Lemos a fls. 2-3: "Outro assunto a merecer igual exame é o referente à contagem da frequência de 75% (setenta e cinco por cento) estabelecida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para

fins de realizar, em primeira época, os exames finais. Persiste, nessa questão, a dúvida, eis que certa interpretação determina a apuração da frequência por disciplina, isoladamente, enquanto outros consideram e somam o total de aulas dadas nas disciplinas e práticas educativas."

1. O princípio de frequência à escola é das mais visíveis preocupações da LDB; uma das poucas exigências expressamente acompanhada de sanções (cf. arts. 38, VI, e 73, §§ 1.º, 2.º e 3.º).

Notemos de passagem que a lei mui sàbiamente soube graduar tais sanções à faixa etária do estudante. No nível *primário*, é aos adultos que cabe promover "incentivo... à frequência às aulas" (art. 28, b), "facilitar-lhes (às crianças) a frequência às escolas mais próximas" (art. 32); é a dêles que se reservam punições (art. 30). No nível *médio* já há sanções para o estudante, mas sanções remediáveis a curto prazo: o aluno que não houver comparecido a certo número de aulas não pode prestar exame final "em primeira época". Já no nível superior, com jovens mais responsáveis, a pena é mais dura: "o aluno que deixar de comparecer a um número de aulas e exercícios previstos no regulamento" será, em qualquer época, "privado do direito de prestar exames". Com os *professores* dêste nível a sanção é a mais pesada (cf. art. 73, §§ 2.º e 3.º).

2. Do vigoroso relêvo dado na lei a esta exigência não se deve concluir que o legislador ligasse

necessariamente aproveitamento à frequência ou que a inculcasse tendo em vista exclusivamente o proveito intelectual do educando. Este raciocínio conduziria a uma conclusão um pouco simplista: frequência normal = aproveitamento; frequência irregular = aproveitamento insuficiente. Bem sabemos, com efeito, como são diversificadas as formas de aprendizado e como variam indefinidamente de acôrdo com os vários tipos de inteligência. Este Conselho, chamado a pronunciar-se sobre irregularidades na vida escolar, tem sistematicamente se pronunciado em favor do fato didático contra a presunção jurídica. Vejam-se, por exemplo, os Pareceres n.ºs 42/63, 177/63, 50/64 e 935/65, entre outros. Trata-se quase sempre de alunos irregularmente admitidos a exames e a cursos sem a frequência legal satisfatória, e que, no entanto, demonstram conhecimento satisfatório.

3. Não é somente para aproveitamento intelectual que a frequência se impõe. Se outros argumentos faltassem para afirmá-lo, bastaria atender para a expressão com que a lei definiu a finalidade do ensino médio: "destina-se à *formação* do adolescente" (art. 33). Deve o aluno frequentar assiduamente a escola não só para proveito intelectual, mas ainda para, através do cumprimento cotidiano do dever, bem formar-se no campo moral, no social, no cívico, no vocacional, no artístico, no físico, visando uma formação integral e harmoniosa da personalidade em seus aspectos essenciais. Tudo isso deve nascer da sua presença no edu-

candário, do contato com mestres e companheiros, das dificuldades e ajustes inevitáveis em toda convivência humana e que devem preparar o adolescente, formá-lo como diz a lei, para o convívio democrático de uma comunidade maior, o seu país.

4. Considerada no aspecto estritamente didático, ou seja, na relação que corre entre assiduidade e aproveitamento, constitui a frequência problema pedagógico. Deve transferir-se dos órgãos administrativos para o âmbito da escola, para a alçada dos educadores, os únicos que, conhecendo o ambiente e o aluno, podem valorizá-la em seu proveito. Bitolar o assunto em normas muito estreitas é por certo tirar aos professores e administradores escolares iniciativas e facilidades de movimento, é voltar ao uniforme.

É preciso recordar que a LDB não apenas permite, mas encoraja métodos e formas novas de atividade escolar. Leia-se, por exemplo, o art. 20:

“Na organização do ensino primário e médio a lei atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos”.

Na realidade, porém, este louvável propósito ficou praticamente confinado ao ensino primário e ao superior; na área do ensino médio

se poderia dizer que a lei deu e tomou. O cap. I do Tit. VII desceu a pormenores tais, que bem pouca autonomia restou para atender a esta “variedade de formas de atividade escolar”, ou ao “estímulo de experiências pedagógicas”. É mister defender esta margem de liberdade que restou ao ensino médio.

5. Dentro da melhor interpretação do espírito da lei, — espírito que deve ser buscado nos cinco primeiros títulos que são os fundamentais, — não são de encorajar-se as providências cerceadoras desta estimulante variedade de métodos e processos. No setor da frequência, a LDB só tem duas exigências:

- a) o ano letivo deve ter a duração mínima de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo das provas e exames;
- b) frequência obrigatória de, no mínimo, 75% das aulas dadas para poder prestar exame final em primeira época.

O mais é da escola, a quem o artigo 43, como vimos, confere indiscutível direito de dispor sobre o seu regime disciplinar e didático. Deste modo, exigir, por exemplo, 80% para exames de primeira época, 60 ou 70% para os de segunda, não admitir exame de segunda época senão por falta de frequência, verificar a frequência por semestre ou por ano letivo, por disciplina isolada ou globalmente, apurar conjuntamente ou em separado disciplinas e práticas, são matérias da competência do estabelecimento de ensino.

Em conclusão, respeitadas as exigências da lei quanto ao número de dias escolares e a percentagem mínima de comparecimento, cada escola tem liberdade de dispor, em seus regimento ou estatutos, sobre o seu regime de apurar a frequência, tanto às práticas (obrigatórias e optativas) quando às disciplinas do currículo.

É o nosso parecer.
C.F.E., 11 de abril de 1966.

(a) *Pe. José de Vasconcellos, re-
lator; Henrique Dodsworth,
Edson Franco, José Borges dos
Santos, Peregrino Júnior, Ab-
gar Renault.*

• •

Registro de licenciado em pedagogia como professor de filosofia

Parecer n.º 284/66,
da Câmara de Ensi-
no Superior — 2.º
Grupo

Em ofício dirigido ao Sr. Presiden-
te, o Diretor da Faculdade de Filo-
sofia de Santos consulta êste
Conselho sobre a possibilidade de
se conceder aos Licenciados em
Pedagogia o direito de se registra-
rem como professor de Filosofia
na escola de grau médio.

Como fundamento de sua preten-
são, alega o Diretor que o currícu-
lo do curso de Pedagogia de sua
Faculdade, constante do Regimen-
to já aprovado pelo Conselho, in-
clui estudos de Filosofia suficien-
tes para habilitar o licenciado ao
ensino daquela matéria. Com efei-
to, o currículo compreende três

anos de iniciação filosófica, dois
de História da Filosofia, além de
um ano de Filosofia da Educação.

Antes de mais nada devemos ob-
servar que a habilitação ao magis-
tério do ensino de grau médio que
uma licenciatura confere não po-
deria ser determinada em função
do currículo de uma escola. O Pa-
recer 15/64, que regulamentou a
habilitação profissional das Licen-
ciaturas das Faculdades de Filoso-
fia adotou como critério básico o
currículo mínimo, pois esta é a par-
te invariável do curso, qualquer
que seja o estabelecimento de en-
sino superior. Além disso, admitiu-
se que cada curso daria direito ao
registro em seu domínio principal
ou matérias específicas e no domí-
nio conexo, ou seja, nas matérias
complementares mais importantes.

O currículo mínimo da Licenciatu-
ra em Pedagogia compreende sete
matérias assim distribuídas: uma
parte fixa constando de cinco ma-
térias, tôdas fundamentalmente de
natureza pedagógica (Psicologia
da Educação, Sociologia Geral e
da Educação, História da Educa-
ção, Filosofia da Educação, Admi-
nistração Escolar) e duas a serem
escolhidas pela Faculdade de uma
lista de doze matérias, das quais
apenas três não pedagógicas. Entre
estas figura uma disciplina filosó-
fica, a História da Filosofia. Por
onde se vê que o currículo de uma
licenciatura em Pedagogia poderá
ser legalmente organizado sem in-
cluir nenhuma disciplina filosófi-
ca, além da Filosofia da Educa-
ção.

Em face dos critérios adotados e
tendo em vista o currículo mínimo

da licenciatura em Pedagogia, o Parecer 15/64 concedeu aos seus licenciados o registro nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores do ensino primário e em Sociologia, Estudos Sociais e Psicologia de qualquer curso de grau médio, levando em conta que estudos de Psicologia Geral e Sociologia integram a parte fixa do currículo mínimo. Não se poderia, portanto, à luz destes critérios conceder-se registro em Filosofia.

Cumpramos acentuar que o objetivo primordial do curso de Pedagogia é formar o assim chamado técnico em educação, o especialista nos vários setores da atividade educativa, o psicólogo educacional, o administrador escolar, o pesquisador sócio-educacional, etc. Evidentemente, desde que a licenciatura em Pedagogia confere formação didática, o licenciado está apto a exercer o magistério das matérias pedagógicas, as quais constituem a parte essencial do currículo.

A Portaria Ministerial 478 de 1954, no entanto, com o intuito de ampliar o mercado de trabalho dos licenciados em Pedagogia, concedeu-lhes o direito de se registrarem em várias matérias do curso secundário, tais como História, Matemática e Filosofia. Desta forma o curso de Pedagogia foi equiparado às demais licenciaturas, com a agravante de invadir a área de competência profissional de outras licenciaturas.

O Parecer 15/64, hoje convertido em portaria ministerial, teve em mira corrigir essa deformação, procurando devolver ao curso sua fun-

ção primária de formar especialistas em educação reconhecendo-lhes ao mesmo tempo, como era natural, o direito ao exercício do magistério em seu campo específico e domínio conexo por se tratar também de licenciatura.

Para responder à presente consulta resta saber se a filosofia pode ser considerada matéria conexa no sentido definido pelo Parecer 15/64, um *minor* indispensável do currículo e estudado em certo grau de profundidade.

Não desconhecemos a relação existente entre filosofia e ciência da educação e que uma boa formação pedagógica supõe certos conhecimentos básicos de filosofia. Mas, para o aluno de Pedagogia tais conhecimentos se resumem àquelas noções fundamentais que lhe permitam compreender os pressupostos filosóficos das doutrinas pedagógicas e lhe forneçam as categorias indispensáveis para orientar-se no estudo da disciplina Filosofia da Educação. Somente os que pretendem especializar-se nessa matéria exigiriam treinamento filosófico avançado. Mas, tais estudos, por sua natureza especializada, pertencem propriamente ao nível da pós-graduação.

Ora, a formação filosófica que pode ser considerada suficiente para o licenciado em Pedagogia não será bastante para habilitá-lo ao exercício do magistério da Filosofia, mesmo na escola de grau médio. Se pretendermos formar ao mesmo tempo especialistas em educação e professores de Filosofia, seremos obrigados a sobrecarregar

de estudos filosóficos o currículo de pedagogia, desviando-o assim de sua essencial finalidade. O fato de que uma disciplina figura no currículo de uma licenciatura não basta para habilitar o licenciado ao seu magistério. A seguir êsse raciocínio, além da Filosofia, teríamos também a formação de professores de Biologia ou Matemática utilizando os cursos de Pedagogia, já que essas matérias são normalmente incluídas no ciclo básico desses cursos. Ocorre, no entanto, que Filosofia, Matemática e Biologia, na Licenciatura de Pedagogia, não são estudadas por si mesmas apenas, mas constituem matérias auxiliares que proporcionam a base de conhecimentos sobre a qual repousa a formação pedagógica especializada. E se vamos hipertrofiar o seu estudo dentro do currículo de Pedagogia para dar direito ao magistério dessas matérias da escola média, teremos deturpado, por completo, o verdadeiro sentido dos cursos de Pedagogia que é, antes de tudo, formar especialistas em educação. Tarefa da maior importância, não somente teórica como prática, quando se trata de prover a renovação das estruturas, processos e objetivos da educação nacional.

Além do mais, não existe carência de professores de filosofia que nos obrigue a esta medida de exceção. Os diplomas em Filosofia são em número superior à procura e, a não ser em São Paulo, a Filosofia não constitui matéria obrigatória no curso secundário. Na falta eventual de professor habilitado, ainda segundo os princípios que inspiram o Parecer 15/64, é admissível

conceder-se permissão ao licenciado em Pedagogia para ensinar Filosofia, mas a título precário, e desde que tenha estudado a matéria em seu currículo.

Com base nessas considerações somos de parecer contrário ao que solicita o Diretor da Faculdade de Filosofia de Santos na presente consulta, mantendo-se o que determina o Parecer 15/64, atualmente convertido na Portaria Ministerial 341/65, sobre a habilitação profissional dos licenciados em Pedagogia.

(a) *Alceu Amoroso Lima*, Vice-Presidente; *Newton Sucupira*, Relator; *Antônio Martins Filho*, *Clóvis Salgado*.

• •

Reformula o currículo mínimo e a duração do curso de jornalismo

Parecer n.º 984/66, da Câmara de Ensino Superior.

1. Por intermédio de uma indicação do Conselheiro Celso Kelly, o Conselho Federal de Educação tomou conhecimento dos resultados de recentes seminários sobre o ensino de Jornalismo, promovidos na América Latina pelo Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESBAL), órgão mantido pela UNESCO, com sede em Quito, Equador.

2. O CIESPAL não cessa de proclamar a necessidade, para os seus profissionais, de uma mais ampla base de conhecimento e de treinamento em técnicas apuradas a serviço da informação.

3. A formação de jornalista, à luz dos estudos promovidos pelo CIESPAL, decorre destes três aspectos essenciais: o fenomenológico, para o conhecimento dos efeitos psicossociais decorrentes de sua atuação; o instrumental, para o conhecimento e aprimoramento da linguagem essencial à comunicação, nas suas técnicas modernas, e cultural, para assegurar a base de conhecimentos gerais de que necessita o jornalismo contemporâneo.

4. Convém esclarecer que o conceito de jornalismo ganhou maior amplitude, compreendendo tôdas as modalidades de transmissão de notícias: jornalismo diário, jornalismo periódico, jornalismo ilustrado, jornalismo radiofônico, jornalismo televisionado, jornalismo cinematográfico, jornalismo publicitário, e relações públicas. A todos êsses ramos são comuns os estudos do fenômeno jornalístico, bem como os conhecimentos gerais, variando a intensidade de cada técnica particular, decorrentes tôdas de uma teoria geral da informação. A profissão não comporta cursos diversificados, pois as ofertas de trabalho levam os jornalistas a frequentar mais de um setor. Recomendável, pois, é a formação do jornalista polivalente, cuja especialização seria complementada mediante cursos pós-graduados.

5. Ampliado o âmbito do curso, será ministrado de acôrdo com a Portaria 159 de 1965, no tempo de 2 700 horas-aula, fixando-se para sua integralização anual o seguinte quadro de referências: a) limite mínimo — 338 horas-aula; b)

térmo médio — 675 horas-aula; c) limite máximo — 772 horas-aula. Para efeito de enquadramento no Serviço Público Federal, a duração ora fixada corresponde a quatro anos letivos.

6. Oportuno se torna admitir o acréscimo das seguintes disciplinas ao Parecer n.º 323, de 1962 (Doc. 10, pág. 77):

- a) Fundamentos científicos da informação
- b) Jornalismo comparado
- c) Redação de Jornalismo

bem como o desdobramento de História e Geografia do Brasil em:

- a) História do Brasil
- b) Geografia do Brasil

7. A disciplina Fundamentos Científicos da Informação tem sua extensão natural, como campo de pesquisa, na investigação científica dos meios de informação.

8. O Jornalismo Comparado deve ser entendido em dois sentidos: a) o da visão geral do jornalismo em outros países, com o devido confronto de suas peculiaridades; b) o da competição de processos nos diferentes ramos do jornalismo: diário, periódico, rádio-jornalismo: telejornalismo, revistas e outras modalidades, e suas influências recíprocas.

9. As disciplinas de Técnicas e Práticas compreendem uma parte introdutória comum e as partes discriminadas, cujo estudo, em suas linhas gerais, deverá ser obrigatório a todos, na condição de candidatos a jornalistas polivalentes. Deve-se imprimir ênfase à parte prática, com exercícios intensivos

de treinamento, para o que se impõe a existência de laboratório (oficina e emissora), próprio ou em convênio, a fim de que seja integralmente confeccionado um jornal, bem como programas de rádio e Têvê.

10. A disciplina Redação de Jornalismo, correspondente a todos os ramos do jornalismo, constituirá extensão das Técnicas e Práticas, como processo de complementação do estudo da Língua Portuguesa, dentro dos requisitos específicos de cada modalidade.

11. As disciplinas gerais não constituirão o desenvolvimento, em plano superior, de ensinosa cor-

respondentes, ministrados em grau médio, mas serão dadas, preferencialmente, ao longo de problemas objetivos contemporâneos brasileiros ou de interesse internacional, estreitamente vinculados aos assuntos jornalísticos.

12. Os estabelecimentos de ensino correspondentes poderão acrescentar quaisquer outras disciplinas, de efetivo caráter complementar. Deverão, outrossim, instituir cursos pós-graduados de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

(a) *A. Almeida Júnior*, Presidente; *Josué Montello*, Relator; *Celso Cunha*, *Celso Kelly*.

WOJNAR, Irena — *Esthétique et Pédagogie*, prefácio de E. Souriau, PUF, Paris, 1963, 290 + XVIII págs.

A tese que Madame Wojnar, graças a uma bolsa americana, preparou e defendeu na Sorbonne, é um trabalho notável pela amplitude e exatidão das informações. A autora desenvolve duas preocupações: por uma parte, mostra de que maneira a estética ocidental — entendida como uma reflexão sobre o sentido da atividade artística — concedeu à arte um lugar cada vez maior na formação do homem, favorecendo não somente o desabrochar de uma educação artística, mas, também, de uma educação pela arte. Por outro lado, examinando a situação atual da juventude, insiste sobre a importância da iniciação artística no ensino secundário.

A utilidade pedagógica da arte nunca foi contestada no passado, de Platão a Schiller, passando por Shaftesbury. Mas, para Madame Wojnar é só no século XX que real e definitivamente se confirmou a contribuição da arte na formação pedagógica visando a um espírito aberto. A primeira parte deste trabalho está consagrada, portanto: a) à análise da experiência artística feita por Dewey e os seus discípulos norte-americanos; b) à contribuição da psiquiatria e psicanálise nos países germânicos; c) às obras de Bergson sobretudo e de E. Souriau como M. Dufrenne. Madame Wojnar, ao fim desta primeira parte, pondera que a iniciação artística ajudará: a) a percepção a aguçar-se, a fim de descobrir o mundo na sua riqueza e variedade; b) a experiência pessoal a ampliar-se, seja pelo contato das obras de outros autores, seja por sua própria atividade artística; c) a saber ultrapassar

os limites do livresco e ir até às raízes existenciais; d) finalmente, a pessoa em geral a efetuar a experiência de seu poder criador.

É por isso que a pedagogia contemporânea da arte é tão rica em iniciativa. Madame Wojnar descreve com tanta simpatia quanto sentido crítico a evolução do ensino do desenho, na França, o qual deu origem às técnicas de expressão livre de Freinet e da "Académie du Jeudi". Descreve, ainda, as experiências espiritualistas de Steiner e de Dalcroze; o esforço revolucionário de Cizek em Viena; as tentativas americanas animadas por Munro e Ziegfeld, que tendem a desenvolver a criatividade infantil; sem esquecer a utopia anglo-saxã de H. Read, para quem toda a educação deveria ser repensada a partir da arte. A recente fusão da "Fédération d'Éducation Artistique" (FEA) e da "International society of education through art" (INSEA) sob os auspícios da UNESCO é muito bem explicada e permite dar uma dimensão planetária a esta produção da imaginação pedagógica. A este respeito, poderíamos lembrar que o Brasil é um dos poucos países do mundo que está ainda ausente da INSEA.

Lamentamos, apenas, que nesta visão prospectiva, como o diria G. Berger, Madame Wojnar faça tão pouco caso da educação musical e que tenha desdenhado as análises contemporâneas do papel do imaginário, tal como G. Bachelard, J. P. Sartre e R. Durand o elaboraram. Negligenciou, pois, a ambigüidade fundamental da experiência artística, que abre, certamente, a consciência para o mundo, mas, somente como possibilidade. Resta, ainda, compreender as condições de seu engajamento.

Esta limitação é sensível quando Madame Wojnar passa à análise da situação atual da juventude e quer convencer-nos de que a educação artística é a panacéia para todos os seus problemas. Apesar de evocar, no início de seu trabalho, de maneira promissora, a nova situação criada pela multiplicação dos museus (ainda que ela omita — e perguntamos o porquê de tal omissão — o admirável trabalho de A. S. Wittlin, *The Museum*, Londres 1949), das reproduções (mas, por que negligenciar W. Benjamin e T. W. Adorno?), das imagens enfim, sua análise acaba rapidamente por falta de uma análise global da vida cultural da juventude de nossos dias. Em lugar de edificar uma construção tão frágil, cujos resultados didáticos são pouco originais, sobre os mitos de uma "sensibilidade artística própria à juventude", de uma "idade juvenil da estética" típicos de uma psicologia obsoleta (o estudo da juventude acabaria, segundo nossa autora, com Mendousse e com Debesse na França e com Spranger na Alemanha), teria sido muito mais proveitoso estudar "o lugar da obra de arte em nossa civilização que as "mass media" provocaram no ensino tradicional; o lugar central do cinema como forma viva e geral da experiência estética da juventude atual; e, finalmente, as relações da experiência artística com os lazeres. Desejamos que, numa próxima edição deste trabalho, aliás tão sério, esta última parte seja posta em dia, levando em conta, por exemplo, os excelentes trabalhos que se realizam atualmente na Polônia, para não citar outros países.

P.F.

DEWEY, John — *Vida e Educação* —
Trad. de Anísio Teixeira, São Paulo,
Melhoramentos, 1965, 112 págs.

Este volume contém dois ensaios pedagógicos de John Dewey, de especial importância na evolução das idéias pedagógicas de nosso tempo, "A criança e o programa escolar" e "Interesse e esforço". Aparecem eles precedidos de um excelente estudo sobre a pedagogia de Dewey, redigido pelo Dr. Anísio Teixeira, antigo discípulo do grande mestre norte-americano. Como nesse trabalho introdutório a educação é apresentada como "processo direto da vida, tão

inevitável como a própria vida", assim se explica o título geral dado ao volume, o qual não corresponde ao de nenhuma obra na bibliografia de Dewey.

Como se verá no texto, o conceito de vida não é, no autor, limitado ao plano restrito da biologia, mas referido também ao da existência social. Na própria frase de Dewey, "o que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação é para a vida social", vista na forma de transmissão e comunicação entre pessoas, mas com as outras, e entre pessoas e grupos.

Desses conceitos decorrem algumas consequências que são pontos basilares em sua obra pedagógica. A primeira é que não deve haver nenhuma separação entre *vida* e *educação*. As crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo. Depois que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade de compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. A educação torna-se, desse modo, uma "continua reconstrução de experiência".

Para que ela plenamente se realize, e é a terceira conclusão, a escola deve assumir a feição de uma *comunidade em miniatura*, ensinando em situações de comunicação de umas a outras pessoas, e de cooperação entre elas, visando a propósitos comuns. E, ainda, um corolário: ao mesmo tempo que pequeno sistema social, a escola deve estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política.

Quando a qualquer dessas conclusões isoladamente se tome, fora do contexto geral da teoria da experiência, em Dewey, alguém pode ser levado a interpretações errôneas de suas idéias. Dir-se-á, então, que ele era um "utilitarista", homem que negava a cultura e a liberdade"; "um educador que não acreditava nos próprios fins da educação, tanto que para ela não marcava fim nenhum"... Coisas muito parecidas se

disseram de Pestalozzi e de Froebel, cujas idéias hoje não parecem de grande e sensato equilíbrio.

Num dos últimos trabalhos que Dewey escreveu, com mais direta aplicação à organização didática, esclareceu ele muito desses erros de interpretação. Tal estudo tem o título "Experiência e Educação". Aí começa por fazer notar que a história dos sistemas didáticos se caracteriza por estabelecer-se nêles uma oposição absoluta entre dois conceitos: o de que educar é desenvolvimento, que provinha de *dentro*, e o de que seja 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 fazer o aluno vencer essas inclinações, substituindo-as por hábitos, que se inculquem por pressão externa.

No que se relacione aos assuntos práticos da escola, admitido êsse contraste, jamais haverá solução. Não se deverá pensar nisto ou naquilo, mas considerar até que ponto uma ou outra coisa deva prevalecer. Numa hipótese, aceitaremos a educação em termos estáticos, ajustados talvez às sociedades do passado, pouco móveis, mas inadequado às sociedades de nosso tempo. Na segunda, tudo será imaginado em termos de transformação e mudança, assim parecendo que nada exista de útil na experiência acumulada pelo homem.

Uma e outra dessas conclusões servem a construções abstratas, não a formas de aplicação. Quando a estas consideremos, o princípio fundamental será a compreensão de uma íntima e necessária conexão entre o processo geral da experiência e as funções de ação que possibilitem êsses adequados termos. 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 êsses 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 deva significar a liberdade e quais as condi-

ções que conduzam os alunos a resultados 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 que dêles nos possamos servir como recursos para educar.

Ademais, nem tôda a experiência é plenamente ou economicamente educativa. Muitas há que são deseducativas, porque impedem ou perturbam a aquisição de novas e convenientes formas de vida. 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. Êsses propósitos podem e devem ser exercidos de modo funcionar em cada caso, sem prejuízo do sentido de elevação e dignificação da vida humana.

Em nada difere essa conclusão da que escreveu 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 embarça 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 inexacto do que imaginar que a pedagogia de Dewey tenda a produzir utilitaristas, no sentido pejorativo do termo, com desprezo da cultura ou dos valores sociais e morais. O que êle não podia admitir é que isso pudesse ser obtido por meios impositivos, resultante 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 tenha 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 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, de que publicamos nesta coleção o livro "Educação para uma Civilização em Mudança": "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 a 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 possa servir à cooperação e ao entendimento social. É ainda Kilpatrick, com inegável autoridade, quem elucida este ponto, comentando: "A nova educação (a de Dewey) acentua a atividade com o fim em vista, e é, portanto, finalista. A velha educação é que punha de lado essa atividade, negando-lhe qualquer valor. Para realizar uma atividade produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares deverá ser o propósito pessoal, porque ao mesmo tempo que respeita a personalidade apóia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência".

L. F.

MALFITANO, Araly — *Orientação para Leitura*, Rio J. Ozon Editor, 1963, 115 págs.

O problema é dos mais sérios pela sua importância, não é de hoje.

De há muito reconhecido, tem, todavia, sido relegado para segundo plano no comodismo dos que não querem encarregar-se de sua solução.

Para muitos até, em propósito maldoso, é recebido com pouco caso na alegação de que só serve para roubar o tempo destinado à aula.

O aluno mesmo, estudante dêste ou daquela nível intelectual, habituado a ouvir o professor a ensinar, em exposições e demonstrações variadas e sucessivas, quando o vê tentando aplicar a questão, conclui que a lição do dia não foi preparada pelo regente da disciplina que, então, *naquele processo* resolve preencher o tempo que se destinou ao ensino.

E, em sua gíria estudantil, sentencia que o professor resolveu *matar a aula*.

É o entendimento generalizado referente à *leitura*, em Português.

Desde o curso primário ocorre o fato.

Raro, raríssimo, o aluno que prepara a *leitura*. Ele acha que sabe ler, quando, na realidade, conhece, e quase sempre muito mal, o valor fonético dos vocábulos.

Mas, não se faz entender?, indaga — pois é o que importa, responde.

Tanto que vamos encontrar, como regra geral, estudantes do curso colegial em enorme dificuldade na análise literária porque, evidentemente, fizeram os cursos primário e ginasial na total indiferença do valor intrínseco da *leitura*, quando não na completa ignorância de sua vital valia.

ARAHY S. MALFITANO vem de publicar "Orientação para Leitura", destinando-o a classes experimentais.

"Nosso trabalho não é perfeito, declara em seu prefácio, embora nosso intento tenha sido de realizar o melhor possível."

A professora, que fez um trabalho excelente para as quatro séries do ginásio, em preocupação primeira e conscienciosa, transportou para o livro sua experiência didática, enriquecendo-o, outrossim, com instruções metodológicas, indispensáveis a um resultado satisfatório.

Há, em toda a seqüência do livro, motivação ao trabalho, não apenas pela orientação que lhe foi dada na distribuição

de unidades, roteiros, relação de livros, sugestões, observações e exercícios, mas pela própria característica da obra — a de falar sobre *orientação para leitura* em forma atraente e instrutiva de *leitura orientada*.

O livrinho de 115 páginas encontrará, por certo, boa acolhida, mais ainda entre os candidatos aos exames vestibulares de Faculdades — na exigência da questão de composição — vez que os trechos literários escolhidos obedecem a um novo critério de seleção, bem de acordo com o gosto da juventude de nossos dias e mais adequado aos parcos conhecimentos de suas preferências literárias.

Porque, inegavelmente, as antologias que andam por aí mostram, sem dúvida, a erudição de seus organizadores, mas nunca servem ao fim a que se destinam. Pelo contrário, os trechos apresentados afastam todo e qualquer interesse do estudante, pela falta de *orientação para leitura* e, sobretudo, pela crescente aversão do aluno àquilo que não se justifica e muito menos se explica.

Estes trechos de uma, já na 16.^a edição, e escolhidos por acaso, são um exemplo do que afirmamos:

a) “Para formar um Estado, para conferir ao poder adesão e estabilidade, é preciso uma fé política, sem a qual os cidadãos, entregues às puras atrações do individualismo, nada mais seriam do que um agregado de existências incoerentes e repulsivas, que dispersará como poeira ao primeiro sopro. Sem fé, a virtude não pode ser galardoada, o mérito reconhecido, e a justiça dominar todos os poderes, até a própria magistratura”;

b) “O *Projeto* formula dêste modo o art. 494:

“Se mais de uma pessoa possuir coisa indivisa, ou estiver no gozo do mesmo direito, poderá cada uma exercer sobre o objeto comum atos possessórios, contanto que não excluam os dos outros compossuidores.”

Emenda-o assim o ilustre Dr. Rui:

“Se várias pessoas possuírem coisa indivisa, ou estiverem no gozo do mesmo direito, poderá cada uma...”

A expressão *várias pessoas* da emenda não tem o mesmo sentido que a do texto *mais de uma pessoa*; não traduz, por conseguinte, com fidelidade o pensamento nele contido.

Se a emenda empregasse a locução *duas ou mais pessoas*, então, sim: seria a propósito substituído o *mais de uma pessoa* do *Projeto*; tal não passa com o *várias pessoas*, da emenda porquanto o que se afirma é referente a várias pessoas, isto é, a algumas pessoas, a diversas pessoas, a mais de duas pessoas”;

c) “Visto que me pede a minha opinião e que se mostra tão desgostoso, como pessoa a quem sempre inspirou amor e admiração o nome de Luís de Camões, com o artigo intitulado *Erros de Camões* e publicado no *Jornal do Brasil*, da capital carioca, n.º 20-XI-1924, direi ao Sr. J. Franco de Matos (de Petrópolis) que o autor do dito artigo, meu amigo e colega versado nas coisas de gramática, se fez eco de críticas triviais e de baixo voo ejaculadas em tôdas as épocas contra as obras do gênio. O que mais deve maravilhar os graves e pedestres aristarcos é que, com tanta ignorância e tantos defeitos ou, como diz menos repositosamente o articulista do aludido jornal, *erros, asneiras e disparates de Camões* (o papel tudo tolera), tenha conseguido o grande épico dar eterna vida ao nosso idioma, que com imperecível garantia se intitula LINGUA DE CAMÕES”.

Não adianta sofismar. Não adianta pretender a *defesa do alegado* com base no vínculo da amizade.

A verdade é que adotar determinadas antologias por simpatia a seus autores, é tolher, por completo, a possibilidade de uma *orientação para leitura*.

Sabemos que, no Colégio Pedro II, o Professor Cândido Jucá (filho) solicitou aos professores de Português uma relação, a título de colaboração, de livros para leitura, tanto das classes do curso ginásial, como das do colegial.

Evidentemente, Mestre Jucá, perspicaz e observador, sabe o quanto vem sendo falho o ensino de Português com a agravante da grande falta da leitura. E não ignora, por certo, o porquê do fato.

A Professora Arahly S. Malfitano sugere para as séries ginasiais uma relação de livros que “quer por seu enredo romântico, quer por sua linguagem singela e de fácil compreensão, apresentam interesse para a juventude. Assim, começando pelo que é leve, claro e bonito, é provável que o discípulo se interesse e venha a ter maior gosto pelas letras”.

“Aliás, acrescenta, uma antologia bem feita deve despertar tanto interesse no leitor, que ele sinta necessidade de conhecer as obras de onde foram tirados os trechos.”

E o que vemos é o inverso.

Mais ainda, quando o professor, para confundir ou para mostrar que é o maior, ou por que improvisa, escolhe do trecho apresentado pelo compilador, um totalmente inacessível à compreensão da classe: em todos os sentidos e por tôdas as razões.

Evanildo Bechara de há muito, quando lecionava Português na seção Norte do Colégio Pedro II, aplicou, e com excelentes resultados para a leitura e para a redação, livros de Bilac-Manuel Bonfim: Bilac-Coelho Neto e Júlia Lopes de

Almeida, encaminhando o educando para a sùmula, a que se refere com criterioso cuidado a Professora Arahly Malfitano porque “exigindo dos alunos a leitura de nossos melhores escritores, o educador colocará os discípulos no caminho certo para o real reconhecimento da língua e, conseqüentemente, na vereda ideal para a melhor expressão escrita e oral” — o que, é óbvio, “só pode ser levado ao aluno através de boa leitura”.

“Orientação para leitura” é um livro necessário.

É um *livro atual* ao dizer — “portanto, cuidado com a linguagem. Nunca é demais pedir aos alunos que tenham carinho e amor à língua materna”, principalmente quando sabemos que as interjeições, mesmo dentro da classe e não apenas no pátio, são da rotina ortográfica.

É confortador verificar que Arahly Malfitano *lembra* aos professores que *devem lembrar* aos alunos que o instrumento do estilo é a linguagem e que ela “é a expressão e a exteriorização de nossos sentimentos mais profundos”.

T. J.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

INEP: encontros estaduais para rever administração do ensino

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação, está organizando uma série de encontros com a cooperação técnica da UNESCO, visando a proporcionar permanente assistência aos Estados. Essa providência, segundo o Professor Carlos Pasquale, diretor do INEP, resulta da própria filosofia de ação da Lei de Diretrizes e Bases, que modificou a área de competência da União e dos Estados em relação aos diversos graus de ensino.

O Professor Pasquale afirmou que o INEP decidiu verificar o funcionamento do sistema educacional brasileiro, a fim de permitir uma avaliação da nova organização do ensino que exige ampla revisão de suas estruturas administrativas e técnicas dos próprios sistemas que precisam aparelhar-se para o desempenho normal das suas novas responsabilidades.

"O principal objetivo dos encontros programados — acentuou o diretor do INEP — é o de acelerar a reorganização das estruturas técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, diante da problemática educacional e à luz dos princípios que inspiram a nossa legislação nesse terreno".

O Professor Pasquale disse que a política educacional do Governo "é expandir a educação fundamental e aumentar as oportunidades de acesso aos ramos de ensino médio e superior, ajustados à conjuntura nacional e ao estilo de vida da sociedade moderna".

Assinalou ainda que a escolarização das crianças e alfabetização funcional de adultos serão atendidas, pois "não são

formas de educação que se contradigam, mas sim processos interdependentes que, com vantagens recíprocas, se completam no sentido de tornar universal e eficiente a incorporação de todos os indivíduos aos progressos da civilização".

(*Fôlha de São Paulo*, edição matutina de 19-5-66)

SUDENE: 2 700 técnicos formados em 5 anos

Falando a respeito do Programa de Treinamento de Pessoal executado pela SUDENE, o Sr. Walter Faria Pereira de Queiros, Diretor do Escritório Regional de São Paulo, afirmou que em cinco anos a Superintendência formou 2 700 técnicos especializados. Para tanto, foram promovidos 64 cursos na região, 80 estágios no Sul do país e 110 bolsas-de-estudo no estrangeiro. O objetivo é qualificar não só o pessoal da SUDENE, mas também o de órgãos públicos e de instituições privadas, cujos trabalhos estejam vinculados a programas regionais de desenvolvimento. Para as atividades de treinamento no triênio 1966-68, o III Plano Diretor consignou a verba de 4 bilhões e 600 milhões de cruzeiros.

A respeito da programação de bolsas-de-estudo no exterior, informou que técnicos da Divisão de Treinamento, do Departamento de Recursos Humanos, confirmaram que a partir deste ano será iniciado um programa destinado às organizações públicas e privadas que atuem em programas do III Plano Diretor. Serão indicados, este ano, 117 bolsistas para cursos no Japão, França, Portugal, Espanha e Alemanha, excetuando outros, cujas bolsas serão concedidas pela USAID, como parte do programa de assistência técnica daquela entidade.

Outra forma de atuação da Divisão de Treinamento junto aos órgãos públicos é a prestação de assistência técnica e financeira para organização de programas de treinamento, a exemplo dos convênios firmados com as Universidades da Bahia, Pernambuco, Ceará e com outras instituições, ressaltando aquela que resultou na criação do Centro Regional de Administração Municipal, com sede no Recife e atuação em todo o Nordeste. Este Centro adestrará servidores dos municípios da região, nas especialidades de orçamento, serviço de pessoal, de material, planejamento urbano etc.

Por outro lado, a Superintendência tem-se preocupado com a formação de mão-de-obra especializada para a indústria, em vista do desenvolvimento industrial do Nordeste. Nesse sentido, existem diversos cursos em andamento, para a formação de técnicos, mestres e contra-mestres, além de operários especializados.

(*Diário de São Paulo* de 14-6-66).

Experiência de Arcozelo: encontro com o otimismo

Transcrevemos as observações de Yan Michalski, crítico de teatro, em sua coluna no "Jornal do Brasil" de 7-6-66, relatando essa iniciativa de inestimável alcance para a cultura brasileira:

"Gostaríamos de encontrar palavras capazes de transmitir aos nossos leitores a dupla mensagem de otimismo que recebemos durante os dois dias que passamos na Aldeia de Arcozelo, a convite do Embaixador Pascoal Carlos Magno, participando de um seminário sobre Teatro e Educação, e convivendo com cerca de duzentas pessoas preocupadas, cada uma à sua maneira, com o teatro brasileiro — desde o representante da UNESCO, Sr. Pierre Furter, até os operários do Teatro Amador do Trabalho.

A primeira lição de otimismo nos foi dada pela própria Aldeia — uma realização verdadeiramente grandiosa e bela, e que poderá, se convenientemente orientada, transformar-se num grande centro de cultura. Gianni Ratto, que também esteve presente em Arcozelo, definiu a importância desse encontro com muita felicidade: vendo aquilo que Pas-

coal Carlos Magno consegue realizar, armado apenas de sua fé e de sua força de vontade, a gente perde a vontade de jamais voltar a repetir uma daquelas cómodas frases como *no Brasil não é possível ou não vale a pena tentar pois as autoridades não ajudam* etc. Com os seus simples mas amplamente satisfatórios alojamentos para centenas de pessoas, seu enorme refeitório, seus dois teatros (um dos quais ao ar livre, e ambos ainda sem equipamento de iluminação), seus estúdios de música, seu museu de arte sacra, sua coleção de artesanato, e todas as suas outras dependências, invariavelmente decoradas e mobiliadas com severo bom gosto, a Aldeia está pronta para iniciar a sua missão, sem dúvida pioneira no Brasil. Mas para que essa missão possa ser realmente executada à altura das possibilidades que o local oferece, é indispensável que todos os homens que têm uma parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento cultural do Brasil, do Norte ao Sul do País, se disponham a contribuir para isso, e não somente com palavras de estímulo, mas sim com uma participação efetiva, seja intelectual, seja material. Por mais dinâmico e desbravador que seja o criador da Aldeia, e por mais que ele já tenha conseguido fazer, é evidente que uma obra dessa envergadura não pode depender apenas do esforço de um único homem.

A outra mensagem de otimismo nos foi proporcionada pelo contato com representantes da juventude teatral brasileira que compareceu ao seminário. Além de numerosas delegações de alunos cariocas, do Conservatório Nacional de Teatro e da Escola Martins Pena, estiveram presentes em Arcozelo representantes de Escolas de Teatro e de Teatros de Estudantes de vários Estados: Pará, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, São Paulo, entre outros.

O encontro com todas estes elementos nos forneceu uma idéia concreta, e confessamos que um tanto surpreendente, da ampliação do movimento de teatro estudantil pelo Brasil afora, e da notável vibração e vontade de trabalhar que caracterizam esse movimento. Como estamos longe do ambiente de desânimo e da onipresente palavra *crise* que domina, tão freqüentemente, os círculos profissionais do Rio e de São Paulo!

É verdade que a alegria proporcionada por êsses contatos foi um tanto amortecida pela consciência que tomamos, através de conversas com quase todos os delegados, dos obstáculos que vêm sendo colocados, em muitos Estados, ao livre exercício das atividades teatrais. Tanto quanto no Rio e em São Paulo, e talvez até mais, o teatro nos centros menores está sendo vítima de incompreensão e de tôdas as espécies de censura, direta e indireta, por parte de tudo que é autoridade: autoridades culturais, autoridades universitárias, autoridades eclesiásticas, autoridades políticas, autoridades econômicas, autoridades administrativas, autoridades militares, autoridades policiais etc. etc., parecem ver no jovem teatro brasileiro, *a priori*, uma grave ameaça à moral pública, às tradições cristãs, à segurança nacional, à estabilidade financeira, e a qualquer coisa que se possa imaginar, de acôrdo com as conveniências do momento e do local. Há, felizmente, exceções das mais louváveis — o apoio que a Universidade do Pará vem dando à sua Escola de Teatro é um exemplo expressivo — e de qualquer maneira a coragem e a determinação com as quais os estudantes de teatro e os estudantes que fazem teatro estão enfrentando tôdas as dificuldades, transformando-as em estímulo para o seu trabalho, constituem um motivo de orgulho e de confiança para todos aquêles que se preocupam com o destino do nosso teatro.

Como em todos os conclaves dêste tipo, houve na Aldeia alguns debates sem objetividade, algumas discretas exhibições de vaidade pessoal e de espírito provinciano, alguns toques de demagogia. Mas o bom-senso predominou nitidamente, no cômputo geral, e até algumas providências concretas e práticas acabaram sendo propostas e formuladas, o que já constitui, em si, um resultado positivo. Se a Aldeia souber colocar seus futuros encontros e suas futuras realizações sob o signo de uma crítica (e autocrítica) construtiva, sob o signo de humildade e de uma constante exigência de desenvolvimento *qualitativo*, o teatro, as artes e a cultura do Brasil poderão receber, em breve, um forte sopro de vitalidade vindo da bela fazenda que a fértil

loucura de Pascoal Carlos Magno transformou em Fundação João Pinheiro Filho.

O resultado concreto do Seminário de Teatro e Educação ficou parcialmente prejudicado pelo insatisfatório planejamento do temário, falha esta plenamente compreensível em se tratando da primeira grande realização coletiva da Aldeia. Houve um excesso de otimismo na suposição de que seis amplos temas — cada um subdividido em vários itens — pudessem ser exaustivamente discutidos, em apenas dois dias de trabalhos, por um plenário composto de quase duzentas pessoas, e sem que cada assunto tivesse sido previamente *digerido* e elaborado, seja por uma comissão especializada, seja por um relator. No decorrer do segundo dia, a ineficiência do sistema adotado foi claramente sentida, pela maioria dos presentes, ficando então decidido o abandono dos pontos do temário que ainda não haviam sido abordados, e designando-se comissões para a elaboração de propostas concretas relativas aos assuntos já discutidos. Na reunião de encerramento, as propostas apresentadas pelas comissões foram aprovadas — com algumas pequenas emendas — pelo plenário.

Pretendemos publicar, oportunamente, a ata oficial e completa do Seminário, mas desde já podemos adiantar, em resumo, as moções aprovadas:

A Comissão encarregada de estudar os problemas das Escolas de Teatro apresentou as seguintes três propostas:

1.º Um apêlo a ser dirigido às autoridades e entidades (Universidades, Governos estaduais etc.) que mantêm Escolas de Teatro oficiais, no sentido de que eriem e sustentem companhias profissionais estáveis — uma para cada Escola — com o objetivo de oferecer um mercado de trabalho e uma possibilidade de iniciação profissional aos alunos diplomados pelas respectivas Escolas. Um exemplo foi dado pela Universidade do Pará, que já elaborou e aprovou um excelente plano neste sentido, plano êste que, apresentado em Arcozelo pelo Professor Carlos Moura, da Escola de Teatro de Belém, motivou e inspirou a pro-

posta da comissão. Um telegrama será enviado ao Reitor da Universidade do Pará, em nome do Seminário, contendo felicitações e agradecimentos pela louvável e corajosa iniciativa.

2.º) Uma sugestão ao Serviço Nacional de Teatro no sentido de que inclua na regulamentação das subvenções uma cláusula prevendo a obrigatoriedade do aproveitamento, em cada montagem profissional subvencionada cujo elenco não seja inferior a dez pessoas, de pelo menos um ator recém-formado por uma Escola oficial. Esta cláusula poderia ser completada por uma recomendação — mas sem caráter de obrigatoriedade — no sentido de que cada companhia subvencionada aproveite também, como assistente de direção, um aluno recém-formado por um curso de direção. A verba para as companhias que atenderem a esta recomendação poderá ser ligeiramente aumentada, no intuito de cobrir — pelo menos em parte — as despesas que a companhia terá com os ordenados do assistente-estagiário.

3.º) Um telegrama será enviado ao Presidente da República, solicitando que recomende aos órgãos competentes (Ministérios do Trabalho e da Educação e Cultura) que ultimem com urgência a regulamentação da Lei do Ensino e das Profissões Teatrais. Esta Lei, aprovada pelo Congresso e sancionada há mais de um ano, até hoje não pôde ser aplicada, por falta de regulamentação, e este injustificado atraso tem prejudicado e dificultado o trabalho das diferentes Escolas de Teatro.

A comissão dos Teatros de Estudantes propôs a fundação de uma Federação Nacional de Teatros Universitários, com sede na Aldeia, e elaborou uma declaração de princípios e de objetivos que devem reger a atividade de todos os grupos dessa categoria, com ênfase no seu caráter experimental, eminentemente cultural, didático e não comercial, que os diferencia, na sua essência, das companhias profissionais e também dos grupos de teatro amador. Foi proposta, ao mesmo tempo, a realização periódica, na Aldeia, de uma Bial de Arte Estudantil, que deverá ser levada a efeito, pela primeira vez, em janeiro de 1967, paralelamente ao Festival de Teatros de Estudantes, já programado anteriormente.

Nos setores do teatro infantil e do teatro nas zonas rurais foram instituídas comissões permanentes destinadas a centralizar as atividades exercidas, nas respectivas categorias, em todo o território nacional, principalmente com vistas a uma ampla troca de informações e subsídios especializados sobre as experiências realizadas pelos diferentes grupos. A Comissão de Teatro Infantil ficou de providenciar a sua filiação à respectiva organização internacional. Também nestes setores, as atividades de intercâmbio poderão ser canalizadas através da Aldeia e do seu escritório no Rio.

Além dos debates, os convidados tiveram também a oportunidade de assistir a dois espetáculos que foram encenados no bonito — mas ainda precariamente equipado — teatro da Aldeia. Os alunos do Conservatório Nacional de Teatro apresentaram *Hércules e os Estábulos de Augias*, peça em um ato de Durrenmatt, que havia sido montada como prova prática de um aluno de direção, Cláudio Mc Dowell; uma encenação dirigida e interpretada com bastante espírito, e plenamente aceitável, levando-se em conta as características e as finalidades da sua realização. Mais interessante ainda foi a apresentação de *Auto da Compadecida* pelo Teatro Amador do Trabalho.

Trata-se de uma experiência interessantíssima que Luís Mendonça e Ilva Nino estão fazendo com os operários de uma fábrica carioca: pouquíssimos integrantes do elenco haviam jamais assistido a uma representação teatral; mas a autenticidade e o rendimento que eles conseguiram alcançar, valorizando — frequentemente com surpreendente lucidez e instinto teatral — o esplêndido texto de Suassuna, a explosiva alegria de representar sempre presente no seu trabalho, e a seriedade com a qual a produção foi realizada, deram ao espetáculo um toque verdadeiramente comovente. A experiência deste Teatro Amador do Trabalho merece, decididamente, ser imitada por outras empresas industriais, e quem quiser se convencer disso, poderá assistir a *Auto da Compadecida* no Conservatório Nacional de Teatro, onde o espetáculo está sendo apresentado em curta temporada, somente até a próxima segunda-feira.

CRPE de São Paulo: 10 anos de trabalho

Comemorou dez anos de atividades o Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queirós Filho", inaugurado oficialmente no dia 12 de junho de 1956. Mantido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o CRPE tem por finalidade promover a realização de estudos sobre problemas educacionais nas diversas regiões do país e incentivar o desenvolvimento e a melhoria dos sistemas estaduais de educação. Desde sua instalação o CRPE vem funcionando vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, de acordo com os convênios firmados entre o INEP e a Universidade de São Paulo. A área de jurisdição do CRPE compreende os Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. No tocante a São Paulo o CRPE tem desenvolvido atuação visando atender a todas as solicitações de interesse para o sistema de ensino estadual, assim como de assistência técnica a municípios. Com a Secretaria da Educação vigora um acordo cujas cláusulas asseguram o desenvolvimento, em cooperação, de programas de aperfeiçoamento do magistério e de pesquisas educacionais, para execução dos quais o Governo Estadual vem contribuindo com o comissionamento de pessoal docente, técnico e administrativo. Autoridades federais e estaduais, professores, funcionários e bolsistas do CRPE, além de convidados, estiveram presentes às solenidades de ontem, realizadas em seu auditório. Dirige atualmente o CRPE o Prof. Carlos Correia Mascaro, substituindo o diretor efetivo, Prof. Lacerde Ramos, nomeado Reitor da Universidade de Brasília.

(A Gazeta, São Paulo, de 18-6-66).

Jornal-escola na PUC carioca

Os alunos do Curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica lançaram recentemente seu jornal-escola, órgão de treinamento e divulgação do Curso, com circulação interna na PUC.

O Jornal-escola sai quinzenalmente com tiragem de 5.000 exemplares. É dirigido integralmente pelos alunos, embora receba assistência técnica dos professores.

O Diretor-responsável do JE, Paulo Roberto Patrício de Oliveira, aluno do 2.º ano do Curso de Jornalismo, explicou que a Reitoria da PUC há algum tempo cogitou de lançar um jornal e mandou iniciar pesquisas com esse objetivo, mas, como a idéia estava custando a concretizar-se, ele e sua colega Diane Lisnoba, também secundarista, tomaram a iniciativa de lançá-lo, em abril último.

Acrescentou que, depois de percorrerem diversas gráficas especulando preços e condições para editar um jornal e quando já se dispunham obter publicidade para financiá-lo, conseguiram que o JE fosse editado pelo "Jornal do Brasil". Há 15 dias começaram a preparar o material de redação e ontem lançaram o primeiro número.

Nesse primeiro número, que tem na capa uma foto da fachada do edifício principal da PUC, destacam-se matérias como *Universitários Encaram Com Pessimismo o Início da Vida Profissional*, *E agora que a Mulher Trabalha? JB no JE*; *Tornar Bons Profissionais é uma Preocupação do JB*, *Nova Estrutura Imprime Dinamismo ao Curso de Jornalismo da PUC*, *Scott Fitzgerald e a Juventude Flamejante*.

(Jornal do Brasil, Rio, de 23-6-66).

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

MÉXICO: 26% do orçamento nacional para a educação

Durante os últimos seis anos o México triplicou o orçamento do Ministério da Educação. Enquanto em 1958, 14% do orçamento nacional, ou seja, 92 milhões de dólares, destinaram-se à educação, em 1964, 325 milhões de dólares — 25% do orçamento geral — foram dirigidos ao ensino. Para 1965-1966 estão previstos 400 milhões de dólares — 26% do orçamento — que correspondem a duas vezes o montante aprovado para o exército.

Os governos regionais consagram ainda 40% de seu orçamento à educação.

UNIÃO SOVIÉTICA: Usinas para estudantes

Como estava previsto no programa soviético de ensino politécnico, foi aberta em Moscou uma nova usina para receber 1 200 alunos de 14 a 17 anos. O estabelecimento — primeiro no gênero — encontra-se equipado de modernas oficinas elétricas e mecânicas. Trabalhando 4 horas semanais, os alunos participam de 1/6 da produção da usina, recebendo salário como operários já qualificados. Após esse período de formação, poderão ser contratados diretamente como chefes de equipe ou contra-mestres assistentes. Os lucros da usina financiarão viagens turísticas coletivas.

Estudantes e serviço militar

Decreto promulgado pelo Soviet Supremo dispensa do serviço militar todos os estudantes até o final de sua escolaridade obrigatória. Anteriormente, apenas alunos em tempo integral eram beneficiados. Com a nova lei, o privilégio se estende aos estudantes de cursos da tarde e por correspondência. O decreto reduz a um ano a duração do serviço militar para estudantes diplomados em cursos superiores.

CONGO: Aperfeiçoamento em ciências nucleares

Professores do ensino secundário congolês tiveram oportunidade de participar recentemente de um curso de aperfeiçoamento em ciências nucleares promovido pela Universidade de Louvain. Nos trabalhos de laboratório e manipulação de instrumentos científicos contaram eles com o auxílio de professores da universidade, cujo reitor é também físico nuclear. Favoreceu o curso a utilização das instalações do Centro Nuclear Trico, aberto a todos os especialistas da África Ocidental para pesquisas sobre a aplicação pacífica da energia nuclear.

BULGÁRIA: Einstein

Por ocasião do 10.º aniversário de sua morte e 60.º da teoria da relatividade, foi realizada em 15 de novembro de 1965 cerimônia *in memoriam* promovida pela Comissão Nacional Búlgara para a UNESCO de que participaram a Academia

Búlgara de Ciências, a Universidade de Sofia e a União de Cientistas. Vários ensaios sobre diferentes aspectos da obra do grande sábio foram apresentados por eminentes especialistas e professores búlgaros, um dos quais caracterizou a obra de Einstein como "uma etapa audaciosa na conquista da natureza pelo gênero humano", destacando a atuação do ilustre pensador na luta pela paz e bem-estar da humanidade.

ESTADOS UNIDOS: Estudos superiores em prisões

Até bem pouco tempo a possibilidade de prisioneiros americanos prosseguirem estudos além do nível secundário restringia-se a cursos por correspondência. Atualmente vêm sendo ministrados em prisões cursos que vão desde a alfabetização ao cálculo infinitesimal. A prisão federal de Leavenworth, Kansas, já possui seu Junior College, oficialmente reconhecido e a Universidade da Califórnia (Berkeley) acaba de receber da Fundação Ford uma subvenção destinada à criação de um *college* de quatro anos na prisão estadual de San Quentin. Cursos experimentais de nível superior vêm sendo promovidos ali, a fim de testar os resultados práticos. As reações dos internados são observadas, bem como as relações entre alunos e professores. A utilização de prisioneiros diplomados no corpo docente é outro aspecto da experiência que apresenta resultados positivos, ou seja, novo clima no interior da prisão e queda no índice de reincidência.

Pedagogia e assuntos internacionais

O Teachers College e a School of International Affairs da Universidade de Colúmbia, New York, iniciaram um programa conjunto de formação em pedagogia e em assuntos internacionais.

Para cumprimento desse programa serão mobilizados todos os recursos da Universidade. Motiva o curso a necessidade urgente de especialistas para serviços pedagógicos no estrangeiro, a fim de participar de planejamento educacional nos programas de desenvolvimento nacional, preencher os quadros administrativos em programas nacionais e internacionais, bem como se dedicarem a pesquisas e ao ensino do papel da pedagogia nos assuntos internacionais. Poderão ser obtidos diplomas de Master of Arts, Master of International Affairs e Doctor Educational. O estudante dedicará cerca da metade de seu tempo aos estudos prático e teórico da pedagogia, com especialização em pedagogia internacional e outra parte ao estudo de assuntos internacionais que abrangerá especialização em determinada região do mundo e num dos ramos das ciências sociais. Consta do programa de estudos o ensino do idioma local.

FRANÇA: Ensino médico pela televisão a cores

Um circuito de televisão a cores foi inaugurado em novembro de 1965 no Hospital Cochin de Paris. Desse modo uma intervenção realizada na sala de operação de um dos pavilhões poderá ser acompanhada em outra ala do edifício.

A instalação de dois receptores, um a cores, outro em preto-e-branco, permite comparar e verificar a vantagem da retransmissão a cores: a utilização de cores facilita extraordinariamente a diferenciação dos órgãos.

Circuitos similares já se encontram em funcionamento em Marseille e Lyon. A aplicação desse recurso audiovisual permite resolver parcialmente o problema da falta de local e do afluxo de estudantes.

ALEMANHA ORIENTAL: Estímulo aos estudantes bem dotados

Um sistema de auxílio através de bolsas-de-estudo, instituído pela Universidade de Leipzig, visa, entre outras finalidades, abreviar a duração dos estudos e permitir aos estudantes bem dotados iniciarem-se mais rapidamente nas atividades científicas e profissionais. Cerca de 140 estudantes, ou seja, 1,5% dos alunos inscritos, foram beneficiados no outono de 1965 através dessa forma de auxílio.

ALEMANHA OCIDENTAL: Curso de educação política

Promovido por organizações de professores e de estudantes, realizou-se em 29-30 de março de 1966 em Bonn um congresso de educação política. Foram os seguintes os temas propostos para discussão geral: a) Possibilidades e limites da participação ativa dos cidadãos numa democracia parlamentar — reflexões sobre os fins da educação e a formação cívica; b) debates sobre a política e a preparação para a cidadania; c) formar e agir politicamente.

SUÍÇA: Iniciação à cinematografia

Interessante experiência acaba de ser levada a efeito em uma classe do 2.º ano ginasial em Vevey. Estudantes de 14 anos, sob a direção de seu professor, rodaram e montaram um filme durante as atividades escolares. O filme, com duração de 15 minutos, retrata a passagem de um grupo de jovens por um albergue da juventude na montanha e foi muito bem recebido pelo corpo docente que reconhece o valor pedagógico da experiência. *

IUGOSLÁVIA: Tendências do ensino médio

As escolas técnicas e profissionais parecem estar sendo preferidas às escolas de educação geral. Observa-se ainda um número cada vez maior de jovens do sexo feminino nas escolas primárias, secundárias e profissionais. Grande parte procura escolas técnicas e de trabalhos qualificados.

Por outro lado, os efetivos diminuem nos estabelecimentos de ensino superior.

* Experiência semelhante foi realizada no Brasil em 1963 pela Professora Maria José Alvarez, do Colégio Estadual Brigadeiro Schericht, do Estado da Guanabara.
V. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n.º 95, pag. 150.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PELO MÉTODO INTERDISCIPLINAR

É indiscutível o relevante papel da educação no desenvolvimento global de uma sociedade. A educação compete não só produzir a mão-de-obra treinada, indispensável ao progresso industrial, ao desenvolvimento político e social, como também criar a base social capaz de garantir os objetivos desenvolvimentistas — capaz em termos de valores, atitudes e motivações, bem como de habilidades que correspondam aos interesses nacionais modernos. Um dispendioso sistema nôvo de irrigação pouco contribuirá para aumentar a produção agrícola, se os fazendeiros da região abrangida recusarem aceitar a inovação, mantendo o primitivo e tradicional processo de cultivo; será difícil às clínicas de saúde e aos centros de imunização, eliminar a doença, se as pessoas que seriam beneficiadas demonstrarem suspeita em relação às inovações e continuarem a procurar o feiticeiro; uma nova estrada não beneficiará a área dantes isolada, se os velhos caminhos e picadas continuarem a ser usados de preferência à nova criação da habilidade técnica. Analfabetismo, ignorância e superstição constituem talvez as mais sérias barreiras ao desenvolvimento econômico, e são essas barreiras que compete à educação remover.

Os métodos adotados no passado, em iniciativa de assistência ao exterior, acentuavam primordialmente o desenvolvimento dos recursos materiais. As prioridades, a orientação e as normas parecem haver considerado a assistência educacional como incerta aventura no cam-

po do desenvolvimento social, bem distanciada dos objetivos iniciais de desenvolvimento econômico visados pela citada assistência. Essa tendência mudou. Durante a década do Desenvolvimento, tem-se chamado a atenção para as contribuições básicas emprestadas pela educação no campo de desenvolvimento econômico, político e social. É cada vez maior o número dos que reconhecem que a ausência de um efetivo sistema educacional constitui *fator chave*, inibindo o desenvolvimento nacional em seu conjunto.

Até o momento atual, a nova tendência se reflete em grande parte numa procura generalizada de processos para se integrar o desenvolvimento dos recursos humanos no plano de desenvolvimento global do País, além de método para relacionar o desenvolvimento educacional do desenvolvimento econômico e político. Na prática, a ênfase sobre o desenvolvimento dos recursos materiais ultrapassa em muito o investimento no campo educacional feito por essa assistência exterior. O impacto dessa nova tendência no nível executivo aguarda respostas razoavelmente definitivas, na procura de meios efetivos para atender ao fator humano.

Planificação do Desenvolvimento Educativo

Para que o fator humano seja colocado em destaque no desenvolvimento nacional total, sobressai como necessidade básica e eficaz o planejamento da educação. As oportunidades educacionais estão infinitamente aquém da procura. Os governos atendem à demanda popular,

passando a preocupar-se com a extensão cada vez mais ampla do sistema educacional em vigor, sem levar em consideração o papel efetivo ou adequado por eles representado na educação nacional. Planejar o desenvolvimento educacional dentro do contexto do plano nacional de desenvolvimento total, adaptá-lo às necessidades de mão-de-obra, de modo a torná-lo realista em relação aos recursos disponíveis para investimento educacional, orientá-lo para os objetivos sociais a que a educação deve atender na sociedade particular de que se trata, constituem talvez a mais difícil tarefa com que se defrontam tanto as sociedades em desenvolvimento como países mais adiantados que procuram auxiliá-los.

Nos países em desenvolvimento há pouco criados, onde ocorre escassez de técnicos em quase tôdas as especialidades, pouco se sabe a respeito de planejamento educacional. À proporção que esses países procuram auxílio das sociedades mais evoluídas, vai-se tornando mais evidente a pobreza de recursos da região. A educação nos países mais adiantados não se desenvolveu através de cuidadoso processo de planejamento. Conseqüentemente, não há material de pesquisa ou pessoal técnico com que se possa contar para as informações. Essa falha no conhecimento atual atrapalha bastante as grandes organizações que fornecem assistência técnica. O planejamento educacional constitui um complexo multifornce. Não representa apenas a responsabilidade do educador, visto que exige conhecimentos mais amplos e maior grau de especialização que o educador tem possibilidade de oferecer. Na realidade, é pouco provável que toda a especialização necessária se encontre numa única pessoa, e mesmo que se possam organizar programas de treinamento capazes de ministrar essa especialização a um só indivíduo. Por conseguinte, convém seja adotado um método de equipe no planejamento educacional. A especialização do economista, do técnico em mão-de-obra, do estatístico, do cientista social ou político, do financista, entre outros, deve ser combinada à dos especialistas em educação. Outros Ministérios além do da Educação devem ser incluídos no processo de planejamento.

A contribuição dos assessôres junto à equipe local de planejadores deve abranger as diferentes especializações. O método por equipe examina a idéia de desenvolver novo campo de especialização, cujos membros passariam a ser conhecidos como "estrategistas de recursos humanos". A tática de desenvolver os recursos humanos requer esforços combinados de diferentes especialistas. No método por equipe, a habilidade, que deve ser comum a todos os diferentes especialistas, é a capacidade de participar efetivamente da ação do grupo. Por falta de expressão melhor, podemos chamá-lo de método interdisciplinar de planejamento educacional. Baseados nos elementos acima expostos e motivados pela convicção de que não se sabe bastante sobre o método interdisciplinar, um grupo de administradores, professores e estudiosos de assuntos internacionais da Universidade de Illinois do Sul iniciaram recentemente uma exploração da análise racional, das implicações e dos requisitos do método interdisciplinar no processo de planejamento.

O estudo exploratório foi financiado por uma pequena subvenção da Fundação Ford. A orientação profissional geral foi proporcionada por uma comissão consultiva interdisciplinar, composta de 18 membros, escolhidos nos diversos departamentos e escolas da universidade, dotados de alguma experiência internacional. Um grupo de trabalho menos numeroso tomou o encargo de organizar, coordenar e redigir o esquema de relatório do trabalho. Periódicamente, consultores estranhos à universidade compareciam a seminários organizados durante dois dias, em torno da pesquisa principal, quando a comissão universitária e cinco dos consultores selecionados fora do quadro revisavam os principais tópicos do estudo, examinando com certas minúcias as deduções. Dessa forma, o estudo representa a ilustração do método por ele preconizado, a saber, a reunião em equipe de representantes das diferentes disciplinas, para tratar de problemas determinados.

A hipótese básica do estudo pode ser assim expressa: *A tarefa de planejamento educacional exige esforços combinados de diferentes especialistas, não podendo ser atribuída apenas a educado-*

res. É, pois, essencial o método interdisciplinar de planejamento educacional, que reúne em equipe especialistas e técnicos, requisitados para as tarefas de planejamento.

Importância do Planejamento Educacional

Para os fins deste trabalho, define-se planejamento educacional como um sistema nacional organizado com objetivos educacionais realistas, que correspondam às necessidades de mão-de-obra, adequado aos recursos nacionais disponíveis para fins educacionais, e fique perfeitamente integrado no planejamento global do desenvolvimento do país. Definido dessa forma, o planejamento educacional pode ser subdividido em cinco etapas:

1. *Formulação dos objetivos.* O planejamento educacional deve começar por atender aos objetivos nacionais no campo educacional. Caso esses objetivos já se encontrem formulados, convém submetê-los a cuidadosa revisão para verificar se não discordam dos objetivos e planos de desenvolvimento nacional e se, ao mesmo tempo, são específicos para a cultura local (não simplesmente copiados de outras culturas). Os objetivos educacionais realistas, de âmbito nacional, não podem ser formulados sem o completo conhecimento e compreensão da cultura — sua história, sistema de valores, convicções e costumes. É por isso que a responsabilidade quanto ao estabelecimento das metas nacionais deve competir aos dirigentes locais. Porém, embora seja muito importante essa preservação cultural, convém além disso manter uma adequação viável entre as convicções culturais e os objetivos desenvolvimentistas, ao se formularem os planos educacionais internos. A meta educacional realista proporciona o esquema básico que servirá de referência aos estágios que se seguirão no processo do planejamento educacional.

2. *Fixação de estruturas e programas práticos a fim de atingir os objetivos.* Cumpre decidir questões como organização dos níveis da educação: quantos anos de educação elementar, quantos de secundária? Satisfaz o sistema atual, copiado ou transposto de outra cultura?

Que espécie de treinamento vocacional cumpre proporcionar, e em que nível? Que especialistas e profissionais são necessários, em número suficiente para tornar exequíveis as facilidades de educação superior e quais os que podem ser treinados de maneira menos dispendiosa enviando-os ao exterior? As decisões nesta fase do planejamento devem ser norteadas não só pelos objetivos nacionais como também pelas possibilidades em termos de recursos nacionais disponíveis. Esta última circunstância pode, por exemplo, aconselhar a escolaridade universal de apenas 6 anos, em vez de 8,10 ou 12.

3. *Estabelecimento de prioridades, determinação de processos para execução dos programas e estruturas, e planejamento cronométrico das fases.* A terceira fase do processo de planejamento consiste no estágio em que se estabelecem os objetivos desenvolvimentistas, tais como o número de salas a construir anualmente, durante o período de 5 anos; número de trabalhadores especializados, durante o período de 5 ou 10 anos; educação universal até a 4.^a série, estabelecida para certa data, e até a 6.^a série, para data subseqüente; proporção igual a 80% de alfabetização, para um ano-meta etc. Nesse processo ficará incluída a identificação dos problemas e barreiras principais e o estabelecimento das prioridades.

Abrangerá, além disso, projeções das necessidades de mão-de-obra, dados populacionais sobre o crescimento econômico. Exigirá o equilíbrio cuidadoso do processo desenvolvimentista. A educação superior não pode ser expandida além da base dos concluintes de grau médio; a secundária não pode ser ampliada além do rendimento das instituições de preparação de professores etc. Esse estágio de planejamento ficará bem de perto relacionado com a previsão global do progresso econômico. O aumento projetado para o planejamento nacional e os acréscimos previstos para o rendimento *per capita*; as mudanças e reformas planejadas sobre o sistema de taxas ou demais fontes de renda nacional, tais como licença de importação, de localização etc., mercado disponível e aumento planejado quanto a profissionais, professores e especialistas; disponibilida-

des de assistência financeira externa e de mão-de-obra, tudo isso influirá no planejamento desenvolvimentista.

4. *Execução.* Numerosos planos têm falhado por se haver considerado o trabalho concluído, uma vez formulado o projeto e transcrito no papel. O *processo* de planejamento deve continuar até os estágios executivos, caso se deseje obter "feedback" • expressivo através da avaliação, do aperfeiçoamento e da revisão. É nesse período que são testadas a exequibilidade e a eficácia do planejamento nas fases iniciais, procedendo-se às modificações julgadas necessárias, quanto às decisões tomadas.

5. *Avaliação, aperfeiçoamento e revisão.* Essa etapa do processo de planejamento, apesar de enunciada em último lugar, não deve ser considerada *fase final* da atividade. Embora se verifique maior avaliação no período executivo, desempenha essa componente destacado papel durante todas as fases do planejamento educacional, não devendo ser desprezada, constituindo pelo contrário componente específica. O aperfeiçoamento e a revisão, como resultado da avaliação mantêm vivo o processo de planejamento, contrabalançando assim a tendência de considerar terminada a tarefa do planejamento, uma vez passado este para o papel.

A fase de planejamento, em qualquer situação, raramente começa pelo primeiro item, formulação de objetivos, passado pela ordem natural à avaliação, aperfeiçoamento e revisão. Talvez assim aconteça no caso em que tenha surgido de repente um grupo nacional sem dispor de sistema educacional em vigor, partindo necessariamente a tarefa de planejar do nada. As componentes são, além disso, interdependentes.

Assim é que do estabelecimento de prioridades e determinação do ritmo das fases dependerá em grande parte a fase executiva. Esta, por sua vez, esclarecerá que estruturas e programas são indicados para se atingir os objetivos visados. Na realidade, é o fato de haver interdependência que exige sejam as com-

ponentes identificadas no processo de planejamento, proporcionando dessa forma um ponto de referência que evite ser o planejamento iniciado onde as componentes essenciais foram desprezadas ou julgadas satisfatórias tal como estão. Por exemplo, seria quase impossível traçar um sistema nacional completamente integrado com as necessidades nacionais de desenvolvimento, aceitando os objetivos ultrapassados da educação nacional e partindo da 2.^a fase do processo; também não se poderá começar a tarefa de planejar na fase executiva, se as estruturas e programas disponíveis para continuação do trabalho não forem plausíveis nem realísticos em termos de recursos disponíveis. Aliás, é mais expressiva a descrição do papel das diferentes disciplinas envolvidas no processo de planejamento, quando se identificam as componentes ou as fases do processo.

O planejamento educacional é executado em vários níveis. O processo acima delineado, em cinco fases, pode ser aplicado em todos eles, concentrando-se cada vez mais no planejamento específico, à proporção que se desce a escala hierárquica da administração. Apresentamos a seguir a hierarquia dos níveis de planejamento encontrada na maioria dos novos países em fase de desenvolvimento:

1. Planejamento em nível nacional.
2. Planejamento em nível ministerial.
3. Planejamento em nível departamental, dentro do ministério.
4. Planejamento em nível escolar ou institucional.
5. Planejamento em nível de classe escolar.

Embora o planejamento possa ser feito em caráter interdisciplinar, em qualquer dos níveis acima indicados, focalizamos aqui o planejamento em nível nacional. É nesse nível que se deve levar a cabo a necessária integração nos planos globais de desenvolvimento.

As disciplinas e sua função

Não é fácil identificar as disciplinas abrangidas no planejamento educacional e definir-lhes os respectivos papéis.

• fluxo de retorno

Entre as dificuldades, há as seguintes:

1. *Terminologia.* Talvez o mais sério problema resulte da utilização dos termos disciplina e interdisciplinar. São expressões perfeitamente respeitáveis e bem apropriadas, quando aplicadas a um programa universitário. Ao se falar em *Economia* ou *Ciência Política* como disciplinas, trata-se de conceitos bem definidos sobre um conjunto organizado de conhecimentos, capazes de razoável delimitação. Aliás, no ambiente universitário, o termo "interdisciplinar" se aplica facilmente às estruturas e processos que afetam as linhas disciplinares e reúnem sob uma forma ou outra duas ou mais disciplinas.

No entanto, apesar do respeito que esses termos merecem no campo universitário, não existe acórdão absoluto quanto a delimitação das chamadas disciplinas. Em cada situação, as disciplinas seguem normalmente as linhas de organização prevalentes na universidade — dividida esta em escolas, colégios ou departamentos, e aquilo que se reconhece como disciplina em determinada organização talvez constitua apenas parte de disciplina de maior amplitude em outra. E, passando do campo universitário para o âmbito nacional, onde as repartições e departamentos usufruem responsabilidades independentes, de onde saem os especialistas necessários às operações governamentais, os conceitos aplicados no programa universitário podem se diluir completamente.

O que nos interessa primordialmente é o desenvolvimento de uma situação onde o saber e a experiência adquirida pelos que podem contribuir para o processo de planejamento educacional combinem esforços numa equipe de trabalho. Cada integrante da equipe contribui com sua área de especialização ou responsabilidade na solução dos problemas de planejamento educacional, que terão caráter conjunto, de cooperação "interdisciplinar". Talvez a expressão "planejamento integrado" represente de maneira mais exata o conceito em causa do que "planejamento interdisciplinar". No entanto, devido à divulgação do termo, "interdisciplinar" é mais utilizado, com a significação específica acima indicada.

2. *Supergeneralização.* Quando tentamos identificar as disciplinas envolvidas no planejamento educacional e descrever a função de cada uma delas, corremos o perigo da supergeneralização. Podemos ter a impressão de que em *tôdas* as situações essas disciplinas terão de ser incluídas, e em *tôdas* as situações elas desempenharão determinado papel. Se considerarmos o planejamento um processo contínuo e se levarmos em conta as circunstâncias locais, tanto as disciplinas particularmente envolvidas como a contribuição de cada qual variarão. Alguns recursos apenas esporadicamente serão necessários, por períodos limitados; outros serão constantemente solicitados; as tarefas de representar as projeções de mão-de-obra e obter dados demográficos podem algumas vezes ser desempenhadas pelos sociólogos, enquanto em outras ocasiões caberá essa tarefa ao psicólogo industrial ou ao especialista de mão-de-obra; em determinadas situações locais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a administração do ensino geral e do ensino agrícola competirão a três ministérios independentes, ao passo que em outras situações algumas dessas tarefas, ou tôdas elas, ficarão reunidas numa só unidade governamental. Com tudo isso, apesar da relatividade e variabilidade implícitas quando se considera o planejamento um processo contínuo, será bem interessante dispor, como *esboço de referência*, da lista mais completa possível de recursos (disciplinas, especialidades e órgãos) que poderão influir no processo, além de servir como indicação dos tipos de contribuição esperada de cada um desses recursos.

3. *Separação das disciplinas.* Tentando-se identificar as disciplinas envolvidas no planejamento educacional e descrever a contribuição possível de cada qual para o processo final, talvez resulte em maior isolamento de cada corpo organizado de conhecimento. A abordagem interdisciplinar de que tratamos neste estudo não implica contribuições separadas, individuais. Recomendamos antes a combinação entre os vários campos de conhecimento, através de organização de equipes, com abordagem integral no processo de planejamento educacional. Logo de início devemos deixar claro que o objetivo de tentar

identificar as "disciplinas" capazes de contribuir, não implica a manutenção de sua "independência". Representa apenas um esforço para fazer algo que até agora não se conseguiu: relacionar os recursos que devem ser considerados apropriados nos diversos estágios do processo de planejamento educacional.

4. *Papel de educador.* Haveria o risco de se superestimarem as contribuições de outras disciplinas, de modo que o papel do educador venha a ficar indevidamente diminuído. Sem dúvida, compete ao educador a responsabilidade maior pelo planejamento educacional. A tarefa de executar os planos cabe-lhe em grande parte, e se pretender assumi-la com dedicação, será destacado o papel que assumirá em todas as fases do planejamento. Não obstante, ao planejarmos em nível nacional, cumpre-nos levar em conta importantes fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, não sendo de esperar que o educador possua os conhecimentos, a experiência e as habilidades particulares a cada uma dessas especialidades.

Principais disciplinas envolvidas

A identificação dos recursos que devem ser considerados no processo de planejamento é feita por dois caminhos. Procura-se inicialmente identificar a categoria de conhecimentos da alta direção que será envolvida no planejamento educacional; a seguir, procura-se identificar os recursos no contexto da situação governamental característica dos países subdesenvolvidos. Em certos pontos esse processo talvez resulte em repetições, mas isso é feito proposadamente, a fim de ilustrar a flexibilidade da abordagem "interdisciplinar", já aqui definida.

De maneira geral, considera-se importante incluir no planejamento em nível nacional o seguinte:

1. *Economia.* A ciência econômica contribui para a execução do planejamento educacional. De dois modos é essa contribuição: a) interpretando para a equipe de planejamento educacional os planos de desenvolvimento econômico do país, e b) mantendo constante levantamento dos recursos disponíveis que podem ser reservados ao desenvolvi-

mento educacional, em face de outras prioridades. Como disciplina básica, contribuindo para o processo de planejamento, a economia fornecerá o conhecimento essencial, no que se refere à espécie e quantidade de mão-de-obra treinada necessária para se realizarem os objetivos de desenvolvimento econômico, recursos nacionais disponíveis para o desenvolvimento educacional em competição prioritária com o desenvolvimento de outro setor, e projeções futuras de crescimento econômico.

Através dessa disciplina, obtém-se além disso informação básica e especializada sobre taxas e seu sistema, em relação ao desenvolvimento educacional. Urge levar em consideração tanto a parte social como política, para se conseguir um sistema de taxas adequado, dividindo-se ainda entre a sociologia e a ciência política a responsabilidade na evolução desse aspecto do planejamento educacional.

Mas os planejadores buscarão em economia a maior fonte do conhecimento prático para desenvolver um adequado sistema de impostos.

2. *Ciência política.* Trata essa disciplina da organização governamental, da estrutura do poder dentro do governo, e da filosofia política. As valiosas contribuições dessa disciplina apresentam duplo aspecto: 1. interpretar as forças que constituem o campo de ação política no qual se realizará o planejamento educacional e 2. colaborar na programação das estruturas que efetivarão os planos educacionais — adequados ao ambiente político, à estrutura administrativa existente e dentro da orientação futura estabelecida para o plano nacional de desenvolvimento.

Nenhum plano educacional, embora teoricamente perfeito, poderá ser realizado, se não for endossado pelas forças políticas dominantes e pela burocracia administrativa. É raro o planejamento em nível regional ou local afetar a orientação e os atos do governo central. Por outro lado, o planejamento em nível nacional subentende o predomínio das forças políticas centrais. A ciência política cumpre analisar essas forças em termos de planos econômicos e sociais de desenvolvimento, ajudando a de-

terminar as mudanças necessárias e plausíveis, capazes de sincronizar o desenvolvimento político com os outros aspectos do desenvolvimento nacional. Cumpre organizar a maquinaria administrativa conveniente, para realização dos planos educacionais. A conveniência será em parte determinada pelos próprios planos, porém, além disso, em grande parte, pela burocracia existente no país. Por outro lado, a ciência política oferece o conhecimento indispensável, para determinar estruturas e organizações apropriadas à efetivação dos planos.

3. *Antropologia.* O sistema educacional e o processo de planejamento educacional que o executa funcionam no contexto sociocultural, tendendo por sua vez a alterar esse contexto. Algumas tradições e tabus culturais e sociais, que impedem o desenvolvimento da sociedade moderna, talvez tenham de ser abandonados. Outros fatores igualmente capazes de dificultar o crescimento econômico terão provavelmente de ser conservados, visto contribuir como elemento essencial de estabilidade social e política durante o período difícil de transição. É aqui que a antropologia contribui em maior grau para o processo de planejamento. Essa disciplina prestará o conhecimento específico na determinação da melhor maneira de alterar os valores e crenças culturais destoantes dos objetivos desenvolvimentistas mas que, por se acharem tão fundamente arraigados, representam perigo de desorganização social.

Na determinação dos objetivos educacionais, devem pesar as necessidades sociais, culturais e econômicas. A educação precisa levar em conta os valores culturais e sua relação com o desenvolvimento nacional. Cabe, pois, à antropologia papel destacado na determinação dos objetivos, bem como no estabelecimento de programas para execução dos planos educacionais, constituindo além disso a substância desses programas.

4. *Sociologia.* Como disciplina, contribui a Sociologia para o processo de planejamento com o conhecimento, os julgamentos e as habilidades, na extensa área do comportamento humano em grupo. A psicologia e organização sociais, a estrutura institucional dentro da

qual opera o comportamento do grupo, a estrutura e organização da sociedade como um todo representam fatores importantes no processo de planejamento. Esses constituem os elementos a delinear e integrar no processo de planejamento, em grande parte através da especialidade abrangida pela sociologia. Em conclusão, o estudo da população, da ecologia humana, das técnicas de levantamento social desenvolvidas pela disciplina citada serão integradas às técnicas correspondentes às outras disciplinas, permitindo a coleta e interpretação dos dados sobre mão-de-obra e população necessários ao processo de planejamento.

É evidente que, em alguns pontos, há coincidência entre a sociologia, a antropologia e, até certo ponto, entre a ciência política e a economia. Por esse motivo, não será sempre necessário existir representante para cada uma dessas disciplinas na equipe planejadora, para conseguir o equilíbrio disciplinar. É, todavia, necessário que algum dos membros da equipe possua conhecimentos e grande sensibilidade dos imponderáveis culturais e sociais, e tenha capacidade para encará-los em perspectiva histórica, evolutiva. Muitas vezes, na maioria dos casos, ambas as disciplinas serão necessárias.

5. *Educação e Psicologia Educacional.* No campo educacional, obtém-se o conhecimento sobre sistemas de educação comparada, suas forças e deficiências potenciais, num determinado setor, político, econômico e social, bem como suas falhas e sucessos em outras sociedades. No campo da educação e da psicologia educacional obtém-se o conhecimento do processo de aprendizagem, sua relação com a maturidade e, conseqüentemente, a compreensão do que se deve ensinar em determinada idade e época, além do melhor método para ensiná-lo. A Educação prestará a informação completa e pormenorizada sobre a realidade educacional em qualquer estágio do processo de planejamento — não só a informação sobre o número de professores e alunos, construções e livros didáticos, mas ainda sobre a orientação e filosofia da estrutura administrativa e dos programas, sua eficácia e deficiências, além de outros dados.

Na prática, talvez a principal contribuição da disciplina Educação consistirá em determinar o melhor caminho para realizar o trabalho, uma vez esboçada a tarefa educativa em nível nacional. Mesmo, porém, que assim seja, isto de modo algum diminui a superior contribuição desse campo particular do conhecimento no processo de planejamento total, desde a definição dos objetivos, demarcando-se estruturas e programas para atingi-los, até às fases executivas, de avaliação e aperfeiçoamento.

6. *Campos técnicos e profissionais.* As especializações técnicas que podem contribuir de algum modo para o processo de planejamento educacional incluem *Agricultura, Saúde Pública, Telecomunicações, Comércio e Indústria*, além de outros setores. Diversos objetivos desenvolvimentistas nesses outros setores devem ser alcançados através do processo educacional e pelo sistema nacional de educação. A melhoria dos processos agrícolas, por exemplo, requer aquisição de novos conhecimentos e habilidades; para melhorar a saúde da comunidade, urge reformular os hábitos e crenças individuais. Essas tarefas devem caber à escola pública. Em todos os setores há necessidade de mão-de-obra especializada a ser considerada ao se planejar a educação em âmbito nacional. Assim, os demais setores e as disciplinas abrangidas por essas especialidades ajudam a definir as necessidades, contribuem para o estabelecimento das metas e desempenham algum papel na determinação dos programas que integrarão o esforço nacional para a educação, bem como as prioridades a ele atribuídas.

Ministérios e Departamentos Governamentais incluídos

Os recursos, que podem e devem ser utilizados no planejamento do sistema educativo articulado com o programa de desenvolvimento nacional, aparecem sob diversas categorias, quando se passa da situação universitária à fixação da estrutura governamental. Pois aqui os especialistas, representando as diferentes disciplinas e sistemas de conhecimento serão organizados por ministérios, departamento ou unidade governamental, podendo essa organização seguir ou não linhas disciplinares.

1. *Ministério do Planejamento.* Cabe em geral a um ministério ou departamento especial a tarefa de planejar em âmbito nacional. Via de regra, esse planejamento centralizado focaliza em grande parte o planejamento da evolução econômica, introduzindo-se o desenvolvimento setorial somente quando reforça os planos econômicos. É freqüente encontrar no Ministério do Planejamento, junto a estatísticos, especialistas em demografia, urbanismo e análise de mão-de-obra, especialistas em economia, administração pública e ciência política.

2. *Ministério das Finanças.* Por serem os recursos financeiros controlados por esse ministério ou departamento do governo, o Ministério da Fazenda torna-se na prática o pivô dos esforços de planejamento. É fato corrente serem os planos dos ministérios isolados vetados pelo Ministério das Finanças por falta de verbas. A parte desempenhada por esse ministério no estabelecimento de prioridades para distribuição de verbas tende a fazer com que sua participação em qualquer planejamento seja requisito essencial. Nesse ministério é que se concentram os especialistas em economia, administração, finanças, impostos e estatística.

3. *Ministério da Educação.* Cabe a este ministério, naturalmente, a maior responsabilidade no planejamento e execução do sistema nacional de educação. A liderança, a direção e a coordenação geral compete normalmente a esse órgão governamental, para execução do que se planeja em educação. Os especialistas no campo educacional pertencem a esse ministério, além do pessoal encarregado dos levantamentos escolares, pesquisas, estatística demográfica e análise da mão-de-obra. Ocasionalmente, encontram-se nesse Ministério antropólogos, sociólogos, principalmente se o ensino superior estiver sob sua responsabilidade administrativa.

4. *Ministério da Agricultura.* Por estar voltada para atividades agrícolas a economia de muitos, senão de quase todos os novos países em desenvolvimento, assume o Ministério da Agricultura importância primordial, ao ser planejado o desenvolvimento do sistema educacional. É comum atribuir-se a esse mi-

nistério a responsabilidade administrativa das escolas secundárias vocacionais agrícolas, além dos colégios de agronomia. Os especialistas que integram os quadros desse Ministério estarão aptos a colaborar no processo do planejamento educacional, interpretando as necessidades e problemas do setor agrícola a serem considerados, quando da determinação dos objetivos nacionais para a educação, fixando as necessidades em mão-de-obra na área em questão, e determinando o conteúdo vocacional agrícola do currículo, para os vários níveis educacionais. O Ministério conta ainda com especialistas em agricultura, educação de adultos, educação vocacional e estatística.

5. *Ministério da Saúde.* Tão importante quanto o da Agricultura é o Ministério da Saúde. Na tarefa global de desenvolver os recursos humanos, grande atenção deve ser dispensada à eliminação das doenças, estabelecimento de níveis satisfatórios de nutrição e aperfeiçoamento das medidas higiênicas individuais e coletivas. Os especialistas desse ministério devem ser convocados ao planejamento do sistema educativo nacional, para que as escolas sirvam realmente de fontes de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos visando à obtenção da saúde pública. Em alguns dos países em desenvolvimento, cabe ao Ministério da Saúde formar médicos, enfermeiros e coadjuvantes especializados em saúde pública. Torna-se, pois, necessária a participação estreita no planejamento geral do sistema de educação do país, de modo a assegurar equânime distribuição dos recursos e eficiente política educacional.

6. *Ministério do Trabalho.* Abordando o sistema de educação nacional sob o aspecto vocacional, deve ser considerada a parte que caberá aos programas de aprendizagem pelo treinamento no exercício da profissão, além de outros recursos extra-escolares destinados a atender às necessidades de pessoal habilitado. O Ministério do Trabalho tem capacidade para informar sobre tais programas. Os especialistas desse órgão administrativo podem, além disso, contribuir de forma efetiva no planejamento dos programas escolares de educação vocacional.

7. *Ministério do Comércio e Indústria.* Os planos desenvolvimentistas no setor industrial são de grande interesse para se determinar os recursos que podem ser empregados em educação e as necessidades futuras em mão-de-obra. Dispõe, além disso, esse órgão de pessoal especializado no planejamento dos programas para educação vocacional e industrial. Especialistas em negócios e administração, economistas, urbanistas, além de técnicos financeiros encontram-se no Ministério do Comércio e Indústria.

8. *Ministério dos Transportes e Comunicações.* A expansão das oportunidades educacionais às regiões afastadas, destituídas de escolas, deve ser acompanhada pela melhoria das estradas e dos meios de comunicação. Tal como em outros setores, as necessidades de pessoal nos transportes e comunicações devem ser atendidas pelo sistema escolar. Para auxiliar o desenvolvimento dos transportes e das comunicações é frequentemente necessário mudar certas atitudes e crenças ou práticas culturais.

Ao sistema educacional caberá essa tarefa. Assim, os setores de transportes e comunicações, bem como as unidades governamentais a que estão subordinados, ficarão incluídos, em certos pontos, no processo de planejamento educacional.

9. *Ministério das Belas-Artes e da Cultura.* Cabe geralmente a um órgão específico do governo preservar a cultura local, interpretá-la para o estrangeiro, desenvolver as formas nativas da arte, da literatura, da música, do drama e da dança; e esse órgão é às vezes o Ministério da Educação. Os especialistas regionais e o respectivo conhecimento sobre a cultura local centralizados no órgão referido desempenharão importante papel no planejamento educacional. Além disso, disporá esse Ministério de recursos, que podem e devem ser utilizados na organização do setor de belas-arts do currículo escolar.

10. *Ministério da Defesa.* Em numerosos países em desenvolvimento, o Ministério da Defesa parece viver competindo com o Ministério da Educação. Há competição entre jovens de determinados níveis de idade, como também há competição pelos recursos nacionais escassos (a necessidade de vasto orça-

mento de defesa ultrapassa muitas vezes as necessidades educacionais), e parecem estar sempre competindo uns com os outros, na área do treinamento da mão-de-obra. É comum dispor o Ministério da Defesa de seu programa específico de treinamento, a fim de preparar trabalhadores especializados e técnicos, havendo países em que os colégios militares até o nível universitário estão subordinados ao Ministério da Defesa.

11. *Outros órgãos governamentais.* Não daremos aqui uma lista completa. No entanto, certos órgãos mistos da estrutura governamental, tais como o Departamento de Serviço Público, o Banco do Estado, ou o Departamento de Ensino Superior (quando separado do Ministério da Educação) podem existir sob formas outras que não Ministérios ou Departamentos. Encontram-se muitas vezes nessas unidades especialistas competentes, representando as disciplinas abrangidas. Além disso, cada uma delas terá necessidades que se refletirão no estabelecimento de metas e no planejamento de programas educacionais. Assim, todas elas, em fases determinadas, serão envolvidas no processo de planejamento educacional.

12. *Grupos leigos e recursos não governamentais.* Sem o propósito de classificar ou relacionar os recursos que podem ser encontrados no local de origem, fora da estrutura governamental, procuramos apenas destacar que o planejamento da educação em nível nacional precisa levar em consideração todos os interesses nacionais, utilizando o mais completamente possível os meios disponíveis para o planejamento efetivo, integrado no país, dependam eles do governo ou não. Como ilustração, podemos sugerir que as organizações profissionais, uniões trabalhistas, grupos religiosos, institutos culturais e científicos, separadamente ou em conjunto, podem dispor de recursos valiosos como contribuição ao planejamento. Por outro lado, essas organizações têm realmente interesse em determinar o que convém ser realizado pelo sistema educacional do país, e cumpre sejam atendidas suas necessidades. Além dessas entidades não governamentais, cidadãos destacados e respeitáveis, bem como especialistas e técnicos das várias etapas do processo de

planejamento podem ser consultados como importantes recursos no esforço de planejar.

A tarefa de utilizar esses recursos citados não é pequena. Tal como se interpoem divisões entre os diversos campos do conhecimento, separando as disciplinas, também existem entre os ministérios essas linhas divisórias, o que torna extremamente difícil a cooperação, o compromisso, ou ações interministeriais que se façam necessárias. Cada um deles tende a contar com esfera própria de influência e de responsabilidade, ciosamente observada. Penetrar nessas esferas constitui uma das tarefas exigidas da abordagem interdisciplinar; não representa algo impossível, visto que ao final todos se beneficiam do trabalho em equipe, sendo considerável a compreensão alcançada na medida em que evolui a atuação interministerial, interdepartamental ou interdisciplinar. Devemos destacar mais uma vez que nem todas as entidades acima citadas atuam simultaneamente em determinado ponto do processo de planejamento. Varia essa ação, quanto ao momento e à duração, conforme o exijam as necessidades do processo.

A abordagem por equipe completa, no entanto, subentende o envolvimento direto do recurso particularmente solicitado. Portanto, em vez de pedirem relatórios escritos ou orais sobre dados e informações que serão utilizados a critério de pequeno e selecionado grupo de planejadores, os funcionários da unidade governamental em foco tomarão parte direta no processo de resolução de problemas e tomada das decisões.

Nisso consiste em essência a abordagem interdisciplinar.

Abordagem por equipe

Hoje em dia, o termo "interdisciplinar" vem sendo aplicado a diversas atividades. Os programas de estudo por área são chamados interdisciplinares quando os cursos que integram a especialização da área fazem parte de dois ou mais departamentos de uma universidade; um seminário é chamado interdisciplinar se os oradores e conferencistas forem especializados em duas ou mais matérias; os centros de pesquisa e ação internacional chamam-se interdisciplinares se dis-

puserem de autoridade e capacidade para requisitos ou recursos de várias unidades universitárias; um relatório passa a interdisciplinar se nêle fôr citada literatura sôbre diversas matérias. Uma pesquisa recebe muitas vèzes a denominação interdisciplinar quando abrange dois ou mais campos do conhecimento.

É encorajadora essa evidência de que se vai estabelecendo certa comunicação entre campos separados do conhecimento, e o conceito de abordagem por equipe de modo algum diminui ou prejudica êsses esforços. No entanto, a abordagem por equipe subentende algo que falta nos mencionados esforços, isto é, a característica do envolvimento.

Como sistema interdisciplinar de resolver problemas, o conceito de equipe implica uma integração ou mistura dos diferentes recursos em uma espécie de unidade — participação cooperativa e conjugação do conhecimento, da habilidade e das atitudes, mais que mera lista de diferentes contribuições separadas que devem ser consultadas e utilizadas a critério do planejador ou grupo de planejadores. Para tentar esclarecer melhor: quando o educacionista, o sociológico, o especialista em política, o economista, o antropólogo e outros se reúnem em equipe a fim de discutir ou resolver um problema, inicia-se o processo de envolvimento. Cada membro da equipe estuda o problema inicialmente à luz de sua especialidade particular. Pouco a pouco, entretanto, seu ponto-de-vista passa a ser influenciado pelas contribuições partidas das outras especialidades, desenvolvendo novos critérios. O produto ou solução sugerida, afinal resultante, é algo bem diferente da que se obteria reunindo as contribuições separadas, *sem o envolvimento* dos participantes. Lembrando a fábula dos cegos e do elefante, a abordagem por equipe representa a reconstituição efetiva do elefante com as partes tateadas pelo cego — construção impossível a cada um dêles isoladamente, mas possível à equipe de cegos. O que importa é ser o resultado produzido pelo grupo, pertencendo cada parcela a cada um dos competentes, como produção própria, a ser reconhecida e defendida por seu criador. E isso geralmente não

ocorre, quando os colaboradores interdisciplinares *não se sentem envolvidos* na solução do problema ou nos processos de planejamento.

Aspecto ainda mais dinâmico da abordagem por equipe se encontra nos processos e mudanças simultaneamente desencadeados.

Pelo fato de participar na abordagem por equipe, o especialista tende a tornar-se mais geral, isto é, sente-se forçado a explicar e interpretar as implicações de seu campo particular de conhecimento com as outras disciplinas, e percebe o impacto, as inter-relações e as implicações das outras especialidades com a sua. Depois, as habilidades de participação em grupo são desenvolvidas, estabelecendo-se um processo de comunicação à medida que os membros da equipe se vão familiarizando uns com os outros, a ponto de estabelecerem um saudável intercâmbio de conhecimentos. Êsses fenômenos têm sido observados durante trabalho por equipe em estudo exploratório realizado pelo Southern Illinois University (SIU).

Várias questões emergem do estudo, justificando maior exploração. Para cada matéria e especialidade, são necessárias pesquisas, a fim de identificar melhor a contribuição correspondente a ela, na delimitação dos objetivos para o sistema nacional de educação e no traçado de programas, estruturas e conteúdo com que êsses objetivos serão realizados; a pesquisa interdisciplinar é necessária na determinação das técnicas efetivas para integração dos diversos campos técnicos e para criar e desenvolver o eficiente comportamento em grupo.

O desenvolvimento dos recursos institucionais, que atenderão às necessidades planificadas para a Década do Desenvolvimento, exige aceleração e novos roteiros, implementando os conceitos derivados dêsse estudo exploratório. A universidade se encontra esplêndidamente preparada para executar a abordagem interdisciplinar do planejamento educacional, visto que a maioria das especializações envolvidas integram o corpo executivo dessas grandes instituições. —

ROBERT JACOBS

A COLABORAÇÃO DOS PAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Enquanto as partes fundamentais e científicas do currículo devem ser planejadas pelos técnicos em educação e pelos professores, a elaboração total do currículo não pode dispensar a colaboração dos pais. Importante, porém, é que a colaboração se dê de maneira ordenada e sistemática. A interferência tumultuada dos pais, no currículo escolar, torna a vida da escola difícil e prejudica o desenvolvimento normal do currículo. Vejamos, no entanto, entradas favoráveis para a colaboração dos pais, em situações que podem trazer proveito e satisfação para todas as partes.

Um currículo escolar forma-se de três aspectos principais: a seleção de objetivos, o conteúdo programático indispensável à educação das gerações novas dentro de uma determinada sociedade, e as atividades sem as quais o conteúdo programático não passará de matéria morta, capaz unicamente de treinar o intelecto através da memorização que significa a mais baixa atividade intelectual. A seleção dos objetivos é assunto sumamente sutil que requer profundos conhecimentos filosóficos, sociológicos e biopsíquicos. O que, precisamente, um jovem deve aprender na escola é uma questão de grande importância, a exigir a palavra esclarecida e orientadora dos cientistas em educação. Esta parte do currículo fundamenta-se no estudo da sociedade, de seus valores, suas necessidades, suas ambições e suas possibilidades econômicas. Levantamentos e pesquisas que incluem a participação dos pais e da comunidade em geral fazem parte do planejamento deste segmento do currículo, mas em tudo isto está a direção e o julgamento ordenado do técnico.

Determinar o conteúdo programático do currículo é tarefa que se acha estreitamente ligada à seleção dos objetivos. Em todas as áreas de ensino o progresso nas ciências há muito rompeu as barreiras antes tão sólidas. O que o mundo hoje tem a oferecer ao educando em matemática, em ciências naturais, em descobrimentos geográficos, em acontecimentos históricos, em arte e em todas as formas

de expressão, especialmente a linguagem, não pode em toda sua extensão e volume ser desenvolvido por um ciclo educacional que vai da escola pré-primária ao fim de um curso superior. Uma simples tentativa neste sentido seria um absurdo.

Assim sendo, a dificuldade que se nos apresenta resume-se na ciência e na arte de selecionar inteligentemente aquele conteúdo programático, em todas as áreas de ensino, julgado necessário, indispensável à formação de um jovem que deve sentir-se feliz como pessoa e útil como membro de uma sociedade.

Também esta seleção cabe aos educadores, àqueles credenciados a responder a perguntas tais como "que conhecimentos, atitudes e habilidades tornam uma pessoa mais feliz ao mesmo tempo que dela fazem um eficiente membro de nossa sociedade?" Apesar do aspecto científico desta parte de planejamento do currículo, também aqui se abrem portas para a participação da comunidade. Uma comunidade pode expressar seus desejos em relação a línguas estrangeiras que prefere para o estudo de seus filhos. Em relação a trabalhos manuais, atividades sociais e campanhas cívicas, também a comunidade pode ter sérios motivos para sugerir um ou outro conteúdo para os programas dessas áreas de ensino.

O periódico levantamento da opinião pública sobre os currículos oferecidos pelas escolas serve duplamente aos fins educacionais. O convite dirigido à comunidade, no sentido de que opine sobre o trabalho de suas escolas, encerra duas partes principais, das quais uma é o próprio *processo* ao qual se submete a comunidade, pensando, refletindo e expressando-se sobre a educação de suas gerações novas; a outra refere-se ao *produto* que é o material sempre vivo e novo para a constante atualização do currículo. O programático do currículo escolar deve renovar-se à medida que as necessidades da comunidade o exijam. Como exemplo, tomemos o caso do estabelecimento de uma nova indústria na localidade. Muitas famílias obtêm seus proventos dessa nova organização e, certamente, muitos dos atuais escolares serão, futuramente, os operários técnicos

ou administradores da nova indústria. Introduzir no currículo escolar conteúdos que possam contribuir para que a nova força econômica possa ser bem conhecida e apreciada seria, neste caso, uma atitude lógica e psicológica da escola. Qual é a matéria-prima que alimenta a nova indústria? Donde vem? Como é transportada? Por que não pode ser produzida na própria comunidade? Que funções específicas são desenvolvidas nas oficinas, laboratórios, escritórios e gabinetes da administração? O que uma pessoa precisa saber e ser para poder participar eficientemente nessa indústria? Quantas famílias da comunidade dependem dela? O que significa para a comunidade os impostos pagos pela nova indústria? O que faz a organização pela assistência social de seus empregados? O que faz pela sua recreação? Para onde vão os artigos manufaturados? Para que servem? Como são transportados? O que significa a nova indústria para a economia nacional? Tais são os assuntos que devem invadir o currículo escolar.

A terceira parte do currículo, a seleção de atividades, permite e precisa da cooperação da comunidade. Em outros casos, o início de uma nova unidade de ensino exige a colaboração de um ou mais membros da comunidade. Como exemplo podemos citar unidades de ensino centradas em Estudos Sociais. Membros da comunidade que viajam têm assuntos de interesse a relatar, dos quais diretamente o trabalho escolar pode partir. Técnicos em algum campo da Ciência podem esclarecer aspectos particulares, exibindo material ilustrativo que a escola não possui. Pessoas que se destacaram na comunidade, tanto profissionalmente como por obras de assistência e caridade, podem ser convidadas a fim de que relatem episódios importantes de suas vidas.

As atividades sociais da escola que muito bem podem fazer parte de unidades de ensino, em geral necessitam apelar para os recursos da comunidade. A dramatização de algum fato histórico precisa da comunidade para a obtenção de roupas e objetos representativos da época. Excursões precisam do auxílio de mães e pais, tanto para o transporte dos alunos como também para a supervisão

dos brinquedos e o preparo das refeições tomadas no local do passeio. Campanhas de civismo e de caridade, tão úteis como parte de uma unidade de ensino, precisam da comunidade em todas as suas fases de planejamento e de execução.

Assim esquematizadas as possibilidades mais comuns de participação da comunidade no currículo escolar, desejamos concluir com uma referência à necessidade da existência de boas relações humanas, como base para que qualquer tentativa de colaboração seja bem sucedida.

Em virtude da diferenciação que sempre deve existir entre o profissional em educação e o leigo, em relação a assuntos educacionais, facilmente surgem atritos quando uma ou outra parte ultrapassa inconvenientemente as fronteiras de seu campo. Uma repressão nesse sentido sempre conduz a sentimentos ofendidos e à conseqüente cessação de colaboração. Confia-se, por isso, a administradores e professores a tarefa de zelar pela distribuição de trabalhos, pela medida de solicitações que podem ser dirigidas à comunidade e pela ordem em que as contribuições podem ser aceitas. Em tudo isso há muito planejamento, muita previsão e muita provisão. As relações humanas entre a escola e a comunidade podem ser mantidas cordiais e baseadas em vivo espírito de colaboração, mas, para tal, necessitam de boa administração, isto é, coordenação e uma clara compreensão da divisão de tarefas das quais algumas determinadamente cabem aos professores, enquanto outras são da alçada dos leigos em educação. Um sincero desejo de *dar* e de *receber*, na base de justiça e na ocasião certa é, provavelmente, o melhor penhor de êxito na colaboração entre a escola e a comunidade. — DALILLA C. SPERB, *Correio do Povo*, Porto Alegre — 8-2-66.

O ENSINO DE LETRAS

Não há dúvida de que estamos melhorando, de algum tempo a esta parte, no ensino de letras. Quem se recorda de como êle se fazia até pouco mais de dez anos não se engana com a observação. Foi-se o tempo em que a literatura

entrava no currículo médio como Pilatos no Credo: exclusivamente como material para comentários de natureza filológico-gramatical. Os professores de letras eram os mesmos que ensinavam o vernáculo, e assim não estavam preparados de modo algum para a mesma tarefa nas letras. O programa era o de Português, dedicado no segundo ciclo à matéria literária. Não havia professores especializados no ensino de letras. Dai todas as distorções a que assistíamos. Ai estão os manuais de "Português no Colégio" para confirmá-lo. A matéria literária era reduzida a esboços de história literária (mais história que literária) e às biografias resumidas de escritores. Era tudo menos literatura o que se ensinava: história social de escritores, estudos de meio social e histórico, épocas e vida dos escritores. Matava-se o gosto para as letras.

A separação das matérias impunha-se. Literatura não se ensina pela história e pelos autores. Ensina-se pelos textos literários, à luz da análise intrínseca do fenômeno literário. Autor e meio são elementos extraliterários, e o enfoque se exige do autêntico ensino literário e sobre a obra em si mesma, nos seus elementos especificamente literários e intrínsecos.

Além disso, era imprescindível que os professores se especializassem no ensino literário. O professor de Português, por melhor que fosse, não tinha obrigação de saber o que é e como se faz ensino de letras. E a maioria o ignorava; alguns até soberanamente, às vezes com empáfia. Só foi possível essa transformação com o crescimento e aperfeiçoamento da formação superior nas faculdades de filosofia. Estas, por sua vez, só estão dando os melhores frutos nos anos mais recentes, após a conscientização, que veio com o tempo, sobre seu papel e a renovação do seu próprio ensino.

Mas, por um e outro fator, estamos registrando um progresso evidente no ensino literário. As novas gerações de professores no ensino secundário têm corajosamente desafiado a rotina mofada que dominava nos colégios secundários, adotando sem rebuços as novas técnicas. O texto passou a ser lei. De um lado, estabelecendo-se a leitura obrigatória,

máxime de textos completos, de romances, contos ou poesia. Os jovens atuais têm a sorte inaudita de fazer o aprendizado de letras através da leitura de livros notáveis, o que cedo lhes comunica e aperfeiçoa o gosto da leitura literária. De outro lado, essa leitura dos textos é feita com inteligência, devidamente acompanhada de explicação e comentário. Outrora, o comentário reduzia-se a observações de gramática, a propósito dos casos encontrados na página lida. A verdadeira explicação do ponto-de-vista literário não se objetiva nisso. Penetra nos elementos específicos do fenômeno literário, esmiuça-os, explica-os, interpreta-os, julga-os. Lembra-me bem da estranheza dos antigos professores toda vez que falávamos em análise propriamente literária, diferente da filológica. Hoje, tornou-se corrente entre os jovens a compreensão da diferença. A divulgação entre nós dos métodos novos de crítica literária, praticados pelas escolas anglo-saxã, eslava, teuto-suíça, espanhola e francesa, essas duas últimas bem mais acessíveis a nós através da "explicação de textos" francesa e da estilística espanhola, produziu uma influência enorme nessa mudança de atitudes, e métodos no problema. Estamos nos aparelhando muito melhor para o ensino, e têm desempenhado papel de relêvo nessa renovação os cursos da Alliance Française, da Cultura Inglesa, do Teuto-brasileiro, do Instituto Brasil-Estados Unidos, difundindo entre as novas gerações os métodos estrangeiros de ensino literário, todos eles na base do texto.

Outro aspecto de renovação, sobre que se deve sempre insistir é o da renúncia à idéia de ensino pelos panoramas sob forma expositiva. Acabou-se o tempo em que semelhante método resultava em um só gênero: conferência sobre a evolução histórica das literaturas. Além do caráter estéril e vazio de semelhante método, que só resultava em sonolência nos alunos indiferentes e ausentes do assunto, jamais se conseguia inculcar a almejada (por aqueles professores) informação completa da matéria. Fazia-se um vôo de pássaro que, em geral, pousava no final do século XIX, sem aprofundar coisa alguma, sem despertar o interesse, sem orientar em qualquer método. Não se passava de aspectos pitorescos e da super-

ficialidade dos nomes dos autores e títulos de obras, novos catálogos bibliográficos mal feitos.

A essa estratégia sobrepõe-se a do ensino por zonas, períodos, escolas, autores ou obras. O ensino literário visa acima de tudo a criar no educando uma atitude em face do fenômeno artístico, um gosto para a leitura, um método de abordagem, uma compreensão do valor e significação da literatura. Por que ela existe, para que se lê, qual sua função? Isso a pessoa adquire melhor pelo aprofundamento de um caso específico limitado. Estudando-se bem o Hamlet ou o Dom Casmurro, em profundidade, consegue-se muito maior eficiência do que oferecendo-se largos panoramas de história da literatura.

Em nosso caso, no ensino secundário, há outro ponto a acentuar no interesse de motivar o aluno. Refiro-me à parte do assunto que deve ter a ênfase. Em vez de iniciar o aprendizado pela matéria antiga, medieval, ou renascentista, para levantar o interesse do aluno, deve ser usada preferentemente a matéria brasileira e moderna, muito mais próxima da compreensão e da sensibilidade do nosso jovem. O que nos importa sobretudo é criar uma consciência nacional. Fora disso, de nada valerá obrigar o jovem a ler livros que nada lhe digam, porque presos a uma conjuntura social e espiritual que lhe é totalmente estranha. Em vez de Herclano, demosthes Alencar, em lugar de Camilo Machado de Assis. O conhecimento daquelas figuras se fará depois, espontaneamente, quando o gosto pela literatura se tornar efetivo e a curiosidade se alargar.

Aliás, testemunhamos isso precisamente. A voga da literatura modernista, contemporânea entre os jovens dos colégios, graças ao estímulo que lhes está sendo dado nos cursos modernos, é sintoma extremamente auspicioso. E outro ponto, este que nos distancia de nossos antigos, para estes, a literatura era somente a passada, até o parnasianismo. Muitos deles, ainda agora, repetem que a leitura dos autores modernistas é revelação de falta de sensibilidade estética. Para eles, as obras modernas não são literaturas. Mas a resposta lhes está sendo

dada, de modo cabal, pela juventude estudiosa e pelos professores novos, para os quais o moderno também é literatura. E começar o aprendizado por eles é uma tática bem mais sensibilizante do que pelos cancioneiros medievais. — AFRÂNIO COUTINHO, *Diário de Notícias* — Rio, 5-6-1966.

CONCEITO OU NOTA?

Repetidas vezes tenho sido abordado com esta pergunta: O que é melhor para exprimir a avaliação do rendimento escolar: conceito ou nota...

Vou tentar uma resposta breve.

Em primeiro lugar, é desnecessário dizer que o conceito é inevitável e por conseguinte indispensável. Não somos máquinas de calcular; e sim homens. E o homem pensa em conceitos, não em algarismos. Depois exprime os conceitos em termos ou palavras, que os significam. Pode enfim, por motivos práticos quaisquer, fazer corresponder a determinados conceitos que significam juízos de valor relativos, algarismos ou valores numéricos. Isto é o que se chama de NOTA na terminologia escolar. Prefiro designar isso como quantificação das qualificações.

Nenhum professor pensa que um aluno sabe cinco e outro sabe sete. Ao verificar, de qualquer forma, os conhecimentos dos alunos, classifica-os de ótimos, bons ou suficientes, medíocres, insuficientes etc. etc., numa hierarquia de valores qualitativos relativos.

A quantificação de tais conceitos foi introduzida com um objetivo prático. Até aqui tudo bom.

No decorrer do tempo, porém, tal quantificação suplantou as qualificações que representa e transformou-se em algo que parece inevitável, e de simples correspondência prática de valores numéricos e qualitativos passou-se ao calculismo minucioso e absurdo chegando a extremos incríveis.

Isso acarretou situações desagradáveis a pais, mestres e alunos. Desagradáveis e inverossímeis, se não as conhecêssemos por longa experiência.

É evidente que a correspondência entre as notas e os conceitos não nasce de algo comum, natural e intrínseco a ambos; é simples resultado de um arbitrio.

O uso das notas facilitou as equivalências de conceitos correspondentes entre os diversos estabelecimentos. Tinha vantagens administrativas. Garantia a justiça na avaliação. Assim se pensou.

Seus abusos, porém, revelaram as falhas de tal forma de pensar e levam, cada dia mais, muitos educadores a pensar noutras formas de exprimir a avaliação do rendimento ou aproveitamento escolar.

O inconveniente das formas heterogêneas não é tão grave como poderia parecer à primeira vista, nem exige por isso o uso das novas. Bastaria estabelecer uma tabela de conceitos à qual, mediante convênio ou determinação, todos se adaptariam como se fez com as notas. Diremos, depois, que nem sequer isto é necessário.

Enquanto as notas se acomodaram aos conceitos, tudo ia bem. Quando os conceitos tiveram de se submeter às notas é que a quantificação se tornou abusiva e inadmissível. Vejamos dois aspectos nos quais isto é mais evidente: o cálculo das médias e a quantificação minimalista e falsa dos conhecimentos.

O cálculo das médias parte do pressuposto que a ciência resultante de um período de tempo (digamos um ano letivo) é a média aritmética (ponderada ou não) dos conhecimentos demonstrados pelo aluno nas provas realizadas em diversas épocas desse período. É fácil ver o quanto isto seja arbitrário.

Alguns exemplos ilustrarão bastante.

Certo aluno inicia um ano letivo com aproveitamento insuficiente. As primeiras notas são muito baixas. Recupera-se na segunda parte do ano e atinge (as mesmas notas o atestam) um nível suficiente, embora não excelente, para merecer a promoção. Agora vem a matemática, calcula a média, e o aluno é julgado insuficientemente preparado, não apto para a promoção. Não precisa ser comentado.

Pelo contrário, um aluno acompanha muito bem a primeira parte do programa. Leva notas ótimas. Depois, seja lá pelo motivo que for, não acompanha mais, as notas caem. De fato, o aluno não sabe o que precisa saber para ser promovido. Soube só os preâmbulos da matéria. No fim do ano, funciona a matemática das notas e é julgado apto... Tampouco precisa comentários.

Mais ainda, se tal critério matemático fosse válido, sê-lo-ia não só para um período ou ano letivo mas também para um ciclo todo. Então um aluno com ótimos conhecimentos de matemática da 1.^a e 2.^a séries ginasiais (por exemplo) e insuficientes na 3.^a e 4.^a deveria ser promovido para o curso colegial como conhecedor de toda a matemática ginasial suficiente. Dito assim é quase ridículo. Infelizmente, entretanto, é o que se faz com as notas.

A quantificação minimalista dos conhecimentos é coisa semelhante. A deturpação é a mesma. Em última análise fundamenta-se no mesmo princípio da anterior.

As pessoas atingidas chegam a convencer-se da possibilidade de adquirir décimos e centésimos de determinada ciência.

Quantas reclamações por causa dos tais décimos e centésimos!

Por que não reclamar, também, dos inteiros? A razão seria a mesma. Questão de mais ou menos, bem relativa.

Sempre achei graça quando alguém perguntava quantos décimos precisava para ser aprovado. O motivo (que é o engraçado) era para estudar tanto quanto aqueles décimos exigiam.

Será que os conhecimentos podem ser medíveis com escala decimal? E, depois: qual será a parte da matéria onde estavam faltando tais décimos?

O notável é que isto funciona. Por quê?

O aluno precisa de dois décimos para atingir a nota de aprovação. Vai para o exame final. Não sabe mais do que sabia. Sabia porém tantos inteiros, menos aqueles infelizes dois décimos. Que

acontece, então? Pois que vai ter nota até sobrando. Precisa só de dois décimos e sabe vários inteiros... E coitado do professor que quisesse considerar só os conhecimentos que, realmente, lhe faltavam...

Sou forçado a encurtar a conversa.

O que interessa na avaliação é o que o aluno sabe e precisa saber. Não a média do que sabe e não sabe com o que sabia. Se sabe suficiente, sabe. Que antes não sabia, isso não interessa. Quanto mais longe esse antes, é mais certo que não sabia. Nem podia saber. Ou soube e esqueceu, o que dá na mesma, conforme o caso.

É necessário, pois, acabar com o matematicismo na avaliação escolar dos cursos ordinários. Para isso é muito importante objetivar bem o sentido da mesma avaliação. Não falamos aqui dos casos de concurso e semelhantes, onde a avaliação é feita de forma sumária, sem o contato assíduo entre aluno e professor de um ano letivo.

A avaliação não precisa ser matemática para ser justa e lógica, por fugir a certos perigos do subjetivismo dos juizes (neste caso os professores) calmos na falsa justiça matemática.

Deve-se dar um conceito final, em cada período, que ateste o juízo de aptidão ou não que o professor formou do aluno, depois de fazer as verificações cabíveis. Gostaria de ver alguém calculando médias de conceitos...

Pode ser conveniente mas não indispensável, por causa das transferências, estipular um determinado número de conceitos que homogeneizem as avaliações. Necessários, realmente, são apenas dois: declarar se o aluno é APTO ou NÃO APTO.

Basta para isso que as palavras usadas não deixem lugar a dúvidas. Que o BOM de uns seja o BASTANTE BOM de outros, não tem nenhuma importância. Isto acontece, também, com as notas: para uns é seis o que para outro é sete.

Para terminar, permita-se que faça uma sugestão que parece suficiente e é bem lógica. Não é decimal, é binária e baseia-se no princípio do terceiro excluído.

No fim do ano letivo o professor pode avaliar, com CERTEZA moral (única possível) a aptidão ou inaptidão da maioria absoluta dos seus alunos. Restará INCERTEZA só para alguns poucos casos. Para estes será necessário nova verificação: o exame final.

Os CERTOS estarão divididos em INSUFICIENTES ou SUFICIENTES. Os insuficientes serão, normalmente, a maioria. Entre eles haverá uns poucos (so houver) IRRECUPERÁVEIS no período das férias. Estes precisarão rever a matéria durante um período mais longo, outro ano. Os demais insuficientes serão RECUPERÁVEIS, com um esforço complementar, real, durante as férias, e poderão ser declarados suficientes após as mesmas férias, na segunda época.

Dentre os SUFICIENTES, que serão, normalmente, a maioria absoluta, haverá uns poucos extraordinários, RELEVANTES, os demais serão comuns, bons IRRELEVANTES em contraposição aos relevantes, sem nenhum sentido depreciativo.

Acredito que isto seja quanto basta. Dai para a frente nossa classificação dos alunos será sempre mais e mais arbitrária, quando não inconveniente (social e pedagogicamente falando) ou até injusta. — ALEXANDRE CABALLERO — (*Gazeta do Povo*, de 24-6-66) — Curitiba.

PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA MÉDIA

A Constituição Federal vigente, no inciso VI do artigo 168, determina: "Para o provimento das cátedras no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concursos de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

Em decorrência desse dispositivo constitucional, encontramos tal exigência para o ensino médio, no artigo 60 da Lei número 4 024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Sobre o provimento do cargo de diretor de estabelecimento de ensino primário, secundário e normal oficial, nenhuma menção faz a nossa Constituição nem a Lei de Diretrizes e Bases.

No artigo 65 desta última está previsto o provimento do cargo de inspetor escolar, com a seguinte redação: "O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino."

Baseado nesse dispositivo, o egrégio Conselho Estadual de Educação expediu a Resolução n.º 24/65, publicada no "Diário Oficial" de 24-12-65, alterando o critério que vinha sendo aplicado para o provimento do cargo de inspetor escolar do ensino primário, passando tal concurso a ser de títulos e provas e não mais apenas de títulos.

Com referência ao provimento do cargo de inspetor do ensino secundário, normal e profissional, nada ainda foi inovado, continuando tais funções a ser exercidas, a título precário, por diretores recrutados nos estabelecimentos desses ramos de ensino.

Assim esclarecido, passaremos a focalizar o assunto acima proposto: provimento do cargo de diretor de estabelecimento de ensino elementar e médio oficial. Esta análise prende-se ao fato de verificarmos, no critério que rege a inscrição ao provimento do cargo de diretor de grupo escolar e de estabelecimento de ensino secundário e normal oficial, exigências injustas, absurdas e prejudiciais à sua finalidade.

Para a inscrição no concurso de ingresso ao cargo de diretor de grupo escolar, entre as exigências, temos a que determina que o candidato apresente atestado de promoção média de 20 alunos, nos dois últimos anos que antecedem tal concurso. Como existem escolas e classes que funcionam com 15 e até menos alunos, está o professor primário involuntário e injustamente prejudicado. Há necessidade de uma nova regulamentação, eliminando essa exigência, que não encontra justificativa alguma.

Quanto ao concurso de ingresso no cargo de diretor de estabelecimento de ensino secundário e normal oficial, temos a Lei n.º 6051, de 3-2-61, que rege

o assunto. Trata-se de lei ordinária, pois nada se refere a respeito a nossa Constituição nem a Lei de Diretrizes e Bases.

O artigo 3.º da Lei n.º 6051 estipula para o provimento do cargo em questão que o candidato seja licenciado por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e possua no mínimo dois anos de exercício no magistério secundário e normal do Estado.

Esse dispositivo tem levado a interpretações dúbias, com referência à palavra Estado. Ora uma comissão, que preside ao concurso, interpreta a palavra no sentido de magistério oficial, ora outra lhe atribui a interpretação de região.

No concurso que ora se processa, para o provimento de tal cargo, muito acertadamente a atual Comissão adotou a interpretação de Estado no sentido de região, e aceitou inscrições de candidatos com tempo de exercício tanto do magistério secundário e normal oficial, como do particular.

Isto não quer dizer que a dúvida deixou de existir. Poderá em novo concurso a Comissão processante interpretar de outra maneira.

Não é somente esse particular que merece a atenção: nesse mesmo artigo 3.º, exigem-se do candidato dois anos de exercício no magistério secundário e normal. Trata-se de exigência muito limitada e estreita, que nos parece ser até prejudicial ao ensino e à administração.

Por que limitar inscrição no concurso apenas aos candidatos com exercício no magistério secundário e normal?

Já está comprovado que capacidade administrativa é algo diverso de proficiência técnica. Administradores competentes podem passar de uma função a outra e realizar, em cada uma delas, trabalho digno de nota. Na utilização de oficiais do exército e da marinha na administração de firmas comerciais está, talvez, a prova mais evidente de que o tirocínio administrativo constitui uma habilidade especial. Embora não disponha normalmente de experiência anterior no ramo de atividades da companhia ou da indústria em que ingressam, possuem esses ex-oficiais um domínio básico dos processos de administrar. Naturalmente

te, quando um administrador assume responsabilidade em setor novo para ele, necessita aprender tudo que lhe seja possível sobre essa atividade específica, bem como apoiar-se em especialistas no assunto. Quem alia experiência pessoal das operações à capacidade de administrar leva, indubitavelmente, grande vantagem. O que se procura demonstrar aqui é que o talento e a técnica administrativa constituem qualidades suplementares, diversas dos aspectos substantivos do trabalho. (WILLIAM H. NEWMAN — "Ação Administrativa". Livraria Editora Guanabara Koogan S.A., R. Janeiro, 1964.)

Vejamos ainda o que afirma o Prof. José Querino Ribeiro, catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada, da USP, sobre o assunto: "Para a direção de escola normal e secundária não há, ainda em funcionamento, qualquer curso de preparação profissional. Tais diretores ingressam na carreira por concurso de títulos e provas que inclui, entre os títulos, a experiência docente, e, entre as provas, conhecimentos de administração escolar. Concordamos em que é muito mais econômico formar diretores e administradores da unidade ou sistemas escolares, a partir de significativa experiência docente. Aceitar ou mesmo preferir esta solução mais econômica, entretanto, não significa que neguemos a viabilidade de outra. Seria absurdo, parece-nos, pretender que diretores ou administradores de qualquer em-

preendimento só pudessem obter êxito quando se formassem a partir de experiência nos respectivos serviços de base. Os fatos que provam em contrário podem ser citados em grande número, mas limitar-nos-emos ao exemplo de um dos mais eficientes secretários de Educação que tivemos em São Paulo, que funcionou excelentemente como diretor no sentido amplo da expressão e como administrador de grandes realizações no nosso sistema escolar, sem nunca ter sido professor, vindo de atividade estritamente comercial". (RIBEIRO, J. Querino — "Introdução à Administração Escolar", publicação da AMPAE — 1965.)

Verifica-se que o critério atual impede a inscrição de elementos com vários anos de experiência docente e administrativa em outros ramos do ensino médio, embora licenciados por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e, também, de professores que exerçam a docência apenas em Faculdade de Filosofia, oficial ou particular.

Sendo a Lei n.º 6 051 anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esperamos que o egrégio Conselho Estadual de Educação, pelo que dispõe o item XXVI do artigo 4.º da Lei número 7 940, de 7-6-63, discipline e regulamente num sentido mais racional e justo o critério para o provimento dos cargos de diretor de escola elementar e média. — RODOLFO PEREIRA LIMA — (*Fôlha de São Paulo* — edição matutina de 22-5-66.)

NÃO PODE SER EMPRESTADO