

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1953 N.º 52

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

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

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1953 N.º 52

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10° ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL



DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES MARTINS

Documentação e Intercambio

EVA GAPINKEL

Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES

Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Orientação Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA

Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Secretaria

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669. Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XX

Outubro-Dezembro, 1953

N.º 52

SUMÁRIO

	Págs.
<i>Idéias e debates:</i>	
A. BRANDÃO FILHO, Sugestões e críticas ao Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	3
ANÍSIO TEIXEIRA, Sôbre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro.	27
A. V. HILL, O controle social e ético dos resultados da descoberta científica.	43
CARLOS DELGADO DE CARVALHO, OS estudos sociais no curso secundário	54
LOURENÇO FILHO, Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais.	61
PIERRE PÉRÈS, A reforma do ensino na França.	105
 <i>Documentação:</i>	
Plano de distribuição de recursos federais para o ensino primário e normal dos Estados.	126
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país.	143
Informação do estrangeiro.	164

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Carmen Pereira, Alonso, Do valor da observação e da experimentação dirigida, na aprendizagem das ciências físicas e naturais; Humberto Leal, O descalabro do ensino e a direção da aprendizagem; Libânio Guedes, O ensino de história do Brasil no ciclo colegial; Paulo Sonnewend, O método Montessori; O Instituto de Tecnologia da Universidade de Minesota</i>	.167
--	------

Atos *oficiais* :

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: <i>Lei n.º 1.976, de 4 de setembro de 1953 — Institui, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte; Decreto n.º 34.078, de 6 de outubro de 1953 — Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra — Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura; Decreto n.º 34.330, de 21 de outubro de 1953 — Regulamenta a Lei n.º 1.881, de 12 de março de 1953.</i>	.190
---	-------------

SUGESTÕES E CRÍTICAS AO PROJETO DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A. BRANDÃO FILHO

Da Universidade do Brasil

I. CARREIRA DE MAGISTÉRIO SEM ÔNUS PARA O TESOIRO

Não fosse a impressão que me causou o atual Ministro da Educação, Prof. Antônio Balbino, de ser um homem de ação pronta e decisiva, e não um contemplativo de idéias platônicas e inconsistentes, certamente não viria a público para ocupar-me mais uma vez da questão atinente à carreira do magistério, até hoje incompreensivelmente descurada pelas autoridades competentes, não obstante as diversas investidas por mim feitas no sentido de uma solução que me parece acertada.

A carreira do professorado, de acordo com o disposto no atual Estatuto da Universidade do Brasil, é inconcebível, é absurda e, por mais paradoxal que pareça, não existe. Acresce que não representa a competência incontestável, a capacidade cultural e didática, enfim, o valor comprovado de quem a realiza, mas sim o triunfo retumbante da maior das pragas de há muito implantada em nossa pátria: o filhotismo.

Senão, vejamos. Os cargos sucessivos da carreira são: a) instrutor; b) assistente; c) professor adjunto; d) professor catedrático. Percorre-se este caminho mostrando valor e qualidades por meio de provas, como manda o bom senso e a comezinha lógica? Absolutamente não. O titular da cadeira, consultando os interesses pessoais, os impulsos de seu coração, isto é, obedecendo tão somente aos favoritismos, é quem indica o nome do usurpador do primeiro posto, do segundo posto, do terceiro posto, e não o faz para o último porque a Constituição lho veda terminantemente no item VI do art. 167.

Ora, isso positivamente não está certo, e é verdadeiro contrasenso, pois os degraus da escada devem ser galgados pelo esforço do interessado, e de nenhum modo por mero sentimentalismo ou por interesses dos catedráticos.

A carreira não existe, porque em qualquer posto, dos que precedem o seu término, o ocupante, por simples penada do catedrático, poderá ser alijado de seu lugar e, por conseguinte, passará, da noite para o dia, do posto em que estiver para o marco zero da carreira.

Onde a carreira do magistério? O interessado permanece cinco, dez ou mais anos em exercício ativo e, um belo dia, acorda fora da carreira, por ter sido dispensado pelo catedrático, o qual, por motivos fáceis de justificar, necessitou do posto para aquinhoar novo afilhado, ou afastado por nóvel catedrático com o fito de conseguir vaga para seu protegido. A carreira do magistério não existe, é uma burla.

E tudo isso porque houve lamentável confusão entre coisas dispares: cargos do professorado e auxiliares de ensino. Uma coisa nada tem que ver com a outra, muito embora seja desejável que o auxiliar de ensino se interesse pelo magistério. Os detentores daqueles postos são pretendentes à cátedra, não se acham incorporados a ela; ao passo que o assistente faz parte integrante dela, e atua no ensino de acordo com as instruções recebidas do catedrático, enquanto que os auxiliares de ensino lhe devem obediência ilimitada, já preparando o material para as aulas, já cumprindo as determinações dos professores no que se refere aos trabalhos de laboratório ou marcha das pesquisas em andamento. Auxiliares diretos do catedrático, serão de sua inteira e irrestrita-confiança e, como tais, admitidos e demitidos *ad nutum*. por sua inteira e exclusiva iniciativa.

Ora, a inclusão dos assistentes na carreira do magistério tirou-lhes o caráter de auxiliares de inteira confiança, visto como só poderá ser nomeado assistente um dos instrutores, restrição essa suficiente para invalidar o cunho de confiança do assistente.

Do que ficou dito, não se deve concluir que haja incompatibilidade entre a função dos assistentes e as atribuições inerentes ao magistério. Os auxiliares de ensino deverão, quando possível, seguir a carreira professoral, sem, entretanto, ser-lhes obrigatória a conquista do título de Livre-docente, conforme impunha a Lei Francisco Campos.

Devemos não esquecer que um indivíduo poderá ser ótimo auxiliar de ensino, mas não possuir qualidades de professor. Basta, para não haver dúvidas a respeito, citar o caso de um notável assistente americano que não conseguiu ingressar no magistério pelo simples fato de ser gago!

O útil, entretanto, não é destruir o que está feito, mas ajudar a construir e propor outras normas. É o que vou tentar, provavelmente pela última vez, no setor em apreço.

A carreira do professorado no ensino superior deve existir, é uma necessidade que se impõe, mas não nos moldes do atual Estatuto da Universidade do Brasil. Julgo que os postos deveriam ser, sucessivamente, os seguintes:

- a) — estagiário
- b) — livre-docente
- c) — professor adjunto
- d) — professor catedrático

Para o posto inicial — Estagiário — o pretendente diplomado há mais de três anos e com aptidão para o magistério, inscrever-se-á na Cátedra oficial ou no serviço de um professor adjunto, mediante requerimento ao Diretor da unidade universitária em que pretenda seguir a carreira professoral. Fará o estágio de um, dois ou mais anos (de acordo com o que dispuser o Regimento da unidade), sem direito a tomar parte nos trabalhos da cadeira, salvo deliberação em contrário do respectivo titular. Findo esse prazo, submeter-se-á ao exame indispensável à sua promoção ao posto imediatamente superior, isto é, o de Livre-docente. Se não lograr o seu intento, terá direito, dois anos mais tarde, a uma segunda oportunidade, que será a última e definitiva. Essa etapa inicial da carreira do magistério poderá, entretanto, ser facultativa, de acordo, com o que for estabelecido no Regimento de cada unidade universitária, mas em nenhuma hipótese será obrigatória para os Livres-docentes de outras Escolas ou Faculdades oficiais ou equiparadas, os quais iniciarão a carreira pela obtenção do título de Livre-docente mediante apenas prova de habilitação.

A promoção ao segundo posto — Livre-docente — far-se-á, como ficou dito, pela conquista do título mediante exame de habilitação, o qual constará de uma prova prática e de uma prova oral. É descabida a exigência da prova de títulos e trabalhos a um profissional recém-formado e desejoso de seguir uma carreira para a qual se julga com aptidão. A fim de iniciar-se no magistério, bastam-lhe as provas concretas de sua vocação e de conhecimentos indispensáveis para abraçar e prosseguir na carreira almejada. Assim sendo, não poderá, evidentemente, ditar cursos equiparados, mas apenas cursos livres, de

repetição, e ainda auxiliar o catedrático no curso normal, quando para isso convidado. A prova de títulos deve ser reservada para a promoção ao posto de Catedrático.

O posto de Livre-docente constitui o viveiro de onde deverão sair os professores adjuntos e, indiretamente, os catedráticos, como se verá mais adiante. Quanto maior o viveiro, tanta maior a possibilidade de boas mudas. Os livres docentes serão, por conseguinte, em número ilimitado, aliás como preceitua o atual regime.

O terceiro posto da carreira será constituído pelos Professores Adjuntos, escolhidos entre os Livres-docentes, da mesma disciplina e da mesma unidade universitária, mediante concurso, que constará de prova escrita, de prova prática e de prova oral. Nesse concurso não figurará ainda a prova de títulos e trabalhos, pois, enquanto Livre-docente, deverá tão somente aprofundar seus conhecimentos e aprimorar sua cultura, ser, enfim, um verdadeiro erudito na exata acepção desta palavra, para fazer face ao concurso que o elevará definitivamente ao posto de Professor. Professor Adjunto, mas Professor. Na Argentina, onde presumo estar ainda em vigor o sistema proposto, alguns Professores Adjuntos contentam-se com o título adquirido e jamais concorrem ao posto de Catedrático. Esquivam-se assim dos compromissos fatigantes dos cursos normais. Citarei, por exemplo, o caso do Professor Enrique Finnochietto, de renome mundial.

Exigir provas de títulos e trabalhos para a promoção ao posto de Professor Adjunto, é incentivar, de um lado, o desenvolvimento do método do *caça-título* em franca evolução na universidade, e de outro, a produção de obras medíocres, sem valor científico, feitas *ad hoc* para avolumar a produção do candidato. além das desvantagens de concorrer para a egressão de milhares de dólares, despendidos com a aquisição de papel de imprensa.

Já Professores, poderão reger curso equiparado, e constituirão seus direitos: reger curso equiparado, fazer parte das mesas examinadoras dos alunos do curso normal e concorrer ao marco final da carreira — ao posto de Catedrático.

Por impedimento de idade, o Adjunto passará automaticamente a Professor Honorário, medida que se impõe para evitar o afastamento definitivo de um membro do magistério pelo simples fato de ter atingido a idade legal.

O número de Professores Adjuntos deve ser limitado. Não se trata mais de obter um grande viveiro, como no caso dos Livres-docentes, e sim de reunir pequena coleção de mudas sele-

cionadas para, em última e definitiva escolha pela comparação meticulosa dos frutos de seu saber, irem formar no cume da escala do magistério, o grupo excelso dos Catedráticos. Para as disciplinas de uma só cadeira o número de Professores Adjuntos será de 8 (oito) ; de 10 (dez) para as disciplinas de duas cadeiras e de 15 (quinze) para as matérias de três ou mais cadeiras. Não será obrigatório o preenchimento de todas as vagas.

Com o fim de evitar inscrições em massa por parte dos Livres-docentes em caso de vaga de Adjunto, cada Livre-docente só poderá concorrer três vezes ao posto de Adjunto da sua especialidade e da mesma unidade universitária. No caso de três insucesso?, permanecerá *ad perpetuum* na segunda etapa da carreira.

O Professor Catedrático será escolhido entre os Adjuntos da respectiva unidade universitária e os Professores Catedráticos da mesma disciplina de outras Escolas e Faculdades oficiais ou equiparadas.

De acordo com o espírito do sistema em apreço, o ideal para a seleção do Catedrático, seria submeter os adjuntos apenas à prova de Títulos e Trabalhos, tendo em vista que todos já prestaram concurso do qual faziam parte as demais provas. Repeti-las não me parece de bom alvitre, pois, nessa altura da carreira só traria desvantagens. Desvantagens porque o Adjunto deverá estar livre do pesadelo de novas provas para poder, com sossego e serenidade, dedicar-se à ciência, à pesquisa e à elaboração de trabalhos de valor que o recomendem no momento de sua possível passagem a Catedrático, e que virão, certamente, enriquecer o patrimônio do país, com indiscutíveis proventos para o renome das letras médicas brasileiras.

Há ainda uma circunstância que parecendo de somenos, merece especial atenção. Quero referir-me ao fato de o concurso de provas, com sua espetacular publicidade afastar candidatos de grande valor e inegável competência, pelo receio de que os azares das provas públicas venham influir na sua consolidada reputação, se, por infelicidade, não obtivessem o primeiro lugar no cômputo final. É possível que nas demais unidades universitárias tal circunstância não pese na balança mas na Faculdade de Medicina, sobretudo no setor das clínicas, ela tem importância capital, pois trará, pelo afastamento das sumidades médicas, influência prejudicial ao ensino e, em conseqüência, no que tange ao grave problema da saúde e da vida de milhões de brasileiros.

A seleção do Catedrático pelo método ideal, isto é, pelo concurso de Títulos e Trabalhos, infelizmente não pode ser encarada porque a Constituição determina imperativamente: para o provimento das cátedras no ensino superior oficial, *exigir-se-á concurso de títulos e provas*.

Nestas condições, nenhum candidato poderá furtar-se a mais um concurso, salvo se predominar a opinião dos que sustentam que, já contando um concurso, o Adjunto poderá ser promovido a catedrático se com isso concordarem dois terços da Congregação. Não me parece, entretanto, viável esse critério em face do recente decreto n.º 33.460, de 3 de agosto de 1953, que diz textualmente: "Art. 2.º — O resultado do concurso prevalecerá apenas para o preenchimento da vaga constante do edital, sem prejuízo da atribuição ao candidato não escolhido para preenchê-la do título de livre-docente, na forma da Lei".

Para contornar o impasse, julgo que o concurso para Catedrático deverá constar de três provas, no máximo: prova de títulos, prova oral e defesa de um trabalho inédito. Digo trabalho e não tese porque hoje não é mais uma tese a dissertação apresentada, mas uma monografia sobre determinado assunto.

Um ponto passível de discordância é o que se refere ao julgamento do concurso para provimento dos diversos postos da carreira professoral e que deverá, segundo penso, obedecer ao seguinte critério: para Livre-docente por comissão composta de cinco professores da unidade universitária; para Professor Adjunto por comissão composta de três elementos estranhos à unidade universitária e dois escolhidos entre os catedráticos da respectiva Congregação; para Professor Catedrático o julgamento será feito pela Congregação, que deverá nomear uma comissão de três catedráticos para emitir parecer sobre os títulos e trabalhos, e arguir as monografias inéditas. Esta comissão não dará notas às provas, mas cada membro votará como parte integrante da Congregação.

A escolha do Catedrático deve ser uma prerrogativa da Congregação, pois somente ela poderá decidir qual dos candidatos merece assento entre seus pares, não só pelo valor dos respectivos títulos, trabalhos e provas, como também pela apreciação de sua vida pregressa, no que respeita à sua moral, à sua ética profissional e à sua projeção social. Não basta apenas o saber. É imprescindível o complemento de outros predicados que o recomendem no momento de sua escolha para ocupar o alto posto ao qual se candidatou. A inscrição dos Adjuntos, em caso de vaga de catedrático, não será obrigatória.

Com este sistema, a carreira do magistério será uma realidade, e os diferentes postos galgados graças ao esforço individual do candidato, sem a interferência indecorosa do preceito do favoritismo, tão perniciosamente adotado no Estatuto da Universidade.

E tudo isso note-se bem, sem custar um só centavo aos anemidos cofres do Tesouro Nacional!

Como contribuição à legislação da matéria, sugiro as seguintes alterações dos artigos 80, 81, 82, 83, 84, 85 e 86 do atual Estatuto da Universidade do Brasil, que passarão a ter a seguinte redação:

Art. 80 — Os cargos sucessivos da carreira do professorado definidos pelo Regimento das unidades universitárias, serão os seguintes :

- a) — estagiário;
- b) — livre-docente;
- c) — professor adjunto;
- d) — professor catedrático.

Art. 81 — Além dos titulares enquadrados nos diversos postos da carreira do professorado, farão parte do corpo docente:

- a) — assistente;
- b) — professores contratados;
- c) — pesquisadores;
- d) — técnicos especializados ;
- e) — auxiliares de ensino.

Art. 82 — O ingresso na carreira do professorado far-se-á pelo posto de Estagiário, para o qual serão nomeados por ato do Diretor, os diplomados há mais de três anos, com vocação para o magistério e que satisfizerem as condições estabelecidas pelo Regimento da respectiva unidade universitária.

Parágrafo único — O número de estagiários será ilimitado.

Art. 83 — O título de Livre-docente será concedido, por ato do Diretor da unidade universitária, ao estagiário aprovado em exame de habilitação, o qual constará de prova prática e de prova oral na forma do Regimento.

§ 1.º — O julgamento será feito por uma comissão de cinco catedráticos, escolhidos entre os professores da matéria e das disciplinas afins da mesma unidade universitária.

§ 2.º — O número de Livres-docentes será ilimitado.

§ 3.º — Os Livres-docentes poderão ditar cursos livres, de repetição, de extensão universitária e, ainda, auxiliar o professor do curso de graduação, quando para isso convidado pelo respectivo catedrático.

§ 4.º — Os atuais Livres-docentes terão o direito de ministrar cursos equiparados.

Art. 84 — O título de professor adjunto será concedido, por ato do Reitor, ao Livre-docente classificado em primeiro lugar em concurso realizado entre os Livres-docentes da mesma disciplina e da mesma unidade universitária, o qual constará de prova escrita, de prova prática e de prova oral, de acordo com o estabelecido no Regimento da respectiva unidade.

§ 1.º — O julgamento do concurso será realizado por uma comissão composta de cinco membros, dos quais três elementos estranhos à unidade e dois escolhidos entre os catedráticos da respectiva Congregação.

§ 2.º — Cada Livre-docente só poderá concorrer três vezes à vaga de professor adjunto da mesma disciplina.

§ 3.º — O número de professores adjuntos será de 8 (oito) para as disciplinas de uma só cadeira; de 10 (dez) para as disciplinas de duas cadeiras e de 15 (quinze) para as disciplinas de três ou mais cadeiras.

§ 4.º — Por impedimento de idade o Professor Adjunto passará automaticamente à Professor Honorário, e sua vaga será preenchida na forma da lei presente.

§ 5.º — O Professor Adjunto poderá ditar curso equiparado, cursos livres de extensão universitária e auxiliar o professor no curso de graduação, quando para isso convidado pelo respectivo catedrático.

Art. 85 — Os Professores Catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso de títulos, de prova oral e de defesa de um trabalho inédito, ao qual poderão concorrer os Professores Adjuntos da unidade universitária, os Professores Catedráticos da mesma

disciplina de outras Escolas ou Faculdades Oficiais ou reconhecidas, e os atuais Livres-docentes da mesma disciplina e da mesma unidade universitária.

Parágrafo único — O julgamento será feito pela Congregação da unidade, em votação secreta, e nomeado o candidato que obtiver maioria absoluta de votos.

Art. 86 — Os Estagiários, os Livres-docentes e os Professores Adjuntos não serão remunerados, salvo quando exercerem atividade didática, por determinação da Congregação e do Conselho Universitário e neste caso perceberão gratificação atribuída pelo Conselho de Curadores.

Art. 87 — Os Livres-docentes de outras Escolas ou Faculdades oficiais ou equiparadas poderão inscrever-se diretamente no exame para obtenção do título de Livre-docente, sem a exigência do estágio do primeiro posto da carreira do professorado.

Art. 88 — Os atuais instrutores passarão automaticamente a Assistentes; aos atuais Livres-docentes habilitados em concurso para Professor Catedrático, na vigência do Estatuto "Universitário aprovado pelo decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946, será concedido o título de Professor Adjunto, por ato do Reitor e a pedido do interessado; os atuais Professores Interinos com mais de três anos de exercício consecutivo, poderão inscrever-se no concurso para Professor Catedrático da respectiva disciplina, sem passar pelos postos de Livre-docente e de Professor Adjunto.

Art. 89 — O exercício da docência-livre não constitui acumulação vedada por Lei, assim como as atividades didáticas, dos Professores Adjuntos de acordo com o disposto no parágrafo 5.º do art. 84.

É bem possível, ou melhor, quase certo, que a norma proposta seja inaplicável a todas as unidades universitárias. O mal, entretanto, não está no sistema alvitado, mas na adoção da mesma lei a situações diferentes. Em face de tal conclusão, impõe-se um recurso ao legislador: para a solução de casos diversos soluções diversas. O problema terá, pois, de ser resolvido encarando-se as condições peculiares de cada Escola ou Faculdade.

Em mais de uma oportunidade venho de público debatendo o assunto. Julguei, entretanto, asado o momento para fazê-lo de novo, quando se encontra à frente da pasta da Educação e

Cultura um moço esclarecido, também professor universitário, e que, no curto período de sua administração, se há revelado mais realizador que fantasista.

II. A PROMOÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Acha-se em plena ebulição o problema relativo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando a satisfazer o imperativo criado pela Constituição de 18 de setembro de 1946, que atribuiu à União a tarefa de legislar sobre o ensino superior e secundário no território brasileiro.

O momento é, pois, mais que oportuno para o debate de sugestões que procurem a solução de problemas obscuros das leis vigentes ou inabordados no anteprojeto submetido pelo Governo à apreciação do Poder Legislativo.

Em publicação anterior, toquei numa tecla já por mim ferida mais de uma vez. Ocupar-me-ei hoje de um ponto em aparência de somenos, mas de importância capital e absolutamente inadiável.

Entre os benefícios trazidos ao ensino superior pela reforma de Francisco Campos, avulta, sem dúvida, a transformação profunda e radical do sistema de promoções. O exame final deixou de ser prova única e exclusiva na avaliação do aproveitamento do aluno, ao terminar o ano letivo.

Bem o disse o autor da reforma: "o antiquado systema de exame final, como unica e exclusiva prova annual, estúpido, des-honesto e degradante systema intellectual e moral de apuração de conhecimentos, tão propicio á improvização e á fraude, ao triumpho fácil e deseducativo de qualidades muitas vezes secundarias e subalternas, pessimo, do ponto de vista da educação porque, inculcando na juventude uma falsa noção do systema de premios e recompensas que funciona na vida fora da escola, em que a victoria exige fundamentos mais solidos e tests mais demorados e exigentes, o systema de exame foi fundamente transformado. O exame final não é a prova unica. Haverá, durante o ano, provas parciais, notas e trabalhos práticos, argüições, debates. Para chegar ao exame final, o alunno terá atravessado todas essas provas intermediarias, de maneira que a prova de fim de anno apresenta mais garantia à seriedade do julgamento de que as tão precarias que actualmente offerece, as quaes se cifram, no maior numero de casos, à felicidade no sorteio e à

tolerancia dos examinadores, que fundam a sua displicencia no facto de ser serodia, extemporanea e inapplicavel, como remedio, a reprovação".

Tenho a impressão que esta crítica do sistema de antanho, sobretudo se levarmos em conta as grandes notabilidades que sob êle se formaram nos últimos decênios do Império e nos primeiros da República, foi bastante exagerada pelo pessimismo descritivo do autor e pelas cores fortes discricionariamente empregadas. De fato, grandes médicos, advogados, engenheiros, literatos e políticos honraram e elevaram o nome do Brasil, nos períodos evocados, a um alto nível cultural que muito nos desvanece. Poderia citar inúmeros exemplos, contentar-me-ei apenas com um: Francisco Campos.

Isso não me impede, entretanto, de reconhecer as reais vantagens nas alterações introduzidas e consubstanciadas na adoção das provas parciais, trabalhos práticos, argüições e debates. O que é bom, sempre pode ser melhorado. Tal ocorreu no caso em apreço. O aproveitamento do aluno passou a ser considerado através de uma dupla rede de malhas mais finas e num crescendo até a última etapa: o exame final. Lucrou o ensino e lucraram os alunos.

Ao assinar o Decreto-lei n.º 8.342, de 10 de dezembro de 1945, o Presidente José Linhares mostrou ter compreendido muito bem o valor do exame final, pois conservou, no seu art. 1.º, a judiciosa medida adotada pela reforma de 1931, conforme se infere da leitura da seguinte passagem: "Nos estabelecimentos de ensino superior em que o regime de promoções depender de duas provas parciais e uma oral final, as duas primeiras serão realizadas, respectivamente, na primeira quinzena do mês de junho e na segunda do de novembro".

Este decreto, cujo fim era uniformizar o regime de promoção nas faculdades e escolas superiores, atingiu em pleno o seu alvo. Mostrando argúcia e grande dose de bom senso, o Presidente Linhares houve por bem não alterar, com um fortuito decreto, uma reforma sagazmente elaborada. Tudo continuou, por conseguinte, cento por cento O. K.

Infelizmente, porém, vivemos num país em que tudo, mesmo as decisões as mais acertadas, sofrem os efeitos deletérios da mentalidade da maioria dos seus filhos, das injunções políticas, dos interesses pessoais e da incapacidade de muitos de seus homens. Foi exatamente o que aconteceu quanto às promoções pelo novo método. Um ano mais tarde, em 1946, uma lei feita às

caladas pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Dutra, suprimiu *ex abrupto* a salutar medida introduzida no ensino universitário, e implantou um processo *mais estúpido, mais desonesto, mais degradante* do que o existente antes da reforma do notável jurisconsulto mineiro.

Com efeito, essa péssima lei, chamada Lei n.º 7, diz no 1.º parágrafo de seu 2.º artigo, textualmente o seguinte: "a média igual ou superior a sete (7), nas provas parciais isenta o aluno da prova final". Não é preciso muito esforço de raciocínio para se concluir que, em virtude dessa lei absurda e desastrosa, o aluno é, hoje em dia, promovido sem um ato escolar que apure, com a precisão de um compasso geométrico, o seu aproveitamento, mas unicamente amparado e guindado pela média de duas provas parciais, quase sempre escritas, de valor real muito duvidoso, as quais se condicionam, as mais das vezes, à felicidade no sorteio do ponto, à fraude, à cola e à proverbial tolerância de examinadores apáticos, displicentes e alheios às conseqüências da benevolência concedida a rodo.

Isso positivamente não está certo, é um sistema péssimo, lamentável e de funestos resultados para o ensino. A média das provas parciais durante o ano, as notas dos trabalhos práticos e, ainda, o grau de estágio, são elementos preciosos no julgamento do exame final. Este, entretanto, compreendendo toda a matéria, constitui uma precaução que se impõe, uma garantia da seriedade do julgamento do aluno que atravessou, bem ou mal, as provas intermediárias. Resulta imprescindível, pois, restabelecer quanto antes a salutar e sábia medida, combatida como prova única, mas não proscrita pela lei Francisco Campos.

Vale ainda lembrar uma circunstância que agrava sobremodo tal situação, já por si bastante calamitosa. Na prova parcial só entra a matéria dada em aula e, como freqüentemente o programa não é esgotado, o aluno só dará conta de parte da respectiva disciplina.

Está no timão do Ministério da Educação e Cultura um moço de idéias hodiernas e que me dá a impressão de querer acertar e, sobretudo, melhorar o que vai de mau nos misteriosos meandros do ensino superior. O ponto em apreço não deve escapar à sua argúcia e esclarecida inteligência.

III. A VOCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

"O meu filho há de ser médico, disse a mãe do petiz em reunião de família, é a mais bonita de todas as profissões". E o menino, aos trancos e barrancos cheio de reprovações, galgou o ginasial, percorreu as seis séries da Faculdade de Medicina e, finalmente, surpreso e inconsciente, conseguiu o diploma tão suspirado por sua progeneritura.

Outra mãe dedicada asseverava: "o meu filho há de seguir a profissão do pai, será por este encaminhado mais tarde na vida prática". E acrescentou: "é uma linda profissão e poderá, graças a ela, chegar a Presidente da República". E a criança obteve o diploma de Bacharel em Direito.

O garoto não foi ouvido, nem consultado, mesmo porque na idade em que se encontrava não poderia opinar sobre assunto assim relevante. Salvo ligeira nuance, é o critério adotado entre nós, aliás com justíssima razão, pois nada mais humano do que os pais se interessarem pelo destino dos filhos, e ninguém de boa fé poderá discordar deste modo de agir.

Resultam desta irrefletida intromissão do amor maternal, e mesmo do paternal, tentando resolver um problema complexo e transcendente, as freqüentes inaptações observadas em todos os ramos da atividade humana. Os pais que são, na feliz frase de Levi Carneiro, "os mais temerosos inimigos da criança", intervêm, por ignorância ou por autoridade, em desfavor desta, embora levados pela melhor das razões.

Até aqui tudo está bem.

O que não me parece justo, é que o Estado cruze os braços diante de tal situação e permita, nas escolas, e faculdades, a matrícula de aluno sem um exame prévio, a fim de prescrutar-lhe as inclinações ou as disposições favoráveis a um determinado tipo de estudo superior. Não há a menor tentativa para dar-lhe um bom rumo ou orientá-lo no melhor sentido.

A bem da verdade, devo dizer que encontrei uma alusão ao assunto no anteprojeto que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realmente, reza o art. 33 do referido documento: "O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, e destinado exclusivamente aos que possuírem nível intelectual e *aptidões adequadas*, tem por objetivo. . .". Conforme se conclui das palavras deste trecho por mim grifadas, há uma vaga e acidental referência ao tema, sem a indicação de medidas concretas e de caráter prático.

A necessidade de avaliar a vocação do indivíduo torna-se dia a dia mais evidente e não há como negar-lhe valor substancial.

No que se refere à engenharia e à arquitetura, a escolha faz-se de acordo com a sabedoria popular e obedecendo ao conceito: o indivíduo tem queda para a matemática. Julgamento esse muita falaz e sem nenhuma base científica.

A profissão médica, mais do que qualquer outra, necessita aptidão vocacional. Para bem exercer a medicina e afrontá-la sob os seus múltiplos aspectos e encargos, tornam-se indispensáveis qualidades que não se adquirem, não se ensinam e não se aprendem na escola. Nas aulas estuda-se a pesquisar um sinal, a perceber um sintoma, a determinar uma síndrome, enfim a fazer um diagnóstico, o qual, diga-se de passagem, nem sempre corresponderá à verdade.

Mas para o trato pessoal do doente, para captar-lhe a confiança, para suportar as agruras e as atribuições que a clínica exige há necessidade de algo especial, que não se adquire, mas nasce com o indivíduo, faz parte integrante da sua mentalidade e que se convencionou chamar — vocação.

Em tempos idos, quando o ensino superior era menos amplo, menos difundido, e a procura de matrícula não alcançava as necessidades da coletividade, poder-se-ia admitir que o apuro na seleção do corpo discente fosse imperfeito, constituindo um mal compreensivo. Hoje em dia, porém, o ambiente acha-se muito modificado e as condições apresentam-se diametralmente opostas às de outrora. Sendo, na atualidade, o número de matriculandos superior ao de vagas prefixadas, torna-se possível, senão aconselhável, uma escolha obtida com o maior rigor possível. Se em outras épocas apelava-se para o número em detrimento da qualidade, hoje, impõe-se o inverso, a qualidade sempre deverá prevalecer sobre a quantidade.

Devido à avalanche de candidatos ao ingresso nos institutos oficiais ou oficializados, foi mister estabelecer-se o concurso vestibular com o fito de resolver o impasse da seleção. No corrente ano inscreveram-se na Faculdade de Medicina cerca de 900 alunos para preencher somente 200 vagas do 1.º ano, o que indica a possibilidade de uma escolha mais severa, em que sejam computados todos os itens da escala pedagógica.

Poder-se-ia alegar que o grupo contemplado não era tão vultoso quanto o número total dos inscritos faria supor, pois a grande maioria se compunha de estudantes possuidores de instrução mais que deficiente do curso secundário e, por conse-

giunte, inadequados para uma seleção mais apurada. O imperfeito apresto dos alunos do curso médio, entre nós, é um fato indiscutível. Não há nisso exclusividade do Brasil, trata-se de um fenômeno universal, constatado em todos os países. Os futuros vestibulandos, ao contrário dos 900 que, em 1953, deixaram de apresentar na generalidade condições favoráveis de preparo e de conhecimentos, revelando um decepcionante índice cultural, seguramente se mostrarão mais aptos e à altura da carreira médica, se providências acertadas forem introduzidas no projeto ora em andamento. Não há, nem pode haver reforma salutar do ensino, se não forem nela introduzidas modificações sábias e radicais do sistema pedagógico.

Quanto à vocação, aplausos merece o Prof. Roberto Masferrer quando afirma: "La pedagogia universitaria debe proveer medios adecuados para que la selección de candidatos a la Escuela de Medicina sea racional y, en lo posible, científica. La psicopedagogia cuenta a estas alturas com técnicas eficaces para diagnosticar capacidades vocacionales en el amplio sentido de "areas" o campos de disposiciones intelectuales, emocionales y prácticas. No se trata pues, de medir arbitrariamente una vocacionalidad específica, sino más bien de encontrar disposiciones favorables para um determinado tipo de estudios superiores. Asi se evitaria, a lo menos, el ingreso multitudinario de los mediocres y, con ello um pesado lastro de incapacidades aglomeradas en el Primer Curso de la Escuela de Medicina".

Assim como se exige ao matriculando a apresentação do certificado de saúde, de vacina, etc., também exija-se a sua passagem pelo crivo de um organismo competente que estude as condições de sua mentalidade, de suas reações emocionais e lhe aponte o roteiro a tomar na vida prática. Digo — um organismo competente — porque os testes enganam os leigos no assunto. Cito um fato em abono do alegado: dois meninos da mesma idade foram induzidos, pelas respectivas progenitoras, a estudar piano. Um deles desistiu ao fim de 3 anos, tornou-se o outro um exímio pianista e compositor. Cresceram, estudaram medicina e colaram grau no mesmo ano. Atendendo à grande habilidade manual do segundo, tudo levava a crer que êle se dedicaria à cirurgia, enquanto o outro abraçaria a clínica médica. Exatamente o contrário aconteceu: o pianista fêz-se notável Professor de Clínica Médica e o outro um hábil Professor de Clínica Cirúrgica. Tudo ao contrário do que se poderia supor. O teste inicial, para os não entendidos, fora de molde a sugerir um erro.

Faz parte integrante da Universidade do Brasil o Instituto de Psicologia. Talvez esteja no seu âmbito de ação o problema em apreço.

Eis outra medida que julgo da máxima importância e de resultados benéficos para o aprimoramento das nossas elites, motivo por que ousei tomar a liberdade de sugerir-la à esclarecida mentalidade do Sr. Ministro de Educação e Cultura.

P. S. — Para satisfazer os curiosos identifico os meninos: Professor Aloysio de Castro e o autor destas linhas.

IV. RESPIGANDO PONTOS ESPARSOS DAS DIRETRIZES E BASES

Por que foi mudado o nome da Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil? Não sei. Disseram-me que concorreu para isso o fato de pertencer a esta Universidade um instituto que funciona fora do Rio de Janeiro a Escola Nacional de Minas e Metalurgia. No meu entender, de nada serviu a mudança do nome, pois a Escola de Metalurgia continua em Ouro Preto, com o primitivo nome, e a Universidade na heróica cidade de São Sebastião. Note-se que todas as unidades têm sua designação subordinada à universidade padrão, ao passo que a mineira aberrava deste critério. Assim temos:

Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil

Escola de Engenharia da Universidade do Brasil

Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil

Escola de Ed. Física e Desportos da Universidade do Brasil

Faculdade de Farmácia da Universidade do Brasil

E no entanto, e destoando de tudo isso:

Escola de Minas e Metalurgia de *Ouro Preto!!!*

A única *vantagem*, sem dúvida, foi estabelecer a confusão.

De fato, quando, em Madrid, anunciei-me pelo meu cartão de visitas, o professor que gentilmente me recebeu, perguntou-me a queima roupa:

— De onde o colega é? o seu país é tão grande!

— Da Universidade do Brasil. Disse sem perceber o motivo da pergunta.

— E as demais acaso não o são?

— Embaracei-me e, sem resposta plausível a dar, fi-lo com um gesto de mãos e cabeça.

Percorrida a magnífica Cidade Universitária de Madrid, dirigi-me à Itália para ver o que de bom por lá havia. Chego a Roma e a cena reproduz-se com pequena variante :

— Em seu país só há uma universidade?

— Não, há dez.

— E as demais, não são do Brasil?

— !!!!!?????

Resolvi substituir o cartão de visitas por um antigo, no qual se lia bem claro: da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Tudo mudou como por encanto: cessaram as perguntas descabidas, mas compreensíveis. E a minha viagem continuou *comme sur des roulettes*.

No mundo inteiro designa-se a universidade pelo nome da cidade em que funciona : universidade de Paris, de Buenos Aires, de Coimbra, de Kioto, etc. Sabe-se logo a sua sede exata. Em condições idênticas, além da nossa, existem apenas duas, das 355 catalogadas pelo Prof. Souza Campos, antes da segunda guerra mundial: a de Malta e a da Islândia. Compreende-se a exceção destes dois casos, pois, quanto a elas, a duplicidade nunca será um fato. Nos Estados tinidos notam-se as de Columbia, de Harvard, de Johns Hopkins, de Cornell, etc, que não têm nome de cidades, mas o dos respectivos doadores, merecida homenagem àqueles que, por sua munificência, fizeram jus a que lhes perpetuasse a memória.

Os maus exemplos, entretanto, proliferam. Estão implantando, entre nós, o péssimo hábito de dar às universidades os nomes dos Estados. Assim temos a de Minas Gerais, a da Bahia, a do Paraná, a do Rio Grande do Sul. Conseqüência : recebi há dias um ofício do Diretor da Faculdade de Medicina de *Belo Horizonte* da Universidade de *Minas Gerais*. A Faculdade tem um nome e a Universidade outro ! Dizem que há quem prefira o método confuso...

Acho, entretanto, que devemos voltar à designação primitiva : Universidade do Rio de Janeiro.

No projeto das Diretrizes e Bases, os redatores, repetindo maquinalmente o assinalado nas leis anteriores, insistem em escrever: *concurso para Livre Docência*. No caso, não se trata de concurso na acepção da palavra.

Há, sim, uma *prova de habilitação*. O número desses docentes é ilimitado, não existe, por conseguinte, vaga a preencher, cada candidato fará as provas de acordo com o que determinar a própria sorte. Se dois ou três as fazem juntos, isso resulta da conveniência na organização das comissões examinadoras. É mister não insistir no erro porque uma lei, dessas feitas para proteger afillhados, poderá criar sérios embaraços para o futuro.

*
* *

Dispõe o parágrafo 1.º art. 50 das Diretrizes e Bases que somente os professores Catedráticos farão parte da lista tríplice para a indicação de Reitor, e o inciso XVI do art. 39 faz a mesma restrição quanto aos Diretores das unidades universitárias. Em ambos os casos os Professores Aposentados e os Eméritos estão excluídos da possibilidade de ocupar os cargos de direção, o que é permitido pela legislação vigente.

Sou Diretor da Faculdade de Medicina e, portanto, suspei-tíssimo para manifestar-me sôbre o assunto, mas aberra êle tanto do bom senso que não tenho constrangimento em abordá-lo de frente. Só quem desconhece as inumeráveis atribuições do Reitor da Universidade do Brasil e do Diretor da Faculdade de Medicina pode esposar tal idéia. Torna-se impossível o exercício simultâneo dos dois cargos: Professor e Reitor ou Diretor. Um deles há de ser sacrificado; ou o ensino passa a segundo plano, o que não é admissível, ou a administração fica descurada, o que talvez seja pior. Está claro que não se poderá argumentar com o dinamismo excepcional de Pedro Calmon. Refiro-me aos casos normais. Para comprovar o que digo, não tenho a menor dúvida em declarar o seguinte: se fôsse catedrático em exercício, já teria eu abandonado o cargo de Diretor há muito tempo; somente a minha inatividade no magistério e na clínica me permite arcar com a honrosa, mas pesada tarefa. Não se conclua que advogo a proibição dos catedráticos em exercício ocuparem cargos administrativos. Proponho que se conserve a atual legislação, que estende aos aposentados a possibilidade em apreço.

Acresce ainda que o aposentado, sem cátedra, não terá interesse próprio a servir. Fará administração imparcial e em benefício de todos, disso redundando lucro para o ensino. Te-

nho a impressão que, para Diretor de uma unidade, o aposentado foi feito sob medida.

*
* *

Há ainda no parágrafo 1.º do art. 50 uma novidade. O Reitor e o Vice-Reitor e, por conseguinte, os Diretores também, serão nomeados por escolha de uma lista tríplice "...mediante votação uninominal, em um só escrutínio..." Espantoso! Os legisladores, pensando tratar-se de uma assembléia política, ou em apego aos princípios democráticos, julgaram de grande alcance a representação da minoria da Congregação. Não há representantes, mas um Diretor que, para bem administrar, deverá ser amparado pela maioria de seus pares, a fim de ter o apoio dela pelo menos.

Para que os legisladores se convençam da necessidade de três escrutínios, citarei um fato autêntico, pois foi narrado em plena congregação da Faculdade de Medicina por um acatado Catedrático. Tratava-se de eleição em outra unidade, da qual o referido professor também fazia parte. Votou êle em si mesmo e o resultado final foi:

Catedrático A . — 8 votos
Catedrático B . — 6 votos
Catedrático C . — 1 voto

E o catedrático, com o próprio e exclusivo voto, figurou na lista tríplice e foi escolhido pelo Governo para Diretor da unidade universitária!!! Não se iludam. A votação deve ser uninominal e em três escrutínios.

*
* *

O inciso I do art. 39 das Diretrizes e Bases exige duas condições para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior: a) conclusão do curso do colégio universitário, com aprovação plena ou distinta, na média geral, e a aprovação em todas as disciplinas; b) aprovação no concurso de admissão.

Ponderemos separadamente sôbre cada uma dessas letras.

Letra A. — Se o colégio universitário — ou curso propedêutico, ou curso de articulação, ou curso pré-universitário, o

nome pouco importa — representa "um crivo por onde deverão passar, em seu começo de formação seletivo, todos os altos intelectuais brasileiros e todos os que se destinam às carreiras liberais", conforme preceitua o relatório da Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não vejo necessidade de que essa passagem seja com aprovação plena ou ótima. Deve-se exigir a aprovação com alta média sem dúvida, assim como aprovação em cada uma das disciplinas do curso do colégio universitário. O fato de um aluno ter mostrado grande preparo em certa matéria, não serve de justificativa para que se consinta a ignorância nas demais. O aluno que não obtiver média suficiente em uma das matérias, não poderá ser classificado. A letra A deverá, pois, ter a seguinte redação: *conclusão do curso do colégio universitário com aprovação na média geral, e aprovação de todas as disciplinas.*

Letra B. — A habilitação em concurso de admissão é uma exigência desnecessária e sumamente prejudicial. *Desnecessária* porque, ao terminar o curso universitário, os alunos aprovados deverão ser classificados em ordem numérica, de acordo com as médias obtidas em provas parciais, estágios, trabalhos práticos e exame final, e obedecendo a um critério semelhante ao adotado nas escolas de guerra. Serão matriculados, nas vagas prefixadas no regimento da unidade universitária, os alunos que obtiveram classificação e na respectiva ordem. *Prejudicial*, como disse, porque, adotado o concurso de admissão, iria êle acarretar todos os tropeços observados nos atuais exames vestibulares: retardamento em consequência dos exames de segunda época, por causa dos dependentes do C. P. O. R., por motivo do carnaval, em virtude dos *treze* dias da chamada segunda *quinzena* do mês de fevereiro. Só quem assistiu e acompanhou a marcha de um exame vestibular, pode aquilatar os inconvenientes que êle acarreta. Senão, atentem no seguinte: em 1953 as matrículas na Faculdade de Medicina só começaram a 23 de março, isto é, 23 dias após a data em que deveriam ter início as aulas, isto é, 1 de março; em 1952 as matrículas foram iniciadas a 27 de março, com perda de 27 dias de aulas e, em 1950, as matrículas foram abertas no dia *12 de abril*, isto é, um mês e meio após a data designada para a abertura das aulas. Note-se que digo início das matrículas e não início das aulas.

O Colégio Universitário, portanto, deverá obedecer a um duplo objetivo: selecionar e classificar. Para tanto uma condição há de ser respeitada, o colégio forçosamente será específi-

co para cada estabelecimento de ensino superior, do contrário a classificação ao término do curso seria impraticável. Não há nesta condição nenhuma falta de lógica. Assim como atualmente são específicos os concursos vestibulares, os cursos pré-universitários também o seriam. O art. 36, que regula a matéria, terá de ser alterado no seu parágrafo único, que passará a ter a seguinte redação: Os cursos do colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais, e compreendendo de quatro a seis disciplinas, funcionarão anexos aos estabelecimentos de ensino superior e supervisionados por estes.

A comissão acima referida estabeleceu que "o colégio universitário representa o curso específico e de preparação para cada uma das escolas superiores". No momento entretanto de situar o colégio — "no âmbito do ensino superior ou no do secundário" — a comissão dividiu-se, mas achou que a questão não tem importância fundamental, e prevaleceu a classificação no curso secundário. Acho que os colégios deverão funcionar sempre anexos às escolas superiores, em semelhança ao que já se faz nos Estados Unidos e propõe a reforma francesa de Langevin.

No sistema atual de exame vestibular, o candidato não contemplado tem a possibilidade e o direito, no ano seguinte, de entrar em novo concurso. Vigorando o sistema do colégio, isso não será possível. Aos aprovados e não matriculados por falta de vaga, a lei deverá ampará-los, ou dando-lhes preferência à matrícula no ano próximo, medida não aconselhável, ou garantindo-lhes a matrícula automática no colégio universitário, a fim de, repetindo o curso, alcançarem colocação melhor.

Penso que o problema do vernáculo poderá ter solução conveniente na época da matrícula no colégio universitário, se o art. 37 obedecer à seguinte redação: "As condições de matrícula, o currículo, o regime de aulas, de provas parciais e de exames finais do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada escola superior, em que venha a funcionar o colégio, devendo figurar entre as condições de matrículas a capacidade do candidato, apurada no concurso de admissão, de redigir corretamente na língua vernáculo".

*

* *

Diz o relatório das Diretrizes e Bases, no capítulo relativo à educação superior: "O conteúdo do currículo, que o anteprojeto se abstém de fixar, será determinado pela congregação, tendo em vista os propósitos do curso", e posteriormente aprovados pelo Conselho Universitário. E acrescenta, linhas adiante: "Permite-se, deste modo, extensa variação entre escolas do mesmo tipo, fechando-se a porta, todavia, à possibilidade de seriações e currículos absurdos ou insuficientes".

Em outro ponto refere-se ao temor que os anti-autonomistas têm "de que as universidades, uma vez autônomas, se diferenciem entre si, deixem de imitar os padrões centrais". E exulta: "Pois é justamente, — nessa esplêndida possibilidade de diferenciação — que reside o grande alcance da medida". Em apoio desta afirmativa, transcreve frases do Prof. Souza Campos, menciona o pensamento de Raymond Poincaré, lembra o que asseverava F. Labouriau, citam João Macedo Filho, Pandiá Calógeras, Rodrigo Otávio, Tobias Moscoso, uma decisão do Conselho Universitário de Minas Gerais e ainda trechos de uma conferência pronunciada por Fernando de Azevedo e chega à seguinte conclusão: "Aplique-se o que acima ficou dito a respeito das universidades, com as necessárias adaptações, às escolas superiores isoladas, e ter-se-á, em relação a ambos os tipos de institutos, a justificativa cabal desses princípios fecundos e dignificadores que são a autonomia e a flexibilidade".

Será, pois, segundo os autores da reforma, banido o irrecomendável padrão único universitário, e adotado o princípio da autonomia e flexibilidade nas instituições de ensino superior. Estou perfeitamente de acordo e nenhuma objeção tenho a fazer.

E, como corolário de tudo isso, redigiram o inciso IV do art. 39 das Diretrizes e Bases, cujo texto é o seguinte: "currículo que contenha *no mínimo*, as disciplinas *essenciais* ao propósito de cada curso, dispostas em conveniente seriação, e submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, no caso de escola superior isolada ou à aprovação do Conselho Universitário respectivo, no caso de escola integrante de Universidade". O grifo é meu.

Aqui começo a dissentir do projeto das Diretrizes porque o disposto neste inciso contém o pomo da discórdia e da confusão que será lançado na tranquila e pacata Universidade do Brasil. O currículo conterà *no mínimo as disciplinas essenciais a cada curso!!* Eis aí matéria suficiente para intermináveis discussões, debates acalorados, propostas e contrapropostas e, por fim, um perpétuo desacordo entre os professores. Os 36 catedráticos da

Faculdade Nacional de Medicina não têm a menor dúvida de que a respectiva disciplina é a mais importante do curso médico. No início do ano que finda, tive de suprimir, por motivo orçamentário, uma dúzia de auxiliares de ensino. Dirigi-me a cada um dos professores que seriam prejudicados com a medida e obtive invariavelmente a mesma resposta: "mas logo na minha cadeira! é a mais importante e aquela em que mais se trabalha!"

O tal *mínimo essencial* tem de ser prefixado em lei, em seu próprio benefício e, estou certo, não ferirá a autonomia e a flexibilidade tão cara aos ilustres elaboradores do Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo porque a própria comissão já praticou a nociva acutilada contra a autonomia universitária quando prefixou o curso médico em 6 séries anuais, no mínimo; o de direito, de engenharia, de arquitetura e outros em 5 séries anuais, no mínimo; o de farmácia e de odontologia e outros em 4 séries anuais, no mínimo. Mais um mínimo, por conseguinte, não tem a menor importância.

E, se não fixarem os tais mínimos essenciais, teremos, então, de afrontar coisa muito pior, bastante complexa e talvez insolúvel. Vejamos.

Se couber às congregações fixar os mínimos, teremos, de certo, currículos inteiramente diversos uns dos outros. Como resolver o caso das transferências? Elas são obrigatórias por lei.

Não é problema fácil, como muitos poderão pensar. Segundo a legislação atual, com equivalentes currículos e seriação desigual, já se torna difícil a solução de certos casos, pois algumas vezes há necessidade da concessão de duas dependências em séries diferentes. Exemplo: matrícula no 4.º ano, com uma dependência no terceiro e outra no primeiro, hipótese essa não permitida aos alunos do curso de graduação. Constitui ela exceção odiosa, pois só beneficia aos alunos transferidos nacionais ou estrangeiros. Imagine-se o que será se os currículos não forem harmônicos.

É curioso observar a solução dada, pelos organizadores das Diretrizes, ao caso das transferências. O art. 69 estabelece: "Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola estrangeira de reconhecida idoneidade, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuseram os poderes locais, em

relação ao ensino médio; os Conselhos Universitários, em relação às respectivas escolas, e o Conselho Nacional de Educação, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados".

Resolveram, como se verifica, com muita habilidade e grande inteligência, isto é, desapertando para a esquerda. Em verdade, não solucionaram nada, apenas descalçaram a bota. Legislar assim é bastante fácil. A saída para o caso das transferências está na fixação em lei do *mínimo essencial*. Do contrário teremos a repetição do caos existentes na Universidade do Brasil que é autônoma, observados os *mínimos legais*. Até hoje ninguém sabe quais são os mínimos legais.

Repito : a lei deverá fixar os mínimos se não quiser criar um caso de conseqüências imprevisíveis, senão insolúvel, para os executores das disposições legais. O imprescindível, entretanto, é que o mínimo seja de fato um mínimo e não um máximo, como na organização atual, em que os currículos estão sobrecarregados em excesso.

SÔBRE O PROBLEMA DE COMO FINANCIAR A EDUCAÇÃO DO POVO BRASILEIRO (*)

BASES PARA DISCUSSÃO DO FINANCIAMENTO
DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I. N. E. P.

Aqui estou para mais uma vez examinar, de público, o problema em que muito tenho pensado, sôbre o qual muito já tenho falado e que reputo crucial, cada vez mais instante: *de como financiar a educação pública* no Brasil e para todo o povo brasileiro.

Ainda há pouco, convidado pelo Rotary Club do Rio de Janeiro a versar ali assunto da minha especial e prolongada responsabilidade na vida pública, não hesitei no tema a expor aos Rotarianos, de improviso, mas à base de constantes e sedimentadas investigações e reflexões, como dirigente da Educação, por várias vezes, no meu Estado de nascimento e no Distrito Federal, e ora à frente do I.N.E.P. (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no Ministério da Educação e Cultura.

Traspondo-me agora com o mesmo tema essencial para esta audiência, especialmente credenciado para debatê-lo, entregando-lhe ao estudo o levantamento procedido pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relativo às despesas e custeio da educação, ao qual servem estas minhas palavras de breve apresentação preliminar. De educadores para educadores, de responsáveis para responsáveis por serviços de educação em todo o Brasil, aqui reunidos, debatê-lo-emos, na esperança de que todos poderemos colher de todos novas luzes e contribuições úteis.

De muito tempo, repito, o fundamental problema me absorve atenção e diligência indagadoras, à procura da solução de

(*) Trabalho a ser apresentado ao XI Congresso Brasileiro de Educação, a realizar-se em Janeiro de 1954, em Curitiba, Paraná.

base, indispensável. Convendo, entretanto, em que a sua presença nunca me feriu tanto e tão amplamente como no exercício do cargo de diretor do I.N.E.P., que, na administração federal, é sobretudo uma espécie de catalisador de soluções emergentes, mediante apelos, instâncias, solicitações diuturnas e até súplicas dos próprios poderes públicos locais (Estados e Municípios), dos mandatários políticos ou de simples particulares, que ali vão bater, de todos os quadrantes, em busca de auxílios para instituições e empreendimentos parciais, enquanto a obra educacional geral, integrativa, — que é preciso empreender, que urge empreender a todo custo, — fica à espera da solução básica, em que se deverá apoiar. E como as soluções de emergência não bastam, as injunções de *expediente*, no I.N.E.P., não me impediram, antes me desafiaram ao máximo, aquelas minhas amadurecidas reflexões sobre o *problema dos problemas* quanto ao sistema educacional brasileiro, seus fundamentos construtivos, sua organicidade e sua efetividade.

* * *

Antes de tudo, devemos convir em que o fenômeno mais significativo, talvez do desenvolvimento do Brasil, nos últimos vinte anos, é a tendência crescente para o que já podemos chamar a unificação ou integração do povo brasileiro, em que pesem fatores de diversificação, velhos e novos, divisões e estratificações, às vezes artificial ou artificiosamente exacerbadas, quando menores poderiam ser ainda os seus acentos, que, entretanto, dir-se-ia, mais estimulam e aguçam as aspirações e afirmações reivindicativas daquela unificação ou integração em marcha. É certa já a impossibilidade de reviver as épocas em que podíamos dizer — "Nós e o povo"... Estamos sendo instados a declarar sempre — "*Nós, o povo*"... E, mais ainda: somos agora obrigados a agir em conformidade com o que declaramos, sem possíveis enganos, engodos ou ilusionismos diversionistas, cuja eficácia, seja dito, vai diminuindo a olhos vistos.

As tendências unificadoras, integrativas, nos dias em que vivemos, representam já um estado de consciência comum dos direitos e legítimas aspirações do povo brasileiro. E é no campo da educação, sobretudo, que essas reivindicações, legítimas como as que mais o possam ser, se revelam em maior extensão e com intensidade maior de clamor público — o povo todo, por todas as suas camadas, a desejar e a exigir que lhe sejam proporcionados meios de educar-se: educar-se para viver.

Até o século passado e, quanto a nós, muito especialmente, até as primeiras décadas deste, cuja metade já transpusemos, a

educação (e não me refiro só à educação pública ou dita popular) era um problema que, impregnado de idealismo, tudo ou muito tinha de paternalista e assistencialista. Era, precipuamente, uma dádiva, uma concessão dos que achavam que podiam fazê-la e, podendo, deviam outorgá-la, aureolando o estrito fervor com as galas de filantropia ou a glória da benemerencia pública.

Vem a propósito lembrar o resumo a que nas práticas se reduzia o grande ideal — ideal populista — de então, em quantidade e qualidade reais, bastando-nos para tanto recordar as palavras do Sr. Fidelino de Figueiredo, em seu recente livro *Um Colecionador de Angústias* (página 85), onde diz que "entre os latinos" (generalização sua) a palavra democracia (aspeada ou grifada) significava "a massa esquecida como incapaz, perpétua criança que nada reclama e nada merece ou só merece o que lhe queria dar um ministro português de educação: ler, escrever e contar, mas sem ter depois de ler, nem escrever, nem contar..."

Resumindo, pelo melhor, essa educação-concessão, educação-dádiva, educação-assistência, até os primórdios deste século, diremos que, então, *queríamos educar o Brasil* e que, hoje, — *é o Brasil que exige ser educado*. E é tempo de reconhecer que não há empreendimento maior e mais indeclinável para uma democracia — mesmo uma simples democracia política que não seja uma burla ou uma fraude grosseira — que educar toda uma nação, ou todo o povo para ser efetivamente a nação.

Vejamos, portanto, desenganadamente, o que isso, posto por obra ou transposto para a realização efetiva, representa de encargo e custo a serem providos.

Nas atuais condições demográficas brasileiras, a distribuição por idades da população leva-nos ao cômputo de nunca menos de oito milhões de crianças na idade da instrução primária. A este mínimo de obrigação legal e ao mínimo dos oito milhões de credores dessa obrigação, mesmo não computando seus sucessivos acréscimos, temos necessidade de adicionar os adolescentes, os jovens na idade da instrução secundária. Da soma resulta pelo menos um total de dez milhões de brasileiros a educar, por obrigação legal, constitucional, ou por necessidade social, contingente. Eis a preliminar — a primeira das preliminares — do nosso problema.

Não fica aí, entretanto, o ônus da democracia brasileira. Examinando mais analiticamente, e comparativamente, as nossas condições demográficas, relativamente à distribuição da população brasileira por idades, verificamos: que 51% desta população

je encontram na área de idade de 0 a 19 anos; que apenas 43% se encontram na idade de 20 a 59, constituindo éste o núcleo propriamente produtivo e ativo do Brasil; e que de 60 anos para cima temos os 6% restantes. Vê-se, assim, que a nação brasileira se encontra sobrecarregada, relativamente a outros países, por não contar senão com um grupo pequeno de população ativa, a qual compete educar e sustentar a maior parte da população, ainda inativa, constituída dos habitantes de 0 a 19 anos, além dos encargos de assistência aos de mais de 60 anos.

A situação brasileira, em relação a outras nações, é sensivelmente agravada por uma tal conjuntura. Os próprios Estados Unidos, onde o crescimento demográfico também é extraordinário, têm 34% de população jovem até 19 anos, 54% de população ativa e 12% de população idosa. De maneira que é mais fácil aos EE. UU. suportar o ônus de educar a população jovem, por ser esse grupo demográfico relativamente menor. E a situação da Inglaterra ainda é mais favorável: apenas 29% da população pertencem ao grupo de 0 a 19 anos, 56% ao de 20 a 59 anos e 15% ao de 60 e acima.

Mas, a despeito de ser para o Brasil particularmente pesado o encargo de educar, está o nosso país se desincumbindo dele melhor, aparentemente, do que poderíamos talvez pensar. Com efeito, despendemos, em 1950, com a educação pública e particular, mais de seis bilhões de cruzeiros. Estes seis bilhões ou, para ser mais preciso, Cr| 6.400.000.000,00, contadas também as despesas particulares com a educação, representam 2% da renda nacional brasileira, proporção muito significatica, porque importa em percentagem igual à das melhores e mais bem educadas nações do mundo. Apenas, a nossa renda nacional não é suficientemente grande para que este mesmos 2% nos dêem o que seria necessário para educar toda a população brasileira, em condições adequadas. E aqui temos outro gravame para a solução do nosso problema, decorrente do subdesenvolvimento da riqueza, em que nos dispensamos de insistir.

É diante de tudo isso que se torna urgente verificar, se não poderíamos administrar melhor os seis bilhões e tanto de cruzeiros que já se despendem em nosso país com a educação.

E não há somente a obrigação de manter todas as crianças na escola primária. Há também, depois de dar a instrução que é obrigatória, a necessidade de proporcionar a secundária e a conveniência, também socialmente indiscutível, de ministrar a superior a número considerável de habitantes brasileiros.

Cumpre-nos, assim, insistimos, verificar se um melhor modo ce administrar tais despesas, se melhor inteligência na aplicação

de tais recursos não poderia levar-nos a tirar melhor proveito da mesma soma na solução do magno problema que defrontamos.

Presentemente, teríamos a obrigação de manter nas escolas primárias uns oito milhões de crianças. Já mantemos, bem ou mal, cinco milhões, em escolas de dois e três turnos e em cursos supletivos com horários muito reduzidos, para só falar nas deficiências quantitativas e, decorrentemente, qualitativas de mais vulto.

No curso médio, já mantemos seiscentas mil crianças. A rigor, deveríamos manter, pelo menos, 20% da população que frequenta a escola primária, o que daria, no mínimo, um milhão e meio de alunos.

No curso superior, temos, presentemente, trinta e sete mil estudantes e, segundo a proporção verificada em países de desenvolvimento semelhante ao do Brasil, deveríamos dar educação superior a cerca de sessenta mil estudantes, ou seja, a quase o dobro.

Como, porém, poderia o Brasil conseguir recursos para financiar este tremendíssimo serviço social? — Eis o ingente e instantâneo desafio, de ordem cívica, política e social, que nos cabe enfrentar e que não comporta mais delongas.

Primeiramente, gostaria de vos mostrar, Senhores Congressistas, como as nossas despesas com a educação realmente se distribuem entre a União, os Estados, os Municípios e os particulares. Em 1950, de modo geral, e nas órbitas oficiais, estávamos gastando :

— <i>no Ensino Primario :</i>		
os Estados	2.400.000.000,00	
os Municípios	451.000.000,00	
a União	16.000.000,00	
		2.867.000.000,00
— <i>no Ensino Médio :</i>		
os Estados	1.110.000.000,00	
os Municípios _____	26.000.000,00	
a União	463.000.000,00	
		1.599.000.000,00
— <i>no Ensino Superior:</i>		
os Estados	452.000.000,00	
os Municípios _____	4.000.000,00	
a União	489.000.000,00	
		945.000.000,00

Vê-se, por tal demonstrativo, que as três órbitas do governo cooperam nessas despesas e como cooperam.

Quanto ao ensino particular, mantido pelas taxas de matrícula dos próprios alunos, vamos ver que o seu orçamento não é, ao lado dos gastos com o ensino público, tão grande quanto poderíamos pensar.

Com o ensino primário as três órbitas do Poder Público despenderam Cr\$ 2.867.000.000,00, enquanto os gastos particulares foram apenas de Cr\$ 117.000.000,00 — menos de 5% do dispendio público. Veja-se como, realmente, o encargo é público, é do Estado, ficando certos todos nós de que a educação brasileira é dever, e não favor, que só se cumprirá com os recursos do poder público.

Com o ensino médio, a despesa particular (a maior notem bem, de tal procedência) foi apenas de Cr\$ 860.000.000,00, enquanto a das três órbitas do poder público subiu a cerca de um bilhão e seiscentos milhões de cruzeiros, ou seja quase o dobro. É preciso esclarecer que, neste ensino médio, estão compreendidos o ensino industrial, o comercial, o agrícola e o secundário ou acadêmico, e que os gastos particulares, no nível do ensino médio, são feitos predominantemente com o secundário acadêmico. Ainda aqui o ônus maior é, indubitavelmente, dos poderes públicos, porque com eles ficaram as escolas mais dispendiosas, que são as industriais, as agrícolas ou técnicas em geral.

Com o ensino superior, os gastos públicos montam a Cr\$. . . 944.000.000,00, enquanto os particulares são apenas de Cr\$. . . 55.000.000,00 — pouco mais de 5% daqueles.

É evidente que o empreendimento só poderá ser levado a termo pela decisão e a providência dos poderes públicos, em co-
operação. Só eles poderão arcar com o ônus de financiar, do
manter o imenso sistema de educação que a democracia brasileira
já está a exigir. Quando declaro que "está a exigir", não o digo
por eufemismo, mas porque, na realidade, está a fazê-lo e vai
consegui-lo, de um modo ou de outro. Notemos ainda que os
brasileiros estão se transferindo, em virtude de intenso movi-
mento de migração das populações rurais, para as cidades. É
fenômeno fatal no desenvolvimento de qualquer nação: a cres-
cente urbanização da vida que decorre do progresso da industria-
lização. No Brasil, o aumento da população urbana foi de 50%,
nos últimos dez anos. Quer dizer, as cidades brasileiras recebe-
ram um acréscimo de 50% em sua população. Em 1950, possuí-
amos 36% da população brasileira nas cidades e apenas 64% no
campo, enquanto há trinta anos passados tínhamos apenas 27%
jaas cidades e 73% no interior.

Tôda essa população que vem para a cidade começa a exigir educação, como necessidade absoluta, idêntica à da alimentação. Não é mais uma questão de paternalismo, como no caso das populações rurais, que ainda não exigem imperiosamente a educação escolar, que, entretanto, lhes é devida. Para a população urbana, ocupada em níveis de trabalho mais especializado, a educação escolar é condição essencial para ganhar a vida. Os habitantes urbanos passarão, estão passando a exigir a criação, cada vez mais numerosa, de escolas, públicas ou particulares, em boas ou más condições, — contanto que se lhes dê alguma educação, pois dela precisam para que possam encontrar trabalho. Pelo menos, a educação primária se faz assim indispensável. Ora, dar ensino primário a todos os habitantes, pelo menos da cidade, constitui encargo, ônus tremendissimo para os orçamentos públicos.

A democracia brasileira, pela Constituição de 1946, não se revelou desatenta a esse dever. Antes o encarou, explicitamente, estabelecendo um regime de percentagens tributárias, pelo qual não será impossível financiar o sistema público de educação nacional.

Há dois processos, em geral, nos países civilizados, para financiar a educação. Um deles é o de impostos privativos e específicos para o custeio da escola. Outro é o de percentagem da renda tributária geral para manter as escolas.

O sistema adotado pela América do Norte é o de impostos privativos. Alguns impostos foram escolhidos para custear o sistema público de educação. Um americano, habitualmente, paga, além de seus impostos federais, estaduais e municipais, os seus impostos escolares. Tais impostos foram e são lançados ali pelos Conselhos Locais de Educação, e não pelo Governo, havendo, por isso mesmo, boa vontade extrema para seu pagamento, dada a consciência da necessidade de utilidade da educação, que prevalece naquele país. Podem, assim, crescer na proporção devida, para manutenção efetiva do sistema de escolas necessário.

Entre nós, a Constituição preferiu o regime de percentagens, determinando que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal sejam aplicados na educação. Mas a despeito do dispositivo constitucional referente à aplicação de 10% da receita tributária federal e 20% das receitas tributárias estaduais e municipais nos serviços educativos oficiais, forçoso é reconhecer que a nação, com a utilização que vem fazendo dos recursos assim auferidos não alcançou ainda os meios de estender a educação a todos, segundo dispõe essa mesma Constituição.

Impõe-se-nos (e já não é sem tempo) o exame acurado da questão e um fundamentado plano, realístico, de aplicação, nas bases que a Constituição de 1946 estabeleceu, como previsão e provisão de inegável descortino. Impõe-se-nos, portanto, verificar se a manipulação mais inteligente dos recursos constitucionais básicos não nos poderia levar a um plano crescente de desenvolvimento escolar, capaz de estender a educação a todos e prover condições para seu gradual e constante aperfeiçoamento.

Outro não é o objetivo do que alinhei para vos dizer, no intuito, repito, de provocar debate, que mais ainda focalize e esclareça o problema que a todos nós desafia, tendo em vista que as três órbitas de governo se articulem e se coordenem no empreendimento vital, que é o da escola pública brasileira, e não se tripliquem, com desperdício de dinheiro e outros lamentáveis desperdícios.

* * *

Focalizados até aqui os delineamentos preliminares e mais gerais do problema, com sumários elementos de análise demográfica, estatística e comparativa, subentendidos os econômicos e sociais (subentendidos porque óbvio) e referências à delimitação constitucional dos recursos previstos em percentagens de receitas da União, dos Estados e dos Municípios, cremos que poderemos recapitular e passar a outros delineamentos, mais específicos, que formulamos como postulados numerados, embora ainda esclarecedores ou iluminativos do que virá a constituir um ante-projeto formal de plano concreto ou definitivo, para convênios entre os vários poderes públicos entre si e a eles correspondentes.

1. Declara a Constituição Brasileira que a educação é um direito de todos.

Para ser atendido esse direito, torna-se indispensável a manutenção de um sistema de escolas públicas e gratuitas, para toda a população, que ofereça o mínimo de educação reputado necessário para a vida normal do brasileiro.

2. Esse "mínimo" está condicionado pelo desenvolvimento brasileiro e pelos recursos disponíveis da nação para a educação.

O desenvolvimento brasileiro impõe a escola primária de cinco anos para toda a população urbana e, para a população rural, uma modalidade quiçá e provisoriamente menos longa de educação fundamental. Além disso, cumpre aos poderes públicos promover a educação pós-primária e a superior para certo nú-

mero de alunos aptos e sem recursos para custear a sua educação mais prolongada, além da obrigatória gratuita.

3. A manutenção de um sistema público e gratuito de escolas em toda a nação representa um considerável esforço econômico, não se podendo conceder, portanto, nenhum desperdício, qualquer gasto supérfluo ou evitável em empreendimento de tal natureza e magnitude.

A experiência dos países mais bem sucedidos nesse empreendimento tem consistido em confiar aos poderes locais a manutenção das escolas, auxiliando-os com subsídios oriundos de outras ordens governamentais.

4. Temos, presentemente, cerca de 19 milhões de população urbana e 33 milhões de população rural. Para os primeiros, será indispensável um sistema escolar de cinco anos, que atenderá a cerca de quatro milhões de crianças, e para os segundos a educação menos extensa, talvez, ou de três anos, no mínimo, deverá atender a outros quatro milhões de crianças, pelo menos ou aproximadamente.

Um tal empreendimento exigirá: um exército de 130 000 professores, no mínimo, para as escolas urbanas, outros 130 000 para as escolas rurais; uma rede de prédios com 260 000 salas de aulas e com equipamento e material didático e comum para oito milhões de alunos. Admitido o custo mínimo por aluno de 600 cruzeiros por ano, teríamos que a nação precisaria despender 4 bilhões e oitocentos milhões de cruzeiros para o exclusivo custeio das suas escolas, primárias ou elementares, de 5 e de 3 anos mínimos fundamentais de currículo, sem levar em conta as necessidades de inversão de capital e todas as demais despesas de um modesto sistema escolar.

5. Trata-se, assim, de empresa que não pode ser atacada globalmente, mas pela unidade local (na órbita do município), em torno dela conjungando-se os demais esforços, estaduais e federais, e que se ajuste a escola às condições econômicas locais — contingência a que não há fugir na realidade — e que os recursos das demais ordens governamentais se acrescentem a esses recursos, e não os dupliquem ou não os desmoralizem dado o maior vulto dos seus montantes.

O empreendimento se desenvolverá gradualmente à medida que as condições locais venham a tornar possível a sua expansão e melhoramento, numa situação real e não artificialmente imposta. Com efeito, aqueles números gerais acima indicados sofrem as alterações decorrentes das condições diversas de desenvolvimento,

exigindo aqui mais e ali menos, já na zona urbana, devido aos diferentes níveis de progresso das cidades, já nas zonas rurais, devido à dispersão da população. Importa muito mais criar um serviço que tenha em si mesmo as possibilidades de desenvolvimento progressivo do que, de jato, dar escolas perfeitas e acabadas, como simples amostras não estendidas, equitativamente, a toda a população brasileira.

6. Presentemente, despende a nação cerca de dois bilhões e quatrocentos milhões de cruzeiros na educação primária, o que não deixa de ser substancial.

Pretendemos conseguir a aplicação mais adequada destes recursos pela instalação de um mecanismo de financiamento de nosso sistema escolar capaz de lhe dar forças para um desenvolvimento automático e progressivo.

7. As despesas da educação representam o custo da manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente.

Teríamos progressos a fazer na aplicação dos recursos existentes, tanto em um campo quanto em outro.

8. Antes do mais, caberia transformar tais recursos em *fundos de educação*, com administração especial e autônoma.

Esta providência permitiria tratar esses recursos como o patrimônio das crianças do país, a ser administrado para o seu máximo proveito e dentro de regras especiais, que tornassem difícil, senão impossível, qualquer desvio dos seus estritos objetivos educacionais.

9. O *Fundo Federal de Educação*, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global mínima ou irredutível do Ministério da Educação e Cultura, que se veria, deste modo, transformado em sua estrutura, para poder atingir os seus objetivos com a flexibilidade e a autonomia necessárias.

Competindo-lhe administrar esse *fundo*, destinado a custear o programa federal de educação, não poderia o dito Ministério ter a organização convencional dos demais, mas a de um órgão autônomo, com suas normas próprias e uma grande amplitude de ação no cumprimento dos seus fins de velar pela melhor formação nacional possível.

10. Os Estados e os Municípios, por sua vez, também passariam a administrar os seus recursos — 20% de suas receitas tributárias — como *fundos* respectivamente *estaduais* e *municipais de educação*.

Assim, em cada Estado, como em cada município, se transformariam os respectivos órgãos de educação em órgãos autônomos, com orçamentos próprios, mínima organização técnica adequada e autonomia administrativa, para gerir as partes correspondentes da renda e patrimônio do educando brasileiro.

11. Estabelecida, por esse conceito de *Fundo de Educação*, a necessária autonomia de todos os recursos, — como iríamos multiplicá-los para levar avante o plano do desenvolvimento crescente das escolas?

— *Primeiro*, separando-os em verbas de investimento e verbas de custeio, podendo estas representar as despesas com empréstimos escolares. Os orçamentos da educação, elaborados pelos órgãos autônomos, previriam uma parcela dos recursos dos respectivos fundos para empréstimos escolares de modalidades diversas, inclusive os de capitalização e, deste modo, se multiplicariam as possibilidades de inversão e constituição dos seus patrimônios de prédios e equipamentos.

— *Segundo*, pelo ajustamento do custo das escolas às condições dos recursos locais. As escolas seriam municipais e o seu custeio se fundaria nos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal.

12. Duas idéias estariam contidas nessa sugestão de *fundos de educação* ou *fundos escolares*: a da integração dos recursos de origem federal, estadual e municipal em uma só obra conjunta de educação e a do ajustamento das escolas às condições econômicas locais. Tanto uma quanto outra concorreria para a maior produtividade dos recursos existentes.

Com efeito, as escolas passariam a ser locais e, desse modo, a ser mantidas em condições desiguais, segundo os recursos dos municípios, mas, por isso mesmo, a serem mais numerosas pois umas custariam menos do que outras. O Estado, por sua vez, não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado, destinado a elevar o nível do seu ensino. E o governo federal, do mesmo modo, acorreria ainda em auxílio do município, dando-lhe algo que nem o Estado nem êle próprio poderia dar com os seus exclusivos recursos.

13. Já se pode ver, por aí, que ocorreria uma verdadeira multiplicação dos atuais recursos, constitucionalmente providos à educação nacional, já pelo ajustamento básico das escolas às condições econômicas de cada município, já pela utilização da

idéia de empréstimo, que poderia ser aplicada em conjunto com financiamentos garantidos pelos três poderes, federal, estadual e municipal.

14. Necessário se faz, entretanto, indicar desde logo o funcionamento básico do sistema municipal de ensino. Cada município teria, como vimos, seu fundo escolar municipal. Este fundo seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do mesmo município. As escolas deveriam ser mantidas dentro dessa quota individual por aluno; isto é, o ensino deveria custar, por aluno, o que representasse a aludida quota. Essa quota-aluno responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extra-classe e pelas despesas de empréstimo ou patrimoniais, na proporção que fosse estimada mais adequada.

Tal seria o *soalho* do sistema escolar municipal. O *teto* seria o que pudesse ser atingido com os "*auxílios por aluno*" do Estado e da União. Estes últimos auxílios concedidos uniformemente a todas as crianças do Estado e do Brasil, conforme o caso, atuariam como forças uniformizantes ou equalizadoras do sistema, de todo o sistema escolar nacional.

15. Criado, em cada município, nessas bases, o sistema de escolas primárias necessário para as suas crianças, com os recursos municipais, o Estado partiria em seu auxílio por três meios: formando-lhe o professor e, deste modo, assegurando a sua equivalência com o sistema dos outros municípios; dando-lhe assistência técnica e orientação, por meio de um corpo de inspetores escolares, com a missão antes de guiar e aconselhar que a de fiscalizar, e concedendo-lhes o "auxílio financeiro" por aluno destinado a permitir melhorar a qualidade do ensino e dar sentido real e eficácia à sua ação. Por último, o governo federal atuaria sobre esses serviços estaduais, com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros destinado a melhorar e sistematizar a ação dos Estados, assim como a dos Estados já melhora e sistematiza a ação dos municípios.

16. Pode-se ver que todo o país se estaria empenhando em um esforço comum pela escola fundamental brasileira, que, administrada pelo município será em verdade, Simultâneamente, municipal, estadual e federal, pois todos os três governos estariam a cooperar no seu desenvolvimento.

17. O sistema pode e deve expandir-se, gradualmente, à escola secundária e à superior, sempre, entretanto, conjugados os esforços comuns das três órbitas de governo.

A escola secundária, que já vem entrando nos hábitos da administração municipal, poderia, de logo, ficar com o município, e as superiores, organizadas sempre com uma larga autonomia, ficariam a cargo dos Estados e da União. A esta caberia, ainda, a obrigação de criar e manter centros superiores de estudos de educação e a preparação ou o aperfeiçoamento de pessoal de alto nível para os Estados.

O ensino particular, sempre que organizado com o espírito de cooperar com o poder público, isto é, em empreendimentos sem intuito de lucro e com estatutos que não discriminem a sua clientela de alunos, seria considerado parte integrante do sistema público de ensino e auxiliado por um sistema de bolsas para alunos desprovidos de recursos.

18. A máquina administrativa desse amplo, complexo e harmônico sistema compreenderia o *Conselho Escolar Municipal*, com o seu respectivo órgão executivo; o *Conselho Estadual de Educação e Cultura*, com um Departamento Estadual de Educação e Cultura, como órgão executivo; e o *Ministério da Educação e Cultura* organizado fundamentalmente sob a forma de um *Conselho*, com os respectivos órgãos executivos.

Os conselhos seriam, precipuamente, conselhos de administração dos fundos de educação, cabendo-lhes funções semi-legislativas, como a de aprovar os orçamentos e planos de trabalho e a de nomear os chefes dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que o Ministro de Estado seria o presidente do Conselho, com os poderes de propor ou nomear diretores dos órgãos de estudo e execução.

19. Os princípios de aplicação dos fundos de educação seriam os de sua melhor e mais equitativa distribuição pelos seus beneficiários — que são as crianças, os adolescentes e os estudantes de todos os níveis e ramos de ensino.

Sendo o ensino primário gratuito e obrigatório, a criança de 6 a 12 anos é a mais geral e a primeira beneficiária do fundo, devendo os recursos do fundo municipal serem divididos pelo seu número no município. A restrição admissível, por contingência, seria a de considerar somente a criança escolarizável, isto é, a criança residente em núcleos de povoação que possibilitem a criação de uma escola isolada.

20. Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, o orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não

ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, seria um acréscimo ao orçamento municipal, que iria permitir um melhoramento proporcional de cada item do orçamento municipal.

Exemplificando: o município Z tem Y de recursos globais e o seu número de crianças escolarizáveis é X. Logo, dispõe por

criança de $\frac{Y}{X}$. A sua escola será mantida por tantas vezes

$\frac{Y}{X}$ — quantos alunos tiver de matricular. Imaginemos um muni-

cípio com Cr\$ 1.000.000,00 de renda tributária. O seu fundo de educação será de Cr\$ 200.000,00 e a sua população escolarizável é, digamos, de 1.000 crianças. A cada criança corresponderão 200 cruzeiros para a sua educação. Uma escola isolada, de uma só classe, com 40 alunos de matrícula, deverá ser mantida com a despesa de Cr\$ 8.000 anuais. Estes oito mil cruzeiros deverão responder pelos vencimentos do professor, administração do ensino, prédio e sua conservação, material didático e assistência ao escolar, em percentagens devidamente estabelecidas. Admitamos que a despesa de pessoal não possa exceder de 60%, a de manutenção material de 30% e a de investimento de 10%. Teríamos: 4.800 cruzeiros para o pessoal, 2 400 para material e 800 cruzeiros para inversão, por meio de empréstimos escolares, nos prédios escolares. Dos 60% de pessoal, deduzamos que até o máximo de 70% poderia caber ao professor e os restantes 30% à administração e pessoal auxiliar. A professora, portanto, nesse município não poderia perceber do fundo municipal mais de 3 360 cruzeiros anuais e a administração geral e o pessoal auxiliar 1 440 cruzeiros anuais. Essa escola teria mais 2 400 cruzeiros anuais para material e lhe corresponderiam 800 cruzeiros para o fundo de investimento.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, viria melhorar esse *soalho* e promover o enriquecimento de todos os fatores da escola, dando, ao mesmo tempo, ao Estado, perfeitas condições de controle desse progresso.

21. A *quota-auxílio* do Estado seria achada depois de abatas do seu Fundo Estadual de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado, com a preparação do professorado, a supervisão e assistência técnica aos sistemas municipais e a cria-

ção de órgãos de cultura em geral e de escolas a seu cargo. O teto para tais despesas devia ser fixado em certa percentagem do fundo estadual de educação que, ao meu ver, não deverá exceder de 30% a 40% do Fundo.

Restariam, assim, 60% a 70% do Fundo Estadual para ser distribuído pelos municípios, na proporção de suas crianças matriculadas em escolas primárias e secundárias sempre que também estas existissem. Digamos que o município lembrado se encontra em um Estado em que a quota-auxílio, assim calculada por crianças, forneça outros 200 cruzeiros por criança matriculada. Teremos cada classe com mais outros 8 000 cruzeiros para custeá-la. O salário do professor será aumentado de mais 3 360 cruzeiros, os seus recursos materiais de mais 2 400 cruzeiros e o fundo de investimento do município aumentado em relação a essa escola de mais 800 cruzeiros.

* * *

Embora julguemos pouco esse lastro ou fundamento geral, o importante é notar que se criaria um sistema de progresso permanente e de possibilidade de previsões e planejamentos inteligentemente progressivos, em que todos os itens da despesa escolar estariam acautelados. E isso concluimos sem levar mais adiante as correlações e etapas da geral coordenação de todo o dinâmico sistema planejado.

A articulação entre os três fundos, mediante convênios e entendimentos, poderia permitir ações conjuntas para a construção de prédios, a compra de equipamento e o fornecimento a tempo de material de consumo.

A superioridade e independência dos recursos do Estado permitiria, por outro lado, a ascendência do ponto de vista mais desenvolvido dos Estados nesses esforços cooperativos, uma vez que fosse estabelecido nos planos para cada um o cumprimento por parte dos Municípios de determinadas condições para a recepção do auxílio do Estado. E a ação da União Federal, partindo ainda de mais alto, viria ajuntar a sua experiência à do Estado, no esforço conjunto de elevar a educação, fosse a de nível primário, secundário ou superior, a cargo dos Municípios ou dos Estados, — mediante auxílio direto ou instituições de demonstração, ou a preparação em alto nível de pessoal especializado para a supervisão de todo o sistema nacional de educação.

Sem querer examinar, aqui, todas as virtualidades do plano, aqui delineado e introdutõriamente esboçado, permiti-me, entretanto, que saliente quanto de unidade orgânica e não imposta se

poderia obter com essa orientação, entre as três áreas de governo da República, a federal, a estadual e a municipal. Apesar da administração de ensino ficar confiada a cerca de 2 000 municípios e 20 Estados, o plano seria um só. E nele os Municípios, os Estados e a União estariam conjunta e solidariamente empenhados em esforços que mutuamente se enriqueceriam. Presentemente, tais esforços, paralelos e por vezes dispersados ou dispersivos, quando não antagônicos, no mínimo se duplicam estérilmente e até se prejudicam ou se anulam.

Não estamos em condições de retardar este ou outro plano equivalente, pelo qual possamos, não somente estender a educação a todas as crianças que dela precisem e que a estão exigindo, mas ensinar aquele mínimo de condições adequadas, por meio do qual a escola pública venha a constituir a verdadeira solução do problema de educação e não ela própria mais um problema para a nação.

Euclides da Cunha afirmava que a nossa alternativa era "Progredir ou perecer". Hoje, nossa alternativa é "Progredir e perecer" ou "Progredir e... não perecer", o que só conseguiremos se nos dispusermos a preparar e planejar as etapas sucessivas do nosso progresso espontâneo e acelerado. Do contrário o próprio progresso, desordenado e anárquico, nos fará submergir no caos.

O CONTRÔLE SOCIAL E ÉTICO DOS RESULTADOS DA DESCOBERTA CIENTÍFICA (*)

A. V. HILL

Prêmio Nobel

O Estado moderno foi edificado sôbre alicerces técnicos diretamente derivados da descoberta científica. Seria um convite ao sono fosse eu fazer um retrospecto minucioso de como a engenharia em todos os seus aspectos, a agricultura, a telecomunicação, a medicina, a higiene, a metalurgia, a química e dezenas de outros ramos de ciência aplicada transformaram a natureza de nossa civilização. Toda essa transformação é o resultado de uma longa história, iniciada com a invenção do modo de fazer fogo, a domesticação dos animais e o uso das rodas; e que se encaminha, num próximo futuro, para a produção de energia pelo aproveitamento da energia interna do núcleo atômico e o controle biológico não somente dos animais e plantas, mas até do próprio homem e da estrutura da sociedade. Parece que não haverá limite para a descoberta e a invenção, para as suas aplicações técnicas, para o impacto que elas causarão na vida humana. A não ser que algum desastre de grandes proporções aconteça à humanidade, esse processo tende a prosseguir — gostemos ou não — e provavelmente em velocidade crescente. Haverá possibilidade de controlá-lo pelo esforço humano, moral e intelectual? Ou estaremos sendo arrastados, pela máquina por nós mesmos criada, involuntária e inexoravelmente, por bem ou por mal, para destino ignorado? Não quero dizer que disponha da resposta. Não obstante, presumo que ela depende principalmente de que a sabedoria, a força moral e a generosidade tenham suficiente vigor para guiar a máquina.

A descoberta científica e suas aplicações técnicas encerram **um** processo de autopropulsão, cada novo passo criando os meios ou o impulso para o próximo. Trata-se de algo semelhante **ao que se chama em física ou química de reação em cadeia. Uma**

(*) Conferência pronunciada na Academia Nacional de Ciências, em 18 de outubro de 1953.

reação em cadeia pode morrer quando cada um de seus elementos não tem a força necessária para excitar outro elemento igual e impulsioná-lo para frente. Ou pode crescer indefinidamente em velocidade e intensidade, quando os seus elementos são bastante fortes para produzir outros elementos ainda mais vigorosos. Pode ainda ser submetida a um controle inteligente, por meio do qual a ação incitadora de cada elemento é mantida dentro de limites necessários para uma operação contínua. A descoberta científica no passado teve fases de florescimento e declínio; mas vista numa perspectiva mundial, sua marcha média, durante séculos, tem sido de crescimento gradual e geral. Nunca o processo, entretanto, se expandiu sistematicamente. Em nossos dias, porém, quando é de âmbito mundial o esforço pela ciência, quando é rápida a comunicação, e quando estão em jogo o bem estar individual, de um lado, e, de outro, o prestígio e a segurança nacionais, há evidentes indícios de mudança na velocidade e caráter do progresso científico. Será que a velocidade e a intensidade da descoberta científica, e suas aplicações técnicas, terão chegado agora ao limiar além do qual o homem seja incapaz, moral, senão intelectualmente, de controlá-las? Será que os produtos do engenho humano e de sua capacidade técnica, acumulando-se com velocidade sempre crescente, se aliarão à irresponsabilidade humana para determinar alguma enorme explosão na qual a civilização venha a perecer? Eis aí o maior problema dos dias que vivemos.

Há diversos exemplos, na história, de civilizações regionais que se desenvolveram e floresceram, para de repente entrarem em crise e desaparecerem. Análoga demonstração pode ser feita, recorrendo-se à paleontologia, em relação a espécies biológicas — como o pterodáctilo — que prosperaram por algum tempo e se extinguiram. O espírito humano tem uma forte tendência, especialmente nos países desenvolvidos e afortunados, a pensar que "isto jamais nos acontecerá!" Todavia, talvez seja esta a lição mais imperiosa dos últimos quinze anos; isto esteve a pique de acontecer conosco; não há nenhuma necessidade lógica de que nossa civilização, ou mesmo a própria humanidade, deva continuar a existir. As condições da sobrevivência do homem como espécie biológica, com a sua civilização, envolve um fator totalmente novo em biologia, o uso da razão organizada e do conhecimento acumulado. Foi isso que tornou possíveis as várias civilizações antigas, e foi a sua perversão que as levou à destruição. Pensamos otimistas que a razão e o conhecimento inevitavelmente aumentam o progresso humano e a estabilidade

da sua vida. Se o conhecimento e a razão fossem usados simplesmente para o bem comum é para a luta comum contra as forças da natureza, certamente eles reforçariam a estabilidade da sociedade. Mas é muito fácil usá-los no sentido oposto, para conquistar vantagem temporária de riqueza ou poder, levando o prejuízo e a desordem a outros povos. É muito fácil utilizar a razão e o conhecimento para produzir e propagar o irracional e a desconfiança; empregar seus recursos não para manter a lei mas para organizar o arbítrio ou, usando uma metáfora física, para aumentar em vez de diminuir a entropia da sociedade humana. Essa noção do progresso inevitável é uma das ilusões mais perigosas, fundada em um desprezo romântico dos fatos. Ao contrário, inevitável é a degradação e a desordem gerais — a não ser que homens decentes, honestos e inteligentes, em todos os países, trabalhem em conjunto para preservar e melhorar nosso legado comum da civilização.

A descoberta científica e as realizações técnicas proporcionaram-nos largas oportunidades hoje em dia para a melhoria e alargamento da vida humana. Apesar, porém, das conquistas passadas e das oportunidades presentes, nem tudo está róseo em nossos dias, e os acontecimentos mundiais, especialmente a partir de 1933, impuseram aos homens de ciência muitas questões que, em última análise, são antes éticas que científicas; e grande parte da comunidade científica, quer entre a moderna quer entre a velha geração, preocupa-se gravemente com esses problemas. Nada reconheço que mais apreço mereça à sociedade humana do que as descobertas científicas e a atitude científica, e, quanto a mim, nada me faz mais feliz do que trabalhar num laboratório. Mas a ciência, tanto quanto o patriotismo, não bastam. Acima de tudo, estão os valores morais, sem os quais a civilização seria um embuste. Talvez seja uma compensação para quem se aproxima da velhice, a circunstância de que a crescente incredulidade, quanto às panacéias para a cura dos males humanos, nos traga de volta à realidade.

Há dois anos o Duque de Edimburgo assim concluía sua Alocução Presidencial na Associação Britânica: "É evidentemente nosso dever de cidadãos fazer com que a ciência seja usada em benefício da humanidade. Pois, de que servirá a ciência, se o homem não sobreviver".

No ano passado, como seu sucessor, tomei como tema de debate saber qual tem sido até aqui a contribuição da ciência para o aperfeiçoamento humano, e que problemas novos, perigos e dificuldades ela tem provocado. Nessa mesma ocasião,

esbocei sugestões graças às quais todos os que lidam com a ciência poderão, como cidadãos, agir no sentido de que seus efeitos sejam na realidade benéficos.

Disse *como cidadãos* e me explico: os cientistas como tais nenhum título possuem de sabedoria ou virtude superior, e, fora de seu campo de especialização, eles são, como quaisquer outros, sujeitos a serem iludidos.

Todos afirmam que estamos numa "era científica", querendo significar, sem maior justificação, que a maioria atual pensa e age cientificamente; e, sem qualquer justificação, que a ciência pode substituir os velhos motivos de conduta humana. Não há dúvida que as circunstâncias externas da vida foram largamente alteradas pelas aplicações da descoberta e invenções científicas, embora por enquanto isso só aproveite a uma minoria da humanidade. Só o futuro poderá decidir se os recursos naturais e o engenho humano serão suficientes, com governo adequado e generosidade, para as mesmas transformações graduais de toda a sociedade humana. Caso contrário, serão possíveis afinal condições de estabilidade? Ou haverá sempre o perpétuo conflito entre os que possuem e os deserdados da fortuna? É verdade também que os métodos, as idéias e os resultados da investigação científica já penetraram largamente, se não de modo profundo, os pensamentos e crenças do povo: ao menos o jargão científico está difundido, e a mágica e a superstição vão gradualmente, perdendo, se não o uso, ao menos a respeitabilidade. Todavia, tais transformações podem ter pequena influência real nas formas básicas da conduta humana, e, se as feiticeiras já não são caçadas e mortas, a intolerância política e racial pode conduzir a excessos ainda mais selvagens e cruéis. O aperfeiçoamento dos haveres humanos pela aplicação do conhecimento científico é uma das aventuras mais sublimes; mas a crença de que ela pode ser realizada exclusivamente por métodos científicos, sem uma base moral para a sociedade, é a mais perigosa das ilusões.

O desenvolvimento científico, ao qual se deve o intenso despertar da consciência pública, hoje em dia, para os problemas éticos em relação aos avanços do conhecimento, deu-se no campo da física nuclear; e, nos países livres do mundo, os homens de ciência entram vigorosamente no debate de suas várias conseqüências, entre as quais particularmente o segredo ligado a armas novas e devastadoras como as derivadas da explosão nuclear. A física atômica, no entanto, é apenas uma das muitas conquistas da ciência que estão a produzir conse-

qüências boas e más sôbre as quais temos de formar os nossos juízos de valor. Não há segredo a respeito dessas conseqüências, pois estão ocorrendo gradual e continuamente sob os nossos olhos, e tendemos a aceitá-las sem discussão, como se fossem fenômenos naturais. Sem embargo, uma delas suscita o mais importante problema de nosso tempo. Eis aqui o dilema. Todos os impulsos da humanidade decente, todos os princípios religiosos e todas as tradições da medicina insistem em que o sofrimento humano deve ser aliviado, as doenças curáveis curadas, e outras prevenidas. É este um dever incondicional; qualquer outra atitude acarretaria a degradação de padrões da humanidade, pela qual a civilização seria permanente e indefinidamente empobrecida.

Ora, em muitas partes do globo, os progressos em saúde pública, a melhoria das condições sanitárias, a prevenção das epidemias, a luta contra as doenças produzidas por insetos, a diminuição da mortalidade infantil e a prolongação da duração da vida resultaram num grande aumento de população. Não somente a população está aumentando, mas também, em muitos lugares, a sua taxa de aumento está crescendo porquanto a taxa de mortalidade decresce; e esses processos levarão tanto tempo a inverter-se que, por muitos anos, a escassez de recursos naturais, em particular de alimentos, está destinada a acarretar crescentes privações e distúrbios. É fácil responder que uma elevação do padrão de vida trouxe, em muitos países, uma queda gradual dos nascimentos; mas isso não vem ao caso, porquanto um padrão mais elevado requer carga muito maior sôbre os recursos naturais de toda espécie, a qual não pode ser atendida enquanto a própria pressão da população não for reduzida. Além disto, há mais do que perigo de que a crise atual resulte num desgaste dos recursos naturais, que pela erosão das terras, pelo deflorestamento, e por outro fatores, poderá conduzir-nos a perdas permanentes e irremediáveis. Isso já tem acontecido no passado, e está visivelmente acontecendo agora em muitas partes do globo. A malária ainda cobra um tributo anual de milhares de vidas, mas o uso decidido de inseticidas e drogas anti-maláricas poderá cedo reduzir a perda à cifra desprezível. Ninguém ousará afirmar que não se deve dar prioridade absoluta às medidas para combater essa doença e outras, como o cólera, para melhorar a saúde das populações rurais e industriais, para aumentar o suprimento de drogas, serviços e instalações médicos. Mas não se deve deixar de encarar a conseqüência imediata que trarão essas providências: um

maior aumento anual de milhões na população. Assim, a ciência, — biológica, médica, química, e de engenharia, — aplicada por motivos de humanidade absolutamente aceitáveis sem qualquer mistério, colocou-nos diante de um problema de maior gravidade pública, para cuja solução se exigem todos os recursos da ciência do espírito de humanidade e da técnica de governo.

Mas, não é somente uma questão de alimento. Para que um padrão mais elevado de vida se torne universal, com educação, comunicações, habitações, confortos razoáveis e saúde pública, impõem-se necessidades maiores de certos recursos naturais, como energia, produtos químicos, minérios, metais, água e madeira. As suas reservas resistirão ainda por muito tempo às nossas necessidades? Poderemos sustentar os fornecimentos, se as atuais exigências *per capita*, por exemplo, dos Estados Unidos, tiverem de ser multiplicadas em proporção que cubra as mesmas necessidades em toda a parte — mesmo sem qualquer aumento da atual população? E, se assim for, por quanto tempo? Fala-se muito, hoje em dia, sobre os direitos do homem. Até que altura podemos elevar a voz nesse debate? Esses e outros problemas devem ser encarados de frente, não somente com boa vontade e espírito de humanidade, mas também com integridade e coragem.

Graças a importantes melhoramentos na técnica das comunicações, que tornaram o mundo tão pequeno, a ciência aplicada tornou-se um dos principais agentes da atual fermentação de pensamento político e econômico. Poder-se-á, porventura, lamentar sobre o acontecido e confessar que foi um erro, e que teria sido mais acertado que a maioria da humanidade houvesse permanecido isolada e ignorante? Ao tornar tecnicamente possível a guerra mundial, a ciência aplicada ajudou a pôr em movimento ambições nacionais e revoluções sociais que, se a pobreza e a penúria continuarem, podem levar às maiores catástrofes mundiais. Deveríamos, por isso, renunciar ao emprego da ciência na defesa da liberdade e resignar-nos a um estado policial universal? Temos o direito de declarar que, em investigações científica, certos assuntos são proibidos por medo das conseqüências? A quem, então, competiria decidir e graças a que autoridade internacional? E será prático insistir em que todo conhecimento científico deverá ser completa e abertamente divulgado, sem segredo ou reserva de qualquer sorte, de natureza militar ou industrial? Eis aí questões que não se resolvem pela retórica ou qualquer fórmula simples; nem se resolverão por si mesmas.

Eu vos conduzi, assim, ao dilema ético que atormenta muitos homens da ciência, por meio de um exemplo no qual não pode haver dúvida quanto aos motivos dos que realizaram as descobertas científicas ou à humanidade de sua aplicação. É fácil dizer agora que, ao lado do controle da doença, deveria ter havido um igual e paralelo esforço em educar, especialmente a mulher como cidadã responsável; pois, não haverá possibilidade, se a mulher permanecer ignorante e analfabeta, de inteligente planejamento e controle da família. Mas a educação sozinha não teria sido bastante, ou, de certo, possível, sem uma substancial melhoria social e material; e a despesa e esforço nisso empregados teria sido infinitamente maior do que na aplicação da medicina e da higiene, a qual afinal de contas foi relativamente pouco dispendiosa. Se tivesse sido possível prever o enorme êxito dessa aplicação, ter-se-iam os homens conformado com a decisão de limitar o progresso em saúde para o efeito de ajustá-lo a outros progressos paralelos, e se obter, assim, um desenvolvimento planejado e ordenado? Alguns se inclinariam a responder pela afirmativa, tomando o ponto de vista puramente biológico de que, se o homem insiste em multiplicar-se como os coelhos, devemos deixar que morram como os coelhos, até que, gradativamente, melhor educação e um padrão superior de vida lhes ensinem a corrigir-se. Muita gente, porém, responderia pela negativa. Mas suponhamos que seja certo que a pressão do incessante aumento da população, livre de doenças, venha acarretar não somente a exaustão geral da terra e de outros recursos capitais, mas também a continuação e fomento da tensão e desequilíbrio internacionais, tornando difícil a própria sobrevivência da civilização: qual seria a atitude da maioria dos homens razoáveis e generosos?

O dilema é real, e não pode ser resolvido por simples expediente. Por outro aspecto, está pondo em estado de perplexidade muitos dos cientistas empenhados no desenvolvimento da física nuclear. Pode o serviço último da física nuclear, revelar-se, talvez essencial, caso o nosso atual tipo de civilização deva continuar quando outras fontes de energia se esgotarem assim como já são substanciais os seus benefícios à medicina e à indústria. Mas, a fissão nuclear produziu a ameaça de violências sem precedentes, com a possível destruição de inúmeras vidas, e dos tesouros morais e materiais acumulados pela civilização. A nossa consciência individual pode segredar-nos que nada temos com isso: é fácil, pois há muitas outras coisas interessantes a fazer, mas o problema não fica assim resolvido. A contribuição histórica e

única da ciência ao bom entendimento entre os homens no passado consistiu em fazer com que partilhem do conhecimento todos os homens sem restrição de raça e fronteira, e a satisfação maior do trabalho científico, a condição de seu florescimento, é o franco e livre debate. Todo o esforço deve ser feito, no sentido do acordo internacional quanto à livre participação no conhecimento científico e técnico e no controle das armas atômicas: e isto, tanto quanto a própria paz, é dever de todo cidadão, não apenas dos cientistas.

O progresso científico e técnico tem muitas vezes levado a perigos e dificuldades inesperadas. Sem o nosso atual conhecimento da bacteriologia e da medicina preventiva, exércitos gigantescos nunca poderiam ser mantidos no campo de batalha, e a guerra em terra, na escala em que a tivemos ultimamente, seria impossível: deve ser a ciência médica, por isso, responsabilizada pela guerra no século XX? O uso indiscriminado de inseticidas, produzindo um desequilíbrio na balança da natureza, pode causar, muito breve, mais prejuízos que benefícios. A comunicação radiofônica pode ser usada para espalhar mentiras e desordem, tanto quanto verdade e boa vontade. Os conhecimentos bacteriológicos, a muitos respeitos benéficos, poderiam ser utilizados para a guerra microbiana, cujos efeitos não nos é dado, no momento, prever. Seria fácil multiplicar a lista, pois todos estamos conscientes de que a cada novo benefício para a humanidade corresponde seu reverso de perigos, seja à custa de conseqüências inesperadas, seja por deliberado uso pernicioso. A ciência, por certo, não está sozinha nisso: a liberdade pode degenerar em licença, a religião é passível de ser usada para inflamar paixões, as leis se exploram na proteção de atos dolo-
sos. Se os cientistas forem induzidos a examinar suas consciências, tanto melhor; todavia não precisam imaginar-se os únicos a terem de fazê-lo.

Uma vantagem da ciência, como profissão, é a força universal de seus métodos e resultados. Todos os homens razoáveis podem entrar em acordo sobre os fatos; e a raça, as opiniões religiosas e políticas nenhuma influência têm sobre eles, ou sobre a sua interpretação. Tal certeza é impossível em muitos outros juízos, e, quanto aos valores éticos, estão na dependência das tradições de grupo e da experiência individual. Todos os homens honestos, contudo, concordarão que certos valores morais são necessários numa sociedade estável e livre, haja vista os da honestidade, da bondade, da tolerância e da coragem. E se os cientistas não querem tornar-se os agentes e instrumentos da lou-

cura que impedirá a humanidade de entrar na terra da promessa, da paz e da boa vontade, devem ponderar sobre os imperativos éticos de sua tarefa. Doutra modo, a reação em cadeia do desenvolvimento científico, explorada em propósitos desarrazoados e egoísticos, pode dar conosco no caos. Nas atuais circunstâncias, não nós é lícito esperar que fiquemos onde estamos, confiando na magia das palavras, no feitiço da política ou na ilusão do progresso inevitável. Os guias únicos para a salvação residem numa moralidade positiva e numa corajosa decisão de aplicar seus preceitos. Aí está, com certeza, a única segurança contra a tragédia.

Há cerca de 17 séculos, como resultados de muitos séculos de experiência das necessidades éticas da medicina, formulou-se o conhecido juramento hipocrático. O cuidado dos doentes e feridos, de mães e crianças, de velhos e enfraquecidos; a santidade da vida humana; o apelo constante em favor do sofrimento e contra o perigo; eis aí algumas noções do patrimônio ético da medicina. Alguns de seus executores podem não estar à altura da responsabilidade moral do compromisso; mas, ao menos, essa falha é olhada como desonrosa, e o lugar ocupado pelo médico na sociedade mostra como, geral e largamente, esse dever de humanidade é preenchido. É difícil imaginar qualquer espécie de civilização sem uma base ética no exercício da medicina, sem os imperativos e restrições dos costumes e tradições médicas. A medicina, como a astronomia, foi a primeira das ciências naturais. Foi mesmo a mãe de muitas delas; e permanece a mais difícil. É, por isso, seguramente, de extrema significação que a tradição haja ligado ao mesmo nome o Juramento hipocrático e o Método hipocrático, a injunção ética, de um lado, a exigência científica da autoridade da observação e da experiência, do outro. De fato, a Medicina foi construída, durante dois mil anos, sobre a tradição conjunta da obrigação moral e do método científico.

As outras ciências ficaram muitos séculos atrás da medicina no que tange à atitude ética de seus praticantes em relação à profissão. Talvez isso se deva ao fato de que a ciência no passado era praticada principalmente por si mesma, encerrando um interesse intelectual em si mesmo, não como uma vocação de valor social e prático para a humanidade. Tinha, todavia, seus próprios deveres para com a verdade e a integridade, e, por muitos séculos, a ciência e a cultura eram aceitas pelo homem civilizado como uma fonte natural entre as nações. Assim pode continuar a ser, se os cientistas de todos os países decidirem

trabalhar em conjunto e manter um código ético comum para o seu ofício. Sem isso, temos direito de prever o tempo em que a descoberta e a invenção científicas, em vez de proporcionar uma ponte entre as nações, será um dos maiores empecilhos à cooperação internacional e o principal meio de mútua destruição.

Decorreram séculos para o estabelecimento do código de deontologia médica. Não será justo esperar a fixação de um código de ética científica da noite para o dia. Toda a sorte de dificuldades se apresentarão, algumas advindas das barreiras políticas e da ausência da liberdade, outras dos próprios homens de ciência. Não se infira que ao cientista como tal se exige que gaste seu tempo em política. Na verdade, é até melhor evitar misturarem-se as questões da ética científica com as ideologias políticas. Os cientistas têm sua contribuição específica a dar ao bem estar público e internacional, e sua experiência nas ciências naturais não lhes dá nenhuma autoridade especial para pronunciamentos estranhos à sua matéria. Semelhantemente aos outros cidadãos, eles têm seus direitos políticos e deveres sociais; esses, porém, eles os exercem como cidadãos, não como cientistas. Contudo, como cientistas, eles têm o direito, mais do que isso, o dever, de indagar a natureza de sua própria profissão, a contribuição especial dela decorrente, seus perigos, para o bem-estar nacional e internacional. Deverão julgar honrosa e indestrutível a obrigação de manter o credo científico da franqueza, da honestidade, da coragem e da sinceridade; para, assim, tratar todos os homens de ciência, em toda a parte, como cooperadores em uma causa comum; para não explorar o patrimônio comum da ciência com propósitos indignos e egoísticos; e para repelir condições de emprego ou proveito, mesmo que sejam atraentes, que não sejam consentâneas com as exigências éticas do que pode e deve ser um dos mais importantes interesses comuns da humanidade.

É possível que os realistas cubram de remoques tais princípios. No entanto, a mais verdadeira forma de realismo, hoje em dia, é reconhecer que a. felicidade humana, e qualquer esperança de atingir a terra prometida da saúde, do desenvolvimento ordeiro da sociedade humana, dependem muito mais de aperfeiçoamentos da moralidade, da honestidade, da tolerância e da equidade, de que de quaisquer inventos novos de máquinas *ou* organização. Aos cientistas deve a humanidade o conhecimento e os meios, físicos e biológicos, tanto para a destruição e eliminação mútua, quanto para a melhoria da saúde, da riqueza e **da felicidade, que ultrapassaram toda a experiência e previsões.**

Somos, por outro lado, grandemente responsáveis pela produção de uma crise na história da humanidade. É mister que forneçamos, também, pelo nosso exemplo, um código comum de conduta ética e de afirmação corajosa da franqueza e da cooperação. Mas, perguntar-se-á: "qual a sua sugestão sobre que se deve fazer?"

Tenho minhas próprias dúvidas sobre se algo haverá de mais eficaz do que a insistência junto aos homens de ciência de todo o mundo para que façam sempre uma consulta solene a suas consciências, em particular e em público, sobre o assunto. O resultado nos casos individuais não se pode garantir, e a própria consciência científica se sentiria ultrajada diante de qualquer sugestão de que todos fossem compelidos, mesmo se isso fosse possível, a pensar igualmente. Mas tenho poucas dúvidas de que a opinião da grande maioria, dentro de limites mais ou menos estreitos, seria idêntica. Pois a ciência é o mais internacional de todos os motivos de interesse, com uma tradição comum de liberdade e tolerância, um respeito comum pela honestidade e a lealdade, um ceticismo comum em relação à autoridade estabelecida, uma independência comum de espírito, um desprezo comum pela propaganda, uma convicção comum sobre a beleza e a bondade da verdade. O que importa, acima de tudo, é que o cientista indague e debata o problema da ética científica como um dos de maior urgência e importância para eles próprios e para a humanidade; com a mesma honestidade e o mesmo respeito pelos fatos que eles denotam no seu trabalho científico.

Assim termino o que poderá parecer mais um sermão do que uma alocução científica. Mas se é verdade que a descoberta científica e os progressos técnicos põem em movimento hoje uma reação em cadeia que pode facilmente libertar-se do controle humano, então o mais importante problema do mundo é como guiada para um destino razoável. E tal direção envolve juízos de valor tanto quanto juízos de fato, e nós nos estaríamos iludindo a nós mesmos se imaginássemos que o problema moral teria solução por exclusivos meios científicos. Como acontece na medicina, a ciência e a moral hão que associar-se para decidir sobre o caminho a seguir.

OS ESTUDOS SOCIAIS NO CURSO SECUNDÁRIO

CARLOS DELGADO DE CARVALHO

Da Universidade do Brasil

O termo "Estudos Sociais" se refere aqui ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico é proporcionado aos educandos de grau secundário pelas "Ciências Sociais" propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia.

Segundo os países de adiantada cultura que incluem cotas materiais em seus currículos, oferece grande variedade a literatura pedagógica.

No Brasil, a não ser a Geografia, na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais.

A aplicação do artigo 5.º § XV, item d da Constituição de 1946, relativo às "diretrizes e bases da educação nacional" despertará oportunamente alguma atividade no setor de Estudos Sociais. É pois essencial que sejam preliminarmente esclarecidos certos pontos de pedagogia, a respeito *do que SOLO* em realidade estes estudos, do que vêm a ser os *seus objetivos*, do que deles *deve ser ensinado*, no grau secundário, e, por fim, dos *métodos* mais adequados a seu ensino.

I. O CAMPO DOS ESTUDOS SOCIAIS

Só depois de lutas seculares, conseguiram as disciplinas de caráter social se incorporarem nos currículos modernos. A razão de semelhante demora pode ser atribuída a uma imitação demasiadamente estrita das épocas clássicas da Antigüidade. De fato, um currículo funcional na Grécia deixou de sê-lo num mundo evoluído. Os gregos eram educados para uma sociedade em que estavam destinados a tomar parte ativa na vida pública.

Necessitavam, antes de tudo de gramática, lógica e retórica, em seguida de matemáticas, astronomia e música, a fim de saber calcular, raciocinar e compreender, apreciar o ritmo e a cadência das danças. Na ordem profissional, o homem era afastado de qualquer indústria ou trabalho manual abandonado às classes servis. A aprendizagem prática era ocasional; as ocupações sedentárias eram tidas por prejudicial ao corpo humano. As tentativas de Pitágoras de introduzir o ensino da geografia, da física e da medicina não vingaram por serem disciplinas que envolviam objetivos concretos, inferiores ao intelecto puro. Roma herdou essas idéias, mas teve de estudar a língua grega. A Idade Média combinou prudentemente os estudos clássicos à filosofia cristã e à dialética para a formação de elites religiosas. A estabilidade da era feudal, com a sua economia agrária limitada e local e seu comércio restrito, constituía um estado social fraco para exercer pressão econômica e construir, no ensino, currículos funcionais.

Um tímido afastamento dessa imitação servil da Antigüidade só foi possível com o Renascimento, isto é, com novos contatos humanos, novas riquezas, novos lazeres e novas necessidades econômicas. Daí a influência das cidades italianas no movimento de renovação dos estudos. Mesmo assim, não deixou de persistir, no mundo moderno, uma curiosa *decolagem*, um *cultural lag* entre a educação formal e os imperativos funcionais. Peias, brilhantes talvez, estorvam a nossa marcha, sob pretexto de constituir ornamentos do espírito.

É no campo dos estudos sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos.

O quadro geográfico, os precedentes históricos, as feições sociais do momento, os interesses em jogo, os princípios políticos invocados, tais são os elementos que constituem os imperativos funcionais que podem e devem servir de critérios para tornar o homem do século XX o equivalente social do grego do século do Péricles.

II. OS OBJETIVOS DOS ESTUDOS SOCIAIS

A vida em sociedade é *una*, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é "interação" ou "interrelação"; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente geográfica, exclusivamente histórica ou exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem desses elementos, em cada caso. Por isso mesmo, um só deles não é suficiente para explicá-la.

Logicamente, por conseguinte, deveríamos visar ensinamentos que restituíssem ao educando a complexidade, a realidade da vida social. Os estudos sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria. É possível que, quando o nosso magistério secundário tiver sido instruído neste sentido e treinado na sua aplicação, é possível que os nossos currículos venham a ser então o reflexo da realidade social, isto é, funcionais. Por enquanto, porém, é mais prudente observar a divisão por disciplinas que tem duas vantagens, no momento atual: a primeira de dividir e classificar os fenômenos para apreendê-los mais facilmente, a segunda de permitir um exame mais aprofundado de cada um deles. O fato de respeitarmos, por simples conveniência, estas disciplinas, Sociologia, Geografia, Economia, História e Política não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas. O mesmo se dá, aliás, com as ciências físicas e naturais. Ora, o objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos, porque desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação. A simples memorização dos fatos é talvez recomendável, mas, em si, é inútil, visto que a sua utilidade está subordinada a suas relações com outros fatos da mesma ordem ou de ordem diferente.

É exatamente esta dependência de um fato histórico, por exemplo, de fatores geográficos e de circunstâncias econômicas, em certas condições culturais, que o ensino dos professores de estudos sociais não consegue, na hora presente, explicar e interpretar claramente, por falta de elementos de informação, por deficiência de treino e preparo ou por pura rotina. Um dia virá que a vida social levará as suas exigências até a sala de aula; por enquanto, vejamos de que modo podem ser atenuados os inconvenientes de disciplinas isoladas, aparentemente independentes e que, na orquestração em que se deveriam integrar como instrumentos complementares, tocam um, uma valsa, outro, uma mar-

cha, o terceiro, uma ária de ópera, sem preocupação da cacofonia resultante, à qual se dá o nome glorioso de Educação.

O primeiro passo, que se impõe para remediar a esta situação, é uma revisão dos valores.

III. O QUE DEVE SER ENSINADO

Do conjunto dos Estudos Sociais, separemos, em primeiro lugar, a *História*, para o exame rápido dos valores que apresenta.

No tempo em que vivemos, neste XX.^o século, já percorrido pela metade, a acumulação de documentos históricos, a precipitação dos acontecimentos, sua importância e significação constituem complexos sociais sem número que tornam impossível uma restituição integral do Passado. Uma coisa a respeito deste Passado, podemos porém afirmar: maiores são os vestígios que êle deixa entre nós e maior a influência que êle exerce ainda sobre nós, maior também é o interesse que desperta nas novas gerações. É pois este um dos valores da História que a Educação não pode desprezar. Nestas condições, o problema do que deve ser ensinado se reduz a uma questão de escolha dos temas históricos. Vejamos, pois, de que maneira:

a) A primeira medida que se impõe, entre nós, é atenuar o *enciclopedismo* de nossos programas. É enciclopedismo barato e de má fé. Barato porque não traduzem uma erudição sóbria e esclarecida, mas apenas uma acumulação de exigências. De má fé, porque nunca são levados os alunos a estudá-los na íntegra. Em História Contemporânea, são raras as turmas que foram além da Revolução Francesa. No fim do curso ginásial como no fim do colegial, deixaram de tomar conhecimento dos dois séculos mais importantes para a compreensão da vida moderna. É um prejuízo intelectual que se inflige anualmente a cada geração, por falta de técnica e de consciência. A dosagem da matéria deveria ser mensal e caberia à inspeção fazê-la respeitar.

b) Fatos, nomes, datas e lugares não podem ser totalmente dispensados, mas devem ser cuidadosamente escolhidos para que a eles sempre se prenda uma explicação, uma circunstância decisiva ou um precedente de importância. É preferível substituir à abundância dos fatos a memorizar, *idéias gerais*, claras e precisas, não preconcebidas nem improvisadas. Como a Geografia deixou de ser exclusivamente descritiva para se tornar também explicativa, assim a História deve moderadamente recorrer

à descrição, sob pretexto de reconstituir o Passado, e procurar multiplicar as interpretações com argumentos comprovados.

c) A riqueza inesgotável das situações históricas do Passado é uma tentação para o Historiador, mas o professor de história deve se restringir a uns poucos *momentos históricos* escolhidos. Deverão estes ser como quadros sucessivos da evolução dos povos, selecionados pelo interesse que oferecem e o alcance que tiveram os acontecimentos. Há aí uma questão de perspectiva histórica que determina o valor educativo de certas fases da História da humanidade. O critério das escolhas é talvez o problema mais delicado do ensino da matéria.

d) Mais variadas são as lembranças que certos fatos despertam em nós, mais sugestivas e integradas são, em nosso espírito, as circunstâncias em que se deram. Por este motivo deveriam existir, no currículo, conexões entre cadeiras de estudos sociais. Não sendo possível, as repetições, o "overlapping" não apresenta maiores inconvenientes. Que mal há que o professor de História apele para *outras disciplinas nas suas explicações*? Não deve haver de sua parte receio de "pisar nos canteiros do vizinho" como dizem os franceses. Uma explicação geográfica, uma informação econômica são invasões do campo alheio que só podem projetar novas luzes sobre os assuntos, isto é, multiplicar as lembranças que melhor integram os fatos em nossa mente.

e) No ensino da História deve ser observado o meio ao qual se destina este ensino, o estado cultural desse meio e seus interesses. Na época atual, a História que se estudava, há cinquenta anos, num Brasil "essencialmente agrícola", situado a mais de quinze dias da Europa, dotado de poucas notícias telegráficas e desinteressado da política internacional, esta História que ainda figura nos nossos programas antiquados, acadêmicos e despidos de interesse, precisa passar por certas alterações. A mais urgente talvez seja de *dosagem*: à medida que vamos nos aproximando dos acontecimentos contemporâneos deve ser mais circunstanciado o quadro apresentado e o tempo de estudo a eles consagrado mais demorado.

A conclusão do que foi dito a respeito do que deve ser ensinado é a seguinte: no currículo secundário, a História do Brasil, além de um ano ginásial exclusivo, deve ser incluída na História Moderna e Contemporânea. O último ano do currículo colegial deve comportar um programa de *Relações Internacionais* incluindo os principais aspectos do Mundo Moderno como sejam: A Evolução dos Estados nestes últimos séculos, sua Es-

estrutura e Segurança; a Diplomacia e o Direito; a Política Exterior das Grandes Potências; o Imperialismo e a Colonização; a Economia Internacional, Trabalho, Comércio e Comunicações e, por fim, as Grandes Organizações Internacionais como o Panamericanismo, a Liga Árabe, as Nações Unidas e os Pactos diversos. Outros assuntos relativos à Ciência e à Arte de nossos dias podem completar a necessária visão do Mundo Atual.

"Um dos pontos mais importantes na preparação de currículos, diz Sir Cyril Burt, professor de Psicologia na Universidade de Londres, será de dar aos educandos uma visão ativa na estrutura detalhada do mundo em que vivem e uma segurança esclarecida de que poderão tomar parte eficientemente nas suas várias atividades. Oferecer apenas conhecimentos por meio de unidades de matéria isolada não é suficiente. O ensinamento será falho sem o seu conteúdo dos problemas atuais de cada dia. Os educandos de hoje precisam de um curso que lhes traga experiências devidamente concatenadas. Dar uma perspectiva histórica, sem dúvida, é uma volta ao Passado, mas deve ser igualmente ligada intimamente com a vida e a estrutura social do momento presente..."

IV. COMO PODE SER ENSINADO

O processo de ensinar História por meio de preleções sempre foi e provavelmente será o mais usado. Cabe ao mestre, com a sua habilidade, despertar interesse e atenção; mas seria imprudente entregar exclusivamente à vivacidade e presença de espírito dos docentes o cuidado de animar uma aula de História. O aluno de hoje, que vive num mundo em perpétuo sobresalto, acostumado às diversões mais violentas, às emoções de toda ordem, para ser interessado, precisa de contatos com a realidade; tudo que lhe dará explicação da sociedade de seu tempo, das circunstâncias em que vive sua comunidade despertará a sua curiosidade, se êle é medianamente inteligente. Daí a dupla necessidade, no ensino da História, de motivar estes contatos e de fornecer-lhes o seu quadro, isto é, os acontecimentos a focalizar na sua perspectiva histórica.

1. *A Motivação*, no grau secundário, pode ser uma preparação da lição por meio de perguntas que interessem os discentes, porque, a este respeito sabem ou pensam saber alguma coisa, ou ouviram falar e discutir. A curiosidade de nosso espírito é despertada mais freqüentemente a respeito de cousas

sobre as quais já temos noções e que nos interessam mais do que o desconhecido porque queremos saber mais a seu respeito.

2. *A Perspectiva Histórica* é uma introdução geral ao assunto a fim de revelar a sua importância, suas relações com outras situações, talvez situações atuais. A boa vontade de uma turma pode ser levada a tomar parte com o professor na elaboração de um plano de unidade; sente-se assim responsável pela sua boa execução.

3. *O Método dos Blocos*, em História, consiste em pôr à disposição dos mestres as dosagens que o grau de compreensão e de aplicação de seus alunos lhes permitem utilizar. O mesmo tópico no ginásio e no colégio não se apresenta do mesmo modo. Nos próprios graus ginasiais pode haver a modalidade 1 e 2 para os mais adiantados e mais atrasados. O essencial é indicar ao mestre o que convém focalizar, dosando a matéria.

4. *As Relações Concomitantes*, ministradas quando se apresenta a oportunidade, completam o quadro histórico com explicações econômicas, políticas, sociais e outras. O estado científico e artístico do período estudado deve ser levado em conta.

5. *Os Contatos com a Realidade* representam no ensino moderno da História o que os exercícios e as experiências são para as ciências físicas e naturais. Constituem a parte mais importante do ensino, mas não podem deixar de ser precedidos pela apresentação cronológica dos fatos. Consistem em *mapas* para a localização geográfica dos acontecimentos, em *datas* tidas por essenciais, em curtas *biografias* de personagens representativos, em *ilustrações* e possíveis *documentos*, *leituras* e *textos a explicar*. Muitos conselhos sobre *bibliografia* e verificação da aprendizagem podem ser dados aos mestres.

PREPARAÇÃO DE PESSOAL DOCENTE PARA ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS (*)

LOURENÇO FILHO

Da Universidade do Brasil

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para a formação do pessoal docente destinado a *escolas rurais*, consideráveis esforços vêm sendo realizados, no Brasil, desde algum tempo. Experiências pioneiras houve nesse sentido, antes da lei orgânica do ensino normal, que é de janeiro de 1946; em consequência dessa providência do governo federal é que, no entanto, o movimento tomou maior firmeza e expansão. Já no ano de 1951, funcionavam 121 *cursos normais regionais*, de par com as *escolas normais comuns*, então, em número de 434. A maioria desses cursos regionais ainda não apresenta perfeitas condições de organização e funcionamento; muitos deles, porém, estão realizando trabalho digno de ser conhecido e analisado. Deles destacaremos dois, para descrição especial: o da *Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*, no Estado do Ceará, o mais antigo, pois que seus trabalhos datam de 1934; e os serviços de treinamento, formação e aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, Estado de Minas Gerais, iniciados em 1948.

Antes de descrevê-los, convirá examinar a situação do problema da formação do magistério primário no país, em geral. Ao contrário do que pensam muitos, a formação especializada de mestres rurais, não é senão um dos aspectos desse problema mais amplo.

Nosso país foi dos primeiros na América a criar escolas normais mantidas pelo poder público; a Escola Normal de Ni-

(*) Estudo preparado por solicitação da UNESCO, e por essa Organização publicado em francês e em inglês, na obra intitulada *La Formation Professionnelle du Personnel Enseignant Primaire*.

terói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834. Não obstante, há enorme *deficit* de pessoal em face das necessidades sempre crescentes do ensino. Um inquérito, não há muito levantado em todo o país, mostrou que 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica. Existem, é certo, grandes variações de uma para outra região. Na do sul, mais densamente povoada, de maior capacidade econômica e em curso de rápida industrialização, há Estados nos quais a taxa de mestres que não passaram por escolas normais desce a 10% ; num deles, o de São Paulo, já os estabelecimentos de educação primária mantidos pelos poderes estaduais não mais abrigam *regentes leigos*, como são chamados tais mestres improvisados. Mas, Estados há, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a percentagem é da ordem de 70 a 80%. Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado.

A que se deverá esse fato, impeditivo de boa organização da escola, e assim de seu maior rendimento pedagógico e social?...

A vários fatores, dos quais cumprirá destacar dois, principalmente. O primeiro é o da *dispersão demográfica*. Com mais de oito e meio milhões de km², tem o país 52 milhões de habitantes, o que dá a média teórica de 6 habitantes por Km². A distribuição real, porém, está muito longe de ser uniforme; em duas terças partes do território, ou seja, em toda a área das regiões norte e centro-oeste, a densidade demográfica é inferior a 1 habitante por km². A região mais habitada, a do sul, conta 21 habitantes por km²; a região leste, 15, e a região nordeste, 13.

Acresce o tipo dispersivo do povoamento. Na maior parte do país, os processos primitivos de exploração da terra (agricultura extensiva, atividades pastoris e indústrias extrativas), levam a uma como que atomização demográfica. A população rural se dispersa em casas isoladas, ou núcleos de poucas habitações, muito distanciados uns dos outros. Em conjunto, revelou o recenseamento de 1940 que as aglomerações de mais de 5 mil habitantes não somavam senão um quinto da população, e êsse estado de coisas pouco se alterou nos resultados do censo geral de 1950.

Em cerca de 10% dos núcleos chamados *sedes de distritos*, que representam situação de passagem dos *quadros rurais* para *os urbanos*, a população não era superior a 100 habitantes. Há, assim, extensas zonas do país não susceptíveis de receber organização escolar de tipo comum. Muitas zonas, como as chamamos em estudo publicado em 1942, representam espaços não *escolarizáveis* (1). Funcionalmente, uma escola é um *centro de comunidade*, razão por que um sistema escolar só bem se estabelece quando também represente laço funcional entre escolas de várias comunidades, para fins de organização, administração e medidas de previsão nos serviços de ensino, entre os quais o da formação de seu pessoal.

A essa condição negativa têm-se juntado outras, decorrentes das tradições naturais e normas político-administrativas. O regime de produção nos três séculos em que o Brasil foi colônia portuguesa, e o trabalho servil em que se baseava, (escravidão índia a princípio, e escravidão negra, até 1888) não podiam estimular as aspirações culturais do povo, ou sequer admiti-las, senão para pequenos grupos privilegiados. As comunidades locais, por si mesmas, não chegavam a ter iniciativa nesse sentido; esperavam, como ainda esperam, na maioria, pela decisão dos governos regionais ou do governo central. Desde 1889, o Brasil é república federativa; antes, a partir de 1822, foi império constitucional, de tipo unitário. Quer num, quer noutro desses regimes, os negócios da educação popular têm estado entregues aos governos regionais, (*províncias* no império, *Estados* na república). A divisão territorial dessas unidades, mantida pela tradição, é de todo irracional quanto à área, população e recursos econômicos. Bastará dizer, a esse respeito, que a tributação geral *per capita*, de uns para outros Estados, tem variado segundo índices de 1 para 100. E ainda mais: a participação dos tributos arrecadados não considera a soma dos encargos das administrações locais, ou dos municípios, e a das administrações regionais, ou dos Estados. Na realidade, os municípios têm recebido 10% apenas da renda pública; os Estado menos de 40%; o governo central, mais de 50%.

A carência de recursos da parte de muitos Estados, a que tem cabido sempre o encargo da formação do *pessoal docente*

(1) LOURENÇO FILHO, *Tendências da Educação Brasileira*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1942.

primário, pode explicar as profundas diferenças regionais nas realizações educativas, no número de escolas, tipos de instalações escolares, sistema de retribuição dos mestres, seu recrutamento e preparação; e, com isso e em tudo isso, o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais.

Pelo recenseamento de 1940, a taxa geral de analfabetismo, nos grupos da população brasileira de dez e mais anos, subia a 57%. Na região sul, era de 42%; nos estados do norte, 56%; na parte leste, 58%; nos estados do centro-oeste, 67%, elevando-se na região do nordeste a 72%. Não estão publicados todos os dados do recenseamento de 1950, mas pelos que já o foram, pode-se concluir que houve sensível redução da taxa de analfabetos (2). Ainda assim, essa redução se terá dado especialmente nas cidades, não nas zonas rurais. Se tomarmos os resultados relativos a um dos Estados de melhor situação educacional, o do Rio Grande do Sul, encontramos a taxa de 25% de analfabetos nas cidades e vilas, e a de 50% nos quadros rurais; se considerarmos, ao contrário, o Estado do Maranhão, que figura entre os de pior situação, achamos a taxa de 41% de analfabetos nas cidades, e a de 85% nas zonas rurais.

Tanto num como noutro recenseamento, a população dos quadros rurais representava mais que duas terças partes da população total. No entanto, o total de alunos inscritos nas zonas rurais não tem alcançado senão metade da matrícula total do ensino primário: em consequência a desproporção das oportunidades educacionais é enorme.

Nos Estados mais providos de escolas, ainda assim há dificuldades em fazê-las funcionar com mestres que hajam passado por escolas normais, sobretudo nas zonas rurais. A razão é simples. Esses centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente; estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais; a maior parte deles (69%) são mantidos por entidades particulares, com fiscalização pouco eficiente de parte dos poderes públicos, e ensino pago pelos pais dos alunos. As escolas normais, que funcionam em cidades, possuem cursos desenvolvidos, com sete anos de estudos após a conclusão do curso primário, ou, pelo menos,

(2) Segundo os dados publicados, a taxa geral de analfabetismo nas idades de 15 e mais anos, reduziu-se a 50%, em grande parte por efeito da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em janeiro de 1947.

seis. A clientela, na quase totalidade, é de alunos do sexo feminino.

Estabelecimentos até certo ponto satisfatórios para a formação de mestres destinados ao *ensino das cidades*, essas escolas não vêm satisfazendo, porém, na quantidade, e em certos requisitos, na qualidade, aos reclamos do ensino nas escolas rurais. O primeiro desses aspectos, mais que o segundo, tem sido notado em pequenos Estados, de escassos recursos; o segundo, ainda em alguns deles, e em outros de maior capacidade econômica. Mas, ainda que dispusessem de mestres de boa formação pedagógica, obtida em escolas normais conceituadas, a verdade é que as escolas rurais não dão, nem nas condições atuais de organização podem dar, o rendimento pedagógico e social desejado. A capacidade de matrícula raramente é esgotada; restam sempre lugares vagos, muito embora haja crianças em idade escolar no círculo de dois ou três quilômetros de raio, previsto para a obrigatoriedade de ensino. Se os alunos se matriculam, não são frequentes às aulas. Ainda que frequentes, contentam-se em ir à escola por um ano, na grande maioria. (3)

Esse baixo rendimento passou a ser visto, por alguns administradores de ensino, sobretudo como expressão de mau trabalho dos mestres. Para sanar o mal, pensaram, dever-se-ia dar preparação específica aos mestres das escolas rurais, o que não se pode contestar; mas, também, baseá-la em conhecimento de técnicas agrícolas, conclusão, no entanto, que exige maior análise.

Essa maneira de ver começou a manifestar-se sobretudo depois de 1930, apoiada na observação da migração interna de grandes grupos de população das zonas rurais para as cidades, e ainda de grupos urbanos ou rurais, de estados do nordeste, (nas zonas sujeitas a secas periódicas) dessa região para outras. Em 1929, num desses Estados, o do Ceará, uma reunião de administradores municipais concluiu pela necessidade de transformar a escola primária, a fim de que ela cumprisse a sua missão, "fixando o homem ao campo". Em 1932, o Ministério da Agricultura, por seu Serviço de Fomento Agrícola, na mesma ordem de idéias, começou a estabelecer acordos de cooperação

(3) A escolaridade média das crianças brasileiras, ou seu tempo de frequência à escola, figura entre as menores do mundo; *um ano e quatro meses*. A distribuição percentual da matrícula pelos cinco anos do curso tem sido a seguinte: 1º ano, 55%; 2º ano, 24%, 3º ano, 14%; 4º ano, 6%; 5º ano, 1%.

entre as inspetorias agrícolas regionais e os grupos escolares de vários Estados, robustecendo, assim, a idéia de que os mestres primários devem possuir preparação em *técnicas agrícolas*. Por outro lado, desde 1922, o governo federal, que vinha desenvolvendo alguns esforços no sentido da melhoria sanitária das populações rurais, verificava que as medidas postas em prática só poderiam alcançar pleno êxito quando apoiadas em maior extensão pela educação popular. A idéia da preparação técnico-agrícola dos mestres rurais vinha assim juntar-se à de maior preparação em higiene e profilaxia. Dando corpo a esse pensamento é que surgiu a experiência pioneira de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, e, assim também, em vários Estados, um movimento de propaganda, que se veio chamar de *ruralização do ensino* (4).

No entanto, tendência diversa, com relação à matéria, começava a formar-se e a ser exposta por alguns professores universitários e outros pensadores sociais. Para estes, o complexo problema da educação rural era de natureza muito mais complexa. Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse "fixar o homem no campo", desde que ensinasse, ou se pretendesse ensinar às crianças, rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela *nenhum ensino de caráter profissional*. Para boa solução, o problema deveria exigir medidas de muito maior envergadura: reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; "missões rurais" com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. De modo geral, esse segundo grupo tem defendido programa muito simi-

(14) Essa idéia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais tais como Sílvio Romero e Alberto Torres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci.

lar àquele que a Unesco, mais tarde, veio a definir como de *educação de base* (5).

As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do país. Ademais, essas idéias se tocam, por vários pontos, como se pode ver dos anais dos trabalhos da *I Conferência Nacional de Educação*, reunida pelo Ministério da Educação, em 1941, no Rio de Janeiro, e nos do *VII Congresso Brasileiro de Educação*, realizado em Goiânia em 1942, por iniciativa da *Associação Brasileira de Educação*, cujo programa versou sobre a educação primária fundamental, especialmente nas zonas rurais. Em ambas essas reuniões defendeu-se também a idéia de maior auxílio por parte do governo federal ao ensino primário, dadas as condições de variação da capacidade econômica de cada região do país, e a obtenção, assim, de melhores níveis de organização escolar.

n. A PREPARAÇÃO DOS MESTRES PRIMÁRIOS EM GERAL

Como já dissemos, os serviços de ensino primário e os de preparação de seu pessoal docente têm estado entregues aos governos regionais. Políticos do Império e do começo da República já haviam defendido, porém, projetos de participação do governo central nesses serviços; mas as realizações tardaram, e só depois da revolução nacional de 1930 foram praticamente iniciadas, ainda que lentamente.

Em fins de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Na Constituição política de 1934, determinava-se que o governo federal fixasse um *plano nacional de educação*, compreensivo de todos os graus e ramos de ensino, e no qual o governo da República viesse a concorrer com ação suplementar, onde houvesse falta de recursos ou de iniciativa. Esse plano não chegou a ser organizado. No entanto, em 1938, criou-se o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, em consequência de cujas investigações vinha a ser estabelecido, em 1942, o *Fundo Nacional de Ensino Primário*, cujos recursos começaram a ser distribuídos em 1946, sobretudo para aplicação nas zonas caren-

es) Figuram entre esses os professores Fernando de Azevedo e A. Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo e Abgar Renault, da Universidade de Minas Gerais. Igualmente o Dr. M. A. Teixeira de Freitas, em seus mais recentes trabalhos.

tes (6). A Constituição política de setembro desse mesmo ano incorporou aos seus princípios a idéia do fundo nacional e da ação federal complementar.

Antes mesmo disso, ou em janeiro de 1946, expediu o governo federal duas importantes leis, a *lei orgânica do ensino primário* e a *lei orgânica do ensino normal*, assuntos de que a União não havia tratado antes.

Como se vê do texto das duas leis, (decreto-lei n.º 8 529, de 2 de janeiro de 1946, e decreto-lei n.º 8 530, da mesma data), bem como da exposição de motivos, que as acompanham, diferentes aspectos de organização do ensino primário e do ensino normal são aí tratados solidariamente. A lei do ensino primário insiste na necessidade da adaptação regional do trabalho escolar; determina-se faça adequado *planejamento* para equitativa distribuição das escolas, segundo os contingentes de população infantil; dá especial relevo ao *ensino supletivo*, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos; estabelece como condição para percepção de auxílio federal, pelos Estados, também o planejamento da formação do pessoal de ensino, segundo as necessidades do número das escolas primárias e de sua distribuição geográfica; cria, enfim, obrigações para as empresas agrícolas e indústrias quanto a facilidades que devem ser concedidas à instalação e ao funcionamento de escolas e da residência para os mestres.

A exposição de motivos da lei de ensino normal diz, textualmente: "A coordenação dos serviços de ensino primário, por lei orgânica, exige como natural consequência igual coordenação do ensino normal, que provê à formação do pessoal de ensino necessário àquele grau de ensino". Depois de referir-se aos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a respeito do assunto, esclarece essa exposição: "Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões,

(6) A distribuição dos recursos desse *fundo nacional* tem sido feita na proporção de 70% para a construção de escolas primárias em zonas rurais e construção de escolas normais regionais, ou rurais; 25% para a campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, cujos serviços se desenvolvem, na maior **parte, em zonas rurais**, e 5% para a realização de cursos de aperfeiçoamento de mestres e de administradores de ensino primário. O programa de construções rurais, com residência para o mestre, de 1946 a 1950, compreendeu auxílio para 6160 escolas, das quais já se construíram mais de quatro mil.

em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes de ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro, (ou após a conclusão do ginásio) formará *mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido" (7).

A seguir explica: "Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais *regionais*, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente *IX Congresso Brasileiro de Educação*, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação."

Os dois níveis, ou ciclos, estabelecidos para a formação de pessoal docente primário assim se caracterizam:

a) *1.º ciclo, de formação de regentes de ensino primário*, em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional; a matrícula neles exige idade de 13 anos e certificados de estudos primários completos (cinco anos); esses cursos regionais deverão ter orientação variada segundo seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal;

b) *2.º ciclo, de formação de professores primários*, com estudos de três anos após a conclusão do curso de regentes, ou após a conclusão do 1.º ciclo do curso secundário geral; não se estabelece idade mínima como condição para matrícula; onde haja conveniência, o curso poderá ter realização intensiva, em dois anos apenas.

(7) A estrutura geral do ensino de 2º grau, no Brasil, apresenta hoje, perfeita simetria em todos os ramos. Quer no ensino secundário geral, quer no comercial, industrial e agrícola, há dois ciclos de estudos, um *básico*, de 4 anos; outro *colegial* ou *técnico*, de 3 anos.

As disciplinas mínimas exigidas na organização dos cursos de 1.º ciclo, ou normais regionais, são as seguintes:

- 1.º ano: português, matemática; geografia do Brasil; ciências naturais; desenho e caligrafia; trabalhos manuais e economia doméstica; canto orfeônico e educação física;
- 2.º ano: português; matemática; geografia do Brasil; ciências naturais; desenho e caligrafia; trabalhos manuais e atividades econômicas da região; canto orfeônico e educação física;
- 3.º ano: português; matemática; noções de anatomia e fisiologia humana; história geral; desenho; trabalhos manuais e atividades econômicas da região; canto orfeônico; educação física, recreação e jogos;
- 4.º ano: português, psicologia e pedagogia; noções de higiene; história do Brasil; didática e prática de ensino; desenho; canto orfeônico; educação física, recreação e jogos.

No espírito da lei ocupa a disciplina *trabalhos manuais e atividades econômicas da região*, papel central, ou dominante. Deverá desenvolver trabalhos práticos para conhecimento das técnicas regionais de produção e exercícios de observação e investigação, quanto à vida dos grupos de população, seus costumes e possibilidades de melhoria por influência da escola. A legislação de cada Estado poderá acrescentar outras disciplinas, se isso for julgado conveniente, e deverá, em cada caso, definir o caráter especializado dos cursos regionais que estabeleça.

Os programas de ensino, declara a lei orgânica, deverão ser simples, claros e flexíveis. Em sua realização, deverão ser atendidos os seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica deverá resultar do espírito e execução de todo o ensino; c) as aulas de metodologia tratarão dos objetivos de cada disciplina do ensino primário, sua articulação e integração, formas e procedimentos aconselháveis; d) a prática de ensino deverá ser feita em exercícios de observação e participação real no trabalho docente; e) as aulas de desenho, trabalhos manuais, canto, educação física e recreação e jogos compreenderão, também, no último ano de estudos,

a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário, com especial atenção às necessidades regionais; f) o ensino religioso poderá ser estabelecido com caráter facultativo, não constituindo objeto de frequência compulsória por parte dos alunos.

Ainda determina a lei que, entre alunos e professores, haja regime de ativa e constante colaboração. Como atividade complementar, os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições *para-escolares*, destinadas a criar espíritos de cooperação e *serviço social* entre os futuros mestres.

Todos os estabelecimentos de ensino normal deverão manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino; no caso dos cursos regionais haverá, pelo menos, duas escolas, de um só professor, para o mesmo efeito.

O curso normal de 2.º ciclo, que se fará para candidatos que hajam concluído o curso de regentes, ou o curso de ginásio (1.º ciclo dos estudos secundários), compreende as seguintes disciplinas :

- 1.º ano : português; matemática; anatomia e fisiologia humana; física e química; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos;
- 2.º ano: biologia e psicologia aplicadas à educação; higiene e educação sanitária; metodologia do ensino primário; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos;
- 3.º ano: psicologia e sociologia aplicadas à educação; noções de história e filosofia da educação; higiene e puericultura; metodologia e prática do ensino primário; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos.

No ano de 1951, funcionaram no Brasil 546 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais. A distribuição desses estabelecimentos pelos Estados, Territórios e Distrito Federal é a que se vê no Quadro I. Neles estavam matriculados 35 mil alunos; o número de mestres diplomados não excedeu 10 mil.

QUADRO I

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E CURSOS NORMAIS REGIONAIS PELOS ESTADOS, TERRITÓRIOS E DISTRITO FEDERAL EM 1951.

	Cursos regionais	Escolas normais	TOTAL
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	-	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	-	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	-	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	-	135	135
Sergipe	2	2	4
T. do Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	-	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	-	1
Distrito Federal	-	11	11
TOTAIS	112	434	546

O mais simples confronto entre os números transcritos e os dados da superfície e população dos Estados e Territórios mostra, na maioria deles, que os estabelecimentos de ensino normal são insuficientes. O Estado do Maranhão, por exemplo, com mais de 300 mil km² de superfície e população superior a um milhão e meio de habitantes, só possui 2 estabelecimentos de ensino normal. O Estado de Mato Grosso, com mais de um milhão e 200 mil km², e um milhão e trezentos mil habitantes, só dispõe de três escolas normais, localizadas em sua capital. Estão, no entanto, em excelente situação, quanto ao número de estabelecimentos, o Estado de São Paulo com 135, para uma superfície de 260 mil km² e oito milhões de habitantes; Minas Gerais com 133, e o pequeno Estado de Santa Catarina, cuja superfície é apenas de 95 mil km² com 50 estabelecimentos, dos quais 38 são cursos regionais, bem distribuídos. Deve ser lembrado que este último Estado é também o que melhor proporção apresenta entre a matrícula das escolas primárias urbanas e a das escolas rurais, como aliás seria de prever.

A política federal para o desenvolvimento do ensino normal regional, ou rural, realizada a partir de 1947, tem consistido em auxílios distribuídos a 16 Estados e 4 Territórios, para a construção de 51 edifícios, e ampliação ou reforma de outros 19; esses auxílios totalizam 120 milhões de cruzeiros. Tem a ação federal contribuído também para a estimulação de cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais.

Por esse modo, os dois aspectos têm sido focalizados: o da *formação de novos mestres*, com preparação de cunho regional, e o *treinamento de mestres já em serviço*, para coordenação de seu trabalho à nova orientação que se procura firmar.

III. A EXPERIÊNCIA DE JUAZEIRO DO NORTE

A primeira experiência de preparação especializada de pessoal de ensino para escolas rurais, no Brasil, surgiu em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará (8).

(8) O Estado do Ceará, na região nordeste, de clima semi-árido, sujeita a secas periódicas, estende-se de 2° 45' a 7° 52' S, e de 40 00 W Gr. Superfície de 153 mil km². e população de 2.750 000 habitantes. O município de Juazeiro do Norte, a 600 km de distância do litoral, está ao sul do estado, em zona fértil, tem 60 mil habitantes, dos quais 42 mil vivem

A idéia foi levantada pelo então diretor geral do ensino desse Estado, o Sr. Joaquim Moreira de Sousa que, já em 1931, havia apresentado ao IV Congresso Nacional de Educação um estudo relativo à organização do ensino normal; sugeriu esse técnico que o ensino normal tivesse organização federal, isto é, fosse disciplinado pelo governo central, e que na preparação dos mestres se incluísse o estudo de higiene rural, a prática da agricultura e a de indústrias rurais. Em suas próprias palavras, seria preciso "formar na alma do povo, por intermédio do mestre primário, a consciência sanitária e a consciência agrícola, de que está a depender a grandeza do Brasil". Logo depois, propunha êle ao governo do Estado do Ceará que o ensino da agricultura e de indústrias rurais passasse a ser feito em todas as escolas normais; em 1933, considerando mais de frente o problema, propôs a criação de uma *escola normal rural*, a ser instalada num dos municípios do interior.

Não havendo recursos de parte do governo, insistiu o Sr. Moreira de Sousa com as autoridades estaduais no sentido de que fosse expedido um decreto pelo qual se admitisse a realização do projeto por entidade privada, com pequeno auxílio dos poderes públicos. Isso foi afinal aceito. Graças aos esforços de uma dedicada professora, Amélia Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola normal rural prevista. Desde logo oferecia casa, terreno e material didático. Lavrou-se acordo entre a associação e o governo do Estado, vindo a organização a iniciar seus trabalhos em 1934, com um curso primário, e outro de adaptação ao curso normal pròpriamente dito, ou intermediário. A direção esteve primeiramente entregue ao Dr. Plácido Castelo, logo porém substituído pela professora Amélia Xavier de Oliveira, que nessas funções tem permanecido.

Os fins propostos para a escola normal rural, de que o primeiro ano de estudos veio a funcionar em 1935, com cinco alunos apenas, assim foram expressos em seu regulamento, datado do ano anterior:

na cidade, situação essa que é excepcional na região, e no país, em geral. Tal aglomeração urbana explica-se por ser Juazeiro um centro religioso. Aí viveu o famoso Padre Cícero Romão Batista, tido como traumaturgo, e cuja vida e atuação o A. estudou no livro *Juazeiro de Padre Cícero*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1928.

- a) preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos;
- b) contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional;
- c) dar, pels mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva;
- d) despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do país.

Dados esses elevados fins, o curso normal rural projetado deveria exigir, como condição de admissão dos alunos, maior preparação prévia que a dos estudos primários. Por essa razão estabeleceu-se um curso intermediário, de dois anos, com as seguintes disciplinas:

- 1.º ano: matemática; geografia; francês; música; educação física; desenho; trabalhos manuais e práticas agrícolas.
- 2.º ano: português; matemática; história do Brasil; francês; música; educação física; desenho; trabalhos manuais e práticas agrícolas.

Aprovados, nesse curso, os alunos matriculavam-se no curso normal rural, propriamente dito, com três anos de estudos, a saber:

- 1.º ano: português; matemática; noções de fisiogeografia geral e do Brasil; história do Brasil; antropogeografia; desenho; trabalhos manuais; música; educação física;
- 2.º ano: português; matemática; fisiografia do Brasil; antropogeografia; ciências físicas e naturais; desenho e trabalhos manuais; música; educação física ;

3.º ano: educação sanitária; psicologia e metodologia; agricultura e indústrias rurais; educação econômica; desenho e trabalhos manuais; música; educação física.

Como se vê, as *práticas agrícolas* são iniciadas no curso intermediário, e, em todos os três anos do curso normal, como explica o regulamento, deverão acompanhar o estudo teórico com trabalhos de campo, duas vezes por semana. Todo o ensino deve "ter feição essencialmente prática e utilitária, orientada sempre para o maior desenvolvimento e melhor produção das riquezas do solo, e, conjuntamente, para mais racional valorização do indivíduo e de seu trabalho" (art. 3.º do Regulamento). Os exercícios físicos e as aulas de canto são administradas diariamente, devendo utilizar o folclore nacional, dramatizações e atividades recreativas. A escola deve manter um museu pedagógico e agrícola, gabinetes de ciências físico-naturais, química e higiene rural. Para cada disciplina do curso, consigna o horário, pelo menos, três horas de trabalho semanal.

Toda vez que ao ensino convier, diz ainda o Regulamento, as lições devem ser ministradas nos gabinetes e museus escolares, ou em visitas a lavouras, fábricas e oficinas, a fim de que o ensino se torne realmente prático. Recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares devem predominar os interesses e ocupações da região. O ensino de demonstração que se fizer para os futuros mestres, na escola primária anexa, deve obedecer a técnicas modernas de ensino, especialmente "centros de interesse" e "projetos". Deve funcionar com a colaboração dos alunos um clube agrícola, um círculo de pais e professores, uma caixa escolar, uma cooperativa e um clube de saúde.

Inicialmente, a escola dispôs de uma casa adaptada e pequeno terreno. Em 1937, foram construídas outras instalações, ainda no perímetro urbano, mas ligadas a 18 hectares de terras férteis e irrigáveis. O novo edifício, para o qual a sociedade mantenedora da escola obteve auxílio do governo federal, compreende cinco salas de aulas, dependências para secretaria e biblioteca, museu pedagógico e museu agrícola, serviço médico e dentário, e almoxarifado. Um pátio coberto, destinado aos exercícios de educação física, e um auditório suficientemente amplo para reuniões sociais, completam as instalações. A escola desde seu início funciona em regime de externato.

Os professores foram recrutados na cidade de Juazeiro, entre médicos, agrônomos, advogados e mestres primários diplomados pela escola normal da capital do Estado. Em 1952, o corpo docente contava 12 professores. Os funcionários da administração eram 6. Certo número variável de trabalhadores agrícolas, contratados, completavam o pessoal. As despesas de manutenção, no mesmo ano, foram de 91 mil cruzeiros, dos quais cerca de metade representavam salários de professores. As contribuições pagas pelos alunos (inclusive os de curso primário e intermediário) somaram pouco mais de 64 mil cruzeiros; a venda de produtos agrícolas foi de 3 mil cruzeiros. O *deficit* alcançou cerca de 23 mil cruzeiros, a ser coberto com o resultado de subvenções do município e do Estado.

O material de ensino, rudimentar a princípio, gradativamente tem sido melhorado. Para as disciplinas teóricas tem consistido em mapas, quadros rurais, aparelhos de demonstração, similares aos que se encontram nas escolas secundárias para o ensino de ciências naturais. Para a prática agrícola, existia, segundo o relatório de 1948, o material seguinte: 20 plantadores, ou pequenas enxadas; 12 enxadas; 10 ancinhos; 8 trenaplantadores; 6 escarificadores; 1 grade de dentes; 1 grade de repicagem; 1 tesoura de podar; 1 pulverizador de inseticidas; 15 regadores, além de uma máquina de debulhar milho e outra de extinguir formigueiros.

O plantel de animais, variável de ano para ano, apresentava-se em 1948 bastante reduzido: 2 suínos, 6 caprinos, duas dezenas de galináceos, algumas colmeias.

Embora com esse pequeno material, os trabalhos práticos de agricultura e pequena criação têm sido sempre realizados. No curso intermediário compreendem horticultura e criação de pombos; no curso normal, pomicultura, galinocultura, suinocultura, apicultura e sericicultura. A produção agrícola indicada nos relatórios, de que parte é vendida, não se encontra, no entanto, discriminada quanto a que resulte do trabalho de *alunos* e do trabalho do *pessoal contratado*.

O exame atento dos relatórios de anos sucessivos parece demonstrar certa variação do tipo de ensino para tratamento mais teórico que prático. Assim, em 1944, a própria estrutura do curso foi aumentada, com a introdução de *álgebra* e *inglês* no 1.º ano do curso normal, e de *álgebra*, *história nuclear* e *história da civilização* no 2.º ano. A introdução dessas disciplinas não se teria feito em atenção aos fins inicialmente firmados mas, é de

crer, em atenção à clientela de alunos da cidade, desejosos de estudos mais próximos dos do ensino secundário geral.

Não terá essa circunstância influído também na composição dos programas, que manifestam tratamento mais conceitual que de integração aos problemas práticos da futura missão dos mestres?. .. Veja-se, por exemplo, o programa de *antropogeografia*, no 2.º ano normal: Definição de antropogeografia, objeto e divisão; o homem e o meio; gêneros de vida; grau de civilização; população do globo; movimentos de população e expansão do homem sôbre a terra; a nacionalidade e seus elementos; direitos das nações; a sociedade e sua classificação; o Estado e suas formas; modalidades de Estado; formas de atividades econômicas do homem; culturas alimentícias; agricultura e solo agrícola; caça, pesca e exploração de minerais; meios de comunicação e transporte; o Brasil, sua população, raça e língua; o Brasil, religião, forma de governo e posição entre as demais nações; a agricultura no Brasil; meios de transporte; a civilização brasileira; a capital federal sob o aspecto político, econômico e cultural.

O mesmo com relação ao programa de *educação sanitária*, assim composto: Importância da higiene, seus fins e divisão; conceito de normalidade em saúde, e fatores que sôbre ela influem; doença, hereditariedade mórbida, endemias e epidemias; parasitismo, comensalismo e simbioses; microparasitos; vermes prejudiciais ao organismo humano; infecções e toxinas; alimentação e sua importância higiênica; alimentação e suas funções; importância higiênica do solo; parásitos do solo; saneamento natural do solo; nitrificação; a água na natureza e sua importância higiênica; depuração natural e artificial das águas; importância higiênica do ar, pressão atmosférica e ar confinado; higiene da habitação; evolução da habitação humana; orientação e insolação; iluminação natural e artificial; coleta dos defectos humanos; esgoto, fossas e mictórios; higiene individual; pele, mucosas e suas funções; higiene da boca, língua e dentes; puericultura, cuidados com os recém-nascidos; noções de higiene escolar; etiologia e profilaxia das principais endemias da região.

Ainda o programa de *educação econômica* atende a uma orientação elevada, pois que, assim se apresenta: I. *Conceitos fundamentais*: o problema econômico e as necessidades humanas; leis decorrentes do problema econômico; definição da economia, objeto e importância; II. *Economia de consumo*: a verdadeira economia; necessidade de economizar; previdência e prodigalidade; imprevidência e sobriedade; III. *Economia da*

produção: inteligência, fator de produção; o trabalho e o salário; o capital, o juro e o crédito; a natureza e a renda da terra; a empresa e o lucro; a máquina; IV. *Economia rural*: conceito de economia rural; a escolha de propriedade rural; lavoura e criação; modos de exploração da propriedade agrícola; a irrigação artificial e a lavoura mecânica; a rotação das culturas e sua importância econômica; culturas extensivas e intensivas; o capital agrário; o crédito agrícola; a empresa rural; a escrituração rural.

O ensino da *agricultura*, a ser ministrado no 3.º ano do curso normal, tem o seguinte programa: Objeto e importância da agricultura; o clima e a agricultura; o solo e o subsolo; propriedades físicas, químicas e biológicas do solo; principais tipos de solo; papel da água na vida das plantas; nutrição dos vegetais; desbravamento dos terrenos; derrubada, queimada; destacamento; instrumentos e máquinas empregadas nessas operações; preparo do solo; lavras, gradagem e rolagem; estudo de semente do ponto de vista agrícola; semeadura; adubação orgânica e química; rotação e consociação de culturas; irrigação e drenagem; colheita, beneficiamento e conservação dos produtos; noções sobre a cultura do milho, arroz, feijão, mandioca, mamona, algodão e cana de açúcar.

É certo que esse programa aparece como o coroamento do ensino já realizado em *práticas agrícolas e de pequena criação*. Tais práticas se estendem por todos os três anos do curso normal, da seguinte forma:

- 1.º ano: I. *Horticultura e jardinagem*: a horticultura e seus fins; hortas intensivas e extensivas; localização; sementeiras; repicagem e transplantação; organização de jardins; escolha e preparo do terreno; gramados, tratamento e adubo; utensílios indispensáveis ao jardineiro. II. *Zootecnia*: Apicultura; utilidade das abelhas e das colmeias; distribuição do trabalho nas colmeias; enxames; extração do mel.
- 2.º ano: I. *Horticultura e Pomicultura*: Pragas das hortas e sua classificação; inseticidas; combate às formigas; culturas de diferentes espécies de couve; cultura de laranjeira, bananeira e mangueira; II. *Zootecnia* (galinocultura); raças de galináceos, classifica-

ção; localização e instalação de galinheiros; gramados, sombras e quebraventos; abrigos, ninhos, incubação artificial; poleiros; comedouros e bebedouros; cuidados higiênicos; seleção de poedeiras; rações; relação nutritiva dos diversos alimentos; doenças e parasitas dos galináceos.

- S.º ano: I. *Horticultura*: revisão dos estudos feitos anteriormente; utilidade das verduras na alimentação; propriedades medicinais dos vegetais; conservação dos vegetais; pragas que atacam as lavouras; modos de combatê-las. II. *Zootecnica*: Noções de sericicultura; cultura de amoreira, biologia do bicho da seda; alimentação e higiene; suinocultura; vantagens da criação dos suínos; raças; pocilgas higiênicas; alimentação.

O ensino da preparação pedagógica centraliza-se em uma disciplina: *psicologia aplicada à educação e metodologia*, ministrada no 3.º ano normal. O programa, grandemente desenvolvido, inclui noções sobre reflexologia, hereditariedade, secreções internas, afetividade, inteligência, atividade, aprendizagem, métodos gerais e especiais, sistemas de "projetos" e de "centros de interesse". De modo geral, esse programa não se distingue dos que são desenvolvidos nas escolas normais do 2.º ciclo.

É certo, porém, que o regulamento declara que, no último ano de estudos, "os alunos se exercitarão na prática de ensino, sob a direção do professor de metodologia". Uma vez por semana, haverá exercícios didáticos no curso primário, os quais constarão de aulas dadas pelos alunos, crítica dessas aulas, pelos demais estudantes, e redação de relatórios sobre trabalhos da escola primária. Também essa forma de prática de ensino não difere, na essência, das normas adotadas nas escolas normais de 2.º ciclo.

Ao serem examinados os relatórios e outras publicações referentes à experiência de Juazeiro, tem-se nítida impressão de uma obra de grande entusiasmo e boa-fé por parte de sua direção e professores, prejudicados, no entanto, pela localização da escola na cidade, e o recrutamento dos alunos, também, na sua maioria, do centro urbano.

Durante dezoito anos de funcionamento, a escola diplomou dezesseis turmas de mestres, as quais perfazem um total de 358

jovens, na maior percentagem do sexo feminino. Não tem o estabelecimento, infelizmente, atraído maior número de rapazes; de 1937 a 1941, apenas 2 aí se diplomaram. A média anual dos diplomados tem sido 22.

Pelo acordo celebrado com o governo do Estado, esses mestres têm preferência para a regência de escolas rurais. No entanto, segundo uma publicação feita no ano de 1942, com a indicação dos lugares ocupados pelos diplomados até o ano anterior, verificava-se que mais de metade deles estavam em serviço em *escolas urbanas*, e um terço do total, *na, própria cidade de Juazeiro*; entre estes, quatro ensinavam numa escola de comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais.

A que se deverá esse resultado, algo contraditório com os fins da instituição?... Em primeiro lugar, à circunstância, já apontada, de serem os alunos, na sua maioria, da própria cidade; depois, à carência de mestres diplomados, na região, mesmo para as escolas urbanas. O aproveitamento de diplomados em escolas de ramo muito diverso daquele para o qual se havia preparado, como ensino comercial, é explicado pela orientação de cultura geral dos programas, que a escola vem ministrando.

Fato digno de especial menção, no entanto, é que a experiência de Juazeiro estimulou a criação de outras escolas normais rurais no Estado. Assim, no ano de 1942, já aí se contavam quatro outros estabelecimentos da mesma espécie, instalados nos municípios de Limoeiro, Iguatu, Ipu e Quixadá; nos três primeiros mencionados, encontraram trabalho três antigas alunas da escola de Juazeiro.

Deve-se observar que, expedida a lei orgânica de ensino normal, em janeiro de 1946, que apresenta curso de formação de mestres para escolas rurais menos longo e com estrutura mais simples, continuou, no entanto, a Escola de Juazeiro com a estrutura inicial, sensivelmente enriquecida, em 1944, como já se viu. É que essa lei, como todas as leis orgânicas do país, estabelece apenas a extensão e a organização *mínima* que devam ter os cursos para efeitos de reconhecimento oficial de seus diplomas. A redução dos estudos para quatro anos, após a conclusão dos estudos primários, já no entanto, em 1935, era defendida por um educador da região, o professor Hugo Catunda, que, nesse ano publicava um trabalho a respeito.

Serviços inegáveis, por certo, tem a Escola Normal Rural de Juazeiro prestado à educação do Estado. Não há infelizmente

documentação com relação aos contatos que tenha mantido com os mestres diplomados, nem mesmo de oportunidades que haja oferecido a mestres já em serviço nas escolas rurais da região. Serviu a Escola, no entanto, no ano de 1935, de sede a uma *Semana Ruralista*, promovida pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura; nela funcionou, em 1944, um Congresso de Ensino Rural, promovido pelo Departamento Geral de Educação do Estado; ainda aí se reuniu em 1948, uma nova *Semana Ruralista* promovida pelo Ministério da Agricultura.

Em 1952, o governo do Ceará enviou à Assembléia legislativa do Estado mensagem com projeto de lei no sentido de reforma do *ensino normal rural*. Propõe esse projeto que a Escola de Juazeiro, como as demais do mesmo tipo, passem a ter *sete anos de estudos*, após, a conclusão do curso primário; ou, por outras palavras, que adotem a estrutura do ensino normal de 2.º grau, com um curso de estudos secundários básicos, de 4 anos, e um curso de formação pedagógica, em 3. A orientação geral do projeto, muito embora nele se conserve a denominação de *ensino normal rural*, é a de elevação dos estudos no sentido de cultura geral. Nada mais.

Não teve o projeto até agora maior andamento, e recente reunião de estudos sobre educação rural contra êle se manifestou, de forma veemente, inclusive pelo voto do criador da experiência de Juazeiro, o Sr. Moreira de Sousa (9).

IV. A EXPERIÊNCIA DA FAZENDA DO ROSARIO

Experiência em moldes mais amplos é a que se vem realizando desde 1948, no Estado de Minas Gerais. Tem ela como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, dependência da Secretaria de Educação do Estado, e como principal centro experimental a Fazenda do Rosário, no Município de Betim (10).

(9) I Seminário de Estudos Rurais, reunido em Belo Horizonte, de 13 a 20 de novembro de 1952.

(10) O Estado de Minas Gerais acha-se na região leste. Estende-se de 14° 13' a 22° 54' S, e de 39° 52' a 51° 02' W Gr. Tem 582 mil km² e população quase igual a oito milhões de habitantes, dos quais cinco milhões vivem em zonas rurais. A produção do Estado é agrícola, pastoril e de mineração. O município de Betim, que limita suas terras com o da Capital do Estado, tem 17 mil habitantes, dos quais mais de duas terças partes vivem em zonas rurais.

Certas condições, realmente excepcionais, confluíram em sua organização e marcha dos trabalhos, as quais valerá a pena indicar, embora de modo rápido. Em 1947, assumiu o posto de Secretário de Educação de Minas Gerais, o Sr. Abgar Renault, que dantes havia desempenhado as funções de Diretor do Departamento Nacional de Educação. Ao examinar a situação do ensino primário, no Estado, verificou que as escolas rurais, em número superior a sete mil, estavam na maioria entregues à administração dos municípios; que os mestres, nessas escolas, em 91% delas, eram regentes *leigos*, ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais; e, ademais, que tais mestres, inteiramente desprovidos de orientação com que pudessem melhorar seu trabalho, recebiam salários ínfimos. Procurando corrigir esses males, fixou o Sr. Abgar Renault uma política de colaboração do governo do Estado com os municípios, em convênios a serem celebrados com cada um, de que os pontos capitais são os seguintes:

- a) orientação, direção e fiscalização das escolas rurais pelas autoridades escolares do Estado;
- b) melhoria dos salários com suplementação pelo Estado, desde que os mestres rurais se submetam a provas de suficiência para admissão ao serviço de ensino, e venham a participar de cursos de suficiência, treinamento e aperfeiçoamento.

Daí, a criação do Serviço de Orientação Técnica, ao qual incumbiria a organização do ensino nas zonas rurais e a direção de cursos para os mestres. Aceitou a direção desse serviço a Professora Helena Antipoff que havia colaborado nele por parte da *Fazenda do Rosário*, pertencente à Sociedade Pestalozzi do Brasil. A professora Antipoff foi fundadora dessa Sociedade e é a sua Diretora-técnica (11).

(11) A Sra. Helena Antipoff foi Assistente do Professor Ed. Claparède, na Universidade de Genebra, tendo vindo para o Brasil no ano de 1927, com um grupo de professores europeus contratados para a organização da *Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico*, que funcionou em Belo Horizonte cerca de vinte anos. Radicada no Brasil, sua atuação tem sido das mais profundas e benéficas, pela influência na formação de mestres primários, direção dos serviços no Departamento Nacional da Criança, e, nos últimos anos, no Serviço de Orientação do Ensino Rural, em Minas Gerais. A *Associação Brasileira de Educação* propôs, em 1951, ao governo da República fosse o seu nome inscrito no *Livro de Mérito Nacional*.

Que é a *Fazenda do Rosário*!... É a sede de um conjunto de realizações da Sociedade referida, cujo fim principal é o de readaptação das crianças e adolescentes deficitários, em ambiente rural. A fazenda, de mais de cem hectares, está a poucos kms. da vila Ibité, e a 25 de Belo Horizonte, Capital do Estado. Seu ambiente aproxima-se do que se poderia chamar um "Instituto de Organização Rural", sem que, no entanto, já lhe tenha sido conferida oficialmente essa denominação. Aí funcionam estabelecimentos destinados ao ensino de deficitários, em regime de internato; escolas primárias comuns; um posto médico e um outro de puericultura; uma floricultura, organizada por um grupo de especialistas húngaros; uma pequena cerâmica, dirigida por um artista competente; uma oficina de tecelagem rústica e outra de tapeçaria; e ainda várias instituições que congregam habitantes de propriedades agrícolas vizinhas, para fins de cooperativismo, desportos e recreação em geral. Desde 1950, aí funciona também, em regime de internato, um *Curso Normal Regional*, criado e mantido pelo governo do Estado, para maior desenvolvimento do plano.

A Fazenda dispõe de campos de cultura, aproveitadas no treinamento dos alunos, e de lavouras especializadas organizadas para exploração industrial, inteiramente apartadas daquelas. Em épocas diversas do ano, aí se realizam exposições de produtos agrícolas, de artefatos de arte popular, de indústrias domésticas, e concursos de práticas agrícolas, como trabalhos de arado puxado a boi ou a trator, etc. A Fazenda anima também a realização de festas populares, religiosas e tradicionais, com representações teatrais, de cunho folclórico ou de significação cívica.

Todas essas iniciativas, que se dão com a cooperação espontânea de habitantes de Ibité e das propriedades rurais vizinhas, emprestam à Fazenda uma função de obra de estruturação social e de levantamento do nível cultural, moral e cívico, que já se estende por muitas dezenas de quilômetros ao redor (12). Fácil é compreender assim, porque devia ser desejada a sua colaboração no plano de melhoria e formação do pessoal docente rural, pois o seu ambiente viria não só facilitar

(12) Pode-se notar, por exemplo, a Influência que tem exercido nos trabalhos da Granja Caio Martins, no município de Esmeraldas, onde funciona um estabelecimento de readaptação de menores abandonados, e nas da *Escola Média de Agricultura de Florestal* no município de Pará de Minas.

a organização dos cursos e estágios para isso necessários, como também inspirá-los de forma produtiva.

Os cursos de formação deveriam representar, no entanto, apenas um dos aspectos da grande obra a ser tentada. Dada a elevada percentagem de mestres *leigos*, seria necessário deles cuidar, com prioridade. Em face das realidades do ensino rural do Estado, foi estabelecido todo um sistema de cursos, pelos quais a ação do Serviço de Orientação se pudesse exercer, de forma ampla, a saber:

- I. *cursos intensivos de férias, ou de suficiência;*
- II. *cursos regionais de treinamento;*
- III. *cursos de aperfeiçoamento;*
- IV. *cursos regulares de formação.*

I. Os *cursos intensivos de férias* são realizados nas sedes dos municípios do Estado, cada ano, pelo prazo de um mês. Visam, a um só tempo, estimular os mestres rurais na melhoria de seu nível cultural e selecionar elementos para os cursos de treinamento e aperfeiçoamento. A direção de cada um desses cursos compete à diretora do grupo escolar do município, desde que tenha passado pelo curso da antiga Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico; seus professores são duas mestras do grupo escolar, e médicos e agrônomos para isso convidados. Os cursos compreendem português, aritmética, e noções de geometria, geografia e história do Brasil, ciências naturais, e higiene, noções de economia doméstica, instrução moral e cívica, tudo de forma a fazer ressaltar o tratamento metodológico, ou profissional a ser dado nas escolas primárias rurais.

Assim, o *programa de português* é indicado nestes itens: 1. Como contar uma história para as crianças do campo, ou relatar um episódio histórico, ou fato da vida comum, em linguagem clara, correta e expressiva. 2. Leitura corrente, oral e silenciosa, e interpretação do sentido. Uso do dicionário; capacidade para bem utilizar compêndios e consultar livros. 3. Redação de cartas, convites, bilhetes; resumos de trechos lidos; descrição de uma excursão, relatório e diário de ocorrências na Escola.

O *programa de geografia* tem como primeira unidade: I. A Escola na localidade; distância das habitações próximas, caminhos; área construída e área não construída; sua representação no papel; a vizinhança; estradas. 2. A localidade e o dis-

trito: aspecto físico, social, econômico e histórico; possibilidades agrícolas e industriais; traçado de croquis com fazendas, estradas, escolas, culturas, localidades vizinhas; reflexo na vida do município. 3. O município; recursos naturais; agricultura, indústria e comércio; aspectos sociais; fundadores e beneméritos dos municípios; governo municipal. 4. O município no Estado; localização, zona a que pertence; outras zonas; produção dominante em cada uma.

Marcha idêntica é seguida com relação ao estudo do Estado, e quanto ao estudo do país, etc. Os programas das demais disciplinas obedecem à orientação similar.

De 1949 a 1952, foram realizados cursos intensivos de férias em 361 municípios do Estado, com inscrição total de 7 281 mestres rurais. Após esses cursos, foram os mestres submetidos a provas de suficiência para verificação dos que poderiam seguir cursos de treinamento regional. Em qualquer caso, porém, as escolas rurais onde servem passaram a ser orientadas pela diretora do grupo escolar do município, segundo instruções periodicamente expedidas pelo *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*.

As despesas de cada curso intensivo de férias, com matrícula de 25 a 30 mestres-alunos, têm orçado por trinta mil cruzeiros, inclusive as de alimentação dos alunos.

II. Os *cursos regionais de treinamento* compreendem quatro meses de trabalho, em regime de internato, e são realizados em propriedades rurais onde existam escolas primárias e instalações convenientes para alojamento de professores e mestres-alunos. Destinam-se a habilitar mestres rurais a melhor desempenho de suas funções junto às crianças e suas famílias, através da escola primária, considerada como centro de difusão cultural e de "serviço social de grupo". Nêles se matriculam mestres que hajam revelado bom aproveitamento nos cursos intensivos de férias, bem como maior interêsse e gosto pelo ensino rural. Realizados a princípio apenas na Fazenda do Rosário, passaram a ser feitos depois em outros cinco centros regionais, sob a direção de pessoal técnico que tivesse participado dos trabalhos daquele centro e tivesse sido julgado apto a difundir-lo com o mesmo espírito (13).

(13) O governo federal, por intermédio do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* tem auxiliado a realização desses cursos regionais.

A própria denominação de *cursos de treinamento* mostra que são eles considerados como de *formação em serviço*, dado que os mestres-alunos não tiveram oportunidade de receber, anteriormente, em escolas normais, a necessária preparação para o ensino. O trabalho de treinamento se desenvolve sob a forma de "problemas" e de "projetos", que aos mestres-alunos levem a sentir as realidades *sobre* a qual *devam agir*. É-lhes concedida grande autonomia e solicitada ativa colaboração na própria organização e administração de cada curso.

Os programas visam consolidar e desenvolver conhecimentos de língua materna, aritmética, ciências naturais e higiene, mas de forma a pô-los ao serviço das capacidades profissionais, capacidade de liderança e espírito de serviço social. Desdobram-se nos seguintes setores de trabalho, mais que disciplinas formais, e que aqui se indicam com as horas semanais a eles destinadas: português e metodologia da língua materna, 5; aritmética, noções de geometria e sua metodologia, 4; ciências naturais e sua metodologia, 3; geografia e história e sua metodologia, 2; atividades agrícolas, 6; economia doméstica e indústrias rurais, 3; desenho, trabalhos manuais e arte popular, 4; atividades recreativas e artísticas (dança, canto e teatro) 3; educação física, 30 minutos cada manhã; higiene rural e enfermagem, 4; atividades sociais e educação cívica, 3. Para trabalhos práticos de cozinha, horta, pomar, enfermagem, carpintaria, etc. são também organizados grupos de 5 a 10 alunos com horário especial,

III. Os *cursos de aperfeiçoamento* destinam-se aos mestres que já hajam passado por escolas normais, os quais representam pequena percentagem dos mestres rurais dos Estados (9%). Em sua organização geral e espírito, não se diferenciam dos cursos de treinamento; apenas, neles se podem intensificar os trabalhos de natureza prática, visto que os alunos já possuem maior base de conhecimentos gerais. Dão-se também em regime de internato e seus estudos duram três meses. Só se Realizam na Fazenda do Rosário.

Nos anos de 1948 a 1952, foram realizados 23 cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento, os quais reuniram 823 mestres-alunos, como se vê no Quadro II

QUADRO II.

CURSOS REGIONAIS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE MESTRES RURAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

CURSOS	NÚMERO DE ALUNOS EM CADA ANO					
	1948	1949	1950	1951	1952	Total
1. Na Fazenda do Rosário	23	163	114	102	113	515
2. Em outros centros	—	—	93	67	148	308
TOTAL	23	163	207	169	261	823

IV. Os *cursos de formação regular*, ministrados diretamente pelo Estado, funcionam em dois cursos normais regionais, um instalado na Fazenda do Rosário, em 1950, e outro, em Conselheiro Mata, no município de Diamantina (14). Esses cursos, com quatro anos de extensão, seguem a estrutura da lei orgânica do ensino normal, já anteriormente descrita. Funcionam em regime de internato. Recebem alunos de ambos os sexos, de mais de 13 anos de idade, mas menores de 25 e que hajam concluído os estudos primários, tenham boa saúde e sejam escolhidos entre candidatos dos vários municípios da região. O ensino e pensão são gratuitos, o que vale dizer que esses estudantes são bolsistas. Os primeiros mestres só serão diplomados por esses cursos em fins de 1953.

Dada a influência dos cursos de *treinamento* nesses novos cursos de formação regular, e o seu vulto, pois, como já se viu, em quatro anos por eles passaram 823 mestres-alunos, dos quais 515 na Fazenda do Rosário, convirá que sôbre sua organização e funcionamento nos detenhamos.

Os mestres-alunos matriculados na Fazenda do Rosário têm apresentado idade variável, entre 19 e 50 anos, com maior frequência entre 22 e 26 anos. Logo ao se matricularem são sub-

(14) O município de Dinamantina, ao norte do Estado, tem 60 mil habitantes. Outros cursos *normais regionais*, mantidos por municípios ou por entidades privadas, e sempre fiscalizados pelas autoridades do Estado, funcionam atualmente nos municípios de Abaeté, Belo Horizonte Ferro, Formiga, Guanhães, Matosinho, Paraguaçu, Rio Novo, Sabará e Serro.

metidos a cuidadoso exame médico, e, durante os trabalhos, permanecem sob observação clínica. Cada semana é verificado seu peso, para orientação quanto ao regime alimentar. A direção dos cursos recebe comunicação dos alunos que não possam realizar tarefas pesadas ou longas caminhadas.

Do ponto de vista psicológico são submetidos a testes de inteligência e ao questionário de Strong, para verificação de interesses e preferências.

Com base nesses elementos, e ainda outros, tem-se apurado o seguinte:

a) os mestres *leigos* provêm, na maioria, do meio rural, sendo filhos de médios e pequenos agricultores, razão por que estão familiarizados com a vida do campo e seus interesses; em consequência gostam de trabalhar ao ar livre, de lidar com plantas e animais; sabem andar a cavalo e apreciam conversar com lavradores e pessoas de suas famílias;

b) falta-lhes, no entanto, maior instrução: 64% deles não possuem conhecimentos correspondentes ao 4.º ano do curso primário, e preparação acima do 5.º ano de estudos primários só foi encontrada em 5% dos mestres rurais inscritos;

c) quando transplantados para o meio urbano, revelam certa timidez ou sentimento de insegurança, ao menos nas primeiras semanas; na maioria, porém, mostram real desejo de progredir, recebendo a idéia de novos estudos com entusiasmo;

d) de modo geral, esses mestres revelam atitudes de compreensão pela tarefa humana da escola rural; demonstram sentimentos altruísticos, gosto pela economia, interesses religiosos e amor pelas crianças; muitos denotam também manifestas tendências pelos trabalhos de expressão artísticas (desenho, modelagem, música, representação teatral).

A vida do internato organiza-se com o auxílio de um *conselho de estudantes*, subdividido em várias comissões (alojamento, alimentação, estudos, relações sociais, compras e comunicações). Cada comissão funciona durante um mês, procedendo-se então à nova eleição em assembléia geral dos mestres-alunos.

Segundo uma escala, previamente organizada, cada aluno se incumbem de preparar o relatório dos trabalhos de cada dia, o qual é lido ao fim de uma das refeições do dia seguinte, em presença de todos e por todos discutido. Nesse diário se anotam tanto os fatos naturais, os do tempo, quanto os de estudos e de vida social. Cada aluno, para uso pessoal, recebe também uma ca-

derneta, na qual anota as suas impressões pessoais, dia a dia, com a maior liberdade; ao fim do curso, essas cadernetas são entregues à direção dos cursos, que delas faz cuidadosa análise. A influência desses exercícios sobre o domínio da língua e a capacidade de observação é muito grande; por outro lado, a direção dos cursos e os professores deles têm retirado anotações de maior valor e interesse para renovação dos métodos de administração e de ensino.

A avaliação dos trabalhos escolares e das tarefas de que se incumbem os alunos é deixada, na maior parte, a eles próprios, em fichas e gráficos, que estabelecem espírito de auto-emulação. Há gráficos semanais e mensais.

A não ser pela manhã, quando há um toque de despertar, o trabalho não é regulado por sinais de campainha. A distribuição do tempo nos dias úteis é a seguinte:

- 6 horas — Despertar, banho, arranjo dos dormitórios;
- 6,45 — Primeira refeição;
- 7 horas — Revisão dos trabalhos do dia anterior; preparação das tarefas do dia;
- 8 às 11 — Estudos do dia;
- 11,15 — Preparo para o almoço;
- 11,30** — Almoço;
- 12,30 às 14 hs. — Descanso e preparo dos trabalhos da tarde;
- 14 às 17 horas — Aulas e trabalhos práticos, interrompidos às 15,30 por meia hora, para merenda;
- 17,30 — Banho e mudança de roupa;
- 18 horas — Jantar;
- 20 horas — Reunião do Conselho de Estudantes e das Comissões; entretenimentos sociais;
- 22 horas — Silêncio.

Os programas têm caráter flexível; mais que seu conteúdo formal, interessa aplicar observações e conhecimentos na solução dos problemas e projetos que visam servir à escola rural, ao lar de cada criança nela matriculada, e à comunidade de que a escola faça parte. Na medida em que esses problemas e projetos são propostos, os mestres-alunos vão reconhecendo as deficiências de sua preparação, sendo levados a supri-las, segundo um plano individual que elaboram. Muito raramente esse plano

poderá ser vencido no curso, reconhecendo os mestres-alunos que deverão continuar a estudar ainda depois que regressem a suas escolas, para o que serão orientados mediante correspondência com professores da Fazenda do Rosário.

Eis os problemas centrais sôbre que giram as atividades e preocupações de estudos nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento, ou afinal, de *formação em serviço* :

1. Quais os fins práticos da educação e quais as funções da Escola Rural?
2. De que procedimentos se poderá valer a Escola Rural de Minas Gerais para que possa produzir mais, no sentido dos fins educativos que deve ter?
3. Como organizar a vida numa propriedade rural a fim de torná-la mais propícia ao bem-estar dos que nela vivem e ainda dos vizinhos e que poderá, para isso, fazer a Escola?
4. Na vida do homem do campo, que representam o clima, a água e o solo ?
5. Como vivem os alunos das Escolas Rurais próximas à Fazenda do Rosário? Quais as suas condições de saúde, trabalho e estudo, aspirações de cultura, interêsse e ideais?
6. Conhecidas as condições que impeçam maior progresso, que deve e que pode fazer a Escola Rural para modificá-las ?
7. Quais os caracteres distintivos do reino vegetal e do reino animal na região e de que forma será possível aumentar o rendimento do trabalho em benefício da população ?
8. Que formas culturais existem na região (organização da família, religião, costumes, nível de instrução, administração) e de que modo a Escola poderá nelas intervir para melhorá-las, sem desvirtuá-las?
9. Que representa o município, como um todo, na vida do Estado de Minas Gerais?

Dentro desses problemas centrais, ou afinal, dentro dessa orientação realista e pragmática, é que se propõe o ensino, e que

se organizam os programas, Exemplifiquemos com o programa de *geografia*, que corresponde a um estudo monográfico da região :

1. Introdução; delimitação do campo a estudar, sobretudo em função do raio de ação da Escola (moradores, caminhos, formas de trabalho, habitação) ;
2. Relevo da região; aspectos gerais; confronto com regiões vizinhas;
3. Solo; extensão do território em estudo; colheita de amostras de diferentes espécies de solo; nomes populares, fertilidades ou não; plantas de vegetação espontânea; culturas; erosão; vantagens e desvantagens dos solos estudados; como tentar corrigir as desvantagens;
4. Subsolo; exame de amostras em cortes de estradas, poços, túneis, escavações; noções de geologia da região, sempre sob forma prática ; idéia de fósseis ;
5. Cima; influência no homem e na agricultura; variação de temperatura; ventos dominantes; chuvas; enchentes de rios; nível normal e anormal das águas; tempestades, sua freqüência e direção, épocas do ano em que se dão; estações;
6. Diferentes formas de ocupação do solo; espaços aproveitados para as culturas e sua relação com o relevo; principais atividades agrícolas segundo o trabalho observado; calendário rural da região; observar se as datas correspondem ou não a festas tradicionais, costumes folclóricos, deslocamento da mão de obra ; aparelhamento da lavoura; métodos de trabalho; custo da produção; rebanhos da região; procurar dados sôbre tipos de animais, raças, origens, alimentação, doenças, produção e destino da produção; composição dos pastos; produção animal e indústrias caseiras;
7. Vegetação; plantas nativas; as matas e sua devastação na região; conseqüências; reflorestamento; plantas frutíferas, ornamentais e medicinais;
8. Hidrografia; fontes, ribeirões, lagoas, pântanos, águas potáveis e não potáveis; captação; análise química e

- bacteriológica; profundidade dos lençóis de água; água corrente e produção de energia mecânica, pela água;
9. Tipos de habitações, numerosas ou não; agrupadas ou não; razões da dispersão; a casa do dono da terra e dos trabalhadores; material empregado; cobertura; arquitetura; condições de higiene;
 10. Regime agrário; propriedades pequenas e grandes; os donos da terra, residentes ou não nas propriedades; trabalho assalariado; trabalho em participação; salários; abundância ou falta de mão de obra; causas dessa situação; crédito agrícola; cooperativas;
 11. Saúde; moléstias existentes na região; tentativa de interpretação de sua origem (gênero de vida das populações, situação econômica dos trabalhadores, alimentação, etc.) idéias sobre doenças; profilaxia e processos de cura; curandeirismo e magia;
 12. Exportação dos produtos da região; formas de embalagem e de transporte; preço do transporte; coleta de dados reais a esse respeito;
 13. População; número; crescimento ou diminuição nos últimos anos; causas dessa flutuação; natalidade; êxodo rural; para onde vão os que emigram e porque emigram;
 14. Usos e costumes da região; formas de recreação.

De estudo assim orientado, têm resultado relatórios redigidos em colaboração, por vários alunos, e que servem de modelo para as monografias que deverão realizar depois com relação à região da escola em que sirvam. Trabalhos desse tipo, recebidos mais tarde pelo *Serviço de Orientação do Ensino Rural*, estão constituindo excelente material de estudos. Para maior uniformidade na coleta e apresentação dos dados, esse Serviço tem recomendado também as sugestões de Godier e Cuneo, sobre o estudo do meio, em seu livro *Vademecum pour les activities dirigées*.

Orientação similar ao do estudo da geografia é adotada no estudo da higiene e enfermagem. O trabalho é iniciado com a tentativa de preenchimento de uma ficha de saúde das crianças, e que contém os elementos essenciais que levam à pro-

posição dos problemas a serem examinados no curso, deficiência de alimentação, parásitos, endemias da região, etc. Ao mesmo tempo, é mostrado o limite da ação educativa da Escola, o de ação curativa do médico, e os da ação de saneamento geral, por pequenas ou grandes obras de engenharia.

A capacidade de preencher essa ficha habilitará os mestres-alunos de volta à sua escola, e aí tentar compreender os problemas de saúde e a orientar a população sobre eles. Nessa tarefa são os mestres auxiliados, por meio de correspondência, pelo professor de higiene da Fazenda do Rosário, o qual, quando necessário, recorre ainda aos serviços de saúde pública do Estado. Por sua vez, esse dedicado professor tem prestado informações valiosas à Saúde Pública, com relação à presença de certos parásitos, ou animais vetores, em determinadas localidades do Estado (15).

Pode-se imaginar o alto sentido de espírito social que de tudo isso resulta. Por outro lado, é bem certo que isso desperta intensa curiosidade para o estudo do ciclo biológico de certos animais, úteis e nocivos, e para o das práticas agrícolas, estimulando o interesse pelo estudo das plantas. Nas plantas e animais, tudo deve ser estudado em relação ao homem, e, em particular, em relação à criança. O estudo objetivo da criança, em cada região, é assim também acoroçado pelos cursos da Fazenda do Rosário, que nesse particular se têm servido da orientação geral difundida pelo Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação.

Tal orientação compreende os seguintes itens:

1. Composição do núcleo familiar da criança;
2. Habitação, mobiliário, utensílio, asseio, ornamentação;
3. Alimentação da família e participação da criança no preparo das refeições;
4. Trabalho da criança na casa e no campo; participação nos rendimentos da família;
5. Recreação e brinquedos da criança;
6. Tradições e festejos religiosos;
7. Tratamento das crianças pelos pais, na saúde e na doença; castigos, recompensas, etc.;
8. Percursos que faz a criança da casa à escola; interesses suscitados pelos aspectos da estrada, do campo, da mata, flora e fauna;
9. Influência que pode ter a escola rural sobre a vida da criança e, por seu intermédio, na vida e prosperidade das famílias.

(15) Assim, a presença de moluscos transmissores de esquistossomose, e de insetos transmissores do mal de Chagas, endemias muito graves.

Essa orientação social, nos cursos da Fazenda do Rosário, é que nos parece digna de ser, especialmente, salientada. O ensino que venha a referir-se à agricultura e à pequena criação, surge nesse conjunto do estudo do meio físico e biológico, como expressão da vida humana na luta para dominar o meio, e, afinal, elevá-lo pela cultura. Não que essa fórmula ou esquema seja dada de forma conceitual aos mestres e futuros mestres. Tal orientação deverá *ser vivida*, sentida como alguma coisa de substancial na formação pedagógico-social dos alunos, e por eles próprios. Mais que simples preparação agro-técnica, o que se lhes procura dar é essa compreensão. É pelo aspecto da saúde, por exemplo, mediante alimentação mais adequada, que a idéia das hortas escolares pode e deve ser apresentada; é pelo aspecto de melhoria econômica geral da população que a idéia de melhoria da exploração da terra deve surgir; e assim por diante.

Dentro desse espírito, os mestres-alunos procuram resolver, nas atividades práticas de agricultura, a princípio, problemas muito simples como estes: onde localizar a horta da escola; como preparar o terreno (drenagem, adubação, irrigação); onde e como adquirir as sementes; como e quando semear; como transplantar; como irrigar. Fazem-no sob a forma de um clube, o clube da horta, que mais tarde se alarga sob a forma de um clube agrícola, incluindo então fruticultura, enxertia, poda, preparação de terreno para pomares. Tais clubes são instituições que devem servir não tanto à preparação técnico-rigorosa, a qual só a especialista deve caber, mas ao exercício da ação social, ensaio de qualidades de liderança, serviço social.

Orientação idêntica é a que resulta de ensaio de cooperativismo. Cada grupo de alunos é logo levado a estabelecer uma *cooperativa de consumo*, para aquisição mais econômica de seu próprio material escolar e artigos de uso diário. Assim também com o seu clube social, ou de recreação. Prática mais ampla é obtida na participação dos trabalhos de instituições sociais permanentes da Fazenda do Rosário, como o círculo de donas de casa, o ambulatório de saúde, o posto médico. Por essa forma, a experiência social se alarga e o exercício de qualidades de liderança encontra oportunidades de expressão.

As dificuldades para que assim se proporcione aprendizagem aos mestres já em serviço, ou mesmo aos futuros mestres, no curso normal regional, são evidentes. Será preciso obstar a rotina, o formal, o postivo, e daí, a inexistência de programas rígidos. "Nenhum curso — diz a Sra. Helena Antipoff, num de seus relatórios — tem repetido exatamente o programa de ati-

vidades recreativas, ou o de serviços sociais que os outros cursos tenham realizado. Ao contrário, cada turma de alunos elabora seus próprios planos de vida e seus projetos, podendo tomar dos anteriores aquilo que haja demonstrado bons resultados. Cada curso tem liberdade de programar tudo aquilo que os professores e alunos julgarem necessário, de comum acordo. Os centros de treinamento funcionam em regime de experimentação permanente, e isso certamente constitui uma de suas qualidades".

Outra condição fundamental para tais resultados é a da limitação do número de alunos em cada curso, 25 a 30, e em regime de internato, na forma já descrita. Forma-se o conhecimento íntimo entre seus componentes, espírito de grupo, e regime de forte sanção dele sobre os seus próprios membros.

A terceira condição é a do ambiente de um "centro de organização rural", que a Fazenda do Rosário realmente representa, e no qual a capacidade dos professores pode demonstrar-se. São eles, na maioria, pedagogos, não apenas especialistas agro-técnicos, e de sua ação e exemplo emana uma profunda fé na obra que estão realizando.

Para a formação desse clima, ou desse espírito, logo nos primeiros cursos de treinamento, em 1948 e 1949, teria concorrido inegavelmente o exemplo de devoção integral da Sra. Helena Antipoff, como também o de muitas de suas antigas alunas, formadas na extinta Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Por outro lado, a ação de esclarecido apoio por parte do Secretário de Educação, Sr. Abgar Renault, antigo Diretor do Departamento Nacional de Educação, e dos dirigentes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, explicam a continuidade da obra e seu desenvolvimento progressivo (16).

Só depois de dois anos de trabalho, e já realizados quatro cursos sucessivos de treinamento na Fazenda do Rosário é que aí veio a ser instalado o *curso normal regional*, ou a Escola para

(16) O presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que é uma federação de sociedades regionais, é o Desembargador Augusto Sabóia Lima, antigo Juiz de Menores na Capital Federal, e que, pessoalmente, nos últimos anos, organizou e vem dirigindo estabelecimento modelar de readaptação de menores desamparados. O presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ao tempo do acordo com o governo desse Estado, era o Dr. Sandoval Soares de Azevedo, falecido em 1950. O governo do Estado, em reconhecimento a seus serviços, deu o seu nome ao curso normal regional da Fazenda do Rosário, que assim oficialmente se chama CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL DE AZEVEDO. O atual governo do Estado de Minas Gerais continua a prestigiar os trabalhos da Fazenda do Rosário.

a formação regular de mestres rurais. Pode-se compreender que êle viria a encontrar terreno devidamente preparado. Para a sua instalação foram construídos, com auxílio federal de cerca de dois milhões de cruzeiros, amplos edifícios para aulas, oficinas, e internato, que dispõem de um terreno de 35 hectares. Depois, pelos próprios alunos, foram construídos um hangar para carpinteiro, ripado para mudas, galinheiro, coelheiras, etc.

O corpo docente consta de um grupo básico de cinco professores que residem no internato, participando da vida escolar desde manhã à noite; e de outro grupo, de três especialistas (professor de higiene, de geografia e de música) que residem na capital do Estado, a 25 km. A direção está entregue à professora Olga Costa Coelho, educadora de excepcionais qualidades. Um técnico agrícola, residente no local, dirige as plantações e ministra aulas práticas de agricultura; um mestre carpinteiro, também residente, trabalha com os alunos na construção de móveis, utensílios, cercas e abrigos rústicos.

O trabalho e vida social decorrem de 6 horas da manhã às 9 horas da noite, com distribuição de tempo similar à indicada para os cursos de treinamento, com maiores pausas para descanso e recreação.

Os alunos, de ambos os sexos, foram selecionados em diferentes municípios do Estado; recebem ensino e pensão gratuita, com a obrigação de voltarem às zonas de onde procedem para a regência de escolas rurais, conforme acordo com as prefeituras locais. Os alunos, cuja idade varia entre 15 e 25 anos, são distribuídos por grupos de rotação quinzenal, para participação direta em serviços domésticos e escolares. Nenhum inconveniente foi até agora observado quanto ao fato da existência, no mesmo regime de internato, de alunos dos dois sexos. Os alunos do sexo masculino não excedem, porém, de 10% da matrícula total.

A prática escolar é feita em escolas de um só professor, em pontos próximos de sede do curso regional; por vêzes, dá-se mesmo ao ar livre em excursões dos alunos dessas escolas.

Nada é possível dizer dos resultados dessa formação regular no *curso normal regional* da Fazenda do Rosário, por isso que os primeiros mestres rurais só concluirão seus estudos em fins de 1953. Contudo, é possível afirmar que a sua preparação está sendo feita com o mesmo espírito que tem presidido aos cursos de treinamento dos mestres em serviço. E, desses cursos, pelos quais, na Fazenda do Rosário, nos anos de 1948 a 1952

passaram 515 mestres-alunos, existe farta documentação que permite aquilatar dos bons resultados obtidos.

Tal documentação consta de correspondência epistolar, de caráter quase confidencial, entre antigos alunos dos cursos e professores da Fazenda do Rosário; de correspondência oficial entre os mestres-rurais assim preparados e o *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*; e, ainda de relatórios e informes de inspetores escolares, prefeitos municipais e outras autoridades.

A primeira parte desses documentos fala, sobretudo, da *compreensão moral e cívica* que os cursos de treinamento têm inculcado aos mestres rurais. Evidencia a convicção de que eles se sentem ligados a uma obra comum, razão por que não se sentem sós na tarefa que empreendem. Mostra o anseio de grande número de mestres por mais e melhor cultura, a fim de melhor servirem às populações rurais. Há cartas realmente comovedoras por qualquer desses aspectos.

A correspondência oficial denota o desenvolvimento geral de uma *consciência técnica*, dantes quase inexistente. Demonstra, por outro lado, uma nova confiança nas autoridades de ensino do Estado. Essa atitude decorre, sem dúvida, também de outras modificações da vida dos mestres, como a de melhoria de salários, por suplementação do Estado, e a instalação de muitas escolas em novos edifícios construídos nas zonas rurais, com residências para o professor e sua família (17).

Mas, verdade se diga, ela se manifesta mesmo em numerosos mestres que ainda não tenham sido beneficiados nem com uma nem com outra dessas providências. Condição de ordem geral são os esforços do *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*, que têm chegado a todos os professores, por intermédio da publicação periódica *Escola Rural*, editada por esse serviço.

Os relatórios de inspetores e orientadores de ensino rural reafirmam as impressões que se podem ter através da correspondência direta com os mestres. Por vêzes, são eles acompanhados de ensaios monográficos sôbre a escola ou a região onde a escola funciona. Outras vêzes, de relatos mais simples, nos quais se dá notícia de dificuldades encontradas no trabalho, erros e acertos.

(17) A melhoria de salários provém dos convênios celebrados entre o governo do Estado e numerosos municípios, mas, infelizmente, ainda não com todos eles. Os novos edifícios são os do programa de construções escolares do Ministério da Educação, através do INEP, com aplicação de parte dos recursos do *Fundo Nacional de Ensino Primário*.

Muito típico é o relato da professora da Escola Rural de Varginha, município de Brazópolis, referente ao segundo semestre do ano de 1949. Essa mestre havia trabalhado antes, em outra escola, durante dez anos, sem que para seu trabalho tivesse recebido qualquer orientação. Após o curso de treinamento pôs em prática os novos conhecimentos e técnicas aprendidas. Começou, diz ela, por organizar a "sopa escolar", que logo atraiu maior freqüência de crianças à escola. O interesse pela refeição facilitou o preparo de uma pequena horta, trabalhada pelos alunos. O Prefeito municipal, sabedor das dificuldades com que contava a professora para o preparo da sopa, ao ar livre, mandou construir uma pequena cozinha junto à escola. Um fazendeiro vizinho, vendo que as terras da escola não se prestavam à horta, permitiu que, em parte de suas terras, fossem as plantações dos alunos estendidas. Por sua vez, os alunos verificaram que podiam obter maiores recursos vendendo parte da produção, e assim também objetos que passaram a fabricar sob a orientação da mestra. Com parte desses recursos, foi montada uma pequena farmácia de urgência, a qual passou a contar com a assistência de um enfermeiro habilitado, uma vez por semana. Desde que montada a farmácia, novo e redobrado interesse da população dos arredores foi demonstrado pela Escola. "Hoje" — diz o relatório, simples, minucioso, quase ine-ênuo da mestra de Varginha — "temos fartura, alegria, freqüência e saúde". Seu caso foi aqui citado por ser deveras expressivo, não é, porém, senão um, dentre muitos.

Dos documentos que pudemos examinar, verifica-se, em aita percentagem, que os mestres que hajam passado pelos cursos de treinamento da Fazenda do Rosário, estão revelando firme decisão de realizar "serviço social" pela escola; que, em conpeoüência, estão mudando o tipo de relações dantes existentes entre a escola e as famílias dos alunos; que têm procurado difundir conhecimentos e bons hábitos de higiene e puericultura; que estimulam, nos alunos, o gosto pela vida do campo, sobretudo graças à organização de atividades recreativas e de caráter produtivo.

Quanto ao aumento do rendimento do ensino, expresso por índices de aprovação anual dos alunos, não há ainda dados numéricos suficientes para aquilatar, em boa técnica, das flutuações de amostra. Contudo, fato muito alentador a esse respeito, é o sensível aumento da freqüência dos alunos, observada em quase todas as escolas de que os mestres tenham passado por

curso de treinamento, ou de formação em serviço, na Fazenda do Rosário.

Certo é, porém, com relação a um ou outro dos aspectos apontados, que o trabalho dos mestres rurais mais rapidamente frutifica, quando na localidade ou em localidade próxima, existem serviços de assistência sanitária, ou serviços de fomento da produção, ou quando também as autoridades do município, ou o pároco, lhes compreendam os esforços e com eles, ao menos simbolicamente, cooperem. Ou, então, quando o regente da escola rural tenha também a seu cargo a escola noturna para adolescentes e adultos analfabetos e, por intermédio dela, obtenha maior participação da população na reforma da escola.

Essa observação não invalida, porém, de nenhum modo os resultados que já se documentam quanto ao trabalho dos egressos de cursos da fazenda do Rosário. Pelo contrário, a documentação revela que os mestres que por eles tenham passado estão sabendo *procurar a cooperação de outros serviços e pessoas*, e que estão envidando esforços, enfim, para que nas escolas rurais a seu cargo se instale verdadeiro espírito de *educação de base*.

CONCLUSÕES

Das duas experiências anteriormente descritas, será possível retirar algumas conclusões de ordem geral, válidas com relação ao problema da formação do professor rural no Brasil? ..

Parece-nos que sim, desde que bem enquadremos os dois ensaios em suas condições de origem, e nas de evolução educativa e de transformação econômica do país, nos últimos tempos.

1. Ambas as experiências, apoiadas por entidades privadas, denotam profundo interesse pela organização da vida rural no país, refletindo tanto preocupações de ordem pedagógica quanto de ordem econômico-social. A experiência de Juazeiro do Norte parece refletir, em sua origem, pelo menos, certa inquietação de um grupo de homens cultos da região do nordeste, em face dos escassos resultados de grandes e custosas obras que nessa região se fizeram, com o fim de combater os males das secas periódicas, escassez de resultados que deve ser atribuída à falta de maior esclarecimento do povo, ou carência de educação. A experiência da Fazenda do Rosário, aspecto de um plano de maior extensão, terá refletido, entre outras, a preocupação de obstar o deslocamento de grandes grupos da população de Minas

Gerais para os Estados vizinhos, os de leste e do sul, que reclamam braços para a industrialização, e os de centro-oeste, nos quais a ocupação econômica está procedendo a uma mudança de "fronteiras".

2. As bases técnicas de uma e de outra das experiências são diversas. As de Juazeiro do Norte decorreram da aceitação do princípio de que bastará juntar ao currículo das escolas normais de cidades o ensino de práticas e técnicas agrícolas para que os mestres, assim formados, venham a sentir entusiasmo pelo trabalho nas escolas rurais, e para que essas escolas, com tais mestres, passem a representar eficiente instrumento de "fixação do homem ao campo". As da Fazenda do Rosário parecem ter mais claramente entrevisto que o problema da *formação do pessoal docente rural* está intimamente ligado ao de *seu recrutamento*. Aceitando o recrutamento por assim dizer natural, já existente, têm tratado de adaptar, ou de readaptar os mestres, que encontrou em serviço, a uma nova filosofia e a uma nova pedagogia de cunho acentuadamente *social*; ao mesmo tempo, procedendo ao estudo desses elementos, acabou por concluir que o problema de formação regular não poderá ser desvinculado do da origem dos candidatos ao ensino nas zonas rurais. Em termos mais claros, estabeleceu que os mestres rurais devem proceder de ambiente rural, e que só em ambiente rural, devidamente penetrado de condições que inspirem o progresso social, poderão ser eficientemente preparados. Não havia de começar essa experiência, com efeito, pelos cursos de formação regular, mas, sim, por esforços de recuperação de mestres improvisados e já em serviço.

3. Essa seqüência teve um benéfico efeito, deliberadamente procurado, ou não, e que foi o seguinte: o de fazer chegar ao ambiente da Fazenda do Rosário, pela presença de centenas de mestres, em grupos sucessivos, os mais prementes problemas e as necessidades reais do ensino rural do Estado. A experiência pôde assim receber, desde o início, um cunho de inconfundível realismo e de forte compreensão humana, e de que os cursos de formação, só mais tarde instalados, recebem agora os benefícios.

4. Ademais, a idéia desde o início defendida, de que o ambiente dos cursos deveria ser "um centro de organização rural", para que pudesse inspirar o *espírito de comunidade*, parece ter encontrado na prática, comprovação muito eficiente. Faltou ao ensaio de Juazeiro do Norte um ambiente do mesmo gênero, como lhe faltou o preenchimento de condições essenciais com re-

lação ao recrutamento dos alunos, ao menos, na sua maioria; é sem dúvida também a existência de um centro de tal natureza que permite manter um corpo de professores, que vivam em regime de internato, participando da vida social dos alunos, condição que parece ser decisiva em empreendimentos da espécie.

5. O confronto dos resultados já obtidos em um e outro dos ensaios e o exame das condições sociais e econômicas da maioria das populações do país indicam que a duração dos cursos de formação do pessoal de ensino deve ser breve, e sua estrutura deve ser simples e pouco ambiciosa. Quatro anos de estudos após a conclusão do curso primário, para alunos de 14 a 15 anos de idade, parece ser a duração satisfatória. Nenhuma razão há para a inclusão, no curso, de línguas estrangeiras, ou de disciplinas de elevado tratamento conceitual. As atividades extra-curriculares, pelas quais se organize um ambiente de vida social, que crie verdadeiro espírito de serviço, deverão ter, no entanto, grande desenvolvimento; também, para esse efeito, o regime de internato torna-se indispensável.

6. Certamente, os cuidados no recrutamento dos alunos, na organização dos programas e adoção de métodos ativos constituem condições fundamentais. Seus resultados de formação não se estabilizarão, porém, se os egressos dos cursos *forem abandonados à sua própria sorte*, isto é, se perderem todo contacto com os centros de formação, e se não tiverem a guiá-los serviços de orientação" técnica do ensino, que, entre outras providências, estimulem a associação dos esforços educativos da Escola com os de outras instituições. O permanente contacto com egressos dos cursos levarão os centros de formação, ou treinamento, a rever de modo contínuo seus planos, programas e métodos. Mas, para isso, cursos breves, nos mesmos centros, destinados a mestres já em serviço, produzirão excelentes resultados, como a experiência da Fazenda do Rosário o demonstra. Em países de alta percentagem de mestres improvisados, como o Brasil, esta providência deveria ser generalizada, pelo que podem representar no esforço de elevação do pessoal docente rural.

7. Quer a experiência de Juazeiro do Norte, que vem de 1934, quer a do centro da Fazenda do Rosário, mais recente, têm exercido sensível influência no estudo dos problemas da educação rural do país. Alguns Estados vizinhos ao Ceará têm enviado mestres para estágio na Escola Normal Rural de Juazeiro; bolsistas de muitos Estados têm sido enviados também para cursos de treinamento na Fazenda do Rosário. Aquela tem sido sede de

reuniões de estudo da vida rural; nesta, ainda há pouco se reuniu o I *Seminário de Estudos Rurais*, do qual participaram representantes de 16 Estados brasileiros. Entre as conclusões desse Seminário figura a sugestão para criação de um *Instituto de Educação Rural*, destinado a pesquisas sobre o assunto, e à formação dos professores de Escolas Normais Regionais. Essa mesma idéia, aliás, já antes fora agitada por uma comissão organizada pelo *Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura*, que é, no Brasil, a comissão nacional da UNESCO.

8. O interesse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal docente para as escolas rurais tem freqüentemente crescido, nos últimos anos. Ensaios valiosos têm sido realizados em vários Estados, além dos descritos neste artigo (Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina). O esforço direto dos educadores está sendo valorizado por uma nova consciência geral, com relação aos problemas da vida rural, provocada, especialmente, pelo desequilíbrio entre a produção agrícola e a produção industrial do país. Em junho de 1951, o presidente da República enviou ao Congresso Nacional uma mensagem, na qual pede a criação de um *Serviço Social Rural*, similar ao *Serviço Social da Indústria* e ao *Serviço Social do Comércio*, já existentes. Entre os objetivos dessa nova entidade figuram "a educação e a assistência sanitária às populações rurais, o incentivo à organização e reorganização das comunidades rurais, e a realização de inquéritos e pesquisas para conhecimento e divulgação das necessidades econômicas e sociais do homem do campo". Um mês depois, o presidente da República expediu um decreto que institui a *Comissão Nacional de Política Agrária*. Por outro lado, já em 1950, revogou o Ministério da Educação, em cooperação com o da Agricultura, os primeiros ensaios de *Missões Rurais de Educação de Base*. Desde então, tem aquele Ministério desenvolvido também pequenos centros para formação de líderes de serviço social rural, em vários pontos do país. De 25 de janeiro a 14 de fevereiro de 1953, reuniu-se, na Universidade Rural, nas proximidades do Rio de Janeiro, o *Seminário Latino-Americano de Bem Estar Rural*, sob os auspícios das Nações Unidas e do Governo Brasileiro.

9. No conjunto dessas realizações e iniciativas, tem-se verificado sempre a necessidade da melhoria da formação do pessoal docente rural, sem prejuízo, é certo, de outras medidas que possam vir a situar a Escola Rural num sistema orgânico de "educação de base", no amplo sentido que a esta expressão vem dando a UNESCO.

BIBLIOGRAFIA

- A *Escola Rural* (Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n^{os} 1 e 2, 1948; nos 3 e 4, 1949; n^o 5, 1950; n^o 6, 1951).
- ALMEIDA JUNIOR, A. de, "Objetivos da Escola Primária Rural", in *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio. Vol. 1, n^o 1, junho 1944, pág. 29-35,
- ANAIS DA SEMANA RURALISTA DO JUAZEIRO, Imprensa Oficial, Fortaleza, Ceará, 1938.
- AZEVEDO, Fernando de, "O problema da educação rural", in *A educação e seus problemas*, Cia. Ed. Nacional, S. Paulo, 1946.
- CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, *Atividades de 1950*, Departamento Nacional de Educação, Janeiro de 1951 (mimeografado).
- ESCOLA NORMAL RURAL DO JUAZEIRO, *Programa*, Tip. Minerva, Fortaleza, Ceará, 1944.
- ESTADO DO CEARA, *Regulamento da Escola Normal Rural*, Imprensa Oficial, Fortaleza, Ceará, 1934.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, *Organização do Ensino Primário e Normal*, (20 fascículos.) Serviço do IBGE, Rio. 1939 — 1945.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, *Situação Geral do Ensino Primário*, publicação n^o 13, Serviço Gráfico do IBGE, 1941.
- KING-HALL, Robert, "Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil", in *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio 'Vol. XIV, n^o 38) janeiro-abril 1950, págs. 110-125.
- LOURENÇO FILHO, M. B., *Education in Brazil*, Ministério das Relações Exteriores, Rio, 1951.
- MENNUCCI, Sud, *A Crise Brasileira de Educação*, São Paulo, 1930.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, *Reforma agrária no mundo e no Brasil*, (Estudos e ensaios, n^o 4) Rio, 1952.
- MINISTERIO DA AGRICULTURA, *Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna*, Serviço de Informação Agrícola, Rio de Janeiro, 1952.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, *Cursos intensivos de férias e cursos de treinamento para professores rurais*. Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, Belo Horizonte, 1952 (mimeografado).
- SEMINARIO DE ESTUDOS RURAIS DE MINAS GERAIS, *Síntese das conclusões*, Belo Horizonte, 1952 (mimeografado).
- SEMINÁRIOS INTERAMERICANOS DE EDUCAÇÃO, n^o 1, Rio de Janeiro, 1949, *La educación fundamental del adulto americano*, OEA, UNESCO, BRASIL, Division of Education, Union Panamerican, Washington D. C. 24, julho-dezembro, 1951, Rio.
- SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, *Boletim semestral*, Ano VII. n^o 24, julho-dezembro, 1951 — Rio.
- SOUSA, Joaquim Moreira de, "Memória sobre as humildes origens da Escola Normal Rural do Juazeiro no Ceará", in *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação* (Goiânia, 1942) Serviço Gráfico do IBGE, Rio, 1944.

A REFORMA DO ENSINO NA FRANÇA

PIERRE PÉRÈS

Por unanimidade, a 23 de julho de 1953, o Parlamento pediu que fossem sustados os projetos de reforma elaborados pelo Ministério da Educação Nacional e por seus organismos consultivos.

Os oradores dos diversos partidos políticos não se restringiram a exprimir a reprovação da Câmara dos Deputados, por ela ter sido colocada, pela Administração, diante de um fato consumado. Recusando-se a aceitar que fossem sancionados por decretos e portarias os projetos parciais da reforma, que o Ministro tencionava pôr em execução desde a abertura das aulas, eles levantaram o debate, chamando a atenção para os problemas de ordem cultural e social cuja solução julgavam, em nome do interesse geral do país, indispensáveis em qualquer reforma.

N. da R. — O presente artigo do Prof. Pierre Peres, publicado na revista *Pedagogie* (n° 8), consta de três partes: a primeira é a exposição do Sr. Ministro da Educação Nacional da França sobre os pontos essenciais da reforma do ensino francês, que foi elaborada pelo Ministério da Educação, com audiência do Conselho Superior de Educação; a segunda representa uma coletânea dos debates parlamentares sobre a referida reforma e, finalmente, breves observações do autor, à guisa de conclusão a que se pode chegar com relação aos debates.

Ao leitor que desconhece o sistema de educação da França e a nomenclatura a êle concernente chama-se a atenção para alguns pontos que possibilitariam dúvidas, como, por exemplo, a palavra ano, na maioria das vezes, empregada como tempo de escolaridade, em qualquer nível por que passou o aluno, e não no sentido estrito de série letiva.

Falta ao trabalho unidade em vista de ser, em sua maior parte, uma coletânea dos trechos mais interessantes dos debates parlamentares. A quem desconhece a reforma só é útil nos excertos em que os debates se encaminham para problemas gerais, que preocupam educadores e legisladores de todo o mundo na conjuntura em que se encontram no esforço de adaptação do ensino às peculiaridades de nossa época.

O PROJETO MINISTERIAL

O Sr. André Marie, Ministro da Educação Nacional, definiu, em algumas palavras felizes, as características da reforma do ensino de que êle cogitava.

os PRÍNCIPIOS

O ensino superior está saturado, o ensino técnico deficientemente freqüentado:

O drama é que, atualmente, nosso ensino técnico é deficiente, em número, e não raramente em qualidade quanto a seus alunos, enquanto que — é um *leitmotiv* que ouvi por toda parte — nosso ensino secundário está atravancado de jovens que, atraídos pelo prestígio do bacharelado — prestígio talvez excessivo, não discordo — querem, sob a pressão das famílias, obter esse diploma e se demoram em nosso ensino superior, enquanto que melhor orientados, seguindo um caminho mais de acordo com suas aptidões *on* suas tendências, poderiam ser esplêndidos técnicos na indústria, no comércio, ou numa série de outros serviços e empreendimentos que, precisamente, repito, reclamam esta colaboração de qualidade.

qual o remédio a dar a essa situação? O projeto ministerial pretende estabelecer, entre os três ramos do ensino de segundo grau (técnico, moderno, clássico) e os cursos complementares, — *uma coordenação completa* a fim de que seja possível uma *orientação* permanente e contínua, permitindo a cada jovem, ao longo de toda a escolaridade, encontrar a forma de estudos e a carreira profissional que lhe convenham.

Este texto constitui a primeira tentativa verdadeira de *coordenação* completa entre os três ensinos paralelos que atraem e retêm os jovens entre onze e dezoito anos.

... O texto, que vos apresento, tem o grande mérito de colocar em sua própria base a necessidade da *orientação contínua* ...

... Acredito na necessidade de uma orientação permanente, contínua. Imaginemos que um jovem do campo ou da cidade, que está no curso primário, esteja na iminência de entrar para o sexto ano de escolaridade. Quem pode, então, dizer com segurança, se êle deve ingressar neste sexto ano no ensino secundário ou preparar o certificado de estudos, ou entrar no curso complementar? Quem pode dizer nessa tenra idade, qual será sua vocação definitiva?

Não é possível condenar esse jovem a seguir obrigatoriamente o caminho que me fora traçado, nessa idade, onde as aptidões são ainda indecisas.

Quisemos, e acredito que seja útil, — numa colaboração permanente dos mestres, que vêem o menino, que vivem dia e noite a seu lado, com os pais, que conhecem suas tendências, suas possibilidades normais intelectuais e físicas — permitir não somente uma orientação básica, mas, igualmente, à proporção que se façam os estudos, uma correção possível para os jovens que foram orientados inadequadamente e nos quais se perceba, talvez, com a idade, o despertar de novas aptidões.

AS MEDIDAS DE COORDENAÇÃO

1. O ensino dos *dois primeiros anos de estudos* será o mesmo para qualquer aluno, quer provenha de escola de cidade ou aldeia e entre para o "curso complementar", quer continue no liceu, ou no colégio, após o curso primário (classes dos sexto e quinto anos).

Essas medidas requerem uma reorganização dos *cursos complementares* :

Teremos então duas formas de cursos complementares. Uns durarão dois anos e não comportarão matérias diferentes daquelas do ensino secundário.

Durante esses dois anos, poder-se-á fazer vir professores do ensino secundário para darem especialmente os cursos de línguas vivas, para assemelhar, o máximo possível, a qualidade e o valor dos cursos complementares aos das classes de sexto e quinto anos do ensino secundário.

Ao fim desses dois anos, vamos, pelos cursos complementares, recolher nos campos a elite de todas as crianças que aí se encontram. Poder-se-á orientá-las para o secundário a qualquer momento. Se elas se sentem mais atraídas para o técnico, poder-se-á enviá-las para ali, pois este último ajustará seu ensino aos dois anos do curso complementar.

Todavia, nas classes de sexto e quinto anos subsistirá uma *secção clássica* (com latim).

2. Após êsses dois primeiros anos, estão previstas as seguintes formas de ensino:

- a) ingresso no *ensino técnico*;
- b) ingresso no novo *ensino secundário breve*:

- seja por continuação nos *cursos complementares* (quarto e quinto anos),
- seja entrando nas novas secções dos liceus e colégios (quarto e terceiro anos do ensino breve) ;
- c) ingresso no *ensino secundário longo*: secção moderna dos liceus e colégios (quarto e terceiro anos) ;
- d) permanência nas *secções clássicas* (quarto e terceiro A e B).

Todos os alunos do ensino secundário, breve e longo, passam, ao fim do 3.º ano, pelo exame do B.E.P.C.

3. Após esses quatro anos, os estudos podem ser continuados, para preparar os exames seguintes:

- a) No ensino técnico (segundo, primeiro, filosofia) os *bacharelados técnicos* (1.^a e 2.^a parte) ;
- b) No ensino breve, no segundo especial, o exame final intitulado *bacharelado elementar* ou *diploma do ensino de segundo grau*.

A solução para o problema mais urgente me pareceu ser, como aliás para a unanimidade dos votantes do conselho superior da educação nacional, a criação, após um ciclo de orientação em dois anos, incluindo as classes de sexto e quinto anos, de dois ensinos paralelos : um ensino breve e um ensino longo, com todas as passagens desejáveis de um para outro, em cada ano, de modo a retificar, a cada instante, a orientação inicial, se esta se mostrar defeituosa. Ao fim do terceiro ano, isto é, após quatro anos de estudo secundário, os professores e os pais estarão habilitados a dar aos alunos uma orientação definitiva. Os menos dotados para as classes teóricas, poderão receber, então, em quinto ano — do qual se tem querido reconhecer as vantagens — o ensino do nível do segundo ano, que seria então um ano letivo final, um complemento de cultura geral que seria coroada por uma sanção que se poderia chamar bacharelado elementar, ou, se a palavra choca ou se se receia uma confusão, um diploma do ensino de segundo grau.

... Os alunos de todas as origens tendo seguido o ensino breve de cinco anos, receberiam em seguida, ao mesmo tempo, uma formação geral, orientada para a profissão que eles tenham escolhido, e a formação técnica exigida por esta profissão;

c) No ensino longo, no segundo, primeiro, filosofia e matemáticas, as duas partes do *bacharelado do ensino de segundo grau*, com múltiplas opções (A, A', B, C, C' ', M, M', Econômica e social).

Poderão apresentar-se aí, os alunos que seguiram o ensino "longo". Suas provas serão realizadas nos mesmos prazos do atual bacharelado: primeira parte no fim do primeiro ano, e segunda parte à saída da classe final de matemáticas ou de filosofia. Esse diploma outorgado pelo ensino de segundo grau será suficiente para os alunos que se destinam a estudos em faculdades isentas do ano "propedêutico" e para aqueles que entram numa classe preparatória de liceu. (*Protocolo de acordo concluído entre as Direções do Ensino superior e de segundo grau*).

3. Após a obtenção dos dois bacharelados são dadas as seguintes possibilidades :

— seja a de se preparar nos liceus para um novio exame: o *bacharelado do ensino superior*, com opções de letras e ciências.

— seja o de increver-se na Universidade para adquirir o mesmo diploma, mas de uma maneira diferente, visando entrar nas faculdades ou "grandes écoles".

AS MEDIDAS DE ORIENTAÇÃO E SELEÇÃO

A coordenação estrita entre os ramos do ensino deve permitir uma orientação contínua, na qual deverão colaborar, segundo as escolas, os membros dos diferentes ramos do ensino: primário, técnico, moderno, clássico, reunidos em "Comissões de orientação".

Esta orientação contínua será ao mesmo tempo uma seleção contínua porque para cada curso, e quase cada ano, são previstos os exames que deterão os que não se revelem capazes de continuar num ramo dado notadamente no ensino secundário propriamente dito, clássico ou moderno.

Este texto assegura, a todos os alunos, conforme suas aptidões, a escolha dos estudos que mais lhes convenham, e permite, em qualquer época dos estudos, as readaptações necessárias.

... O curso complementar deve ser o serviço de recrutamento do secundário, o serviço de recrutamento do técnico, para os meninos que, sem êle, não seriam orientados para estas formas de ensino...

... Além disso, a reforma vai permitir a revalorização evidente, incontestável, dos estudos secundários.

Trata-se, para nós, de manter, no ensino secundário, todos aqueles que podem, com proveito, seguir os cursos, para prepará-los ao ensino superior, por intermédio do bacharelado.

Não se trata de fechar uma porta qualquer do ensino secundário. Trata-se de não conservar aí senão aqueles que têm a possibilidade de ingressar no ensino superior, de estudar aí com proveito, e de utilizar, em caso contrário, em outros caminhos, por um ensino breve ou pelo ensino técnico, aptidões que não encontrariam normalmente, de outra maneira, sua satisfação.

O ensino breve e o seu certificado teriam assim deslocado para os quadros médios os alunos que não poderiam destinar-se aos estudos superiores. Desse modo os liceus e colégios poderiam então proporcionar um verdadeiro ensino secundário, preparatório para o ensino superior, para os realmente mais bem preparados, provindos do secundário como dos cursos complementares, e, portanto, da escola primária. É, assim, um recrutamento singularmente democrático que abrimos, que ampliamos aos alunos mais bem preparados para receber o ensino secundário.

* * *

O projeto ministerial retoma, pois, para acentuá-las, as medidas de uniformização já indicadas em 1938 pelas reformas de Jean Zay, entre os diferentes ramos clássicos, modernos e técnicos, do ensino de segundo grau, e incorpora a este último os "cursos complementares".

Como nas referidas reformas da "Escola Unica" de 1938, é por uma orientação, tornada eficaz por uma seqüência de exames, quer dizer, por uma seleção progressiva, que se prevê a distribuição dos alunos nos diferentes ramos e secções, e o equilíbrio dos seus efetivos.

Se, na base, procura-se a uniformidade dos ensinamentos, no ápice tende-se, por múltiplas opções, a acentuar a diferenciação dos estudos, para assegurar, por esta especialização, as orientações profissionais.

A OPINIÃO DO PARLAMENTO

A — O projeto ministerial põe em perigo o ensino secundário que deve permanecer um ensino de cultura geral.

Minhas senhoras, meus senhores, minha interpelação tem por fim obter, de S. Ex.^a o Sr. Ministro da Educação Nacional

que êle recue em certas medidas que tomou e renuncie a quaisquer outras de que êle tem manifestado a intenção de tomar, porque, todas, me parecem de natureza prejudicial à boa marcha do ensino secundário.

O que caracteriza um verdadeiro ensino secundário

— Todos nos rejubilamos, com efeito, em reconhecer que, de todos os países, a França é aquele onde o ensino secundário está melhor concebido e melhor organizado para distribuir a cultura geral. Tem por fim essencial a formação do espírito, como a educação física tem por fim a formação do corpo. Êlel visa todas as manifestações do espírito. Êle ensina a julgar, a raciocinar, a imaginar, a sentir.

Os fins utilitários não o preocupam; êle não visa, de maneira alguma, oferecer aos adolescentes os conhecimentos especialmente necessários ao exercício de tal ou qual profissão. Esforça-se por conduzir seu espírito a uma cultura de onde êle? dominarão o conjunto das atividades sociais estando inteiramente imbuídos de princípios e de métodos que facilitarão o seu êxito em qualquer ramo que seja.

Mas os meios práticos de obter este êxito jamais foram objeto de cogitação durante os sete anos de liceu ou colégio. Quando os alunos do ensino secundário exercerem mais tarde uma profissão, eles não se deixarão absorver por ela; mas eles próprios a absorverão na sua visão do mundo e na sua participação da realização do ideal humano.

... Isso, dir-se-á, todos o reconhecemos, assim como a excelente ginástica do espírito que constituem os exercícios gregos e latinos; mas o ensino greco-latino não conseguiria ser útil tal como êle é, para a formação do homem de hoje.

... Eis aqui a grande censura. Na realidade, o ensino secundário convém à formação do homem de todos os tempos. É graças às obras-primas dessas duas línguas que chamamos mortas, mas que são imortais, que inúmeros escritores franceses têm podido descrever os traços do homem perpétuo.

... A mais alta idéia de nossa cultura, implica, portanto, a formação pelo grego e latim. Mas esta formação não é o único elemento. Existe um outro que é da maior importância: o estudo da língua e da literatura francesas.

... É preciso, pois, que se mantenha na França, larga, profunda e rigorosa, a tradição clássica. Todavia, não é desejável que ela reine sozinha.

... "Existem — disse um dos mais zelosos campeões das humanidades clássicas — campos que talvez não convenha cultivar com essa admirável semente, porque outras searas, mais pressentidas hoje, são susceptíveis de germinar aí".

... É preciso, ao lado das humanidades clássicas, humanidades modernas, com a condição de que sejam verdadeiras humanidades, isto é, com a condição de que o seu caráter essencial seja o de ser uma excelente ginástica intelectual, e que o seu objetivo seja o de formar os alunos e disciplinar os espíritos.

Como no ramo clássico, é preciso, pois, proceder no ramo moderno seguindo os métodos de lenta impregnação e aprofundamento progressivo. Deve-se mesmo estar aí mais vigilante ainda, porque a concepção utilitária tem aí mais tendência a se sobrepor à concepção liberal.

Não é senão pouco a pouco e em longo prazo que podem produzir seu pleno efeito: a explicação dos textos franceses conduzidos segundo um escrupuloso método analítico visando purificar o espírito e dar o sentido do humano e do universal; o ensino científico dado de maneira a persuadir os alunos a reconhecer por eles mesmos a marcha dos teoremas e a reviver, na sua evolução, as grandes descobertas das ciências experimentais; o ensino humano da história e da geografia, e os métodos educativos do estudo das línguas vivas, das quais o grande humanista que era Jean Jaurès exprimia eloqüentemente a necessidade, a 24 de novembro de 1896, da tribuna da Câmara, acrescentando, como se êle previsse as deploráveis conseqüências do "método direto", que "o conhecimento das línguas vivas sendo em si mesmo praticamente útil, dever-se-ia temer que os alunos e mestres fossem tentados a tomar como finalidade última este conhecimento prático". (Sr. Hippolyte Ducos).

Pelos seus primeiros anos de orientação, o Projeto quebra a continuidade dos estudos secundários, pela multiplicidade de suas opções, êle introduz prematuramente a especialização utilitária.

A seção clássica continuará a funcionar a partir do sexto ano mas, ao lado dela, estará a multidão confusa dos alunos que não saberão senão ao fim de quatro anos, se estão destinados ao ensino breve ou ao ensino longo. (Sr. H. Ducos).

... É certo que a preocupação constante da orientação, lançará a desordem e a confusão no ciclo dos ensinos comuns. Tudo se tornará indigesto pela incerteza em que estarão os mestres e

alunos sobre a natureza e a qualidade dos alimentos intelectuais que deverão ser oferecidos e absorvidos.

O ensino moderno, especialmente, perderá seu caráter. Não comportaria mais humanidades modernas do que humanidades clássicas sem um ensino longo e que continue longo após o sexto ano. (Sr. H. Ducos)

... instituindo dois ciclos claramente distintos e separados um do outro no ensino secundário, V. Ex.^a julgaria, sem dúvida, estar facilitando a orientação dos alunos, mas transformaria, na realidade, um todo vivo em duas partes mortas, porque faria refluir e desaparecer esta seiva de humanidades que não conseguiria conservar sua vida e sua fecundidade senão com a condição de se infiltrar de um modo lento e contínuo, de ano em ano, ao longo da grande árvore do ensino secundário.

Se demolirmos o ensino secundário por baixo, demoliremos também a parte alta. A todo custo quer-se-lhe impor, em toda sua extensão, o que lhe é incompatível, a especialização. (Sr. H. Ducos)

— O que foi consumado e para o que se exige a revogação sem demora, é a incorporação, no ensino secundário, de disciplinas que não estão de acordo com seus princípios essenciais.

Outorgar às duas seções novas das ciências experimentais e das ciências técnicas o mesmo diploma que às quatro outras, é fazer entrar, na contextura do ensino secundário, a especialização, que terminará por invadi-la inteiramente, porque, do mesmo modo que a moeda má expulsa a boa, desse mesmo modo o bacharelado depreciado expulsará o bacharelado de alta cultura e de difícil aquisição. (Sr. H. Ducos).

f
 ... É ainda porque se quer diminuir a cultura geral, ovelha negra de todos os governos reacionários, que se é inclinado para a criação desses bacharelados estreitamente delimitados e especializados, dessas opções múltiplas que recortam e que deslocam a formação intelectual.

Deve ser instituído um bacharelado, é o que se depreende, que se apoie essencialmente em ciências tão formadoras como a estatística! (Sr. G. Cogniot)

Para coordenar ramos de ensino diferentes, o Projeto introduz um nivelamento por baixo: os estudos secundários tor-

navi-se um ensino de conhecimentos, enciclopédico. Esses inconvenientes são reforçados pela multiplicação dos exames porque êle produz um bacharelismo apressado e estéril.

Todos os nossos colegas assinalaram — e todos os pais de família que estão aqui poderiam confirmá-lo — as dificuldades inconcebíveis que se impõem às crianças nesta corrida de obstáculos que constituem os diferentes exames.

Ora, nós nos encontramos colocados diante de uma multiplicação considerável dos exames, com intervenção de conselhos de classe, conselhos de classe comuns ou prestigiados por diversas autoridades, conselhos de classe para os 5.º e 6.º anos, onde o inspetor da academia intervém, conselhos de classe para o 4.º e 5.º anos, conselhos de classe para o 8.º ano, de tal modo que tantos exames nos propõem que mais parece uma profunda renovação dos cérebros, freqüentemente realizada pelos professores, transformados em verdadeiros administradores, que não puderam mesmo conhecer alguns de seus alunos, os quais eles serão chamados a julgar. É o teste absoluto!

Não me parece que se deva dissimular assim uma das falhas essenciais do regime atual.

... O que salta aos olhos é o terrível acúmulo de exames.

Conte bem:

Ao sair do segundo ano, com a idade de 16 anos aproximadamente, diploma de estudos secundários, que se chamará talvez de bacharelado especial ou bacharelado elementar, com a finalidade, penso eu, de se embrulhar num belo papel uma mercadoria que vale pouca coisa.

... Depois, haverá as outras duas partes do bacharelado, como hoje, e em quarto lugar, esta espécie de bacharelado superior que se lhe dependura por volta dos vinte anos.

Não se deve duvidar de que numerosos adolescentes conseguirão passar nestes exames. É absolutamente evidente, com efeito, que as famílias mais modestas preferirão tomar providências contra certas circunstâncias aleatórias da vida, apresentando primeiro seus filhos aos exames para estudos secundários no fim do segundo ano. Depois do que, os melhores alunos, se as condições são favoráveis para eles, do ponto de vista material, continuarão seus estudos. Enfrentarão então entre 16 e 20 anos tantos júbis quantos aniversários natalícios festejarem. É o sistema de exames repetidos. Em cada ano seu pergaminho e seu bacharelado apressado; é a isso que conduz a pedagogia ultra-moderna cuja glória é colocada em altas pompas. (Sr. G. Cogniot)

Há um segundo preconceito para o qual ainda não encontramos remédio, é a concepção enciclopédica dos estudos.

Com relação a isso, V. Ex.^a diz que não se deve sobrecarregar a memória das crianças, que não se devem acumular os conhecimentos. Ora, eu constato que as crianças, a partir do terceiro ano, não dispõem, em verdade, de nenhum ócio propício ao livre desenvolvimento de seu espírito e que lhes permita encaminhar-se num ritmo próprio a esse desenvolvimento.

Tais medidas teriam marcado a reforma, bem como aquelas referentes aos exames.

V. Ex.^a. pretende levantar-se contra o bacharelado estendido a um grande número de indivíduos. Eu também. V. Ex.^a. não poderia levantar-se igualmente — pois isso sim, é nocivo à nossa cultura — contra essa sucessão de exames? Já não é tempo de se substituir a noção de exame pela de atestado de fim de escolaridade que permitiria à criança um desenvolvimento livre, sem angústias, sem inquietação?

9ei que a aplicação de uma tal medida importaria em grandes dificuldades e apresentaria pontos delicados. Mas, eu próprio me pergunto se os atuais inconvenientes dessa espécie de bacharelado apressado, que se estende a todas as classes dos diversos ramos de ensino, não são mais graves que a deficiência que poderia apresentar um atestado de fim de escolaridade. (Sta. Marie-Madeleine Dienesch)

A preocupação essencial hoje deve ser de manter a possibilidade de uma formação de cultura e, por conseqüência de evitar uma sobrecarga dos programas. Ora, essa sobrecarga existe atualmente e origina, de fato, uma aquisição puramente passiva de conhecimentos reduzidos a simples amostras. (Sr. Raymond Schmittlein)

É preciso estabelecer, como princípio, que a média dos alunos de nossos liceus e de nossos colégios não pode Simultaneamente beneficiar-se de uma cultura literária e de uma cultura científica. Ora, a escolha atual, a que V. Ex.^a. estabelece em seu decreto, se faz essencialmente entre as línguas clássicas e as línguas modernas, como se houvesse uma oposição entre essas línguas, como se umas e outras não concorressem para a chamada formação literária, humanista, como se, do ponto de vista do pedagogo, não fossem todas elas essencialmente línguas estrangeiras.

Não se vê por que razão, a não ser por motivos de querelas ultrapassadas de antigos e modernos, o estudo do inglês e do alemão esteja ligado ao estudo das matemáticas e das ciências, numa seção chamada moderna, com exclusão do latim e do grego.

Se o ensino secundário é uma aquisição de cultura, é preciso deixar a nossos alunos tempo suficiente para se desenvolver na especialidade escolhida e não os obrigar a utilizar esse tempo livre na aquisição de noções forçosamente desagradáveis, de especialidade que eles não escolheram.

A todos é preciso deixar tempo suficiente para reflexão e para a leitura. É inconcebível que no bacharelado um grande número, para não dizer a maioria dos candidatos, não tenha lido um centésimo das obras que lhes seria indispensável conhecer, enquanto que não se lhes perdoa ignorar a opinião de Brunetière ou de Lanson sobre tal ou qual de nossos grandes escritores.

Em suma, senhor ministro, tem-se um pouco a impressão de que não se ousa deixar as classes populares atingirem um ensino de cultura, mas, de fato, nem aqueles que são por ela beneficiados a possuem, porque este ensino não proporciona mais uma aquisição de cultura.

A primeira crítica técnica que eu me permitirei então fazer a sua reforma do ensino, é que ela não reforma os dois maiores erros de nosso ensino secundário atual, a saber: a pretendida oposição entre as línguas clássicas e as línguas modernas e a acumulação de um amontoado enciclopédico emprestado das duas formações, com o resultado de impedir o aprofundar-se em qualquer uma dessas duas formações. (Sr. R. Schmittlein)

B. — A orientação continua prevista pelo projeto conduz a uma seleção constante, prejudicial à maioria dos alunos; não proporciona benefícios senão àqueles cujos pais possam, custear longos estudos.

Depois da primeira seleção pelo dinheiro, mantida atualmente ao nível do 6.º ano e cuja função, admiravelmente preenchida, é de afastar os filhos da classe trabalhadora, far-se-á agora, se é que o compreendo, ao nível do 2.º ano, uma segunda seleção cuja função social será a de afastar o mais possível os filhos das classes médias da educação posterior. Todos compreendem, com efeito, que aqueles que abandonarem o liceu aos 16 anos, aqueles que se satisfizerem aos 16 anos com o novo diploma depreciado, serão sobretudo os que tiverem pressa em ganhar a sua própria vida.

Nós assistimos, na realidade, a um aperfeiçoamento do caráter do ensino do segundo grau como um ensino de "seleção". Ora, quem não percebe que a noção de seleção pode significar a melhor ou a pior das coisas, que esta noção se torna eminentemente reacionária à medida que se queira servir-se dela contra o ideal de democracia — eu já não falo do ideal do socialismo; explico-me: o ideal da democracia conseqüente — que é o prolongamento da escolaridade obrigatória e a ampliação de um ensino de segundo grau a todos os adolescentes.

O objetivo da reforma, no fundo, é o de relegar o maior número de crianças para o mais baixo nível possível.

Compreende-se, desde então, os meios mecânicos, automáticos, que se procurarão para esta finalidade, compreende-se o valor dos testes e de todo este aparelho de orientação um pouco caricatural. Nas altas esferas, pretende-se fazer com que os testes desempenhem o papel de seleção que desempenhava outrora, mecanicamente, o ensino do latim, quando só eram bacharéis unicamente os jovens que tinham aprendido o latim, o qual era, objetivamente, um símbolo de classe, a marca distintiva das pessoas que pertenciam a uma determinada classe social.

Hoje em dia o latim não representa esse papel. Por isso inventam-se instrumentos mais modernos. É uma tintura psicológica que dissimulará agora a lei do dinheiro. (Sr. G. Cogniot)

A junção entre um ensino de 2.º grau e o ensino primário não se realizou.

O projeto não encara nem a modificação de um exame de admissão no 6.º ano, aos 11 anos, nem a das classes finais do ensino primário, que proporciona aos 14 anos o certificado de ensino primário.

Com essa pretensa reforma, poderá haver, ainda um filho de operário nos liceus? Não haverá mais nenhum. Será com o atual exame de admissão ao 6.º ano que se recrutarão os alunos chamados do "ciclo de orientação". A esse respeito nada foi modificado. O ciclo de orientação, destinado — pelo menos é o que se pretende — a fazer uma triagem das crianças e a dividi-las entre o ensino secundário normal, ensino secundário especial e ensino técnico, funcionará exclusivamente nos mesmos moldes que hoje para os 5.º e 6.º anos, isto é, para uma elite selecionada de antemão, — rompamos com a hipocrisia — segundo o critério do dinheiro.

.. . Guardamos, por um lado as classes finais de ensino primário, e de outro lado as classes iniciais do ensino secundário, para camadas sociais diferentes, sem coordenação e sem interdependência. Por isso, nada nessa reforma nos aproxima da escola única. (Sr. G. Cogniot)

V. Ex^a. está de tal maneira obcecado pela invasão de seus liceus e a preocupação de impedi-lo é tal que não lhe passa pela idéia que excelentes elementos serão deles excluídos. V. Ex^a. admite como estabelecido o atual exame de admissão ao 6.º ano, o que já foi realizado, e é nesta base, se o seu projeto se concretiza, que V. Ex^a. espera recrutar para outubro os alunos de suas classes de orientação.

Mas, eu lhe pergunto, como se efetuou a seleção dos candidatos desse exame? São, primeiramente, alunos vindos de classes primárias, dos liceus e colégios, isto é, as crianças que foram orientadas arbitrariamente pela residência, pela profissão quando não foram pelos preconceitos de seus pais. Vêm também os alunos da escola primária, aqueles cujos pais pelo menos não se assustam com as perspectivas de estudos longos e caros, crianças que não têm necessidade de ganhar a vida, o que em nosso regime sanciona todo mercado da mão de obra juvenil.

Em resumo, as famílias, que já hesitam em confiar seus filhos aos centros de aprendizagem, continuarão, como já se disse, a consultar suas posses antes de enviá-los ao liceu.

Sua *orientação*, senhor Ministro, ficará precedida de um exclusivismo injusto, ceifando candidatos perfeitamente válidos. Ainda uma vez, segundo as palavras de Pascal, o acaso terá disposto uma das coisas mais importantes da vida. (Sr. Maurice Deixonne)

C. — A unificação artificial dos ensinamentos, com pretexto de assegurar uma teórica igualdade, diminui as possibilidades que cada um deveria ter de adquirir uma cultura real mas diversificada segundo suas aptidões e suas condições de vida (ensino secundário, mas também ensino técnico, formação rural, artesanal, doméstico, etc).

Imaginemos por um instante... que cada criança tenha a obrigação e a possibilidade de prosseguir seus estudos, seja num ciclo clássico, seja num ciclo técnico, seja num ciclo correspondente ao ensino dos cursos complementares.

Senhor Ministro, é um erro pensar que o fato de haver sobre o papel esses três ensinos justapostos dê às famílias a inteira possibilidade de escolha. V. Ex^a. sabe que outras condições o definem.

Tome, por exemplo, o filho de um operário. Escolheria êle o ensino técnico ou o ensino clássico? Instintivamente êle desconfiará da fórmula atual de nosso ensino clássico, mesmo de nosso ensino moderno, do qual em nada seu projeto prevê modificações.

Êle verá que o jovem bacharel atual não está melhor armado do que êle para enfrentar a vida, para corresponder às suas responsabilidades, para desempenhar seu papel na sociedade.

... Tomemos um outro exemplo, o de um jovem operário que hesita entre o C. A. P. e o curso profissional. Que vai êle escolher?

Êle pesará, naturalmente, as várias fases dos diferentes exames. Êle procurará determinar qual dos dois ensinos poderá trazer-lhe mais facilidades para vencer, para alcançar sua posição na vida econômica.

Examinemos o caso de um jovem do campo que hesita entre um curso completamentar — todas as condições iguais em toda a parte — e um ensino moderno do segundo grau. A família, a que asseguram que o jovem tem espírito bem formado para fazer humanidades clássicas, hesitará certamente em enviá-lo a um liceu da cidade onde o desconhecimento total do ensino atual, com respeito às questões rurais, arriscaria desequilibrar sua personalidade e desviá-lo talvez da idéia de voltar para sua casa onde êle poderia certamente desempenhar papel útil na evolução de nossos campos.

As falhas do atual ensino, tanto clássico quanto moderno, impedem desse modo a livre escolha dos jovens, operários ou camponeses, e é preciso, senhor Ministro, propormos um movimento novo e profundo, sugerir à nossa universidade um outro estilo que permitisse aperfeiçoar, não somente a estrutura, mas o próprio conteúdo do ensino. (Sta. M. M. Dienesch)

A escola é ou uma entidade no seio da qual se justapõem fórmulas de ensino sem articulação real malgrado a simetria das instituições, ou um todo, uma sociedade viva, no seio da qual cada criança encontra seu lugar e sua satisfação.

Concebe V. Ex^a. as etapas do ensino como correspondendo a uma delimitação rigorosa e implacável dos espíritos, ou sô-

mente como graus, diferentes no tempo, do desenvolvimento da criança e dos diversos métodos que exigem os estágios de seu crescimento? V. Ex^a. não o esclarece.

No primeiro caso, é preciso admitir a necessidade de dois ciclos paralelos que levem a duas direções diferentes encaminhando os alunos da mesma idade, elevando-os aos mesmos títulos.

No segundo caso, é preciso fazer todos os esforços para que o ensino primário e o ensino secundário, em vez de se justaporem se sucedam naturalmente sem que um invada o domínio do outro.

Estou certo, senhor Ministro, de que é preciso optar em favor da fórmula de uma cultura comum. Não há várias culturas, não há culturas de estilos diferentes, não há senão uma cultura. A cultura não é, e nisso estamos todos de acordo, uma acumulação de conhecimentos. Ela não é também um hábito do espírito. É o desenvolvimento das aptidões, é o apelo às forças criadoras do indivíduo para enfrentar a vida, encontrar sua arte de viver e reagir diante dos problemas tão diversos que se lhe apresentarão desde que êle entre em contacto com a sociedade e seu próprio destino.

Essa exigência é absoluta. A própria cultura deve ser o objetivo do ensino primário, do secundário, do técnico; é sempre a mesma aptidão que devemos desenvolver em todas as nossas crianças.

Eu retirei do texto a definição que dela dava um relator do Congresso das Associações de Pais de Alunos dos Liceus e Colégios. Ela visa unicamente o ensino do segundo grau.

Tomarei a liberdade de lê-la:

"Este, disse êle, forma os espíritos para um método de trabalho desde que não os atravanque de conhecimentos dogmáticos."

Isso quer dizer claramente, senhor Ministro, que nenhum ensino na França deve dar conhecimentos dogmáticos e com eles atravancar os espíritos.

"Êle não conduz a uma profissão determinada".

Mas, de certo modo, nenhum ensino, nenhuma orientação o deve fazer! É próprio da vida propor continuamente à criança uma possibilidade de diversificação, de crescimento num ou noutro sentido.

"O ensino secundário se distingue pelo fato de poder dar àqueles que formou uma especialidade qualquer. Por sua formação e à luz dos conhecimentos adquiridos, eles poderão apre-

ender a complexidade do mundo moderno, pesar os novos problemas, adaptar-se às técnicas constantemente em evolução, a situações novas de qualquer espécie que elas sejam, sociais ou econômicas, tirar partido, em face da ação das mais imprevisíveis circunstâncias e assimilar corretamente, quando for o caso, tudo o que lhes será indispensável conhecer ou que simplesmente lhes pareça interessante.

Afastados de qualquer diletantismo, preparados para a vida, eles poderão intervir de um modo útil nas questões estranhas à sua especialidade e à sua preocupação habitual e desempenhar um papel importante na atividade de seu país."

Segundo creio, isso não se deve limitar somente ao ensino do segundo grau, o que queremos é estender esse modo de ver, por medidas que examinaremos, a todos os ramos de ensino.

É preciso estabelecer que, em todas as formações técnicas e profissionais, se dê à criança, ao mesmo tempo que a especialização o que também lhe seja necessário para ultrapassar esta especialização. O ensino deve ter o mesmo fim, o mesmo espírito, o mesmo clima.

Não se deveria desejar tanto e imaginar-se reformas de estruturas enquanto o próprio conteúdo do ensino está pesadamente marcado por hábitos que, atualmente, esclerosam nossa universidade. Senhor Ministro, fazendo-se menos barulho e sendo-se mais eficaz, seria preciso atacar o problema da uniformidade, o da centralização napoleônica dos programas.

Um clima secundário, diz V. Ex^a., um clima de cultura em toda a parte! Sim, mas com a condição de respeitar a liberdade da criança — onde cada um é diferente, e que praticamente se respeita muito pouco — e também a liberdade dos professores.

Mas, praticamente nós tratamos nossos professores como se eles fossem incapazes de certas iniciativas. As que V. Ex^a. determinou aos diretores de estabelecimentos são mais ou menos nulas. V. Ex^a. os trata como agentes da administração, sem reflexão e sem capacidade de julgamento.

Nossa universidade foi sempre muito uniforme para permitir esta expansão, esta liberdade, este clima indispensável à verdadeira cultura. (Sta. M. M. Dienesch)

Conseqüência inesperada do Projeto: o ensino técnico estará na iminência de parecer destinado a receber os inaptos ao ensino secundário.

Ora, eu sou daqueles que crêem que não há graus de valor em si mesmo no ensino. Há ensinamentos que se adaptam a diferentes formas de espírito, mas julgo que não haja uma superioridade intrínseca do ensino secundário sobre o ensino técnico.

Esse projeto, qualquer que seja o seu pensamento — e espero sobre este ponto, senhor Ministro, suas explicações — agrava a situação atual, porque o ensino técnico não é aí senão um bastardo do ensino secundário, para onde são enviados aqueles que não são capazes de acompanhar regularmente o ensino secundário, aos quais se dá por outro lado, para apaziguar seus remorsos de um tal exílio, a possibilidade de retornar ao ciclo bendito.

V. Ex^a. disse, senhor Ministro, que prefere um bom contra-mestre a um mau bacharel. Quanto a mim penso que não há diferença de valor entre o contra-mestre e o bacharel, do ponto de vista humano. Por isso não creio que essa subordinação do curso técnico ao secundário seja feliz.

Insistirei ainda alguns momentos sobre o aspecto pedagógico de sua reforma. Um certo número de problemas essenciais não foram fundamentalmente colocados. (Sr. Michel Raingeard)

Ou bem o ensino de cultura geral e desinteressada dado nas seções de humanidades clássicas ou modernas, ou bem o ensino de base prática com uma cultura elevada, mas adaptada.

Suprimamos o pântano intermediário, em que já se envolve há algum tempo, a seção que conduz ao certificado técnico.

Ora, em vez de remediar neste sentido a situação atual, bastante má, prepara-se ao contrário um agravamento considerável, adicionando às duas seções, que denunciemos como parasitárias, uma seção muito mais afastada ainda das normas do ensino secundário, a do ensino especial.

Será, com efeito, uma verdadeira seção. Ela terminará no fim do segundo ano, mas com um diploma ao qual a orientação geral do segundo grau propunha dar o nome de bacharelado, e que finalmente chamar-se-ia "Diploma de Conclusão do Segundo Grau".

Muito ingênuo seria aquele que não tivesse a convicção de que esta mudança de denominação não é senão uma concessão temporária e que dentro em pouco nós teremos um sétimo bacharelado na primeira parte. Isso equivaleria, um ano depois, a que houvesse um nono na segunda parte, onde haveria então oito.

No fundo para que tudo isso? Para que, embora se tenha impedido em tempo a execução, o projeto de reforma falsamente democrático, que foi elaborado depois da libertação, domine ainda alguns espíritos.

Eu digo "falsamente democrático". O que exige, com efeito, a igualdade democrática, que consiste em eliminar diante de todas as disciplinas o que ainda resta das antigas separações do privilégio de fortuna, sem contudo fazer-se nivelamento por baixo, é manter com muita preocupação o mais elevado nível das diversas formas de ensino para que elas sejam desde agora acessíveis e cada vez mais franqueadas a todas as crianças do povo que estejam aptas a recebê-las.

Que belo presente fariam os autores do projeto à elite das inteligências democraticamente livres frustrando-as da alta cultura que dava o ensino secundário! Pois eles retiravam todo o valor das disciplinas que o constituem, tornando simples matérias de opção, depois do ciclo de orientação que, de 11 aos 15 anos, daria em estabelecimentos comuns o mesmo ensino para todos.

Este projeto de bloco único e integral até uma idade em que seria muito tarde para se operar, de um modo útil, a diferenciação dos ensinos, veio surpreender-me quando o constatei preconizado na exposição de motivos de seu projeto de decreto de reorganização do ensino técnico.

Em todo caso, se quisermos deixar as humanidades clássicas intactas, isto é, como sempre foram, e ao mesmo tempo quisermos construir um ensino comum, então que jamais se ultrapasse o sexto ano. Seria muito inconveniente conduzirmos moços e moças, já feridos em seu sentimento, ao ensino profissional, como ao pior; seria vago, e poderiam julgar-se indignos de uma forma superior de instrução, sobretudo ao sentirem que dentro de um certo prazo lhes concederiam um certificado de terceira classe e sobretudo um pseudo-bacharelado.

Não se deve deixar encarar o ensino técnico como uma instrução sem valor intelectual; o ensino técnico pede jovens inteligentes, mas de uma inteligência dirigida para o concreto, enquanto as formas superiores, as altas formas de saber inclinam-se àqueles que têm uma tendência para o abstrato. É preciso, de qualquer modo, evitar um julgamento prejudicial a respeito do ensino técnico. (Sr. H. Ducos)

ALGUNS ELEMENTOS DE CONCLUSÃO

Para o Sr. Georges Cogniot (Partido Comunista), é preciso oferecer não somente a uma elite, mas à massa um ensino de alta qualidade, sem seleção de espécie alguma, com a única condição de que exista uma possibilidade suficiente para o desenvolvimento das aptidões. Isto só seria realizável quando a duração da escolaridade obrigatória se prolongasse até os 17 anos e se o ensino fosse gratuito para todos os graus, recebendo ainda as famílias substanciais mesadas para estudo.

Belo programa, cuja realização certamente não é para nossos dias!

Para o Sr. Deixonne (Partido Socialista, S. F. I. C.), a escola única integral desde o ensino primário, com a mistura de crianças de todos os meios sociais, durante os primeiros anos do ensino secundário, deve permitir que se dê a cada um uma oportunidade igual em face das seleções sucessivas que deveriam realizar-se de um modo obrigatório. Por isso a Sra. Rachel Lempereur (Partido Socialista, S. F. I. O.) preconiza uma orientação profissional generalizada na idade de 11 anos, e o Sr. Maurice Deixonne, a criação de centros especiais de orientação escolar que receberiam, durante dois anos, sexto e quinto, todas as crianças, antes que se encaminhassem aos diversos ramos, técnico, moderno, clássico.

Esses projetos rígidos de escola única têm um ar muito artificial para que a psicologia e a pedagogia neles possam ter êxito. Sua realização suporia a infalibilidade dos meios de orientação entre os 10 e 13 anos, e teria o inconveniente de deslocar as crianças, retirando-as muito jovens ainda de seu meio natural de vida, sob o pretexto de melhor descobrir suas aptidões profundas: o que seria pelo menos paradoxal! Na prática, ela orientaria grande massa de crianças para um ensino ideal, para filtrar pelo caminho um grande número por meio de medidas de seleção. Isso seria o mesmo que fazer florescer com espírito funcional um mandarinato e multiplicar rapidamente párias da cultura e descontentes.

Para o Sr. Hippolyte Ducos (Partido Radical — socialista), é preciso salvaguardar os valores da cultura para aqueles que possam ter acesso a ela, e não reduzi-la ou pervertê-la por motivos demagógicos. Mas é preciso desenvolver um ensino técnico vigoroso e voltar a um ensino primário superior, modesto mas sólido, para preparar bons quadros médios e profissionais identificados com a sua profissão.

É o caminho do bom-senso. Mas essa solução implica uma evolução social muito lenta e ela subestima as possibilidades de cultura que se deve esperar de uma pedagogia melhor em todos os ramos do ensino que conduzam ou não ao bacharelado.

Vários oradores, Sr. Raymond Schmittlein, Sta. Marie-Madeleine Dienesch, Sr. Charles Viatte, Sr. Michel Raingard, mostraram que uma reforma do ensino não poderia mais contentar-se em traçar as vias que conduzem ao bacharelado e à universidade, ou em medir-lhes o acesso. Qualquer reforma deveria preocupar-se com o ensino primário que cada vez se tornasse mais "secundarizado" no seu espírito e rigidamente articulado, por um lado com o ensino secundário, por outro lado com os ensinos técnicos, rurais, domésticos, artesanais; o que supõe, senão a supressão do "certificado de estudos" primários, pelo menos sua reorganização.

A reforma deveria harmonizar os ensinos doméstico, rural ou urbano e, em geral, o ensino profissional, distinguindo-o do ensino técnico.

É preciso igualmente zelar para que os exames e os diplomas, bem como os meios de subsistência sejam postos à disposição de todas as crianças, qualquer que seja a categoria dos estabelecimentos, públicos ou privados, escolhidos por suas famílias.

O cuidado em se favorecer cada ramo e cada forma de ensino para que produza todos os benefícios culturais e educativos deverá prevalecer sobre o de criar planos de coordenação com multiplicação de exames e diplomas. Porque, por uma correlação fatal, estas medidas chamadas "justas e igualitárias" pervertem a noção de cultura, e iludem a opinião pública bem como um pequeno número de seus beneficiários e sacrificam finalmente a formação do maior número.

Tais são as conclusões que se podem tirar do conjunto dos debates parlamentares. Elas dão-nos a impressão de imprimir ao novo projeto de reforma, que deve ser estudado logo após a reabertura da Câmara, amplitude e eficácia.

PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FEDERAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DOS ESTADOS

Estabelecendo novo critério para a distribuição dos recursos consignados no orçamento vigente para a ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos elaborou um plano, que, submetido à apreciação do Exm^o. Sr. Ministro da Educação pelo Ofício n.º 275A, de 25 de maio de 1953, mereceu aprovação, tendo sido, em seguida, levado à consideração do Exm^o. Sr. Presidente da República pela Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953, do Departamento Administrativo do Serviço Público, que exarou igualmente despacho favorável. "*REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos do ofício e da exposição de motivos em apreço.

a) *Ofício 275A, de 25 de maio de 1953*

Senhor Ministro:

Tenho a satisfação de submeter à aprovação de Vossa Excelência o plano para a distribuição dos recursos, consignados a este Instituto, no atual orçamento, para a ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país.

Essa distribuição vinha sendo feita em obediência a um plano baseado no critério de deficit escolar por unidade da federação. O deficit escolar era, entretanto, calculado de forma um tanto simplista. Tomava-se a população em idade escolar e verificava-se a matrícula existente nas escolas. O deficit correspondia ao número de alunos não matriculados.

Importava tal critério em considerarse toda a população do país com algo de perfeitamente homogêneo e perfeitamente distribuído pela sua extensão geográfica, o que é falso. Dadas as diferenças de nível cultural e as diferenças de concentração de população, o problema do deficit escolar precisa de ser analisado à luz dessas diferenças. Uma cousa é o deficit escolar em uma concentração urbana, realmente carente de educação escolar, e outra, o deficit de matrícula em uma população dispersa, inatingível pela escola e dela, na realidade, ainda não necessitando senão secundariamente.

Por outro lado, como o auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário é muito pequeno e se destina, primordialmente, à construção de prédios escolares, o deficit a ser considerado para a aplicação desse auxílio deve levar em conta os recursos da unidade da federação, para a manutenção da escola construída.

Á luz dessas considerações e observando ainda que a ausência de recursos é uma das maiores, senão a maior causa do deficit escolar, procuramos examinar os Estados do ponto de vista dos recursos para a educação em relação à população escolar a ser educada.

Tomando, em cada Estado, os seus orçamentos estadual e municipais e estimando que, nos têrmos da Constituição, devem aplicar no mínimo 20% das suas respectivas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino, verificamos que as unidades da federação dispõem de recursos profundamente desiguais para resolver o seu problema educacional. Esses recursos vão de Cr\$ 112,66 por aluno escolarizável, no Estado do Maranhão a Cr\$ 1.366,56 no Estado de São Paulo.

Considerando em essa condição representa uma causa primordial das diferenças no deficit escolar registrado entre as diferentes unidades da federação, a distribuição do auxílio, na razão diretamente proporcional à população escolar e inversamente proporcional aos recursos por aluno, pareceu-nos obedecer a critério razoável de justiça redistributiva. O auxílio iria, deste modo, concorrer para corrigir, embora modestamente, dada a sua pequenez, o profundo desequilíbrio entre as unidades da federação, do ponto de vista dos seus recursos.

Aplicado isoladamente, porém, esse critério não levaria em conta o esforço da unidade federada em sua luta para solução do problema escolar e, além disto, poderia determinar em certos casos, um auxílio desproporcional ao que a unidade da federação estaria em condições de absorver, uma vez que o auxílio se

destina a construção de prédios escolares, a serem mantidos e custeados pelos estados ou municípios.

No estudo do critério que deveria medir esse coeficiente de esforço ou de expansão do sistema escolar, depois da análise de múltiplos e variados aspectos, fixamo-nos nos dados relativos ao aumento da percentagem de pessoas alfabetizadas sobre a população do Estado, de 10 a 19 anos, entre 1940 e 1950. Apresentava este critério, além do mais, a vantagem de ser, assim, o esforço ou expansão educacional obtido pela unidade federal, medido por um serviço estranho à própria escola, o recenseamento da República. Trata-se, com efeito, de um dado final, sobre que não incidiam os possíveis erros e variações da apuração escolar em cada Estado e, deste modo, melhor refletiria os resultados definitivos da ação da escola sobre a população.

A distribuição dos Estados à vista dessa expansão escolar revelou-se muito esclarecedora das condições reais do seu desenvolvimento educacional, conforme se poderá ver pelo quadro n.º II anexo, permitindo medir, por esse grau de expansão, o esforço de cada unidade na solução do problema do ensino fundamental.

De posse, assim, dos dois critérios para a distribuição do auxílio federal, isto é, o da distribuição inversamente proporcional aos recursos financeiros disponíveis por aluno e o da distribuição diretamente proporcional ao esforço de cada Estado, na solução do problema educacional, medido pelo seu progresso nos últimos dez anos, entre 1940 e 1950, na alfabetização da população de mais de dez anos, restava estabelecer a proporção em que os dois critérios deveriam atuar para uma distribuição não só equitativa quanto útil e estimulante.

Os estudos realizados a respeito levam-nos a propor a Vossa Excelência a proporção de 60% e 40% para cada um dos critérios.

O auxílio será distribuído em 60% pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e em 40% pelo critério diretamente proporcional ao do seu esforço na solução do problema escolar. O equilíbrio e correção obtidos pelo jogo desses dois critérios, na proporção registrada, fazem-nos crer que conseguimos uma distribuição objetiva, sem, com isso, torná-la tão abstrata que importasse em algo de pouco razoável.

Os recursos a serem distribuídos são os constituídos pelas seguintes consignações orçamentárias:

- | | |
|---|--------------------|
| a) Verba 3 (Subconsignação 21-item 27/nº1) | Cr\$ 20.000.000,00 |
| b) Verba 3 (Subconsignação 53-item 27/nº1) | Cr\$ 45.500.000,00 |
| c) Verba 3 (Subconsignação 53-alínea 3 item 27/nº1) | Cr\$ 23.100.000,00 |
| | Cr\$ 88.600.000,00 |
| d) Verba 3 (Subconsignação 21-item 27/nº2) | Cr\$ 20.000.000,00 |

Dessas dotações, a primeira é especificamente consignada no orçamento para a construção de escolas primárias. As segunda e terceira são quotas provenientes dos recursos destinados ao Fundo Nacional de Ensino Primário, dos quais 70% se destinam ao programa de construções escolares. Ainda, de referência a essas duas parcelas do Fundo Nacional do Ensino Primário, cumpre esclarecer que o total da verba da primeira é de Cr\$ 65.000.000,00, sendo 25%, (Cr\$ 16.250.000,00) destinados à Campanha de Alfabetização de Adultos a cargo do Departamento Nacional de Educação, 5% (Cr\$ 3.250.000,00) para o aperfeiçoamento do magistério mediante o regime de bolsas, e a 70% (Cr\$ 45.500.000,00) para construção de escolas primárias, e os Cr\$ 23.100.000,00 da terceira parcela são correspondentes a 70% do Total de Cr\$ 33.000.000,00, que é o montante destinado ao reforço das Campanhas do Departamento Nacional de Educação e à suplementação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a cargo do I.N.E.P.

A quarta dotação se destina à ampliação e melhoria do ensino normal.

Retirada das três dotações a importância de Cr\$ 8.600.000,00, para aplicação a auxílios aos Territórios e ao Distrito Federal, que não podem ser tratados, dadas as suas condições particularíssima?, do mesmo modo que os Estados, e à administração e fiscalização da execução do plano, temos que propor a distribuição de Cr\$ 80.000.000,00, para o ensino primário e Cr\$ 20.000.000,00 para o ensino normal.

Em obediência aos critérios estabelecidos, a distribuição será a seguinte:

ESTADO	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos.	Total de auxílio
Amazonas	583.000,00		583.000,00
Pará	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí	2.8-13.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará	7.030.000,00		7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba	2.827.000,00	2.267.000,00	5.094.000,00
Pernambuco	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ...	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ...	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
Rio. G. do Sul ...	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
Total	48.000.000,00	32.000.000,00	80.000.000,00

Quanto à aplicação desses recursos, cumpre-nos esclarecer que o plano em desenvolvimento de construções escolares compreende escolas isoladas rurais, à razão de Cr\$ 80.000,00 cada uma, grupos escolares, à razão de Cr\$ 350.000,00, Cr\$ 500.000,00 e Cr\$ 1.000.000,00 conforme o número de salas necessárias, à vista da população escolar local. Para a aplicação, portanto, do auxílio acima, faz-se mister o entendimento com os respectivos governos estaduais, para assentar os detalhes da escolha dos tipos de prédios a serem construídos. O montante do auxílio e a existência dos tipos de escolas são as condições e os limites para a fixação do convênio específico com

os Estados, reconhecido o direito a uma certa flexibilidade, por parte do INEP e dos Estados, para que os recursos possam ser aplicados, tendo-se em vista o melhor e maior resultado.

Assim é que em São Paulo, por exemplo, que já possui uma rede escolar considerável, a construção do Instituto do Professor Primário, já programado pelo Governo Federal para constituir a sua contribuição ao quarto centenário da sua Capital, pode vir a ser considerado o objetivo do acordo para a aplicação do auxílio. O I. P. P. será uma instituição de aperfeiçoamento do seu magistério primário, destinado a atuar, indiretamente, em todo o seu sistema de educação fundamenta¹. Do mesmo modo, em outros Estados, poderá o INEP, em entendimento com os seus respectivos governos, se inclinar para a aplicação do auxílio na expansão ou desenvolvimento de obras do Estado, destinadas ao melhoramento qualitativo e não somente quantitativo do seu ensino público e particular.

Quanto à aplicação do auxílio para ampliação da rede de escolas normais, a importância prevista no orçamento de Cr\$ 20.000.000,00 deverá ser distribuída, como auxílio para a construção de Institutos de Educação nos Estados que ainda não os possuem, para o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Minas Gerais e para o prosseguimento das construções já em curso, com auxílio do INEP, em outros Estados.

Caso Vossa Excelência se dignar de aprovar os critérios e o plano correspondente da distribuição do auxílio federal ora proposto, torna-se necessário levámos à consideração do Senhor Presidente da República para seu pronunciamento final.

Saúdo muito respeitosamente a Vossa Excelência.

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I. N. B. P.

I. Demonstrativo da distribuição de 60% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e diretamente proporcional à população escolar. (Dados de 1950).

ESTADOS	R Receita Es- tadual + municipais	20% R	Pop. escolar 7 a 11 anos recensear- mento de 1950	Recursos do Estado por aluno Cr\$	q—P. esc. r	Valor de au- xílio — Cr\$	Auxílio fe- deral por aluno Cr\$
Amazonas	90.547	18.109	69.260	261,46	264,90	583.000,00	8,42
Pará	199.409	39.882	149.807	266,22	562,72	1.237.000,00	8,26
Maranhão	126.299	25.260	224.218	112,66	1.990,22	4.376.000,00	19,52
Piauí	87.840	17.568	150.700	116,58	1.292,67	2.843.000,00	18,87
Ceará	226.356	45.271	380.415	119,00	3.196,76	7.030.000,00	18,48
Rio Grande do Norte	119.734	23.947	129.817	184,47	703,73	1.548.000,00	11,92
Paraíba	216.960	43.392	236.173	183,73	1.285,44	2.827.000,00	11,97
Pernambuco	708.753	141.751	444.932	318,59	1.396,57	3.071.000,00	6,90
Alagoas	120.003	24.001	153.554	156,30	982,43	2.160.000,00	14,07
Sergipe	103.583	20.717	88.146	235,03	375,04	825.000,00	9,36
Bahia	897.457	179.491	670.503	267,70	2.504,68	5.508.000,00	8,21
Minas Gerais	1.921.873	384.376	1.045.942	367,49	2.846,18	6.259.000,00	5,98
Espírito Santo	312.297	62.459	118.291	528,01	224,03	493.000,00	4,17
Rio de Janeiro	773.667	154.733	289.794	533,94	542,75	1.193.000,00	4,12
São Paulo	8.159.929	1.631.986	1.194.227	1.366,56	873,89	1.922.000,00	1,61
Santa Catarina	1.269.269	253.854	276.692	917,46	301,58	663.000,00	2,40
Paraná	328.062	65.612	212.203	309,19	686,32	1.509.000,00	7,11
Rio Grande do Sul	2.323.170	464.634	524.026	886,66	591,01	1.300.000,00	2,48
Mato Grosso	94.020	18.804	72.743	258,50	281,50	619.000,00	8,51
Goiás	158.123	31.625	171.023	184,92	924,85	2.034.000,00	11,89

$\Sigma q = 21.827,17$ 48.000.000,00

$\Sigma q = 2.199$

$\frac{48.000}{21.827,17} =$

$\frac{48.000}{21.827,17} =$

II. Demonstrativo da distribuição de 40% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério diretamente proporcional à população escolar e ao progresso relativo da alfabetização, obtido pelo Estado, no grupo de idade de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950.

ESTADOS	Prof. relativo da alfabetização no grupo de idade de 10 a 19 anos	Pe População escolar	Pa x E	Valor do auxílio em Cr\$	Auxílio por aluno em Cr\$
Amazonas	—	69 260	—	—	—
Pará	5.83	149 807	873 374.81	298.000,00	1,99
Maranhão	—	224 218	—	—	—
Piauí	8.25	150 700	1 243 275.00	424.000,00	2,81
Ceará	—	380 415	—	—	—
R. G. do Norte ..	7.33	129 817	958 049.46	327.000,00	2,52
Paraíba	28.14	236 173	6 645 908.22	2.267.000,00	9,60
Pernambuco	11.19	444 933	4 978 800.27	1.699.000,00	3,82
Alagoas	6.57	153 554	1 008 849.78	344.000,00	2,24
Sergipe	10.54	88 146	929 058.84	317.000,00	3,60
Bahia	21.35	670 503	14 315 239.05	4.882.000,00	7,28
Minas Gerais	19.82	1 045 942	20 730 570.44	7.069.000,00	6,76
Espírito Santo ..	4.17	118 291	493 273.47	168.000,00	1,42
Rio de Janeiro ..	17.83	289 794	5 167 027.02	1.762.000,00	6,08
São Paulo	17.72	1 194 227	21 161 702.44	7.216.000,00	6,04
Paraná	9.70	276 692	2 683 912.40	916.000,00	3,31
Sta. Catarina	14.68	212 203	3 115 140.04	1.063.000,00	5,01
R. G. do Sul	8.39	524 026	4 396 578.14	1.500.000,00	2,86
Mato Grosso	15.16	72 743	1 102 783.88	376.000,00	5,17
Goiás	23.53	171 023	4 024 171.19	1.373.000,00	8,03
Σ			93.827.714,45	32.000.000,00	0,341
				93.827.714,45	

III. Demonstrativo do valor total do auxílio federal aos Estados.

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. pro- porcional à dis- ponibilidade orça- mentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcionai à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total do auxílio
Amazonas	583.000,00		583.000,00
Pará	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí	2.843.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará	7.030.000,00	—	7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba	2.827.000,00	2.287.000,00	5.094.000,00
Pernambuco	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ..	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ..	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo.....	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
R. G. do Sul....	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
TOTAL.	48.000.000,00	32.000.000,00	80.000.000,00

IV. Demonstrativo do auxílio federal *por aluno* aos Estados.

ESTADOS	Auxílio por aluno em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio por aluno em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à pop. escolar da expansão da alfab. no grupo de idade de 10 a 19 anos.	Total por aluno em Cr\$
Amazonas	8,42	—	8,42
Pará	8,26	1,99	10,25
Maranhão	19,52	—	19,52
Piauí	18,87	2,81	21,63
Ceará	18,48	—	18,48
R. G. do Norte ..	11,92	2,52	14,44
Paraíba	11,97	9,60	21,57
Pernambuco	6,90	3 85	10,72
Alagoas	14,07	2,24	16,31
Sergipe	9,36	3,60	12,86
Bahia	8,21	7,28	15,49
Minas Gerais	5,98	6,76	12,74
Espírito Santo ..	4,17	1,42	5,59
Rio de Janeiro ..	4,12	6,08	10,20
São Paulo	1,61	6 04	7,65
Paraná	2,40	3,31	5,71
Sta. Catarina....	7,11	5,01	12,12
R. G. do Sul....	2,48	2,86	5,34
Mato Grosso.....	8,51	5,17	13,68
Goiás	11,89	8,03	19,92

b) *Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953.*

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

Encaminhou Vossa Excelência à apreciação deste Departamento o processo anexo, em que o Ministério da Educação e Saúde submeteu à aprovação de Vossa Excelência o plano, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para o emprego de recursos orçamentários na importância de Cr\$ 108.600.000,00, consignados na vigente Lei de Meios, e destinados a ampliar e melhorar a rede de ensino primário e normal do país.

2. O plano organizado adota dois critérios — primeiramente, o da distribuição inversamente proporcional aos recursos financeiros disponíveis por aluno, e, em segundo lugar, o da distribuição diretamente proporcional ao esforço despendido pelo Estado na solução do problema educacional, o que é avaliado pelo progresso obtido ao decênio 1940-1950 na alfabetização da população de idade superior a dez anos.

3. Examinando o assunto, verifica este Departamento, preliminarmente, que a importância aludida obedece à seguinte classificação orçamentária conforme se observa no Anexo 18 — Ministério da Educação e Saúde, da Lei n.º 1.737, de 10 de dezembro de 1952, que estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1953:

Verba 3 — Serviços e Encargos.

Consignação 3 — Serviços em Regime

Especial de Financiamento.

Subconsignação 21 — Acordos.

Inciso 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Cr\$

- | | | |
|----|--|---------------|
| 1) | Construção, reconstrução e equipamento de escolas primárias rurais, nos termos do Decreto n.º 25.667, de 15 de agosto de 1948 (Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947). | 20.000.000,00 |
| 2) | Construção, reconstrução e equipamento de escolas normais rurais nos termos do Decreto n. 25.667, de 15 de agosto de 1948 (Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947) | 20.000.000,00 |

Subconsignação 53 — Fundos Especiais.

Inciso 1) Fundo Nacional de Ensino Primário.

Item 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

- 1) Cota do produto de imposto adicional de 10% sobre o consumo de bebidas para construção de escolas rurais e aperfei-

çoamento de pessoal (Decretos n.ºs 6.785, de 11 de agosto de 1944 e 8.349, de 11 de dezembro de 1945). 48.750.000,00

Inciso 3) Fundo para as campanhas extraordinárias de Educação e Saúde.

Item 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

1) Para suplementação do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-lei n.º 9.486, de 18 de julho de 1945). 24.750.000,00

113.500.000,00

4. Quanto ao *Fundo Nacional do Ensino Primário*, cuja dotação orçamentária importa em Cr\$ 65.000.000,00, (Verba 3 — Consignação 3 — Subconsignação 53 — 1) 17,01, 1) ; 27,1) salienta o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que 25% (Cr\$ 16.250.000,00) se destinam à Campanha de Alfabetização de Adultos, a cargo do Departamento Nacional de Educação; 5% (Cr\$ 3.250.000,00) para o aperfeiçoamento do magistério mediante o regime de bolsas; e 70% (Cr\$ 45.500.000,00) para a construção de escolas primárias. Estas duas últimas parcelas perfazem a cota acima registrada de Cr\$ 48.750.000,00.

5. Relativamente ao *Fundo para as campanhas extraordinárias de educação e saúde*, convém esclarecer que, da dotação global (Verba 3 — Consignação 3 — Subconsignação 53 — 17/01/1) ; 27/1) de Cr\$ 100.000.000,00, se reservam, para a Suplementação do Fundo Nacional de Ensino Primário, Cr\$ 33.000.000,00, atribuindo-se, para esse fim, à Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação Cr\$ 8.250.000,00 e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Cr\$ 24.750.000,00, acima referidos.

6. Verifica-se, destarte, que a imrjortância a ser utilizada pelo plano apresentado é inferior em Cr\$ 4.900.000,00 às dotações de que dispõe o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Do total de Cr\$ 168.600.000,00 que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pretende mobilizar, a parcela de Cr\$ 8.600.000,00, se destina a aplicação em auxílios aos Territórios e ao Distrito Federal, que não podem ser tratados, em atenção às suas condições peculiaríssimas do mesmo modo que os Esta-

dos. A parcela restante de Cr\$ 100.000.000,00 será distribuída entre o ensino primario e ensino normal, cabendo Cr\$ 80.000.000,00 ao primeiro e Cr\$ 20.000,000,00 ao segundo.

7. Pesquisando as razões que levaram à fixação dos novos critérios propostos para a distribuição dos créditos, verifica-se que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos julga inadequado e pouco realista o critério usado anteriormente, argumentando com motivos de ordem metodológica e de ordem pragmática.

8. Constitui erro de método estabelecer o montante da assistência financeira, a ser prestada pela União aos Estados, no *déficit* escolar por unidade federada. Na verdade, sôbre ser um tanto simplista, resulta de premissa falsa, qual seja a de considerar a população do país algo de perfeitamente homogêneo e uniformemente distribuído pela sua extensão geográfica. Ante a evidência dessa impropriedade, impunha-se um corretivo, pois "uma coisa é o *déficit* escolar em uma concentração urbana, realmente carente de educação escolar, e outra, o *déficit* de matrícula em uma população dispersa, inatingível pela escola e dela, na realidade, ainda não necessitando senão secundariamente".

9. Os motivos pragmáticos decorrem de que o auxílio do Fundo Nacional de Ensino Primário, sendo "muito pequeno e destinando-se primordialmente à construção de prédios escolares, o *déficit* a ser considerado para a aplicação desse auxílio deve levar em conta os recursos da unidade da Federação, para a manutenção de escola construída". Convém, pois, que a distribuição do auxílio federal não se inspire unicamente em razões de equidade; é preciso que se transforme em verdadeiro estimulante, promovendo atividade de fecundo significado social, de modo a corrigir insuficiências de natureza fiscal.

10. Desse modo, atendendo a que, nos têrmos da Constituição, Estados e Municípios devem aplicar um mínimo de 20% de suas respectivas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao examinar os seus orçamentos, verificou, em relação às disponibilidades por aluno escolarizável, enorme disparidade de recursos, oscilantes entre Cr\$ 112,66, no Estado do Maranhão, e Cr\$ 1.366,56, no Estado de São Paulo.

11. Ante esse fato, pareceu ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que a distribuição de auxílios consoante critério diretamente proporcional à população escolar e inversamente proporcional aos recursos por aluno, seria muito mais razoável e concorreria, embora modestamente para corrigir o desequilíbrio entre as unidades da Federação, se se atentar nos recursos de que elas podem dispor para a resolução desse problema educacional.

12. Havia, entretanto, que considerar o esforço despendido pelas unidades da Federação em sua tentativa de encontrar solução para o problema da alfabetização de adultos e de adolescentes, atendendo, ainda, à capacidade de cada uma delas para aplicar de modo útil o auxílio federal, que se destina à construção de prédios escolares, cuja conservação e funcionamento devem ser custeados com recursos próprios dos Estados e dos Municípios em que estejam localizados.

13. A apreciação desse coeficiente, não somente de esforço, senão também de expansão do sistema escolar, foi feita com base no aumento da porcentagem de alfabetizados na população estadual, compreendidos estes entre os grupos de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950. Utilizaram-se, para tal, elementos fornecidos pelo Censo de 1950, conforme o segundo quadro transcrito paralelamente ao item 16 desta Exposição de Motivos.

14. Estabelecidos assim os dois critérios de proporcionalidade inversa, aos recursos do Estado por aluno, e direta, ao esforço que despenderam na solução do problema escolar, tornava-se necessário estabelecer a proporção em que deveriam atuar. Os estudos realizados a respeito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos levaram-no a prefixar em 60% e 40% a participação respectiva de cada critério na distribuição do auxílio federal. O equilíbrio e correção, obtidos pela compenetração desses dois critérios, indicam que se obteve a distribuição objetivada, sem que ficasse viciada por um caráter de abstração, o que a tornaria pouco aceitável.

15. pela utilização desses critérios, a distribuição do auxílio financeiro a ser prestado pelo Governo Federal aos Governos Estaduais, no corrente exercício, far-se-á do modo indicado no quadro abaixo transcrito:

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. propor- cional à dis- ponibilidade or- çamentária	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit, proporcional à ex- pansão da alfabeti- zação, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total de auxílio
Amazonas	583.000,00		583.000,00
Pará	1.237.000,00	298 000,00	1.535 000,00
Maranhão	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí	2.843 000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará	7.030.000,00	—	7.030 000,00
R. G do Norte	1.548 000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba	2.827.000,00	2.287.000,00	5.094.000,00
Pernambuco	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769 000,00
Alagoas	9.160.000,00	344.000,00	1.304.000,00
Sergipe	845.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia	5.308.000,00	4.882 000,00	10.390.000,00
Minas Gerais	0.759.000,00	7.069.000,00	13 328.000,00
Espírito Santo	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro	2.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo	1.922 000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta Catarina	2.509.000,00	1.063.000,00	2.578.000,00
R. G. do Sui.	1.300.000,00	1.500.000,00	2.200.000,00
Mato Grosso	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
Total	48 000.000,00	32.000.000,00	60.000.000,00

16. A determinação desses valores é suficientemente elucidada pelos quadros demonstrativos anexos.

17. Justificados os critérios e expostos os resultados de sua aplicação, convém salientar que o plano de construções escolares em desenvolvimento compreende escolas rurais isoladas, ao preço unitário de Cr\$ 80.000,00, e grupos escolares, à razão de Cr\$ 330.000,00, Cr\$ 500.000,00 e Cr\$ 1.000.000,00, na dependência do número de salas de aula necessárias, à vista da população escolar local. A aplicação dos recursos orçamentários pressupõe entendimento com os governos estaduais objetivando assentar normas para a escolha dos tipos de prédios a serem construídos. O montante do auxílio e a existência dos tipos de escolas são as condições e os limites para a fixação do convênio específico com os Estados, reconhecido o direito a uma certa flexibilidade, por parte do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e dos Estados, para que os recursos possam ser aplicados, tendo-se em vista melhor e maior resultado.

18. Particularmente, quanto ao Estado de São Paulo, possuidor de rede escolar considerável, a construção do Instituto do Professor Primário, programado como contribuição do Governo Federal aos festejos comemorativos do IV Centenário da Capital daquele Estado, pode vir a ser considerada o objetivo do acordo para a aplicação do auxílio. Trata-se de instituição de aperfeiçoamento do magistério primário, destinada a atuar, indiretamente, em todo o seu sistema de educação fundamental. Do mesmo modo, em outros Estados, poderá o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em entendimentos com os respectivos governos, inclinar-se à aplicação do auxílio na expansão ou desenvolvimento de obras educacionais, nesses Estados, em que haja o propósito de se alcançar melhoramentos qualitativos e não somente quantitativos do seu ensino público e particular.

19. No que concerne à aplicação dos recursos financeiros para a ampliação da rede de escolas normais, a importância prevista no orçamento deverá ser distribuída a título de contribuição para a construção de Institutos de Educação nos Estados que ainda os não possuem, para o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Minas Gerais e para o prosseguimento de construções já em curso, financiadas total ou parcialmente pelo Governo Federal em outros Estados.

20. Nestas condições, ao submeter o assunto à elevada deliberação de Vossa Excelência, este Departamento tem a honra de opinar pela aprovação do plano ora descrito de distribuição dos recursos orçamentários reservados à ampliação e à melhoria da rede escolar primária e normal em todo o país e de sugerir a publicação na íntegra desta exposição de motivos no *Diário Oficial*.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência os protestos do meu mais profundo respeito.

Arizio de Viana, Diretor-Geral.

I. Demonstrativo da distribuição de 60% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e diretamente proporcional à população escolar. (Dados de 1950).

ESTADOS	R Receita Esta- dual + muni- cipais	20% R	Pop. escolar 7 a 11 anos recensea- mento de 1950	Recursos do Estado por aluno Cr\$	q—P esc. r	Valor do auxílio Cr\$	Auxílio fe- ral por alu- no Cr\$
Amazonas	90 547	18 103	69 260	261,46	264,90	583.000,00	8,42
Pará	199 409	39 882	149 807	266,22	562,72	1.237.000,00	8,26
Maranhão	126 299	25 260	224 218	112,66	1.990,22	4.376.000,00	19,52
Piauí	87 840	17 568	150 700	116,58	1.292,67	2.843.000,00	18,87
Ceará	226 356	45 271	380 415	119,00	3.196,76	7.030.000,00	18,48
R. G. do Norte ..	119 734	23 947	129 817	184,47	703,73	1.543.000,00	11,92
Paraíba	216 960	43 392	236 173	183,73	1.285,44	2.827.000,00	11,97
Pernambuco	708 752	141 751	444 933	318,59	1.396,57	3.071.000,00	6,90
Alagoas	120 003	24 001	153 554	156,30	982,43	2.160.000,00	14,07
Sergipe	103 583	20 717	88 146	235,03	375,04	825.000,00	9,36
Bahia	897 457	179 491	670 503	267,70	2.504,68	5.508.000,00	8,21
Minas Gerais	1 921 878	384 376	1 045 942	367,49	2.846,18	6.259.000,00	5,98
Espírito Santo ..	312 297	62 459	118 291	528,01	224,03	493.000,00	4,17
Rio de Janeiro ..	773 667	154 733	289 794	533,94	542,75	1.193.000,00	4,12
São Paulo	8 159 929	1 631 986	1 194 227	1.366,56	873,89	1.922.000,00	1,61
Paraná	1 269 269	253 854	276 692	917,46	301,58	663.000,00	2,40
Sta. Catarina	328 062	65 612	212 203	309,19	686,32	1.509.000,00	7,11
R. G. do Sul	2 323 170	464 634	524 026	886,66	591,01	1.300.000,00	2,48
Mato Grosso	94 020	18 804	72 743	253,50	281,50	619.000,00	8,51
Goiás	158 123	31 625	171 023	184,92	924,85	2.034.000,00	11,89

$$\frac{48\ 000}{\Sigma q} = \frac{48\ 000}{21\ 827,17} = 2\ 189 \quad \Sigma q = 21\ 827,17 = 48\ 000,000,00$$

H. Demonstrativo da distribuição de 40% dos recursos consignados no Orçamento Federal para melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério diretamente proporcional à população escolar e ao progresso relativo da alfabetização, obtido pelo Estado no grupo de idade de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950.

ESTADOS	Prog. relativo da alfabetização no grupo de idade de 10 a 19 anos	Pe População escolar	$P \times \frac{Pe}{E}$	Valor do auxílio em Cr\$	Auxílio por aluno em Cr\$
Amazonas	—	69.260	—	—	—
Pará	5,83	149.807	873.374,81	298.000,00	1,99
Maranhão	—	224.218	—	—	—
Piauí	8,25	150.700	1.243.275,00	424.000,00	2,81
Ceará	—	380.415	—	—	—
Rio Grande Norte	7,38	129.817	958.049,46	327.000,00	2,52
Paraíba	28,14	236.173	6.645.908,22	2.267.000,00	9,60
Pernambuco	11,19	444.985	4.978.800,27	1.698.000,00	3,82
Alagoas	6,57	153.554	1.003.843,78	344.000,00	2,24
Sergipe	10,54	88.146	929.058,84	317.000,00	3,60
Bahia	21,35	670.503	14.315.239,05	4.882.000,00	7,28
Minas Gerais	19,82	1.045.942	20.730.570,44	7.069.000,00	6,76
Espirito Santo	4,17	118.291	493.273,47	168.000,00	1,42
Rio de Janeiro	17,83	289.794	5.167.027,02	1.762.000,00	6,08
São Paulo	17,72	1.194.227	21.161.702,44	7.216.000,00	6,04
Paraná	3,70	276.692	2.683.912,40	916.000,00	3,31
Sta. Catarina	14,68	212.203	3.115.140,04	1.063.000,00	5,01
Rio Grande Sul	8,39	524.026	4.396.578,14	1.500.000,00	2,86
Mato Grosso	15,16	72.743	1.102.783,88	376.000,00	5,17
Goiás	23,53	171.023	4.024.171,19	1.373.000,00	8,03

$$\Sigma \frac{P}{A} \times \frac{P}{A} = 93.827.714,45 = 0,341$$

III. Demonstrativo do valor total do auxílio federal aos Estados.

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. pro- porcional à dis- ponibilidade orga- mentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total do auxílio
Amazonas	583.000,00	—	583.000,00
Pará	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Plauí	2.843.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará	7.030.000,00	—	7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba	2.827.000,00	2.267.000,00	5.094.000,00
Pernambuco	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ..	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ..	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
R. G. do Sul	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
TOTAL	48.000.000,00	32.000.000,00	80.000.000,00

IV. Demonstrativo do auxílio federal *por aluno* aos Estados.

ESTADOS	Auxílio por aluno em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio por aluno em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à pop. escolar da expansão da alfab. no grupo de idade de 10 a 19 anos.	Total por aluno em Cr\$
Amazonas	8,42		8,42
Pará	8,26	1,99	10,25
Maranhão	19,52		19,52
Piauí	18,87	2,81	21,68
Ceará	18,48		18,48
R. G. do Norte ..	11,92	2,52	14,44
Paraíba	11,97	9,60	21,57
Pernambuco	6,90	3,82	10,72 •
Alagoas	14,07	2,24	16,31
Sergipe	9,36	3,60	12,96
Bahia	8,21	7,28	15,49
Minas Gerais	5,98	6,76	12,74
Espírito Santo ..	4,17	1,42	5,59
Rio de Janeiro ..	4,12	6,08	10,20
São Paulo.....	1,61	5,04	7,65
Paraná	2,40	3,31	5,71
Sta. Catarina	7,11	5,01	12,12
R. G. do Sui —	2,48	2,86	5,34
Mato Grosso	8,51	5,17	13,68
Goiás	11,89	8,03	19,92

b) *Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953.*

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

Encaminhou Vossa Excelência à apreciação deste Departamento o processo anexo, em que o Ministério da Educação e Saúde submeteu à aprovação de Vossa Excelência o plano, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para o emprego de recursos orçamentários na importância de Cr\$ 108.600.000,00, consignados na vigente Lei de Meios, e destinados a ampliar e melhorar a rede de ensino primário e normal do país.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

BAHIA

Segundo dados apurados pelo Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no corrente ano, estão matriculados nas 15 escolas superiores do Estado 2630 estudantes, dos quais 2.297 (87,34%) pertencem às 9 unidades integrantes da Universidade da Bahia e 333 (12,66%) às 6 escolas reconhecidas ou sob inspeção federal. Desses 2.630 alunos, 1.854 (70,40%) são do sexo

masculino e 776 (29,60%) do feminino.

Dos 2.297 alunos da Universidade, 1665 (72,50%) são do sexo masculino e 632 (27,50%) do feminino, enquanto que nas Escolas não incorporadas à Universidade, o número de alunos ó de 189 (56,70%) e o de alunas, 144 (43,30%).

A distribuição dos alunos segundo o sexo e as unidades escolares, em ordem decrescente de sua matrícula é a seguinte:

Alunos pertencentes à Universidade:	Masculino	Feminino	Total
1) Faculdade de Medicina	682	104	686
2) Faculdade de Direito	336	63	399
3) Escola Politécnica	309	9	318
4) Faculdade de Filosofia	65	181	216
5) Faculdade de Odontologia	136	73	209
6) Faculdade de Farmácia	87	90	177
7) Fac. de Ciênc. Econômicas ..	90	14	104
8) Escola de Belas Artes	60	22	82
9) Escola de Enfermagem		76	76
Alunos não pertencentes à Universidade :			
10) Fac. Católica de Filosofia.....	71	86	157
11) Ese. Agrônômica da Bahia	48	—	48
12) Ese. de Med. e Saúde Pública	32	11	43
13) Escola de Med. Veterinária ...	37	1	38
14) Inst. de Música da Bahia	1	31	32
15) Ese. de Música da Bahia	—	15	15
	1.854	776	2.630

—Por iniciativa da Sociedade Unificadora dos Professores Primários do Estado será realizado, em Salvador., no período de 14 a 20 de dezembro do corrente ano, o Primeiro Congresso Nacional de Professores Primários, o qual nos termos do seu "Regimento Interno", terá por objetivo: a união dos professores primários do país; o estudo dos problemas educacionais referentes a este grau de ensino e o exame dos direitos e prerrogativas do magistério primário em todo o território brasileiro.

Temário

I — *Educação* — a) — O problema cultural do Professor Primário; b) — Métodos e Programas de Ensino. As reformas ortográficas; c) — Problemas básicos da Educação no campo. A formação do professor rural; d) — As instituições escolares.

II — *Assistência* — a) — Federalização do Ensino; b) — O ensino primário no Brasil; 1) — Condições de trabalho; 2) — Assistência ao escolar pobre: material, alimentação, medicamentos, etc; c) — O professor e a política; d) — Associações de classe; Intercâmbio, correspondência; e) — A Casa do Professor; f) — A escola e a "criança problema"; g) — O papel da escola em face as transformações sociais; h) — Aposentadoria do professor primário. Gratificação quinquenal.

III — *História* — *Biografia e Estatística* — a) — Nível econômico do professor nas diversas Unidades da Federação, b) — O ensino primário

no Brasil: Colônia, Império e República; Fases decisivas; c) — Vultos do magistério primário.

DISTRITO FEDERAL

Com a presença do Exm^o Sr. Presidente da República, do Exm^o Sr. Ministro da Educação e Cultura, do magnífico Reitor da Universidade do Brasil e de destacadas figuras do meio educacional e da administração federal, foi inaugurado em 1^o de outubro do corrente ano, o Instituto de Puericultura, que é o primeiro estabelecimento da Cidade Universitária da Universidade do Brasil a entrar em funcionamento. Depois da alocação do professor Martagão Gesteira, Diretor do Instituto de Puericultura, que fez o histórico da instituição, o Exm^o Sr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República, pronunciou o seguinte discurso:

"Senhores — Nesse recanto tranquilo da Guanabara destinado a abrigar os labores da inteligência e do saber, vemos hoje concretizar-se, na inauguração do primeiro edifício da futura Cidade Universitária, um anseio da cultura nacional a que procurei dar realidade.

Foi há oito anos passados que o meu governo tomou as providências iniciais para levantar aqui o mais importante centro educacional do país. Compreendeu a necessidade de reunir e sistematizar, num conjunto de instalações apropriadas, os diversos institutos de ensino superior que constituem a Universidade do Brasil, ampliando-os nos seus cur-

riculos e objetivos. Era preciso promover condições materiais para que mestres e estudantes viessem encontrar, no convívio de todos os dias, a verdadeira atmosfera da vida universitária.

Obra de grande vulto e longo alcance, muitos descreveram de suas possibilidades. Agora, entretanto, já podemos ver que as nossas esperanças não foram frustradas. Se muito ainda resta a fazer, não foi pouco, decerto, o que já fizemos. Os trabalhos de preparação do terreno estão praticamente concluídos. Na grande Ilha Universitária, que resultou de tarefa tão árdua e tão custosa, 30.000 alunos e professores encontrarão o ambiente propício às suas atividades culturais e às solicitações do esporte e do recreio sadio.

Não obstante as dificuldades financeiras do país, que levaram o meu governo a adotar uma severa política de compressão de despesas, foram levadas avante estas obras de tão alta destinação. Dos 470 milhões de cruzeiros empregados na construção da Cidade Universitária desde 1945, cerca de 400 milhões o foram durante o meu governo, no período de 1951 a 1953. A proposta orçamentária para 1954 consigna uma dotação de 350 milhões de cruzeiros àquela mesma finalidade.

Já se evidenciaram, na imponência das suas estruturas, os primeiros frutos desse arrojado empreendimento. Dentro em breve estarão concluídos, sucessivamente, a Faculdade Nacional de Arquitetura, blocos residenciais com capacidade para 1.200 estudantes, a Escola Nacional de Engenharia e o Estádio Univer-

sitário. Já vai também adiantada a construção do grandioso Hospital de Clínicas, que disporá de 1.600 leitos, distribuídos por 16 clínicas e mais 336 quartos individuais.

A cerimônia que ora me é dado presidir, inaugurando o Instituto de Puericultura, tem para mim uma particular significação. Desde há muitos anos tem sido uma preocupação constante do meu governo possibilitar a execução de um programa de assistência à maternidade e à infância e de higiene infantil, em bases técnicas modernas e racionais. Em 1936, durante uma visita à Bahia, tive a satisfação de conhecer a notável obra que o professor Martagão Gesteira vinha realizando naquele terreno. Convidei-o então para dirigir atividades federais de amparo à maternidade e à infância. Desde essa ocasião tem sido um abnegado batalhador pela causa do estabelecimento de uma orientação científica avançada para a puericultura no Brasil.

O Instituto de Puericultura que hoje entra em atividade dotado de moderno aparelhamento técnico e instalações adequadas, compreende o Abrigo Maternal, a Pupileira, o Banco de Leite, o Centro de Prematuros e Enfermarias de Clínicas da Primeira Infância. Seu papel, quer no que toca às atividades assistenciais, quer no que diz respeito à preparação de especialistas, marcará o início de uma nova fase na história do amparo à infância no Brasil.

Devemos esperar que obras como essa avivem na alma dos moços a fé no Brasil e a confiança nos seus governantes.

Pois o país trabalha e o seu governo se empenha na causa do progresso nacional, a despeito das campanhas insidiosas dos que nada constroem e apenas procuram difundir a descrença amarga e o pessimismo dissolvente.

A sabedoria dos mestres e o entusiasmo dos moços hão de reunir-se aqui, para fazer deste núcleo universitário um centro vivo e palpitante de crença no destino da pátria".

—Sob a presidência do diretor do Ensino Industrial, professor Flávio P. Sampaio, vêm-se reunindo, no Ministério da Educação, os diretores das Escolas de Ensino Industrial do país. As reuniões têm por objetivo estabelecer contato entre os diretores e as novas diretrizes que o titular da pasta vem infligindo à educação industrial.

Durante as reuniões serão debatidos os seguintes assuntos: a) discussão do anteprojeto de Portaria Regulamentadora das atividades dos cursos ordinários e extraordinários; b) discussão do Deceto que regula a seriação das disciplinas dos cursos Industrial, Técnico e Mestria; c) o Diretor e a Supervisão da atividade curricular; d) o Diretor e a Orientação Educacional-Profissional; e) Séries Metódicas; f) Cursos de Aperfeiçoamento; g) Prédios Escolares e Equipamento; h) Problemas jurídicos, administrativos, etc.

Além dos diretores dos estabelecimentos de ensino industrial, participam, como relatores dos diferentes assuntos, os srs. Leoni Kaseff, Lycerio Schreiner, Stanley Kruszy-

na, Edward Berman, Hermann Steffen e Toledo Piza, técnicos da Diretoria do Ensino Industrial e da CBAI.

MATO GROSSO

Segundo dados absolutos do Departamento Estadual de Estatística do Estado de Mato Grosso, o ensino primário está sendo incentivado de maneira promissora naquela unidade da Federação, malgrado a escassas disponibilidades financeiras de que dispõe o governo de Cuiabá.

No período de 1948 a 1951 foi o seguinte o movimento total no Estado:

Ano	Unidades		Matrículas
	Escolares	Geral	Efetiva
1948	738	37.527	35.471
1949	803	42.039	38.295
1950	839	44.013	39.751
1951	855	46.807	40.618

Não estão incluídos nos totais acima os dados referentes às escolas de iniciativa particular, que são numerosas, notadamente no norte e no centro do Estado, a maioria delas sob a direção de religiosos.

Há a assinalar que o município de Aripuanã só dispunha, até fins de 1951, de escolas particulares. É o que possui maior área, mas fica situado bem ao norte do Estado, em uma região de difícil acesso.

No município de Cáceres verificou-se declínio nos totais de alunos e nos números de unidades escolares, nos referidos anos de 1948 a 1951, e esse fato deve-se atribuir ao desmembramento do distrito de Barra do Bugres e também ao desenvolvi-

mento que tiveram, no referido município, as escolas particulares. Na região centro-oeste do Estado o município de Cáceres desfruta atualmente de situação privilegiada. Além de escolas oficiais, bem instaladas, possui numerosas outras particulares, e dois ginásios sob inspeção federal, um mantido pelo governo estadual, com frequência mista, e outro mantido pela Congregação da Imaculada Conceição, só para estudantes do sexo feminino. O ginásio estadual funciona anexo ao grupo escolar Esperidião Marques, mas, brevemente, passará a ocupar moderno edifício, que já está em construção, com capacidade para quinhentos alunos em cada turno. As obras foram orçadas em cinco milhões de cruzeiros.

O município de Barra do Bugres, antigo distrito de Cáceres, está em fase de grande progresso devido à afluência considerável de novos povoadores, notadamente famílias de japoneses que ali estão iniciando com êxito grandes plantações de café.

Em dezembro de 1952 havia, em todo o Estado, 38 grupos escolares, funcionando com três períodos, e 34 escolas reunidas, além de escolas rurais distribuídas na periferia dos municípios e distritos.

As despesas do Estado com o ensino primário foram de Cr\$ 11.073.898,50 em 1951 e de Cr} 14.077.629,30 em 1952. Verificou-se, por conseguinte, aumento considerável nas dotações.

Nos referidos anos foram despendidas mais as seguintes verbas com o ensino primário:

Ano	Ensino	Ensino
	Supletivo	Subvencionado
	(Cr\$)	(Cr*)
1951	11.549,20	443.900,00
1952	7.789,80	1.179.010,00

Nesse domínio da atividade instrutiva o governo federal, por intermédio dos órgãos competentes, concedeu ao Estado de Mato Grosso substancial auxílio, razão pela qual as verbas governamentais são relativamente pequenas.

MINAS GERAIS

Ao ensejo da inauguração da nova sede da Faculdade de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais, em 15 de setembro do corrente ano, o professor Antônio Balbino de Carvalho Filho, Ministro da Educação e Cultura, teve a oportunidade de pronunciar o seguinte discurso:

Quem se aproxima de Minas Gerais vindo das planas regiões do Litoral, recebe, como eu neste momento, nos sentidos e no espírito, a inspiração da altura, que alimenta o sentido de sua vida.

Em verdade, temos a impressão de que ao entrar em território mineiro ultrapassamos uma fronteira moral, atingimos a uma atmosfera diferente, chegamos a unit paisagem brasileira onde alguma coisa de especial e peculiar inspira o viver dos homens e o entendimento das cousas.

Em nenhum lugar é, talvez, tão forte a presença do Brasil como em Minas, centro orgânico do país. Em

seu seio, entretanto, reconhecemos o estilo mineiro, sua natureza específica e sua civilização singular, os traços próprios de sua face moral, a originalidade e a força de expressão de sua personalidade cívica.

Desde que me encontro em Minas, sou levado, a todo instante, a conferir impressões de leitura sobre a terra e o homem de Minas, os conceitos de seus intérpretes sobre o fenômeno de sua civilização, sentindo cada vez mais viva a sedução de compreender a complexa equação de suas inspirações formadoras.

E por vir de outras plagas, é que, com emoção, bem posso reconhecer, na síntese da realidade nacional, a impressionante contribuição mineira, a que devemos, sem dúvida, influências fundamentais à nossa condição histórica.

A ela devemos, não só as conquistas materiais que enriquecem o patrimônio coletivo, o arrojo de suas epopéias desbravadoras, no campo econômico, social e político.

Devemos-lhe, antes de tudo, como já tem sido tantas vezes assinalado pelos seus exegetas, — mais valiosa ainda do que o seu ferro, o seu ouro e seus diamantes, — a sua experiência de vida, a filosofia mineira de conduta humana, o feitio de sua civilização que não decorre apenas dos estágios clássicos de desenvolvimento econômico, as influências que nos permitiram dosar a ardência litorânea com o equilíbrio e a moderação; a sedução pelo fácil e novo com o amor ao substancial, ao autêntico; o senso do positivo, do real, o culto das virtudes

que asseguram aos povos o respeito aos valores essenciais do Homem, de que tão fundamente se impregna na sua concepção de vida. Já se disse que as virtudes cardiais do povo mineiro são *continuidade, fidelidade, temperança*, bens de valor inestimável num país que teve de vencer as sugestões dos trópicos e as inclinações da sensibilidade de raças votadas ao devaneio e ao mito.

Aqui, a aventura e o extravagante se constroem, a sofreguidão e o alvoroço se moderam nas combinações de suas retortas, afeitas à disciplina e à estabilidade.

Em nosso êxito histórico, creditamos muito de nossas vitórias a essa parcela mineira do Brasil, que nos tem permitido combinar o ímpeto com a reflexão, a fantasia com a realidade.

Minas é a Montanha. Quantas vezes ouvi essa definição tão pouco sensível ao brasileiro do imenso litoral que é o Brasil.

Ê a montanha, "com um coração de ouro num peito de ferro", onde os homens aprenderam a combinar, com equilíbrio, o amor ao progresso e o respeito ao seu destino como criaturas de Deus.

Tudo em Minas é função de alturas. A sua história uma cordilheira de acontecimentos em relevo. A cada lance, uma culminância humana abrindo perspectivas ao caminho do país.

Como Ministro da Educação que se envaidece com a circunstância tão honrosa de ocupar a mesma cadeira que tanto souberam enobrecer mineiros ilustres como Francis-

co Campos e Gustavo Capanema, aos quais renovo, neste instante, o testemunho do meu apreço, sinto em vosso meio a perplexidade de sentimentos contraditórios. De um lado, falar de Educação em Minas Gerais é falar em casa, em ambiente familiar, aquecido pelo interesse fervoroso e constante pelo problema,

De outro, não é possível esquecer a responsabilidade que decorre da tradição dos esforços despendidos pelas gerações mineiras na renovação educacional, dos créditos que Minas acumulou perante a cultura brasileira pela sua dedicação e zêlo pelas questões do ensino, em todas as fases de sua história política.

Em verdade, Minas tem na história de nosso desenvolvimento educativo uma posição pioneira e vigorosa. Desde a reforma João Pinheiro, aqui tem a escola brasileira um padrão de nobre teor, sendo uma das suas páginas mais significativas a que foi escrita pelo seu professorado exemplar e pelos seus grandes estadistas educadores. A todos esses movimentos, emprestou Minas a positividade de seu espírito, a sua capacidade objetiva, a solidez do seu caráter coletivo, inimigo da inconsistência, do postiço, dos equívocos e das aparências.

Nesses esforços, revelaram os seus pró-homens a intuição das transformações que se vinham processando no meio social e político e que, em verdade, traduziam uma procura *de* identificação de nossa realidade social com os sistemas educativos que, entre nós, quase sempre, representam cópia dos modelos de além-mar, trasladados pelo nosso mimetismo.

Minas, protegida pelas suas montanhas, abrigada mais que as regiões litorâneas, da influência dos centros de exportação de modelos da moda, pôde encontrar na sua concentrada autenticidade, as forças necessárias para reagir contra o formalismo educativo.

Entenderam os mineiros, bem cedo, que educação é um fenômeno de civilização. E que como tal, há de atuar como o principal agente de incorporação dos valores e forças que se renovam, através o curso incessante e profundo da atividade civilizadora.

Estamos assistindo, hoje, no Brasil, à generalização de uma consciência desse problema, não, apenas, como tendência de reforma imposta pela variação dos figurinos que nos habituamos a acompanhar.

Um acontecimento de mais alta importância preside a esse reclamo por novos métodos e processos educativos. É a compreensão pelo povo de que a Educação é um instrumento indispensável de ascensão social, de melhoria de padrão de vida, de conquista democrática dos bens espirituais e materiais que estimulam o trabalho humano.

A Educação já não é mero ornato para as elites privilegiadas, nem os rótulos de preparação de pequenas parcelas de sociedade para o brilho dos salões ou o acesso aos diplomas de nível superior.

Ela é reclamada cada vez por maior número de brasileiros, como um utensílio de dignificação humana, como meio de ação social, como chave de novas oportunidades

para o conforto, o bem-estar e o progresso de cada um e de todos.

Atingimos a um momento em que a Educação é chamada a descer de seus *jardins suspensos*, para assumir, na vida social, a sua nobre função de servir ao homem na sua procura de adaptação e de rumo dentro da sociedade. O povo a descobriu como aliada, compreendeu o bem que ela lhe pode dar efetivamente, incorporou-a como uma companheira na luta pela elevação social e pela alegria de viver.

Por isso mesmo, pelo conteúdo de verdade humana que adquiriu hoje, o problema da educação assume sentido patético e severo.

Houve época em que a Educação foi um processo de evasão das naturezas contemplativas ou sensíveis, um refúgio de inteligência desinteressada do próprio fenômeno da vida. Estudar era desenraizar-se, desintegrar-se do seu meio, abstrair-se dos estímulos da vida prática e construtiva.

Em um país novo, dominado por impulsos de progresso e de força adolescente, como o Brasil, gerações inteiras viveram carpindo desencantos e reproduzindo atitudes românticas apenas compreensíveis em países venerandos e amadurecidos pela experiência da vida e de cultura.

fi o fim desse encantamento brasileiro, desse período de irrealidade que estamos conhecendo na crise de nossos dias.

Desceram os cenários. Apagaram-se as luzes da ribalta distante, a conjuntura enriqueceu a tempera de nossa mocidade, os lares sentiram a pressão das exigências econômica*

as indústrias reclamam material humano instruído e educado, as profissões absorvem maior número de técnicos, o progresso convoca homens, mulheres e jovens para as tarefas criadoras, o enriquecimento coletivo acena promessas a uma imensa legião de pretendentes aos benefícios, a técnica e a ciência abrem novos campos de atividade ao trabalho do homem. Todo ês3e alvoroço de vida nascente, toda essa massa de aspirações em marcha, toda essa animação de Brasil crescendo depende de Educação. Não mais a educação convencional, artificial e falsa dos dias fáceis e cômodos do passado, mas sim Educação que realmente ensine, que prepare o cérebro, o coração e o braço para essa competição trepidante, Educação que habilite o moço a realizar seus anseios, que signifique eficiência e valor, que multiplique a capacidade do jovem, e integre o grupo social na harmonia de sistema democrático de vida, em que haja oportunidade para todos.

Educação que não traduza a experiência, que não reflita a conquista do homem dentro da vida, que não se exprima em consonância com a verdade de um povo, nas palpitações de seu anseio de cultura, será, apenas, verniz de superfície, superestrutura de fórmulas vagas e frágeis, exauridas de substância e de vida.

Diante dessa realidade, imensa é a nossa responsabilidade. Estamos convocados para dar forma a esses pressupostos, encontrar fórmulas e técnicos capazes de atingir a esses objetivos, reajustar a educação à

nossa realidade social, de modo que esta possa aperfeiçoar-se sob a inspiração daquela.

Aqui estamos, pois, para ouvir Minas, pedir-lhe os seus conselhos e levar as suas sugestões para o estudo e o debate que estamos realizando, com ajuda dos mais altos expoentes da cultura pedagógica do país e de que deverão sair as normas variadas e flexíveis que irão conduzir a experiência diversificada e rica da escola brasileira, uma nos seus fins e objetivos mas variada e flexível nos seus meios e caminhos.

A educação já não é problema que se resolva pela imposição de soluções niveladoras, mas, por uma imensa convergência voluntária e cooperativa de esforços, em torno de idéias e pensamentos comuns.

Essa comunhão de idéias, esse consenso de opinião é que o Ministério está procurando traduzir no esforço de sistematização em que se empenha.

• * *

Neste edifício cujas linhas arquitetônicas e cuja estruturação funcional revelam a competência dos seus idealizadores e construtores, traduzindo uma promessa de eficiência e ampliação de seu campo de atividade, nesta obra nova, em que se levanta, num bairro novo, um prédio novo, encontramos ainda uma forma simbólica da expressão mineira, uma lição do seu feitio, um testemunho de sua capacidade de renovar sem se desintegrar.

Tudo nos levaria a crer que estamos diante de uma realidade nova,

que começa desligada no espaço e no tempo, sem vinculação antiga. Sabemos, no entanto, que a história desta Faculdade, que hoje se apresenta no viço inaugural de sua nova sede, consagra a sucessão de longos e contínuos esforços, numa cristalização de entusiasmos e de energias empenhados numa luta meritória que teve início em 1907, quando então se fundou, a Escola Livre de Odontologia de Belo Horizonte.

Cromos de tradição, pétalas secas de emoções afetivas enfeitam a cada instante marcos como este da vocação realizadora de Minas Gerais. É fácil sentir a emoção de vosso Magnífico Reitor ao evocar, nesta solenidade, o vulto pioneiro de Manuel Teixeira de Magalhães Penido, fundador desta Casa. O presente se une ao passado, quando imaginamos esta Faculdade nascendo na pequena casa da Rua Guaicurus, ao calor dos ilustres varões que lhe integraram a Congregação na sua primeira hora. Desde esse instante o destino desta Instituição foi assinalado pelos sacrifícios, pelas dificuldades, pelas lutas contra o meio descrente, contra a resistência passiva das forças de conservação, contra os obstáculos da rotina. O sonho, porém, frutificou, com instalação, na capital recente, da nova Faculdade votada ao ensino de uma profissão que, na época, ainda não atingira pleno desenvolvimento.

Tudo é lição em Minas Gerais, permiti que vos repita esta verdade. Na sobrevivência desta obra há um ensinamento de tenacidade e de con-

fiança na força construtiva da vontade humana. Se hoje formos capazes de animar as nossas aspirações e os nossos anseios dessa vitalidade desbravadora, desse senso de continuidade que é o elo mais forte do progresso moral de Minas Gerais, teremos conquistado o segredo de prosperar e de prosseguir. A Universidade de Minas Gerais realiza, também, essa admirável conciliação entre o antigo e o novo, entre a inspiração e a realidade, entre as características de origem e as transformações da evolução, entre as forças da permanência e da imutabilidade e o sucessivo processo de sobrevivência e de renovação. Antes de ser o que é hoje, mansão arejada e clara da cultura moderna, — a Universidade de Minas Gerais foi um sonho dos Inconfidentes. Antes de ser uma conquista do homem, foi um voto do coração de Tiradentes.

Ainda aí Minas Gerais imprime o signo representativo não só de sua natureza como de sua mentalidade. É dela ainda o lema que serviria para significar o amplo desenvolvimento de reforma que sopra, hoje, na Universidade brasileira em todos os cantos do país. Centenas de outros edifícios como este estão sendo erguidos para abrigar antigas faculdades de cunho profissional e novas instituições de sentido cultural ou científico. São corpos novos que estão a exigir uma nova alma para sua vivificação. Por isso mesmo tomemos de empréstimo o emblema da vossa Universidade: *incipit vita nova*. Êle serve não apenas ao próprio sentido das Universidades, pois elas começam sempre para os seus

próprios destinos como para o país uma vida nova, destinada a atender aos reclamos de uma realidade que dela necessita. Nova também como expressão de reforma, como anseio de se tornar intérprete de mais amplos apelos da vida social.

Vivemos uma era propícia a esse exame de consciência sobre o destino das Universidades; vivemos uma era universitária por excelência, em que o fardo material acumulado, a soma de experiências já vividas, a multiplicação vertiginosa das entidades recém-criadas, a ampliação dos limites e dos recursos . do patrimônio universitário no país estão a exigir uma avaliação metódica e ponderada, de modo a extrair do alvoroço e da riqueza que floresce no *campus universitarius* o que é essencial e definitivo, o que se incorpora ao patrimônio comum, o que está vivo e palpitante.

Dentro desse pensamento, estamos elaborando os estudos com que acreditamos ser possível reajustar não só o aparelhamento educacional do país, como o próprio espírito que o anima, às novas condições criadas para o nosso desenvolvimento e ao processo de integração social que se opera em nossa realidade.

Não basta, porém, a disposição dos poderes públicos ou o zelo dos técnicos para que se complete a tarefa a que* nos convoca o próprio apelo da Nação ansiosa por poder contar com os recursos que só a educação pode oferecer.

Lembro o velho Andrada, a formular votos para que a Conferência Nacional de Educação suscitasse no Brasil uma verdadeira emula-

ção entre os povos e governos, emulação aberta e permanente pela instauração, entre nós, de um sistema educacional cujas linhas e dimensões nos permitam prefigurar no Brasil de hoje, o grandioso Brasil que há de ser o das próximas gerações!

Devemos nutrir a consciência do problema desse calor de confiança e de sinceridade que é um dos atributos da vossa serena vocação de construir.

Aqui ficam os meus agradecimentos pela generosa acolhida e pelos estímulos que recolho em vosso grato convívio.

E que a recordação das horas felizes desse encontro inesquecível, neste ambiente que foi o berço do espírito universitário brasileiro, sirva de permanente incentivo ao esforço e à dedicação de um servidor que, investido em funções de responsabilidade, nesta hora tão grave, conserva a íntima convicção de que o seu dever será bem cumprido se não se afastar da inspiração que caracteriza a presença das virtudes mineiras no campo das atividades que visam ao serviço da causa pública.

RIO GRANDE DO SUL

O Secretário da Educação, dr. José Mariano Beck, de acordo com o que havia anunciado em seu discurso de posse, elaborou, com a assistência de uma comissão, o projeto de criação do setor cultural da referida repartição. Com o objetivo de expor aos líderes dos partidos, com assento no legislativo estadual, o critério seguido na organização do

referido plano, o dr. José Mariano Beck esteve, ontem, à tarde, na Assembléia, onde se demorou em palestra com os deputados, no gabinete do presidente João Caruso, fazendo-se acompanhar do diretor-geral da Secretaria e do professor Enio de Freitas e Castro.

Falando sobre a criação da Divisão Cultural da Secretaria da Educação, o dr. José Mariano Beck disse o seguinte:

— "O projeto se destina a ter repercussão, de vez que o Estado não possui nada organizado, em tal sentido, pois, que a Secretaria, até o momento, tem-se preocupado com os problemas relacionados com a educação e o ensino, devendo notar-se que já em 1942, quando a Secretaria da Educação e Saúde passou a denominar-se Secretaria da Educação e Cultura, o titular da pasta, na época, dr. Coelho de Souza, declarou, na exposição enviada ao governo, propondo a reorganização da Secretaria, que só por motivo de economia deixava de organizar um departamento de Divisão Cultural. É de se notar, ainda, que os órgãos de cultura da Secretaria são os mesmos que existiam em 1935".

O projeto elaborado pelo atual Secretário da Educação e Cultura diz que a Divisão de Cultura, a ser criada, compor-se-á de um conselho, de um gabinete de 3 diretorias: ciências, artes e letras. Por sua vez, as diretorias estão divididas em diversos setores, que são os seguintes: a) — Diretoria de Ciência: Instituto de Estudos Científicos e Filosóficos; Instituto de Tradições e Folclore; Museu Júlio de Castilhos e **Arquivo**

Histórico do Rio Grande do Sui; Museu Histórico Farroupilha; b) — Diretoria de Artes: Museu de Arte do Rio Grande do Sui; Teatro São Pedro; Discoteca Pública; c) — Diretoria de Letras: Instituto Estadual do Livro; Biblioteca Pública; Biblioteca Pública Infantil.

O Conselho de Cultura do Estado será dividido em três Conselhos técnicos que assistirão as diretorias respectivas. Para eles serão convidados expoentes da vida intelectual do Estado, a fim de que a divisão se torne permeável à contribuição das atividades culturais, de ordem privada .

O plano, inicialmente, devido a dificuldades, tanto de pessoal, como de ordem financeira, prevê a criação e a organização apenas dos órgãos indispensáveis a um serviço de tal natureza. Assim, ficará organizado apenas o Instituto de Tradições e Folclore; Museu de Arte do Rio Grande do Sui; Discoteca Pública e a Biblioteca Pública Infantil.

O Instituto de Estudos Científicos será organizado pelo Conselho de Orientação Científica. O Museu Júlio de Castilhos, o Museu Piratini, a Biblioteca Pública e o Teatro São Pedro serão transformados, pela Divisão de Cultura, e sofrerão transformações radicais, a fim de melhor cumprirem com as suas finalidades. Dessa maneira, o Teatro São Pedro deverá se tornar, realmente, o centro das atividades artísticas do Estado. E pensamento da Secretaria da Educação retirar do referido Teatro, as repartições públicas que

hoje lá funcionam, e, assim, fazê-lo voltar aos seus tempos áureos.

Na reunião havida com os líderes das bancadas o dr. José Mariano Beck comunicou que o governo enviará, ainda, à Assembléia Legislativa, outros projetos oriundos da Secretaria da Educação, como seja o que diz respeito à criação da Superintendência da Educação e Orientação Especial, além daquele que se relaciona com a criação de cargos no magistério normal e secundário, destinado a regularizar a situação de estabelecimentos oficiais de ensino, que vêm funcionando de forma precária.

—Pelo transcurso do Dia do Professor, comemorado em todo o país em 15 de outubro, o professor Elísea Paglioli, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sui, publicou a seguinte mensagem alusiva à data:

Nos fastos do ensino, procurou-se convenientemente fixar a data que hoje transcorre, como ensejo feliz para exaltação do Professor.

Em verdade, motivos sobram para que, em meio ao tumulto social, se faça sobressair a figura evangelizadora do Mestre, que, nos vários setores das atividades educacionais, esquecido de si mesmo, sobranceiro, altruista, sente e vive com orgulho a missão que elegeu por vocação e exerce com amor e idealismo.

O Professor, pela exemplaridade da conduta, pela diligência e zêlo postos no exercício do magistério, impõe-se à admiração, à estima e ao deferencioso respeito da comunidade.

Por suas qualidades morais e intelectuais, em constante e ascendente

evolução, é o Professor símbolo e paradigma: lição perene para as novas gerações.

A Universidade — como instituição de cultura, fulcro do sistema educacional tem por dever assinalar a efeméride. E o faz menos com o sentido de mero registro formal, do que para consignar que o voto admirativo e de louvor e a consagração do magistério correspondam à nobre função social e formadora do Mestre e dos deveres correlatos.

Essa é a mensagem que o Reitor da Universidade endereça aos Professores do Rio Grande e, em particular, aos Professores Universitários, na qual está expressa, com as suas congratulações e solidariedade, a confiança na verdadeira força moral que representam.

Sejam os Professores a energia criadora de autênticos valores, base da Civilização e da Humanidade. que se transforma e evolui.

SÃO PAULO

Acompanhada de um quadro estatístico sobre o número de alunos matriculados, no corrente ano letivo, no Instituto de Educação Caetano de Campos, o jornal "A Gazeta" publicou a seguinte entrevista do professor Mário Marques de Oliveira, Superintendente do citado educandário, sobre as modificações que lá se realizaram :

Capacidade do Instituto "Caetano de Campos"

— "Segundo cálculos elevados a efeito por autoridades federais, por ocasião do levantamento da ficha de

verificação das condições materiais e pedagógicas do Instituto de Educação "Caetano de Campos", necessária para julgar da procedência ou não do pedido de equiparação que a Superintendência da casa fizera à Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério de Educação, no intuito de legalizar o funcionamento das classes do Colégio, que ali se instalaram em caráter precário, ficou apurado que o Instituto, com as atuais instalações, só poderá comportar um máximo de 3.200 alunos em todos os seus cursos. E porque a sua matrícula atingira, no momento, quase à cifra dos 8.000, negou o Conselho Nacional de Educação a medida que pleiteara, negativa que, em outras circunstâncias, teria importado no alijamento imediato das classes colegiais que vinham funcionando no prédio. Entretanto, a falta de tal reconhecimento não obsteu que a situação permanecesse inalterada, com patente prejuízo para todos os cursos mantidos pelo Instituto. Posteriormente, quando o mai veio a furo, arrastando o Instituto para a rua da amargura, valeu-se daquela negativa a Diretoria do Ensino Secundário para impor a saída do Colégio. Mas, não se suponha ter sido esse o motivo maior daquela determinação. Ao assumirmos a direção da casa, em abril de 1951, tivemos de reconhecer a necessidade imperiosa e inadiável daquela medida, para início de reabilitação do Instituto, trabalho que nos fora confiado pelo governo. 32 que os alunos daquele curso procuravam, como é natural, por intermédio do seu Centro, liderar os de todos os outros, inclusive os dos cursos nor-

mal e pedagógico, com o que tumultuavam por completo o ambiente, tornando-o impróprio, inadequado e incompatível à formação e aperfeiçoamento do mestre primário que constituem a viga mestra dos trabalhos que ali se processam.

Choque entre ditas mentalidades

O choque constante, por isso que diário, entre as duas mentalidades, a dos colegiais, erradamente admitidos sem o rigor de uma seleção que ali, sobretudo, se impunha, e a dos normalistas, só poderia concorrer para deturpar a obra de formação dos elementos destinados ao magistério público, cuja conduta mister se faz seja orientada, desde os bancos escolares por uma disciplina capaz de fazê-los compreender e, mais do que isso, de fazê-los sentir, de maneira nítida e perfeita, a responsabilidade das funções que, de futuro, irão exercer. Em muito difere o ambiente dos normalistas dos colegiais. Aos 18 anos, enquanto estes são apenas colegiais, já se atribuem responsabilidades que os colegiais longe estão ainda de compreender. E, não fora o fato de achar-se o Instituto com a sua vida desmantelada pelo excesso de matrícula, que supera, de muito, a sua capacidade material, este motivo bastaria, por si, para justificar a remoção das classes do "Roosevelt" que ali funcionavam. Há mais ainda. Tomando as classes do Colégio, durante a noite, as salas disponíveis dos andares superiores do prédio, obrigavam, com isso, o funcionamento das classes do Ginásio noturno em salas

ocupadas, durante o dia, pelo curso primário, com todos os males decorrentes da situação, dos quais os mais acentuados eram as inscrições indecorosas que as crianças encontravam pela manhã em suas carteiras e o uso pelos mesmos ginásianos adultos das instalações sanitárias reservadas às crianças.

Ação educativa da Escola

Convenhamos que a escola deve ser, por excelência, instituição educativa. A sua ação se exerce no sentido de melhor aproveitamento dos elementos que lhe são confiados. Ou ela se organiza de maneira a beneficiar os alunos e, neste caso, deve ser mantida e prestigiada, ou deixa de exercer aquela ação benéfica para que foi criada e, então, fecha-se porque deixa de ser escola. Daí a necessidade de transferência do Colégio; daí a proibição de matrícula do elemento feminino nos cursos noturnos; daí a, luta que vimos mantendo para reduzir o número de classes que ali funcionam, até atingir o Instituto o limite de matrículas compatível com as condições materiais de que dispõe, de maneira a favorecer o trabalho dos mestres, dando a estes e aos alunos ambiente propício ao desenvolvimento normal e eficiente das suas atividades. Por muito menos do que isso que aí está, ou seja apenas porque se forçaram as portas de acesso do Instituto do Distrito Federal, onde, aliás, as exigências de ingresso são bem mais fortes que as nossas, o comentarista pedagógico Djalma Cavalcanti, diretor da revista "Formação", que se publica no Rio,

referindo-se ao fato em artigo sob a epígrafe "Deformado o Instituto de Educação", entre outras coisas diz: "Não tendo os pais das alunas assim entendido, nem os vereadores, numa incompreensão obstinada, reveladora de uma falta alarmante de espírito público, o que se viu todos nós sabemos: uma anarquia incontável dentro e fora do Instituto".

Trabalho de recuperação do Instituto

Contudo, o trabalho de recuperação do Instituto, contra o qual, de quando em vez, investem os menos avisados em matéria de educação, não se concluirá tão cedo, a menos que, de pronto, nos oferecessem elementos materiais de que não dispomos. A sua matrícula ainda não anda pela casa dos 4.000, o que deve ser tida como excessiva, se considerarmos a existência de 40 classes do curso primário e 10 do pré-primário encurraladas, durante os recreios, em áreas livres suficientes apenas para 10. Essa deficiência de espaço, que rouba às crianças a liberdade de movimentos, com reflexos danosos para a disciplina escolar, atinge em cheio ginasianos e normalistas aos quais é quase proibitivo o acesso aos pátios, em face da situação.

A despeito, entretanto, da carência de espaço, que se faz sentir não apenas nas áreas de recreação, mas também na parte interna do edifício, inteiramente lotada, dificultando sobremaneira os trabalhos docentes e administrativos e impedindo a con-

cretização de iniciativas de valor, quer docentes, quer discentes, a ordem passou a imperar no Instituto, possibilitando a reorganização do serviço de orientação educacional que, num prodígio de boa vontade, ganhou terreno e se vai impondo à consideração dos pais e respeito dos alunos. Os professores se desdobram em realizações de caráter educativo, ensejando aos alunos oportunidades de melhor aproveitamento nos estudos através dos clubes de Frances, de Inglês, História e Desenho, etc, que estimulam a criação de pequenas bibliotecas especializadas e favorecem o intercâmbio entre alunos de classes diferentes e professores da mesma disciplina.

Atividades docentes

As exposições se sucedem durante o ano, revezando-se por matéria, numa demonstração contínua de esforços de docentes e discentes de todos os cursos. Criaram-se classes, tipo de escola isolada, para maior eficiência da prática de ensino, pois, em tais escolas, irão os futuros mestres, em sua maioria, iniciar o magistério. E como o fariam, com o desembaraço que se lhes deve dar no curso, se apenas no papel e pela rama conheciam o seu funcionamento? Instalou-se uma classe primária de recuperação, para onde são encaminhados os alunos-problemas, ou sejam, aqueles que, por qualquer motivo, não se ajustam ao aprendizado em classes comuns. Tais crianças passam, de contínuo, pelo con-

trõe médico, prevenindo-se os desajustamentos oriundos de outras causas que não as de ordem pedagógica. O serviço médico, lamentavelmente lançado ao olvido, como se fosse possível mantê-lo à margem da vida escolar, maxime num Instituto de Educação, voltou às suas atividades, ampliando o campo de pesquisa das deficiências escolares de fundo biológico. Há em esboço, funcionando com a regularidade que o tempo e o espaço permitem, um gabinete de Psico-Pedagogia, reunindo em trabalhos dessa natureza os alunos do curso de Administradores. Em pesquisas contínuas a orientação educacional procura descobrir, entre os alunos do ginásio, as suas dificuldades nas diferentes matérias do currículo, encaminhando-os, quando possível, com o respectivo relatório, a professores que se dispõem a recuperá-los e, quando não, põem os pais ao corrente dos fatos para que auxiliem os filhos e a escola naquele trabalho de reabilitação. E já se inicia, nas últimas séries ginasiais, a aplicação de testes, cujos resultados auxiliarão a direção do estabelecimento na seleção, embora incipiente, dos elementos que se destinarão ao curso normal.

Formação ética dos alunos

Temos, nestes últimos tempos, descuidado em excesso, da formação dos mestres primários e será esta, necessariamente, uma das causas do estropiamento a que se acha relegado o curso de primeiras letras. Não queremos, com esta afirmativa, fazer referência, apenas, ao pouco preparo

dos normalistas nas disciplinas básicas do curso primário, falha absurda, proclamada, sem reboços, pelos professores de Prática mas, sobretudo, à formação ética dos alunos para o exercício não de uma profissão e sim de um sacerdócio, tão elevado quanto os que mais o sejam. E esta incúria é tanto mais criminosa quando é certo que, de longa data, vem sendo incriminada por quantos, com sinceridade de propósitos, insistem em alertar os responsáveis para os males que decorrem de tal situação. Aquela velha disciplina de compreensão e renúncia, que foi apanágio e orgulho da nobre classe, e que constituiu a coluna mestra do prestígio que desfrutou em outros tempos, quer perante as autoridades maiores, quer perante o povo, cercando o professor de uma aureola de respeito, indispensável ao mister a que se dedica, ruiu quase que por completo, atingindo a um clima tal que, por mais de uma vez, ouvimos, entristecido, falar em greve no seio da classe, como se isto fosse possível àqueles que têm sobre os seus ombros a responsabilidade de formar gerações. Por outro lado, é patente o desespero dos diretores que se vêem, a cada passo, desprestigiados quando tomam iniciativas que visam beneficiar o estabelecimento, desprovido quase sempre de verbas que assegurem a regularidade do seu funcionamento. O magistério foi sempre, em outros tempos, uma classe orgulhosamente pobre, mas nunca uma pobre classe, conceito a que, infelizmente, está quase reduzida no momento, com

incalculável prejuízo para a obra de educação que deve realizar.

Movimento de reabilitação

No movimento de reabilitação que nos incumbe levar de vencida, não busquemos senão em nossas próprias forças os elementos de defesa; não esmolemos ajuda de ninguém. Que nô-la dêem agora os bem intencionados, que os outros hão de vir mais tarde quando, mercê de um esforço sadio e pleno de confiança, tenhamos incorporado às nossas hostes a imensa falange dos novos, a cuja formação começemos, desde já, prestar assistência honesta e sincera, de maneira a formá-los com a consciência do dever como um imperativo de ordem. Este o espírito que norteia as atividades em desenvolvimento nesta grande escola que é o Instituto de Educação "Caetano de Campos". E que sacrifício terá custado a reconquista do Instituto? Nenhum, se considerarmos que as classes do Colégio que dali saíram para desafogar o ambiente se instalaram também com maior largueza, em prédio próprio, com instalações próprias; que o ensino, mercê dessa providência, melhorou em qualidade quer num, quer noutro estabelecimento. E, mesmo sem tais vantagens quando, por conseguinte, tal sacrifício se impusesse, valeria a pena tê-lo feito para salvaguarda dos interesses do mais credenciado estabelecimento de São Paulo.

"Pretendemos qualidade e não quantidade"

Não somos, como se alardeia ainda hoje, inimigo do Colégio. O professor não pode assumir a atitude antipática que nos quiseram imputar. Um 2.º ciclo pequeno, com classes rigorosamente selecionadas, onde o ensino possa ser cuidadosamente ministrado, inspirando confiança absoluta de funcionamento regular. contará, por certo, com o nosso beneplácito, ou melhor, com a aquiescência da casa, desde que se obtenham ali condições que se enquadrem nas exigências legais estabelecidas pela União. O que se pretende para o Instituto, como, aliás, para qualquer escola dessa natureza, é qualidade e não quantidade. Antes o pouco bom do que o muito mau. A democratização do ensino secundário não está, como alguns o entendem e erradamente proclamam, no abrirem-se as portas da escola para todos, quando esses todos não tenham capacidade para fazê-lo, e sim facultá-lo aos que, ricos ou pobres, grandes ou pequenos, brancos ou pretos, religiosos ou não, estejam em condições de o receber.

Admitindo-se mesmo a hipótese de um número avultado de capacitados às escolas secundárias incumbiria ao Estado promover a abertura de novas unidades que atendessem àquela circunstância, nunca, porém, sobrecarregar as existentes, mutilando nelas o aspecto educativo para transformá-las em fábricas de deserdens, de conseqüências nefastas à 'ormação da nossa juventude".

Alunos matriculados no Instituto de Educação "Caetano de Campos"

— 1953 — . . .

DIURNO NOTURNO

Mase. Fern. Mase. Fern. Total

Curso Pré-Primário	165	133	—	—	298
Curso Primário	734	742	—	—	1476
Curso Ginásial	323	558	226	—	1107
Curso de Formação de Professores Primários	2	252	34	80	368
Curso de Administradores Escolares	8	48	—	—	56
Curso de Aperfeiçoamento	2	54	—	—	66
Curso de Especialização Pré-Primário	—	17	—	—	17
Curso de Especialização de Ensino de Cegos	1	9	—	—	10
Curso de Especialização de Desenho Geral e Pedagógico	3	13	—	—	16
Curso de Especialização de Trabalhos Manuais e Econ. Doméstica	—	15	—	—	15
Curso de Especialização de Canto Orfeônico	1	8	—	—	9
TOTAIS	1239	1849	260	80	3428

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

No Estado federado de Bade-Wurtemberg foi criado um conselho consultivo escolar, por decreto deste ano. A principal tarefa desse órgão será a de assessorar o Ministério da Educação, quando da elaboração das leis escolares ou outros acontecimentos importantes. Esse conselho será composto de 36 membros, a saber: a) 9 membros representantes dos pais dos alunos (5 para as escolas primárias e médias, 2 para as escolas secundárias superiores e 3 para as escolas profissionais e técnicas); b) 10 membros representantes do magistério (3 para a escola primária, 1 para a escola média, 1 para o ensino especial, 1 para o ensino secundário superior, 1 por universidade); c) 3 membros propostos pela Câmara comunal; d) 2 representantes do clero (um católico e um protestante); e) 5 representantes das grandes organizações profissionais; f) um representante das organizações da juventude; g) 6 membros do Ministério da Educação. Em todas as escolas do país está prevista a criação de associações de pais bem como conselhos de alunos.

ARGENTINA

Um decreto governamental prevê, no quadro do plano quinquenal, a próxima abertura de vinte e seis novos estabelecimentos de ensino do

segundo grau, a saber: nove colégios nacionais, duas escolas normais, nove escolas de comércio e três escolas profissionais.

ÁUSTRIA

A Semana da Educação realizada este ano deu lugar, mais uma vez, a que se estreitassem os laços que ligam a escola à comunidade. Na pequena cidade de Melford, Saskatchewan, cerca de dois terços da população tomou parte nas atividades da semana, e vinte e cinco organizações locais estavam representadas no comitê de organização. Em sete igrejas os membros do clero falaram de educação em seu sermão de domingo. Aos habitantes adultos da cidade bem como aos alunos das escolas secundárias, solicitou-se o preenchimento de um questionário onde entre outras coisas indicavam o que julgavam primordial no trabalho da escola. As respostas foram computadas pelos estudantes, e os resultados irradiados e discutidos em diversas reuniões. Uma semana mais tarde os estudantes haviam elaborado uma estatística concernente às atividades comerciais e profissionais em sua cidade. Os estudantes de Melford votaram quais os benefícios complementares que esperavam receber da escola e um grupo de homens de negócios foi encarregado de determinar o custo dessas atividades. Nas duas últimas reu-

niões da semana, a assistência discutiu os meios de reunir os fundos necessários e estudar como alcançar os objetivos que se propuseram atingir.

CUBA

Foi necessário tomar determinadas medidas para vencer as resistências que foram opostas à aplicação da lei que exigiu a aposição de uma estampilha especial nos livros quando se tratem de manuais escolares ou quaisquer outras obras vendidas em livrarias. O produto dessa taxa, que representa 5% do valor da venda, é destinado aos fundos para aposentadoria do magistério.

ESPAÑA

A Universidade de Salamanca festeja durante o ano acadêmico de 1953-1954 o sétimo centenário de sua fundação. Essa, data, em realidade, de 1243, mas a guerra mundial impediu a celebração desse centenário. Comemora-se então a outorga da primeira constituição da Universidade, pelo rei Afonso X, o sábio, em 8 de maio 1254.

ESTADOS UNIDOS

A Universidade Cornell facilita o ensino da física elementar pela utilização da televisão. *Écrans* colocados em vários lugares do anfiteatro permitem que os estudantes sigam os menores detalhes das experiências comentadas pelo professor. Esse método é sobretudo utilizado para demonstrações de certos fenômenos físicos. Ao contrário do que se fazia, os alunos não têm mais

necessidade de ficar à espera de sua vez, para se servir do microscópio, pois uma câmara-miniatura de televisão, adaptada ao microscópio, transmite para o *écran* uma imagem ampliada, visível por toda a assistência.

FRANÇA

O horário do ensino de francês, este ano, no curso secundário, terá mais meia hora por semana. Essa meia hora suplementar deve dar ao professor possibilidade de tirar, de um modo amplo, lições morais dos textos por êle estudados em classe.

INGLATERRA

A Associação das sociedades escolares de História Natural, — fundada em 1947, organizou sua 4ª exposição no Museu de História Natural, de South Kensington, em Londres, o que despertou muito interesse, tanto entre os organizadores como entre os visitantes. O número de sociedades filiadas à associação quadruplicou desde sua fundação. Elas são constituídas, na maioria, de alunos das escolas públicas e das escolas secundárias.

ÍNDIA

A modesta escola primária criada em 1901, em Pilani, Jaipur, no Rajasthan, deu origem, no decorrer de cinquenta anos, a uma cooperativa de educação rural conhecida sob o nome de Birla Trust. Ela conta atualmente com 200 escolas primárias (entre as quais uma escola Montessori), escolas secundárias, uma escola superior para moças, institutos

técnicos e uma faculdade de engenharia. Constitui uma verdadeira colônia educacional e agrícola, com habitações para o seu magistério e para estudantes, um centro de produção agrícola, uma leiteria, um armazém cooperativo, etc. Em 1948 fundou-se em Pilani uma nova colônia chamada Birla Vidya Bihar. Esta compreende faculdades para engenheiros e ciências, biblioteca central, museu e edifícios para a administração. A cooperativa escolar de Birla é também um empreendimento onde se processam numerosas experiências no domínio da educação social. Ela instruiu aldeias inteiras e fundou escolas de adultos. Sua importância é universalmente reconhecida e foi para Pilani que se transportaram as cinzas de Mahatma Gandhi.

PORTUGAL,

Foi publicado recentemente um decreto-lei com a finalidade de proteger as crianças contra a influên-

cia perniciosa de certos espetáculos. Esse decreto estipula que o acesso aos cinemas é inteiramente proibido às crianças de menos de seis anos. As crianças entre seis e treze anos só poderão assistir aos espetáculos especiais para crianças, que não poderão realizar-se depois das oito horas da noite. As crianças entre treze e dezoito anos poderão assistir aos outros espetáculos que não tenham classificação especial. Aqueles que tiverem mais de dezoito anos só poderão assistir aos espetáculos reservados a adultos. A Comissão de Censura dos Espetáculos é incumbida da sua classificação em colaboração com a Comissão de Literatura e Espetáculo para Menores. A lei prevê também as condições para o controle das idades à porta dos estabelecimentos e a afixação, em suas entradas, da categoria do espetáculo; torna os pais responsáveis pelas infrações, bem como tutores, educadores e a administração dos estabelecimentos.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

DO VALOR DA OBSERVAÇÃO E DA EXPERIMENTAÇÃO DIRIGIDA, NA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

Permitam-me que lhes conte o **fruto** de uma experiência que me veio confirmar a justeza das aspirações dos novos pedagogos, no setor do ensino das ciências físicas e naturais.

Certa feita, era eu, então, professora de uma turma de 5.ª série da antiga Escola Nair da Fonseca, veio parar-me as mãos, nem mesmo me lembro como, um pequeno aparelho de construção bastante simples. Segundo uma ficha que o acompanhava, pretendia êle explicar a força do vapor d'água e seu aproveitamento na produção de movimento.

Recém-formada, com a cabeça cheia das novas idéias que, então, se difundiam, relativas ao valor da experimentação dirigida e da observação no estudo das ciências naturais, vi, imediatamente, que um novo campo se abria à minha argúcia e ao meu desejo de aplicar, na íntegra, tudo quanto aprendera ao contacto dos grandes livros e dos grandes mestres.

O aparelho, pela sua singeleza, despertou minha curiosidade. E pus-me a observá-lo.

Constava êle de um rodo metálico, destes que, passado o carnaval, se jogam fora, por inaproveitáveis. Este

rodo assentava-se sôbre dois suportes de arame, de modo a ficar a uns 10 centímetros de uma pequena táboa, onde se prendiam os suportes, e que sustentavam, também, uma pequena lamparina de áK cool, improvisada de um vidro vazio de tinta. Em cima e à direita, fora feito um pequeno orifício de 1 cm. aproximadamente de diâmetro, que era vedado por uma rolha destacável. Bem ao centro, um pequeno orifício, pouco maior que uma cabeça de alfinete, e, sôbre êle, engenhosamente dispostas, duas pequenas hélices, Cruzando-se ao centro.

Enchendo-se quase totalmente de água o recipiente, no caso o rodo metálico, — diziam as instruções — e aquecendo-se esta água, o vapor d'água, que saía, sob pressão, pelo pequeno orifício, acabaria por imprimir um movimento giratório à hélice.

Curiosa, fiz a experiência, sozinha, em casa, temendo uma possível decepção frente aos alunos. Êxito absoluto! Entusiasmei-me com o resultado e, logo no dia seguinte, repetia a experiência diante das crianças.

Fui crivada por uma série de perguntas: "Mas por que essa **cruz**, que estava parada, está agora rodando?" "Que foi que a senhora botou aí dentro?" e outras, e muitas outras .

Súbito, um, mais observador, exclama: "Ah! fi essa fumacinha que está empurrando essa cruz".

Fora capaz de observar, fora capaz de sentir que aquele fenômeno se processara por força de uma causa que o determinara. Tinha descoberto a relação científica de causa e efeito, de antecedente e consequente. Redescobrirá, por si mesmo, um fenômeno físico que era já, de há muito, do domínio das verdades científicas. Não o definira nos justos termos, mas o sentira. Não o compreendia ainda, mas o observara.

Era quanto me bastava para o levar às fontes bibliográficas que o explicariam devidamente. Era quanto queria para que, feita a pesquisa, a registrasse de uma maneira sucinta e precisa. Era quanto pedia para que viesse a meditar nas imensas aplicações científicas e práticas de um fenômeno tão banal: a força do vapor d'água comprimido e seu aproveitamento nas máquinas a vapor.

fisse filão descoberto, tornava-se fácil o acesso à grande mina. E, breve, tínhamos instalado na própria sala de aula o Laboratório Osvaldo Cruz, e tínhamos também, em mãos, um excelente pretexto para o estudo da vida e da obra desse insigne brasileiro, e, num relacionamento estreito com as ciências sociais, uma oportunidade invulgar para o estudo das condições sanitárias de nossa metrópole nos primeiros tempos da República.

A engenhosidade de meus alunos e a minha própria criaram um sem número de pequenos aparelhos —> simples, duráveis, exatos, confecio-

nados com material inaproveitável para outros misteres. E, no afã de construir — pois o trabalho manual sempre interessa à criança, — pesquisavam os livros, buscando novos elementos e punham-se à cata de objetos que para isto servissem.

Estudando Osvaldo Cruz — patrono do laboratório — foram levados a atentar na sua obra de higienista, de microbiologista. Como consequência, de um par de lentes velhas da vovó de um aluno, surgiu em breve um pequeno microscópio, pela simples adaptação dessas lentes a uma caixa cilíndrica de remédios. Nesse microscópio viam as moscas aumentadas em seu tamanho; farelinhos de pedra pareciam quase pedregulhos. Sobretudo, tinham apreendido o princípio científico que rege sua construção e, pela inteligência, facilmente compreendiam que um sistema de lentes apropriadas tornaria possível a visão do infinitamente pequeno.

Como me pareceu fácil, também, explicar a formação das chuvas, fenômeno um tanto complexo de ser atingido pelos alunos, por um método meramente expositivo. Uma lâmpada queimada, de que tiramos a rosca, permitiu-nos isto. Prendemo-la a um suporte, a uns 20 cm. de altura, e enchemo-la d'água fria. Embaixo dela, água era posta a ferver numa forminha de empada que um aluno, bem avisado, lembrara-se de trazer para o nosso "arsenal" — como chamávamos ao depósito de material que tínhamos em reserva. Breve a água entrava em ebulição, passava ao estado de vapor, o qual, subindo e encontrando as paredes frias da lâmpada, se condensava.

Quando um certo grau de saturação estava alcançado, começava a pingar, gota por gota — era a chuva que se formava à semelhança da que desce das grandes nuvens que revelam a condensação da água evaporada nas altas camadas frias da atmosfera.

E, assim, outras e muitas outras experiências eram feitas. Fabricamos — incrível que pareça — um pequeno anel de Gravesande, uma balança, um rudimentar pirômetro de quadrante, um disco de Newton, uma bússola, uma rosa dos ventos, e muitos outros instrumentos. Até mesmo uma modesta aparelhagem de Química foi objeto de nossas cogitações: com tubos velhos de Cafiaspirina improvisamos pequenos tubos de ensaio a frio e os sais, ácidos e bases usados na prática culinária ou doméstica eram o material de nossas experiências. Nossas pinças eram simplesmente grampos de roupa. E se tal ênfase dávamos a esta parte era, tão somente, para cumprir exigências do programa então vigente.

Só adquiriríamos o material que de todo não pudéssemos improvisar. E o fazíamos numa perfeita globalização do ensino, por meio de cartas redigidas pelos alunos a pessoas por mim indicadas, que eu sabia que lhes poderia fornecer (como os meus ex-professores do Instituto de Educação).

Essa aplicação da linguagem não parava aí. Como parte integrante do laboratório, encontrava-se um pequeno fichário — uma caixa de Mate Leão — onde eram colecionadas as fichas relativas a cada aparelho e onde se explicava seu manejo, o princípio científico que demonstravam e as suas aplicações industriais. As

aulas de leitura e redação surgiam assim, normalmente, dentro do projeto de classe, e em função desse mesmo projeto, utilizando-se a linguagem como um autêntico instrumento de expressão.

Com este trabalho acreditamos ter atingido os objetivos específicos que Adolf Rude, em "La enseñanza de las ciencias exatas e naturales" (em excelente tradução espanhola de Domingos Tirado Benedi) tão sabiamente expõe, isto é: levar os alunos a uma investigação dos fenômenos vulgares e leis ou princípios a que obedecem, bem como a apreciação dos serviços prestados pela ciência e pelos grandes cientistas.

E, sobretudo, mais que meras noções livrescas, adquiriram os alunos uma atitude ativa de trabalho, de observação direta e acurada dos fatos e um desejo de participação em experiências construtivas.

Informações livrescas, o tempo as consome, da mesma forma que o livro, se não manuseado, é devorado pelas traças. Conhecimentos adquiridos através da experiência ativa das cousas incorporam-se à personalidade do educando estruturando-lhe, quando menos, uma atitude de trabalho que se transferirá a novas situações. Pelo prazer da descoberta, aumenta a vontade de trabalho, o interesse e o desejo de pesquisar e de atingir o "como" e o "porquê" das cousas. Torna-se a criança ativa do ponto de vista intelectual, e não ingenuamente passiva, aceitando, com uma credulidade primitiva, os fatos de que ela mesma sofre os efeitos, como elemento que é do cosmos universal. Habitua-se a pensar

o a agir reflexivamente numa busca incessante de causas, que lhe estruturam num todo o pensamento difuso pelas partes.

Esse, a nosso ver, o valor maior do estudo das ciências físicas e naturais. E atente-se em seu vasto campo, de que focalizamos apenas uma parte, para bem sentirmos seu alto valor educativo. Toda manifestação vital está aí enquadrada — seja nas espécies animais como vegetais. Isto só é, já por si, um largo manancial de educação. — CARMEN PRREIRA ALONSO — *{Educação, Rio}*.

O DESCALABRO DO ENSINO E A DIREÇÃO DA APRENDIZAGEM

Comentando nestas colunas, há poucos dias e sob o título supra, a precária situação do ensino secundário no país, entre outros fatores de menor monta, responsabilizamos, de modo genérico, a errônea concepção de postulados pedagógicos, agravada pela falta inexplicável de uma permanente assistência técnica ao professorado em geral.

Ninguém mais duvida de que a extensão quantitativa da rede escolar, ao invés de acoroçoar o correspondente aprimoramento do ensino, comprometeu-o seriamente, ocasionando uma verdadeira balbúrdia, uma grande confusão.

As reprovações em massa, nos exames de admissão ao curso superior, que deveriam constituir severa advertência de que os certificados ginasiais são de todo improficuos, quando não traduzem o preparo real, parece terem provocado, antes de tudo, desnorteante pavor-pânico. Daí

a lamentável derrocada no ensino médio, originando, como já dissemos, a célebre terapêutica, aplicada em doses maciças, do *SimiOa Similibus Curantur*.

Reprovar no ginásio, para que não sejam reprovados no ingresso ao curso superior, tornou-se então o "slogan" dos divorciados da Pedagogia, comprovado friamente pelo vultoso número de notas baixas em certas disciplinas, como vimos escancaradamente afixadas num Colégio e Escola Normal do Estado. Trata-se, por certo, de cadeiras regidas por docentes que, ou erraram a vocação, ou, o que é mais provável, jamais tiveram o ensejo de uma benéfica assistência técnica.

Ora, assistência técnica!... dizem, no comodismo da sombra fresca e da bota larga, os que deveriam dá-la aos professores inexperientes. Di-«m c logo acrescentam num desafogo de persuasiva hermenêutica: — a Constituição assegura a liberdade de cátedra e, por isso, não se pode interferir nas aulas!...

Eis porque insistimos em que se respeite a Constituição, mas que não se confunda liberdade de cátedra ou autonomia didática com a liberdade de deseducar. Eis porque é preciso, antes de tudo, que se reforme essa mentalidade com a sólida persuasão de que o que a Lei assegura é apenas o direito à escolha de meios adequados para se obter o aproveitamento racional das aulas, ou, em uma palavra, para se obter a aprendizagem. Ora, o professor que não consegue um rendimento plausível, por isto ou por

aquilo, ignora os meios indispensáveis que a Pedagogia ensina, estando, portanto, deslocado no posto que ocupa.

Em sã consciência e em posse de mediana intuição, não há, não pode haver quem não pense assim.

E', portanto, a ignorância ou a concepção estrábica dos ensinamentos pedagógicos a causa primordial do caos reinante sobretudo no curso ginásial.

Reunem-se, em mesa redonda, homens de valor indiscutível; realizam-se Congressos de capacidades nacionais e internacionais; técnicos e autoridades do próprio Ministério da Educação porfiam em debates sérios e interessantíssimos; organiza-se um "Centro de Estudos dos Problemas Brasileiros" com homens de cultura, como Rubens do Amaral; todos, enfim, buscando meios de corrigir a triste situação, unânimes se mostram em reconhecer a mesma causa precípua, palpável, evidentíssima que se deduz da imutável verdade do aforismo que diz que "a escola é o mestre".

Todavia, pesa dizê-lo, mau grado isso tudo, ainda há pouco, lemos o manifesto com que a Congregação de um Colégio Estadual faz uma sugestão, em caráter oficial, simplista demais para a elevação do nível de ensino médio no país.

Para essa douta Congregação, de conformidade com o seu manifesto, a causa da decadência do ensino médio não reside na deficiência de professores, não reside na impropriedade dos programas, não reside na errônea conceituação da Pedagogia, mas sobretudo **na falta** de com-

preensão e cooperação de um certo número de pais de alunos, muito embora jamais tenha cogitado tal Congregação de fundar no estabelecimento a utilíssima Associação de Pais e Mestres.

Nessas condições, na reunião solene especialmente convocada para o estudo metuculoso da situação do ensino médio no país, após debates calorosos, ficou resolvido "sugerir ao governo do Estado, por intermédio do sr. secretário da Educação, se faça uma campanha ampla, por todos os meios publicitários possíveis, que leve aos pais dos alunos, ao recesso dos lares, a importância de sua cooperação, bem orientada e sadia, para a elevação do nível do ensino, principalmente demonstrando que a finalidade do curso é o aproveitamento real e não a aprovação pura e simples."

Isso quer dizer, na opinião da Congregação em apreço, que o aproveitamento real no ensino médio do Brasil depende principalmente da compreensão e cooperação de alguns pais, mesmo não existindo, como nunca existiu no estabelecimento, a Associação de Pais e Mestres.

Trata-se, por certo, de uma exortação aos pais para que ensinem, eles próprios, ou que contratem professores particulares para ensinarem a seus filhos o que no Colégio Estadual não souberam ensinar.

O governo do Estado, recebendo essa sugestão extravagante, concluirá certamente que não há mais razão para gastar tanto dinheiro público com professores que pretendem impingir aos pais a responsabilidade de tarefas privativas de

quem, para executá-las, recebe bons ordenados no fim de cada mês.

A direção da aprendizagem depende ou não da mentalidade do professor?

Deve-se ou não o descalabro do ensino à concepção errônea dos postulados pedagógicos? HUMBERTO LEAJ. — (.Correio Paulistano, São Paulo)

O ENSINO DE HISTORIA DO BRASIL NO CICLO COLEGIAL

No ciclo colegial, um dos problemas mais delicados do ensino da História do Brasil é o que diz respeito ao livro de texto ("textbook"), a ser adotado em função da graduação que se faz necessária.

E' um equívoco lamentável considerar o ensino da História no colégio mera repetição do que foi lecionado no ginásio.

Não há dúvida que esse equívoco persiste na prática mais ou menos generalizada de nossos educandários.

Convém, contudo, insistir, na necessidade de ser extirpada essa rotina, na verdade condenável.

A divisão do curso secundário em dois ciclos deriva de fundamentos psicológicos que não devem ser esquecidos.

A adolescência, em sua evolução, apresenta duas fases bem nítidas: a primeira é a fase do conflito, do início da puberdade, com os seus múltiplos interesses e até mesmo antagonismos, por vêzes agudos. Nesse momento, a educação é de natureza *heteronômica*. A segunda fase, ao contrário, é o período do ajustamento vocacional do educando às

suas aspirações. O adolescente adquire maior equilíbrio psíquico. E a educação, agora, é de natureza *autonômica*.

Heteronomia e *autonomia* presidem esses dois momentos evolutivos da adolescência. Daí a fundamentação, perfeitamente aceitável da divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial.

Essa divisão, como se vê, não é nenhum artifício pedagógico. Atende, de fato, a um critério científico, que o estudo da psicologia do adolescente aconselha.

Já por aí se compreende e se avalia que o ensino de uma mesma disciplina num e noutro ciclo não pode ser a mesma coisa.

Admitir a repetição é incidir no mais perigoso erro pedagógico. Não há fator mais negativo para o estudo que impor a repetição do ensino, já superado. E' a ausência quase total da motivação.

O que se deve estabelecer, como orientação fundamental, é separar essencialmente o método do ensino no ginásio do método do ensino no colégio.

No que tange ao ensino da História, essa discriminação metodológica é capital e sem ela a tarefa pedagógica será sacrificada.

O ensino da História, no ciclo ginásial, é eminentemente *analítico*.

Já, no ciclo colegial, o ensino dessa disciplina deve ser, ao contrário, *sintético*.

E' que, na fase do ajustamento vocacional e do equilíbrio anímico do adolescente, este revela propensão para as idéias gerais e maior

percepção das grandes perspectivas da evolução humana.

Na fase ginásial, os interesses dos adolescentes ainda não alcançaram esse alargamento e essa extensão de horizontes.

Só posteriormente, essa conquista se faz e deve ser aproveitada pelo educador.

Nesse segundo período, o ensino exige que já não se faça mais história analítica, mas história de síntese.

Aí tocamos num ponto bastante significativo para a orientação didática do professor.

Impõe-se uma verdadeira revolução metodológica.

O professor do ciclo colegial deve, pois, estar preparado para esse mister, que, diga-se de passagem, exige requisitos especiais.

A história analítica é fácil de ser ensinada, pois, não oferece dificuldade expositiva e facilmente pode ser *motivada* (visita a museus, pro-
"-- cinematográficas, pinacoteca, etc.).

O problema da motivação da história de síntese já é mais intrincado.

A síntese histórica só pode ser motivada através do livro de texto (o "textbook") e as leituras extra-curriculares

A verdade é que o adolescente, na fase do ajustamento, se inclina para as leituras. Ler representa um hábito fácil de ser estimulado na adolescência.

O pedagogo, que deve existir dentro de todo professor, não deve perder ocasião para fomentar esse hábito entre os alunos.

A dificuldade está, sobretudo, na indicação dos textos.

Nesse ponto, a biouografia didática brasileira não é rica.

A leitura em língua estrangeira (francês, inglês, espanhol) oferece vantagens no que se refere a história universal.

Já no que diz respeito à História do Brasil, e bibliografia não pode deixar de ser nacional.

E aí temos de reconhecer que história de síntese sobre a nossa evolução histórica só foi tentada, com êxito, por um historiador: o inesquecível mestre João Ribeiro.

Nenhum outro historiador patricio conseguiu revelar tão alta capacidade de apanhar, em traços gerais, as tendências de nossa formação e as características do nosso mundo histórico.

João Ribeiro realizou uma verdadeira revolução copernicana no estudo do nossa história.

Ao contrário de todos os seus antecessores, encarou o nosso passado sobre um novo prisma. Reconstituíu-o segundo uma nova síntese escrevendo esta obra, com esse plano, rico de idéias gerais, João Ribeiro deu o melhor livro de texto, adequado ao espírito que deve presidir ao ensino da História do Brasil no ciclo colegial.

Esse valor pedagógico da obra de João Ribeiro precisa ser proclamado com a devida atenção.

Embora escrito muitos anos antes do atual programa de ensino, o livro de João Ribeiro ainda hoje é o melhor compêndio para a juventude do colégio. Nesse ponto, o professor João Batista de Melo e Sousa, com

a alta visão de pedagogo, já, no regime anterior à presente reforma, o adotava na quinta série como obra adequada à graduação do curso final de história pátria no período secundário.

Obedecendo ao propósito de realizar uma síntese histórica João Ribeiro, pela sua virtude de generalizar, organizou uma obra que ainda hoje não foi superada.

Patenteia-se essa verdade quando verificamos o êxito da última edição do famoso livro. A 14ª edição, pela rapidez com que foi organizada, naturalmente está sujeita a retificações, mas inegavelmente veio prestar um enorme serviço ao estudo de história.

Não se compreendia a razão de não se reeditar esse livro tão útil e proveitoso.

Em boa hora coube a Joaquim Ribeiro completá-lo, com louvável sobriedade. Além disso, acrescentou algumas notas relativas ao período colonial, aproveitando sempre as contribuições esparsas do próprio João Ribeiro.

Para o ensino, esta 14ª edição vem preencher uma lacuna.

Não tínhamos, para o curso colegial, uma História do Brasil, um livro de texto adequado à graduação.

O trabalho de João Ribeiro atende às nossas necessidades pedagógicas.

E' curioso observar que a "História do Brasil" de João Ribeiro, desde o seu aparecimento, exerceu inegável papel renovador.

Nesse ponto, o crítico Araripe Junior soube apontar, com segurança, essa significação pedagógica.

As suas palavras são bastante expressivas:

"Talvez seja o seu compêndio o primeiro que encontro sobre o Brasil, com a vibração do verdadeiro manual de história moderna".

E mais adiante:

"Neste ponto João Ribeiro abriu, se não estou enganado, uma fase nova para o ensino de história no país; e oxalá que o seu exemplo não fique esterilizado diante da indiferença dos que estudam essas questões".

Esse depoimento foi confirmado por todos que, com competência, analisaram a bibliografia dos nossos compêndios de história.

O ciclo colegial encontra nesse livro de texto um manual adequado para os estudantes do curso secundário. A história de síntese aí, tem a sua expressão mais eloquente. LIBÂNIO GUEDES — (Diário de *Notícias*, Rio).

O MÉTODO MONTESSORI

I. *A Atuação de Montessori* — Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, próximo de Roma. Originária de família modesta, à custa de dificuldades e esforços, conquistou, em 1894, o título de doutora em Medicina pela Universidade de Roma, sendo digno de nota o fato de ter sido a primeira mulher italiana a obter esse grau. Em seguida, passou a ajudante na clínica psiquiátrica da Universidade por onde se formou, tendo, por conseguinte, oportunidade de se pôr em contacto com crianças anormais. Conhecedora e estudiosa dos trabalhos de Itard e Séguin, participando, em

1898, do Congresso Pedagógico de Turim, ao qual concorreram cerca de três mil educadores, propôs um método de educação moral para anormais. O Ministro da Instrução, Sr. Guido Bacelli, encarregou-a de fazer conferências, em Roma, a professores, acerca da educação de crianças deficientes. Deste curso resultou a Escola Normal Ortofrênica, dirigida durante dois anos por Montessori. Integrava o estabelecimento uma classe para alunos externos, da qual faziam parte os menores tidos como ineducáveis pelas escolas comuns. A Escola Normal Ortofrênica transformou-se em Instituto Pedagógico, que abrigou também as crianças do manicômio de Roma. De 1898 a 1900, a educadora entregou-se com zelo ao cuidado dos "atrasados", como também ao preparo de seus professores. Convicta ficou Montessori de que suas práticas podiam ser aplicadas a normais, e, por isso, além de se aprofundar no estudo da Ortofrenia pedagógica, dedicou-se ao estudo da Pedagogia comum, terminando por matricular-se na Faculdade de Filosofia, da Universidade de Roma. Ao mesmo tempo que fazia seu curso, seguia os processos de ensino em voga nas escolas e delas colhia dados referentes à Antropologia Pedagógica, disciplina que, finalmente, em curso livre, lecionou na referida Universidade. O desejo que alimentava de aplicar seu método a crianças normais foi satisfeito e, para isso, não deixou de concorrer o acaso. O Instituto dos "Beni Stabili" para atender à falta de habitações dos menos favorecidos economicamente, construiu, em Roma, grandes pavilhões.

O engenheiro-diretor dos "Beni Stabili", Dr. Eduardo Talamo, teve a idéia de reunir os pequenos, entre 3 e 7 anos, desses edifícios, dispensando-lhes trato conveniente. A Dra. Montessori foi encarregada de pôr em prática o projeto. A primeira escola, que deveria ser aberta, era a do quarteirão San Lorenzo. A denominação expressiva "Casa dei Bambini" (Casa das Crianças) foi dada pela Sra. Olga Lodi, ligada por laços de amizade à educadora e ao Dr. Talano. Todavia, a primeira escola, com o nome "Case dei Bambini" foi inaugurada a 6 de janeiro de 1907, na rua dei Marsi, 58, sendo sua professora orientada por Montessori. Sua importância, como acentua Montessori, é dupla: *social*, dada a sua instalação na casa dos próprios educandos, e *pedagógica* em virtude do método nela empregado.

A aplicação e adaptação do sistema Montessori a escolas comuns devemos a Maria Maraini Guerrieri Gonzaga.

As principais obras de Montessori são:

"Antropologia Pedagógica", 1907;

"O Método da Pedagogia Científica", 1909;

"As Crianças que Vivem na Igreja";

"A Auto-Educação na Escola Elementar", 1916;

"Psicogeometria e Psicaritmética", 1935;

"A Criança", 1936.

A "Pedagogia Científica" foi publicada a expensas do barão Leopoldo Franchetti, tendo sido traduzida para o inglês, francês, alemão, espanhol, russo, catalão, rumeno, polo-

nês, japonês, chinês, etc., o quê, como é natural, muito contribuiu para difundir as idéias de sua autora. A devotada educadora, viajando, fazendo conferências, dando cursos, colaborando em revistas especializadas, teve, por sua vez, maiores possibilidades de ampliar e intensificar a irradiação de suas práticas, esparsas pelos quatro cantos do globo.

II. *Princípios* — O Prof. Lourenço Filho dá-nos como princípios do sistema Montessori: a liberdade, a atividade e a individualidade.

A. — *A liberdade* — É o princípio fundamental. Reiteradas vezes encontramos, em sua obra intitulada "Pedagogia Científica" trechos incisivos não só sobre a liberdade como aos demais princípios, razão porque não parece descabido apenas transcrevê-los.

"O método da observação é estabelecido sobre uma base fundamental: *a liberdade dos alunos em suas manifestações espontâneas*".

"Sob o ponto de vista biológico, a concepção de liberdade em educação da primeira infância deve entender-se como uma condição apta ao mais favorável *desenvolvimento* da personalidade, seja do lado fisiológico seja do lado psicológico. Ela inclui por esta razão o livre desenvolvimento da consciência. Como se o educador fosse impellido por um culto profundo da *vida*, deve *respeitar*, observando com interesse humano, o desenvolvimento da vida infantil. Ora, a vida infantil não é uma abstração, é a *vida de cada criança*. Não existe senão uma real manifestação biológica: o *indivíduo vivo*; e, a ca-

da individuo observado em particular, deve endereçar-se a educação, isto é, o auxílio ativo à expansão normal da vida. A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve; a dupla forma fisiológica e psicológica tem uma fonte eterna: a vida; nós não devemos quebrar ou sufocar suas misteriosas energias, mas devemos, ao invés, delas aguardar manifestações sucessivas."

"O fator *ambiência* é, sem dúvida, secundário nos fenômenos da vida; êle pode modificar, ajudar ou destruir; mas não cria nunca. As teorias modernas da evolução, desde Naegeli até De Vries, consideram em todo o desenvolvimento da dupla árvore biológica, animal ou vegetal, o fator interior como essencial na transformação da espécie e do indivíduo. As origens do desenvolvimento, seja na sucessão filogenética, seja na sucessão ontogenética, são interiores. A criança não cresce porque se nutre, porque respira, porque se acha em condições térmicas e barométricas favoráveis; cresce porque a vida potencial se desenvolve nela, fazendo-a ativa; porque o germe fecundo donde lhe vem a vida, se desenvolve segundo o destino biológico fixado pela hereditariedade."

"Com efeito, o homem adulto se nutre, acha-se nas mesmas condições barométricas e térmicas, mas não cresce".

"Os caracteres fixados na espécie não mudam; podem somente variar".

"Esta concepção, tão brilhantemente desenvolvida por De Vries na sua

Théorie des Mutations, assinala também os limites da educação".

B. — *A atividade* — Os princípios da atividade e da individualidade são corolários da liberdade. "Se a disciplina é fundada sobre a liberdade, deve necessariamente ser *ativa*. Não se diz que um individuo seja disciplinado, somente quando se torna artificialmente silencioso como um mudo, e imóvel como um paralítico. Este é um indivíduo aniquilado, mas não disciplinado".

"O método pedagógico da observação tem por base a *liberdade* da criança; ora, *liberdade é atividade*."

C. — *A individualidade* — "Não podemos conhecer as conseqüências dum *ato espontâneo* reprimido quando a criança começa a agir: nós abafamos talvez a *própria vida*. A humanidade que se revela em seus esplendores intelectuais, desde a idade tenra e encantadora da infância, como o sol surge na aurora, e como a flor se manifesta na primeira aparição das pétalas, deveria ser *respeitada* com uma veneração religiosa; e se um ato educativo deve ser eficaz, este será o que tende a *ajudar* o completo desenvolvimento da vida".

"A liberdade dos alunos deve ser, por conseguinte, o pivô fundamental da Pedagogia Científica e permitir o desenvolvimen-

to das manifestações espontâneas-individuais da criança".

"E, sem embargo, a criança tem uma personalidade livre, como toda criatura humana. Leva a sublime marca criadora da alma que não pode se desenvolver fora de sua dignidade".

III. *O material* — Classifica-se, segundo Clotilde Guillen de Rezano, em da vida prática e do desenvolvimento. Compõe-se o primeiro grupo de utensílios de limpeza, de higiene pessoal, etc., que servem para a coordenação dos movimentos executados comumente. Os da segunda categoria visam ao desenvolvimento da inteligência, linguagem, educação dos sentidos.

A criança, de acordo com Montessori, para se expandir, deve ser deixada livre, mas com possibilidade de encontrar no ambiente algo de organizado, espécie de alimento à sua fome interna, tal como "o inseto livre que encontra, na forma e na qualidade das flores, correspondência direta de forma e substância". Assim sendo, o material deve:

a) Ser estético;

b) Provocar a atividade das crianças;

c) Ser autocorretor, isto é, controlar os erros, idéia das maia felizes, segundo Luzuriaga. O encaixe de cilindros em blocos de madeiras põe à mostra facilmente essa qualidade;

d) Ser limitado. O material é a via que dirige a atividade ao fim almejado, evitando desvios.

IV. *Considerações finais* — Do que foi exposto, dada a formação de Montessori e ao objetivo que inicialmente visou — educação de crianças anormais, patenteiam-se em seu sistema os aspectos biológico, vitalista e individualista.

Vejamos algumas das críticas feitas ao método:

a) Seu fundamento psicológico é o associacionismo o que forçosamente conduz à educação formal;

b) O material, de cunho artificial como o de Froebel, não permite que a criança dele use livremente, pois sua manipulação, como se viu, é limitada. Dele não constam bonecas, polichinelos, ao que parece, escreve Claparède;

c) Não permite jogos e desenhos livres, contos, reprimindo, assim, a fantasia infantil;

d) Schramm entende que a "classe silenciosa" contraria a natureza da criança. Lapie, entretanto, sem deixar de assinalar a antinomia entre essa disciplina rigorosa imposta a toda classe com a proscrição do sistema à disciplina direta e coletiva, afirma: "e não é menos verdadeiro que Mme. Montessori concebeu a idéia da lição do silêncio e que esta lição produz efeito o mais salutar sobre as jovens vontades e jovens inteligências". M. de Paew, que assistiu ao exercício, em Milão, assevera: "Via-se que as crianças se sentiam felizes e gozavam com este exercício".

A despeito dessas críticas, reconheceu-se, também, no sistema, "delicadeza de sentimentos e grande agudeza psicológica" o que re-

presenta "notável progresso na técnica educativa".

A existência de aspectos críticos no sistema (qual, até hoje, o que tenha recebido irrestrita aceitação?) não implica desmerecimento à obra da ilustre educadora, pois que, inegavelmente, muito contribuiu não só com seus conhecimentos, como também pela ação devotada, para que a difícil arte de educar transpusesse mais alguns marcos em sua longa e inacabada trajetória. PAULO SONEWEND — (*Revista de Educação*, São Paulo).

O INSTITUTO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE MINNESOTA

O Instituto de Tecnologia foi fundado, por iniciativa do Conselho Diretor da Universidade de Minnesota, em 1935. Compreende o Colégio de Engenharia, a Escola de Química, a Escola de Minas e Metalurgia e a Escola de Arquitetura. Suas repartições administrativas funcionam no Edifício Central de Engenharia no "campus" Mineápolis.

Os currículos profissionais do Instituto foram organizados com o objetivo de preparar o estudante para poder arcar com os encargos da liderança profissional, na nossa sociedade, e com as responsabilidades da cidadania, na nossa democracia. Cada currículo prove o estudante de um treinamento básico em fundamentos de ciência e matemática, de uma seleção de cursos relativos a determinada especialização, e de um programa completo de ciências biológicas, ciências sociais e humanida-

des. Dá-se maior importância ao desenvolvimento da capacidade para aplicar princípios fundamentais na resolução dos problemas que surgirão na vida profissional, do que ao ensino detalhado da prática industrial ou profissional, a qual poderá ser obtida pela experiência colhida no exercício da profissão.

Colégio de Engenharia

O Colégio de Engenharia tem suas origens no Colégio de Agricultura e Artes Mecânicas que foi reconhecido, por ato legislativo, em 1868. Em 1871 foram ministrados, pela primeira vez, cursos de engenharia civil e engenharia mecânica. Com a reorganização da Universidade em 1872, foi criado o Colégio de Artes Mecânicas. Transformou-se ele, sucessivamente, em: Colégio de Engenharia, Metalurgia e Artes Mecânicas (1892); Colégio de Engenharia e Artes Mecânicas (1897); Colégio de Engenharia e Arquitetura (1916); e Colégio de Engenharia (1949). Em 1887 foi ministrado, pela primeira vez, um curso destinado a formar engenheiros especializados em eletricidade. O curso de engenharia agrícola foi iniciado em 1925 e o de engenharia aeronáutica em 1928. Os currículos combinados de engenharia e administração de empresas foram organizados em 1934. Os currículos de engenharia de cinco anos foram iniciados em 1946. Em 1948 foi criado um curso de matemática usual do engenheiro. O Programa de Assistência Técnica foi organizado em 1949. Os cursos de engenharia industrial e o plano

misto de estudo e trabalho em cooperação surgiram em 1950.

Os departamentos deste colégio estão abrigados nos edifícios Central de Engenharia, de Engenharia de Eletricidade, de Engenharia Mecânica, de Engenharia Aeronáutica, de Engenharia Experimental e dos Laboratórios da Rua Oak, no "campus" Mineápolis, e do Edifício de Engenharia Agrícola, no "campus" São Paulo. O Laboratório de Hidráulica está situado nas Cachoeiras de Santo Antônio, no rio Mississippi, a cerca de uma milha, rio acima, do "campus" Mineápolis. O Centro de Pesquisas de Rosemount está instalado em Rosemount, Minnesota, a cerca de dez milhas do "campus" Mineápolis. A Biblioteca de Engenharia e as repartições administrativas do colégio estão instaladas no Edifício Central de Engenharia.

Escola de Química

A Escola de Química foi fundada, em 1897, como uma Escola de Química Analítica e Aplicada, subsidiária do Colégio de Ciências, Literatura e Artes. Em 1904 transformou-se numa das unidades independentes da Universidade; em 1919 o seu nome atual foi adotado e a sua administração foi fundida com a do Colégio de Engenharia e Arquitetura sob um único deão. Em 1935 tornou-se uma das quatro divisões do Instituto de Tecnologia.

Os cursos de química e engenharia química vêm sendo ministrados desde a fundação da escola. O de física foi criado em 1936.

O Departamento de Química ocupa um amplo e moderno edifício, de

seis andares, com as dimensões de 180 X 200 pés.

Seus laboratórios foram planejados de modo que facilitassem o adestramento nos vários ramos da química. A Biblioteca de Química está bem provida de coleções completas de jornais e compêndios de química, entre as quais algumas não encontradas freqüentemente em bibliotecas de universidades.

Muitos laboratórios para pesquisas particulares foram instalados e oferecem-se amplos recursos para os trabalhos destinados à obtenção de graus de aprovação superiores.

O Departamento de Engenharia Química está instalado no Edifício de Engenharia Química, edifício moderno, de cinco andares, provido de salas de leitura e do conforto oferecido pelos modernos laboratórios nele instalados.

Escola de Minas e Metalurgia

A Escola de Minas e Metalurgia foi criada, em 1888, atendendo a sugestão do corpo docente da Universidade. Em 1899 foi anunciado o funcionamento de um curso de técnica de minas e metalurgia. A escola esteve incorporada ao Colégio de Engenharia, sob o nome comum de Colégio de Engenharia, Metalurgia e Artes Mecânicas até 1897, quando a Escola de Minas foi transformada num estabelecimento independente. Em 1926 passou a chamar-se Escola de Minas e Metalurgia. Em 1935 tornou-se uma das quatro divisões do Instituto de Tecnologia.

A Escola ocupa o edifício doado pelo Legislativo de 1913. O prédio

abriga a biblioteca e as repartições administrativas, salas de aula, salas de desenho e laboratórios necessários ao funcionamento dos cursos de técnica de minas, metalurgia, metalografia e engenharia especializada em petróleo.

Para outros tipos de estudo, necessários à complementação de currículos bem compostos, lança-se mão dos cursos ministrados em vários departamentos das outras unidades da universidade.

A poucas horas de Mineápolis, por via férrea ou estrada de rodagem, estão situados os distritos mineiros de Minesota. Existe a mais íntima cooperação entre os funcionários das várias companhias de mineração e a escola; por isso os terrenos das minas estão sempre franqueados aos seus alunos, para excursões de estudo e observação. Os estudantes se adestram, nesses distritos, na prática da agrimensura e realizam estudos práticos de geologia no solo e subsolo.

Oferecem-se, também, muitas oportunidades para estudos práticos de metalurgia. Em Twin Cities estão instalados numerosos estabelecimentos de fabricação e tratamento a fogo; e, a nada mais que uma noite de viagem por estrada de ferro, podem ser encontrados estabelecimentos para o estudo dos processos de fusão.

Os alunos da Escola de Minas e Metalurgia gozam, em suma, de todas as vantagens oferecidas por uma grande universidade, combinadas com muitas oportunidades a observações e experiências "in loco".

Escola de Arquitetura

Desde a fundação do Colégio de Agricultura e Artes Mecânicas vem sendo ministrado um curso de arquitetura. Em 1913, foi criado, no Colégio de Engenharia e Artes Mecânicas, pelo Conselho Diretor, um Departamento de Arquitetura. Este nome foi trocado, em 1925, pelo de Escola de Arquitetura. Esteve filiado ao Colégio de Engenharia e Arquitetura até 1949, quando se tornou uma das quatro unidades independentes do Instituto de Tecnologia.

A escola está instalada nos andares terceiro e quarto do Edifício Centra! de Engenharia, e compreende salas de desenho e planejamento, salas de aula, salas de modelagem e pintura, salas de exposição e uma biblioteca.

Laboratórios Experimentais e Elementos para Pesquisas Especializadas

Há, em cada uma das quatro escolas e colégios do Instituto de Tecnologia, currículos de cinco anos. No Colégio de Engenharia há os de engenharia civil, matemática usual do engenheiro e engenharia especializada em aeronáutica, agricultura, eletricidade, indústria e mecânica. Na Escola de Química há os de química, física e engenharia química; na Escola de Minas e Metalurgia os de geofísica e de engenharia especializada em geologia, metalurgia e mineração. Na Escola de Arquitetura funciona um curso de Arquitetura de cinco anos e um curso de seis anos em cooperação com o

Colégio de Ciências, Literatura e Arte.

Qualquer dos cursos acima citados pode ser combinado com o de administração de empresas, em cooperação com a Escola de Administração de Empresas, dando direito a um grau concedido por esta e a um concedido pelo Instituto de Tecnologia. O Instituto encarrega-se, também, dos dois primeiros anos do curso de engenharia e administração de empresas (administração de indústria), de 4 anos, ministrado pela Escola de Administração de Empresas.

Há cursos de engenharia especializada em mecânica, eletricidade e indústria, com programas mistos de estudo e trabalho em cooperação, para a obtenção do grau de Bacharel. Em cooperação com a Escola de Direito, ministram-se cursos de engenharia civil ou mecânica combinados com estudos de direito.

Um grau de habilitação profissional em engenharia será conferido ao candidato que tenha obtido, do Instituto de Tecnologia, um grau de estágio adiantado ou grau de bacharel, desde que tenha êle exercido a profissão pelo menos durante oito anos, sendo que, desses, quatro, no mínimo, tenham sido com a responsabilidade direta de trabalho importante. O grau de Engenheiro será concedido, principalmente, em reconhecimento da competência e habilidade profissionais do candidato como engenheiro. O título deve ser requerido ao deão do Instituto de Tecnologia até, no máximo, o dia primeiro de outubro, para ser concedido no começo de julho do ano seguinte. Exigir-se-á relatório de-

talhado da sua experiência profissional, demonstração de seu trabalho como profissional e (ou ou) de sua atividade no planejamento e direção de trabalhos de engenharia. Se atendidos esses requisitos, o candidato será convidado a apresentar uma tese, a qual não poderá constar de mera descrição de trabalhos comuns de engenharia nem da condensação de literatura já existente sobre o assunto, mas, ao contrário, deverá representar contribuição pessoal do requerente para o estudo da matéria sobre que versar o trabalho. Pronunciar-se-á, então, uma Junta de Concessão de Graus de Engenheiro sobre a aceitabilidade da tese apresentada e sobre se satisfaz o candidato as outras exigências para a concessão do grau.

Plano Misto de Estudo e Trabalho em Cooperação

Um curso misto, de cinco anos, de trabalhos e estudos de engenharia, combinando o aprendizado prático com o teórico num único e completo programa, é ministrado, relativamente a três especializações — eletricidade, indústria e mecânica — podendo ser alternados os períodos de estudo na Universidade com os de trabalhos em estabelecimentos industriais.

Ao fim do segundo ano, os estudantes selecionados para este programa são divididos em dois grupos. Durante um trimestre, enquanto o primeiro grupo frequenta aulas, o segundo desempenha uma tarefa num estabelecimento industrial. Os dois grupos trocam de situação cada três meses.

Para cada emprego desse gênero disponível podem ser selecionados dois estudantes. Espera-se que a importância e dificuldade das funções exercidas por cada par de estudantes possam ser progressivamente aumentadas, durante o período de treinamento. Ao fim de cada três meses de estágio, a companhia enviará à escola um relatório sobre as atividades do estagiário. Este apresentará, por sua vez, um relatório sobre o trabalho realizado.

Enquanto em estágio, o estudante é, em todos os sentidos, um empregado da companhia, ficando sujeito às suas normas de trabalho e regulamentos. A remuneração dos estagiários varia grandemente, dependendo de fatores como capacidade, experiência prévia, personalidade e condições econômicas. Em geral, sua remuneração é igual à dos empregados comuns da firma que executem trabalho igual.

Os estudantes do primeiro e segundo anos dos cursos de engenharia industrial, engenharia de eletricidade e engenharia mecânica devem dirigir-se à direção do seu departamento para informações sobre este programa misto e sobre a maneira de requerer a inscrição. Os estudantes transferidos de outras universidades ou colégios que pretendam dedicar-se, particularmente, a essas especialidades, têm direito também à inscrição. Os candidatos serão selecionados de acordo com o aproveitamento demonstrado, adaptabilidade e competência para o trabalho por realizar.

Admissão

Os estudos preparatórios para a admissão no Instituto de Tecnologia devem incluir álgebra elementar, geometria plana, e álgebra superior ou geometria sólida, se possível ambas. Os candidatos são advertidos de que os que tenham realizado melhores preparatórios e apresentem maior desenvolvimento intelectual tirarão mais proveito dos estudos no Instituto.

Os estudantes que desejarem ser transferidos de um colégio ou universidade acreditados, serão admitidos se possuírem grau médio C, ou melhor, de classificação, referente a, no mínimo, um ano de estudos. Se possível, esses estudos devem cobrir programas de matemática, química, inglês, física e desenho, correspondentes aos do primeiro ano de estudos no Instituto de Tecnologia.

Os que não tenham completado um ano de estudos nesses colégios, devem satisfazer às condições exigidas dos que tenham apenas os preparatórios.

Informações detalhadas sobre formas de admissão, condições de matrícula, classes adiantadas e custeio podem ser encontradas no Boletim de Informações Gerais, que será enviado a qualquer pessoa que o pedir ao Deão de Admissões e Inscrições.

Classes Adiantadas

Os estudantes que tenham realizado estudos em outras universidades ou colégios credenciados podem obter créditos de estágios superiores, de acordo com as normas ado-

tadas pela Universidade e pelo Instituto de Tecnologia. (Vide "Requisitos para Graduação").

Nenhum crédito será concedido, relativamente aos cursos em que tenha sido obtido o grau D.

Aqueles que ingressarem na Escola de Química no primeiro ou segundo ano do curso de química ou do curso de engenharia especializada em química não obterão créditos eletivos, relativamente a cursos realizados fora da Escola de Química. Os estudantes do terceiro ano desses cursos podem transferir, de cursos realizados fora da Escola de Química, créditos, até o máximo de um quarto (no quarto ano até o máximo da metade, no quinto até o máximo de três quartos) do número total de créditos eletivos exigidos para a graduação.

Inscrição

Para fazer sua inscrição todo novo aluno deve apresentar um certificado de admissão e um certificado de aprovação em inglês (estudantes que se destinem ao primeiro ano) ou um certificado de estágio superior (estudantes transferidos). Os que ingressarem no Colégio de Engenharia ou na Escola de Arquitetura devem começar sua inscrição no Edifício Central de Engenharia. Os que ingressarem na Escola de Química devem fazê-lo no Edifício de Química e os que ingressarem na Escola de Minas e Metalurgia no Appleby Hall. Nos edifícios acima mencionados podem ser encontradas em quadros de avisos, as instruções para inscrição fornecidas pelo Es-

critério de Admissões e Inscrições, que devem ser observadas.

Unidade de Créditos

A unidade de crédito "standard" na Universidade é o crédito trimestral, ou simplesmente, o *crédito*. Corresponde à um período de aula por semana, durante um trimestre. Este período de aula pode constar do comparecimento a uma conferência ou dissertação de uma hora, ou de duas ou três horas de trabalhos de laboratório, desenho, levantamento de plantas ou cálculo. Em qualquer caso, a concessão de um crédito pressupõe o dispêndio de três horas da média semanal de trabalho do estudante, durante um trimestre. Uma hora de preleção em classe pressupõe duas horas de preparação ou estudo. Um período de duas horas de prática de laboratório pode exigir uma hora de estudo para completar o crédito. Um período de três horas geralmente dá direito a um crédito sem período adicional de trabalho fora da classe.

Concessão de créditos por estudos realizados fora das classes regulares

Podem ser obtidos por meio da prestação de exames minuciosos, créditos por estudos realizados fora das classes regulares do Instituto. Os alunos são incentivados a requerer a prestação desses exames relativamente aos cursos dos quais se tenham familiarizado com todo o programa. Pelo uso desse tipo de exames o estudante superior fica habilitado a acelerar o seu progresso educacional.

Os exames em apreço serão de tal modo minuciosos e severos que possam determinar se os estudos do examinando cobriram, realmente, todo o programa do curso. Exigem, no mínimo, três vezes o trabalho do exame final comum, sendo realizados por uma comissão designada pelo chefe do departamento no qual é ministrado o curso correspondente.

A permissão para prestar os exames deve ser obtida da Comissão de Tarefas dos Alunos, sendo pagos cinco dólares por cada exame especial, exceção feita aos prestados dentro de seis semanas do ingresso do aluno, pela primeira vez, na Universidade.

Cursos de Extensão

A Divisão de Cursos de Extensão da Universidade ministra cursos de engenharia e química em classes noturnas e por correspondência. Aqueles que não puderem freqüentar os cursos regulares podem realizar, desta maneira, estudos valiosos. Para informações como as referentes aos créditos que serão aceitos para a concessão de um grau pelo Instituto de Tecnologia, vide o capítulo do boletim sobre cursos de extensão.

Freqüência

Espera-se que todos os estudantes compareçam regularmente às aulas e exercícios e que perfaçam todo o programa de trabalho do curso. Considerar-se-á razão suficiente para exclusão da classe a negligência nos estudos, revelada por freqüência irregular ou baixo nível de conhecimentos. Qualquer estudante que

tenha um número de faltas não justificadas igual ao número de créditos no curso, mas em nenhum caso menos de duas, pode ser desligado da classe como reprovado.

Requisitos para Graduação

O grau de Bacharel com especialização será concedido aos estudantes com média de pontos honoríficos de 1.00 ou melhor que tenham realizado todas as tarefas requeridas e tenham obtido o número de créditos especificados em seus currículos. Um grau adicional, o de bacharel em ciência sem especialização, será concedido Concomitantemente, mediante requerimento, aos estudantes que tenham uma média de pontos de 1.80 ou melhor. O grau de bacharel em ciência sem especialização não é concedido no curso de arquitetura, no programa misto de estudo e trabalho em cooperação e nos currículos combinados.

Completado o quarto ano de seus currículos, podem os estudantes ingressar na Escola Superior. Um dos requisitos para ingresso na Escola Superior é um grau de Bacharel. O grau de bacharel em ciência sem especialização pode ser obtido no terceiro trimestre (segundo na Escola de Química) do quarto ano, submetendo o interessado, à Comissão de Tarefas dos Alunos, a petição correspondente. A concessão deste grau requererá uma média de pontos honoríficos de 1.80, ou melhor, aprovação, em ramo especializado, para realizar estudos superiores, conhecimento de todo o programa, inclusive a parte de humanida-

de dos dois primeiros anos do currículo. No Colégio de Engenharia o total de créditos exigido é de 200, sendo de 204 e 220, respectivamente, nos cursos de química e engenharia química. O total de créditos exigido na Escola de Minas e Metalurgia é o total dos quatro primeiros anos do currículo.

Os estudantes adiantados transferidos de outros colégios ou universidades devem permanecer no Instituto um ano, no mínimo, antes que obtenham a graduação. Se o período de permanência for de um ano, apenas deve este ano ser o último. Em qualquer caso, o estudante deve permanecer, no Instituto, ao menos durante dois trimestres do último ano.

Média' de pontos honoríficos requerida a créditos qualificados

Para a graduação no Instituto de Tecnologia, exige-se uma média de pontos honoríficos e no mínimo .. 1.00.

A média de pontos honoríficos é definida como o número total de pontos honoríficos conseguidos dividido pelo número total de créditos conseguidos e não conseguidos. Cada crédito com o grau A dá direito a três pontos honoríficos; cada crédito com o grau B a dois pontos honoríficos; cada crédito com o grau G a um ponto honorífico. Os graus D e F não dão direito a pontos honoríficos.

Só são levados em conta, para o cálculo da média de pontos honoríficos, os créditos e pontos honoríficos obtidos na Universidade de Minesota.

Todo estudante que tenha uma média cumulativa de pontos honoríficos inferior a 1.00 será posto em observação. Os estudantes em observação podem ser forçados a cancelar sua inscrição nos cursos em que não apresentem melhora de aproveitamento.

Só se levam em conta, para o cálculo da média de pontos honoríficos requerida os créditos e pontos honoríficos obtidos a partir do verão de 1949.

Requisitos especiais da Escola de Química

Os alunos da Escola de Química devem obter grau C ou melhor nos cursos de química analítica e inorgânica, matemática e física, que figuram como matérias exigidas nos dois primeiros anos dos seus currículos. Se obtiverem graus D ou F, devem repetir esses cursos, tão logo sejam eles novamente ministrados.

Exige-se uma média de pontos honoríficos de no mínimo 1.00 em cada um dos cinco anos. Esta condição é indispensável para o ingresso nos cursos que compõem o ano imediatamente superior.

Como reconhecimento especial de trabalhos de nível superior realizados, podem ser conseguidos na Escola de Química, créditos qualificados, na base de um crédito para cada 10 pontos honoríficos excedentes de uma média C por trabalho realizado na Universidade. Os créditos qualificados podem ser usados para satisfazer a exigência de um determinado número de créditos para a graduação. Os estudantes superiores que tenham acumulado um nú-

mero suficiente de créditos qualificados, podem habilitar-se, no último trimestre de sua permanência na escola, à inscrição em cursos de pós-graduação, como complementação dos estudos anteriores.

Excursões de Estudo

Exige-se que os estudantes de engenharia especializada em aeronáutica, agricultura, química, eletricidade e mecânica realizem excursões de estudo. Essas excursões são realizadas, geralmente, durante as férias da primavera. Visitam-se as instalações industriais do meio-oeste e outros estabelecimentos de interesse. O custeio dessas excursões, que fica a cargo do estudante, varia, geralmente, de \$50 (cinquenta dólares) a \$75 (setenta e cinco dólares), exceto as realizadas pelos estudantes de engenharia mecânica, que custam \$10 (dez dólares).

Na Escola de Minas e Metalurgia exige-se a realização de excursões ao fim do terceiro e quarto anos, como é indicado nos vários currículos. São organizadas excursões de mais de seis semanas pelas regiões das minas de ferro no norte de Minnesota com o fim de estudar o funcionamento de instalações desse gênero e de realizar treinos de levantamento geológico de terrenos. A despesa aproximada, para o estudante, é de \$75 (setenta e cinco dólares). São organizadas, também, excursões ao oeste do país, de três semanas de duração, começando em setembro e compreendendo o estudo de estabelecimentos mineiros e prática de direção de operações em minas ou campos petrolíferos. A despesa apro-

ximada, para o estudante, é, neste caso, de \$200 (duzentos dólares). É levada a efeito, ainda, uma excursão à região de Black Hills,, para estudos de geologia, compreendendo os tipos característicos de trabalhos geológicos práticos, pelo custo de cerca de \$150 (cento e cinquenta dólares). As excursões para estudos de metalurgia especializada em ferro inclui visita — com respectivo relatório — dos estabelecimentos fabris e de tratamento térmico do meio-oeste. A despesa correspondente é, aproximadamente, de \$100 (cem dólares).

Bolsas especiais e lugares de assistente

Há numerosos lugares de assistente no Instituto de Tecnologia, destinados a estudantes de nível superior. Oferecem-se, nos cursos de engenharia civil e de engenharia especializada em química, minas e metalurgia, mecânica e eletricidade, bem como nos cursos de química, matemática e mecânica, lugares de assistente, com um estipêndio de \$900 (novecentos dólares) por meio tempo de trabalho. Na Estação Experimental de Engenharia há lugares de assistente de pesquisa, com um estipêndio igual aos anteriores. Nas escolas de Engenharia Química, Química, Engenharia Aeronáutica, Engenharia de Eletricidade, Física e Engenharia Mecânica há várias bolsas especiais, com estipêndios de .. \$1.000 (mil dólares) a \$1.800 (mil e oitocentos dólares).

Os requerimentos relativos a esses lugares e a essas bolsas devem ser encaminhados ao departamento cor-

respondente. As informações acerca dos requerimentos podem ser obtidas da Escola Superior pu desse mesmo departamento.

Bolsas de estudo e prêmios

No Instituto de Tecnologia, são concedidas aos estudantes muitas bolsas de estudo e prêmios. Entre as bolsas, temos as seguintes:

Bolsas James Coxoin — Bolsa anual de \$1.500 (mil e quinhentos dólares) aberta a graduados de engenharia, preferentemente estudantes especializados em engenharia do estruturas;

Bolsas da Consolidated Vultee Aircraft Corporation — Duas bolsas anuais de \$250 (duzentos e cinquenta dólares) cada uma, para 32 semanas de treinamento prático na Consolidated Vultee Aircraft Corporation. Aberta a bacharelados em engenharia aeronáutica;

Bolsa da Douglas Aircraft — Bolsa anual de \$500 (quinhentos dólares) aberta a estudantes superiores de engenharia mecânica e engenharia aeronáutica;

Bolsas do David Grimes Memorial — Cinco bolsas anuais de \$500 (quinhentos dólares) cada, concedidas pela Philco Corporation. Aberta a todos os estudantes de engenharia que se estejam dedicando a eletricidade. Não se fazem restrições aos bacharelados para a concessão desta bolsa;

Bolsas de Engenharia de Usinas — Um número limitado de bolsas anuais variando, em total, de um mínimo de instrução e pagamento a um máximo de \$500 (quinhentos dó-

lares) abertas a bacharelados do Instituto que se estejam especializando ou pretendam especializar-se em engenharia de usinas;

Bolsa da Seção Norte da Sociedade Americana de Engenheiros Civis — Bolsa anual de \$200 (duzentos dólares) aberta a estudantes superiores de engenharia civil que sejam membros da seção estudantil da Sociedade;

Bolsa da Radio Corporation of America — Bolsa anual de \$600 (seiscentos dólares) aberta a todos os bacharelados do Instituto;

Bolsa da Associação Nacional de Fabricantes de Móveis — Utilização de Madeira — Uma ou mais bolsas anuais variando em total de \$250 (duzentos e cinquenta dólares) a \$750 (setecentos e cinquenta dólares), abertas a bacharelados do Instituto de Tecnologia que se estejam especializando ou pretendam especializar-se em utilização de madeira (um dos cursos do Departamento de Engenharia Mecânica).

Aa seguintes entidades conferem prêmios aos alunos: Instituto Seção Norte da Sociedade Americana de Engenheiros Civis; Seção de Minnesota da Sociedade Americana de Engenheiros Mecânicos; Tau Beta Pi; Chi Epsilon; Eta Kappa Nu; Pi Tau Sigma; Phi Lambda Upsilon; Twin City Alumni Association of Alpha Chi Sigma; Corpo Docente de Química; Instituto Americano do Arquitetos; Alpha Rho Chi; Scarab Fraternity; Alpha Gamma Sorority; Gargoyle Club; Companhia de Força dos Estados do Norte. Devem ser consignados, ainda, o Premio George Meicher (conferido pela Flour City Ornamentai

Co.), o Prêmio C. H. Johnston e o Prêmio de Ciências Aeronáuticas.

Serviço de empregos

Foi organizado, para uso dos que se forem graduando, um serviço de empregos. Sem assumir a responsabilidade de encontrar emprego para o graduado, faz-se o possível para auxiliá-lo a conseguir a colocação melhor ajustada às suas aptidões, aos seus conhecimentos e interesse. Fazem-se ajustes para a impressão dos formulários (com indicações «febre o candidato) que devem ser remetidos aos possíveis empregadores e para a promoção de entrevistas com estes.

Núcleo de treinamento de Oficiais;- da Reserva

Há, à disposição dos alunos, cursos de Ciência e Tática Aéreas, Ciência e Tática Militares, e Ciência Naval, que permitirão um comissionamento na Reserva da Força Aérea, Corpo de Oficiais da Reserva do Exército ou Reserva Naval, respectivamente.

No Instituto de Tecnologia é possível adquirir o treinamento exigido por um comissionamento desses e, paralelamente, o grau de Bacharel dentro do tempo de trabalho normalmente exigido para cada currículo de engenharia. Esse tempo é completado pela substituição de créditos do Núcleo dos créditos eletivos e por algumas das exigências feitas no campo das ciências sociais.

IE preferível ingressar no curso básico do Núcleo no trimestre do outono do primeiro ano de estudos no

Instituto, embora seja possível fazê-lo em data posterior. Os estudantes novos são incentivados a considerar, cuidadosamente, as vantagens de dar preferência ao curso do Núcleo antes de entrar para a Universidade, de maneira que possa o treinamento militar ser incluído no programa do trimestre de outono dos cursos.

Muitos dos cursos dos programas militares são adaptados particularmente aos estudantes do Instituto de Tecnologia. Os estudantes de engenharia em geral devem examinar a Reserva Naval, a Reserva da Força Aérea, a Artilharia Antiaérea ou o Corpo de Transportes. Os estudantes de engenharia civil devem examinar em especial o Corpo de Engenheiros, os de engenharia mecânica o Departamento de Artilharia e os que se estejam especializando em eletricidade e física o Corpo de Comunicações.

Informações detalhadas concernentes a exigências, oportunidades e matéria destes cursos podem ser encontradas no Boletim de Informações Gerais, no Boletim do Núcleo de Treinamento de Oficiais da Reserva do Exército, Marinha e Aeronáutica, ou obtidas, diretamente, dos professores de ciência aeronáutica, militar e naval, no Arsenal.

Empréstimos a Estudantes

O Bureau de Empréstimos e Bolsas de Estudo do Gabinete do Deão do Estudantes foi criado para ajudar monetariamente os estudantes necessitados ou auxiliá-los a organizar um bom plano de financiamento dos seus estudos. Os pedidos de auxílio financeiro devem ser feitos diretamente a esse escritório, em Eddy Hall, 211.

Sociedades

Há na Universidade de Minesota, mantidas por alunos e membros da diretoria e corpo docente, seções das seguintes sociedades profissionais do País: Sociedade Americana de Química, Instituto Americano de Engenheiros Químicos, Instituto Americano de Engenheiros Especializados em Minas e Metalurgia, Instituto Americano de Engenheiros Especializados em Eletricidade, Sociedade Americana de Engenheiros Civis, Sociedade americana de Engenheiros Agrícolas, Sociedade Americana de engenheiros Mecânicos e Instituto de Ciências Aeronáuticas. Funcionam, ainda, na Universidade, a Sociedade de Arquitetura, a Sociedade da Escola de Minas e Metalurgia e o Clube de Aviação da Universidade do Minesota. — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1976 — DB 4 DE SETEMBRO
DB 1953

Institui, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte

O Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do artigo TO, § 4.º, da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1.º. São instituídos, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte, com o objetivo de premiar, anualmente, pelo conjunto de sua obra, o autor brasileiro que tiver apresentado, em cada uma dessas atividades criadoras, contribuição julgada substancial.

Art. 2.º. É estabelecida a importância de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) para cada prêmio.

Art. 3.º. A concessão dos prêmios será regulamentada, no prazo de 90 (noventa dias).

Art. 4.º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 4 de setembro de 1953. — *João Café Filho.*

(Publ. no D. O. de 10-9-1953)

DECRETO N.º 34.078 — DE 6 DE
OUTUBRO DE 1953

Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura.

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

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, baixa com este decreto.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 1953; 132.º da Independência e 65.º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Antônio Balbino-

REGIMENTO DA DIVISÃO DE
EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR DO
DEPARTAMENTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Da finalidade e competência.

Art. 1º» A Divisão de Educação Extra-Escolar, órgão de administração especial do Ministério da Educação e Cultura, subordinado ao Departamento Nacional de Educação, tem por finalidade promover e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extra-escolar, bem como coordenar as de cultura geral, em conexão com outros órgãos especializados.

Art. 2º» No desempenho das suas atribuições, a Divisão de Educação Extra-Escolar:

a) manterá contato direto com os estudantes, para o fim de:

1ª) estabelecer e manter relações com organizações e entidades estudantis, dando-lhes orientação, estímulo e assistência;

2ª) animar, coordenar e auxiliar a formação de associações, grêmios e clubes literários, teatrais, científicos, artísticos, recreativos e esportivos úteis à formação moral, intelectual e física dos estudantes e ao desenvolvimento do seu espírito de organização, cooperação e fraternidade;

3ª) assistir as organizações de estudantes em seus programas de viagens, excursões, congressos e competições, auxiliando e coordenando a sua realização;

b) promoverá o aperfeiçoamento cultural da coletividade estudantil, através de medidas destinadas a:

1º) estimular, coordenar e cooperar na realização de exposições permanentes ou transitórias, fixas ou ambulantes, de interesse artístico e cultural, assumindo, inclusive, a iniciativa de realizá-las;

2º) instituir, obter e coordenar a distribuição de bolsas de estudo bem como promover estágios para treinamento profissional em entidades oficiais ou particulares;

3º) coordenar e auxiliar os empreendimentos públicos e particulares destinados a proporcionar alimento, habitação, livro e outros benefícios materiais aos estudantes;

4º) incentivar a formação e desenvolvimento de instituições particulares que objetivem estudos e atividades de interesse para o progresso cultural do país;

5º) coordenar e fiscalizar as atividades das instituições citadas nas disposições anteriores, que recebam subvenções federais e que hajam assumido compromissos com o Ministério da Educação e Cultura;

6º) promover e orientar a formação de círculos de pais e professores, com a finalidade de estreitar as relações entre a comunidade doméstica e o grupo educativo, de modo a que se estabeleça entre ambos uma atmosfera de cordial compreensão e de entendimento favorável ao bom êxito dos trabalhos escolares;

c) cuidará das atividades que visem à cultura geral, providenciando no sentido de:

1º) prestar assistência às delegações e personalidades nacionais ou estrangeiras em missão cultural;

2º) patrocinar e coordenar e, bem assim, programar cursos, conferências, exposições e certames de interesse para a difusão artística e cultural, que se realizem no Auditório ou no Salão de Exposição do Ministério;

3º) apoiar e coordenar a realização de espetáculos teatrais, concertos musicais, exibições cinematográficas e transmissões radiofônicas ou de televisão que apresentem valor cultural ou educativo;

4º) promover concursos e inquéritos de ordem científica, literária ou artística de interesses para o desenvolvimento das atividades culturais no país;

5º) incentivar publicações úteis à formação e à difusão da cultura;

6º) manter um cadastro cultural das instituições ou personalidades que possam interessar ao Ministério.

CAPITULO II

Da organização

Art. 3º A Divisão de Educação Extra-Escolar compõe-se de:

- I — Gabinete do Diretor (G. D.);
- II — Seção de Estudante (S. E.);
- III — Seção de Assistência (S. A.);
- IV — Seção de Cultura (S. C.);

Art. 4º A Divisão terá um diretor subordinado ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação; as seções terão chefes imediatamente subordinados ao diretor da Divisão.

§ 1º As seções poderão dividir os seus encargos por turmas de servidores.

§ 2º O diretor da Divisão terá um secretário escolhido dentre os servidores do Ministério.

§ 3º Serão gratificadas as funções de Chefe de Seção e Secretário.

CAPITULO III

Da competência dos órgãos

Art. 5º) Compete à Seção ite Estudante (S. E.) planejar, promover e coordenar as atividades especificadas no artigo 2º alínea "a".

Parágrafo único. De acordo com as instruções do Diretor, a Seção entrará em relações com os estudantes e suas entidades, promovendo reuniões e seminários, no sentido de assistir-lhes no encaminhamento e solução dos seus problemas.

Art. 6º À Seção de Assistência (S. A.) compete executar todas as atividades enumeradas no artigo 2º, alínea "b".

Parágrafo único. De acordo com as instruções do Diretor a Seção manterá entendimento direto com as entidades públicas e particulares que possam ser úteis aos seus objetivos.

Art. 7º Encarregtr-se-á a Seção de Cultura (S. C.) das atividades indicadas no artigo 2º, alínea "c".

Parágrafo único. Para o desempenho das suas atribuições a Seção recorrerá à cooperação dos órgãos públicos e particulares, notadamente dos serviços especializados do Ministério.

CAPÍTULO IV

Das atribuições do pessoal

Art. 8º Compete ao Diretor da Divisão:

a) receber instruções das autoridades superiores e inteirá-las dos planos de trabalho e das diversas fases de sua execução;

b) promover reuniões com os dirigentes dos órgãos e entidades públicas ou particulares para o estudo em conjunto e coordenação de atividades que interessam às finalidades da Divisão;

c) dirigir, estimular e coordenar as atividades próprias de cada seção, baixando instruções e ordens de serviço que regulem o funcionamento das mesmas e sua organização interna e presidindo, inclusive, reuniões periódicas de seus chefes, com o objetivo de mantê-los em atitude de dinâmica e recíproca cooperação;

d) despachar, pessoalmente, com o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação;

e) opinar em todos os assuntos que, dizendo respeito à Divisão, devam ser resolvidos pelas autoridades superiores e deliberar sobre os demais;

f) assegurar a cooperação da Divisão com as instituições que exerçam atividades educativas extra-escolares, bem como com as autoridades federais, estaduais, territoriais, municipais e com entidades particulares que tenham ligações com os serviços que lhe estão afetos;

g) solicitar distribuição de créditos orçamentários atribuídos à Divisão e fiscalizar a sua aplicação, bem como a de quaisquer outros recursos que lhe forem concedidos;

h) prorrogar ou antecipar o expediente;

i) conceder férias aos servidores da Divisão;

j) movimentar o pessoal lotado na Divisão, de acordo com as necessidades do serviço.

Art. 9º Aos Chefes de Seção incumbe:

a) dirigir os trabalhos da Seção, expedindo ordens e instruções necessárias ao exercício de suas atribuições;

b) planejar, promover e orientar as atividades precípuas da Seção, encaminhando os seus resultados à consideração do Diretor;

c) opinar em todos os assuntos que, relacionados com a Seção, devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

d) propor ao Diretor as medidas que julgar convenientes ao desenvolvimento das atividades da Seção;

e) designar os servidores que devam constituir as turnias de serviço da Seção;

f) representar ao Diretor contra faltas cometidas por seus subordinados, propondo a aplicação das penas disciplinares respectivas e sugerir-lhes os atos de elogio a que os mesmos fizerem jus.

Parágrafo único. Compete, ainda, ao Chefe da Seção de Assistência estabelecer as providências necessárias à fiscalização das atividades das instituições educacionais de natureza privada que, subvencionadas pelos cofres da União, estiverem incluídas na esfera da ação da Divisão, propondo ao Diretor medidas **que orientem e disciplinem** as inspeções periódicas.

CAPITULO V

Da lotação

Art. 10. A Divisão terá a lotação que lhe for fixada em decreto.

Parágrafo único. Além dos funcionários e extranumerários constantes de sua lotação, poderá **ter** a Divisão colaboradores eventuais que forem autorizados pelo Ministro, mediante proposta do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

CAPITULO VI

Do horário

Art. 11. O horário normal de trabalho da Divisão é o estabelecido para o serviço público em geral, podendo o expediente ser antecipado

ou prorrogado, de acordo com a legislação vigente e segundo as conveniências do serviço.

Parágrafo único. O Diretor da Divisão está isento da assinatura do ponto.

Art. 12. A freqüência do pessoal em exercício fora da sede será apurada mediante boletim diário de produção verificado pelo Chefe de Seção respectivo.

CAPITULO VII

Das substituições

Art. 13. Serão substituídos **nas** faltas ocasionais e nos impedimento» transitorios :

a) o Diretor pelo Chefe de Seção que for designado pelo **Ministro**;

b) os chefes de Seção, por servidores das Seções respectivas, designadas pelo Diretor.

CAPÍTULO VIII

Disposições gerais

Art. 14. Funcionará junto à Divisão uma comissão destinada a cooperar com o Diretor no **estudo** e solução dos problemas que lhe estão afetos.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento dessa comissão serão objeto de ato ministerial.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 1953.

(Publ. no D. O. de 8-10-958).

DECRETO Nº 34.330 — DE 21 DE
OUTUBRO DE 1953

*Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12
de março de 1953*

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

Art. 1º É permitida a matrícula na primeira série do curso clássico ou do científico, dos cursos técnicos comerciais, industriais e agrícolas, mediante conveniente adaptação, aos estudantes que tenham concluído um dos seguintes cursos:

- a) ginasial;
- b) comercial básico;
- c) industrial básico;
- d) de mestria agrícola;
- e) normal regional, ou de nível correspondente;
- f) de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas;
- g) de seminários.

§ 1º Devem ser oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal os cursos referidos nas alíneas *a*, *b*, *c*, *e d*, *e* mantidos ou reconhecidos por governo estadual o de que trata a alínea *e*.

§ 2º A prova de conclusão dos cursos comercial básico, industrial básico, agrícola, normal regional e de formação de oficiais das polícias militares deverá ser feita mediante:

a) diploma, certificado ou certidão de conclusão de curso;

b) documento que comprove a duração do curso por um período mínimo de quatro anos, ou de cinco anos, nos casos de cursos de formação de oficiais de polícia militar;

c) currículo de nível médio, de que constem, pelo menos, seis disciplinas do curso ginasial.

§ 3º Em todos os casos previstos neste artigo, o diploma, certificado ou certidão deverá estar acompanhado de histórico escolar, devidamente autenticado.

Art. SP Será exigida dos candidatos à matrícula:

a) no curso colegial, a prestação de exames de português, francês ou inglês, e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário;

b) nos cursos técnicos de ensino comercial, a prestação de exames de português, francês ou inglês, e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas, ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na legislação do Ensino Comercial, além das provas que se fizerem necessárias por força do disposto no artigo 21, parágrafo único, da Lei citada;

c) nos cursos técnicos de ensino industrial ou agrícola, a prestação de exames vestibulares de português, matemática, ciências físicas e naturais e desenho.

Parágrafo único. Os candidatos à matrícula na primeira série do curso clássico estarão sujeitos, ainda, a exames de latim, caso não tenham estudado essa disciplina no curso de que procedam.

Art. 3º Será permitida a transferência de um para outro dos seguintes cursos — ginásial, comercial básico, industrial básico, de iniciação agrícola e de seminário ao aluno que houver terminado a primeira ou a segunda série de qualquer deles.

§ 1º A transferência somente se efetivará mediante exames de adaptação nas disciplinas que não figurarem no curso de origem.

§ 2º Não serão exigidos exames de adaptação de trabalhos manuais, economia doméstica e canto orfeônico.

§ 3º. A transferência para os cursos industriais dependerá do aproveitamento revelado pelo candidato no estágio de adaptação nas disciplinas de cultura técnica.

Art. 4º. Os exames de adaptação referidos nos artigos anteriores serão realizados, no decorrer do primeiro período letivo, perante o estabelecimento em que o candidato pretender ingresso, permitida a matrícula condicional até a realização dos exames.

§ 1º Em caso de reprovação, será noventa dias depois permitida a prestação de novos exames.

§ 2º. Os exames de estágio de adaptação a que se refere o § 3º do artigo anterior poderão efetuar-se

no decorrer do ano letivo, até à realização dos exames finais.

Art. 5º. Além dos habilitados em curso colegial poderão inscrever-se em exames vestibulares ou concurso de habilitação:

a) aos cursos de Faculdade de Ciências Econômicas, aos de Faculdade de Direito, aos de Geografia e História, e Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia, e de Jornalismo, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino comercial, com duração mínima de três anos;

b) às Escolas de Engenharia, de Química Industrial e de Arquitetura e aos cursos de Matemática, Física, Química e Desenho de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino industrial;

c) às Escolas de Engenharia, de Agronomia e Veterinária e aos cursos de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino agrícola;

d) aos cursos de Pedagogia, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal, nos termos da Lei número 1.759, de 13 de dezembro de 1952;

e) aos cursos de Faculdade de Direito e aos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de

Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído curso de Seminário com a duração mínima de sete anos;

f) à seção de Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o curso pedagógico, além do curso técnico, ambos de ensino industrial.

Art. 6°. Os estudantes a que se refere o artigo anterior poderão candidatar-se a concurso de habilitação ou exame vestibular a qualquer curso superior desde que satisfaçam uma das seguintes exigências:

a) tenham estudado, em nível de segundo ciclo, durante dois anos no mínimo, português, uma língua viva estrangeira e ainda três das seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, matemática, física, química, história natural, desenho e filosofia;

b) apresentem certificado de aprovação em exames realizados em estabelecimentos de ensino secundário federal, ou equiparado, de tantas disciplinas referidas na alínea anterior, quantas bastem para completar cinco, incluídas obrigatoriamente

entre elas português e francês ou inglês.

Parágrafo único. O certificado de aprovação em exames complementares de cinco disciplinas será sempre exigido dos candidatos procedentes do curso normal com duração inferior a sete anos.

Art. 7°. Os estudantes que tenham concluído curso médio reconhecido, ou curso de seminário, com duração inferior a sete anos, poderão, feita a devida adaptação, completar esse período em curso clássico ou científico.

Art. 8°. O Ministério da Educação e Cultura expedirá as instruções complementares, necessárias à execução do presente decreto.

Art. 9°. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1953, 132° da Independência e 65° da República.

GETÚLIO VARGAS

Antonio Balbino.

(Publ. no *D. O.* de 3-11-953).



★ Impresso na ★
EMPRESA GRÁFICA DA
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA.
★ São Paulo ★