

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. XXI JANEIRO-MARÇO, 1954 N.º 53

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. XXI JANEIRO-MARÇO, 1954 N.º 53

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL



DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES MARTINS

Documentação e Intercâmbio

EVA GAFINKEL

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

MURILO BRAGA

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. XXI

Janeiro-Março. 1954

Nº 58

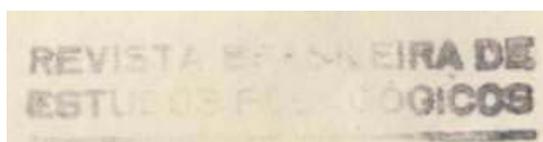
SUMÁRIO

<i>Idéias</i>	<i>e</i>	<i>debates:</i>	<i>Págs.</i>
ANÍSIO TEIXEIRA, A escola secundária em transformação.			3
J. ROBERTO MOREIRA, O valor da ciência e os estudos educacionais.			21
LÚCIA MARQUES PINHEIRO, Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental.			48
V. E. BLOOMPIELD. Um inspetor de escola secundária na Inglaterra			58
 <i>Documentação:</i>			
AMÉRICO BARBOSA DE OLIVEIRA, O ensino, o trabalho, a população e a renda			70
Financiamento dos sistemas públicos de educação.			137
 <i>Vida educacional:</i>			
A educação brasileira no ano de 1953.			145
Informação do país.			151
Informação do estrangeiro.			163

<p>ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>D. Vizioli</i>, Exames de admissão e estrutura escolar; <i>Fernando Tude de Souza</i>, Os meios audiovisuais e a educação; <i>John Smith</i>, Recuperação de crianças; <i>José Stênio Lopes</i>, A escola rural no município; <i>Lineu Matos Silveira</i>, Novas tendências do ensino médico no Brasil; <i>Sólon Borges dos Reis</i>, Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo; Da necessidade do regime de tempo integral</p>	<p>.166</p>
--	-------------

Atos oficiais:

<p>ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.165, de 5 de janeiro de 1954 — Dispõe sobre o ensino superior no Instituto Tecnológico de Aeronáutica; Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953 — Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant; Decreto nº 35.053, de 11 de fevereiro de 1954 — Oficializa o Congresso que menciona; Portaria n° 722, de 24 de setembro de 1953 — Divide o território nacional em regiões para efeito de atividades educacionais; Portaria nº 808, de 12 de novembro de 1953 — Expede instrução relativas a atos escolares nas escolas de ensino industrial; Portaria nº 810, de 13 de novembro de 1953 — Institui a Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca; Portaria n° 99, de 9 de fevereiro de 1954 — Expede instruções para a concessão de bolsas de estudo nos cursos da Biblioteca Nacional.</p>	<p>.202</p>
---	-------------



A ESCOLA SECUNDÁRIA EM TRANSFORMAÇÃO (*)

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do Instituto Nacional
de Estudos Pedagógicos

A minha satisfação de participar deste seminário é grande e ainda a aumentam as palavras generosas, que o Dr. Armando Hildebrand acaba de pronunciar.

Em toda a minha vida, jamais procurei formar discípulos. A minha própria filosofia, assistemática, não comporta mesmo a idéia de ter discípulos. Para ela, para mim o pensamento humano está em permanente reconstrução. Busco, humildemente, participar ou, pelo menos, acompanhar essa reconstrução. Geralmente, no meu contacto com os outros, antes procuro avivar-lhes o sentido de revisão e estimulá-los a se criticarem, do que formá-los ou convencê-los, catequizando-os. E assim é que, freqüentemente, talvez perturbo mais do que educo.

Quando me encontrei com o atual Diretor do Ensino Secundário pela primeira vez, já me encontrei com um colega e não com um discípulo. E foi grata a satisfação de me sentir identificado, na maioria dos pontos de vista a respeito de educação, com o jovem mestre que, ao longo do seu tirocínio e da sua experiência, veio a adotar posição muito aproximada da minha própria posição.

O Professor Armando Hildebrand pediu-me para vir até aqui, a fim de que os Inspectores de Ensino Secundário me conhecessem. Confesso que isso seria um pouco constrangedor, se não soubesse que, com tais palavras, o professor Hildebrand queria apenas significar a liberdade com que desejava que me entendesse com os senhores. A liberdade e a franqueza foram, pois, ditames imperadores e a reunião visaria antes uma conversa entre educadores do que uma aula ou uma conferência.

(*) Notas taquigraficas da palestra realizada, no seminário de inspetores de ensino secundário, a convite de seu presidente. Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

Direi, aliás, sobre a escola secundária brasileira certas coisas muito óbvias, porque muito elementares, mas indispensáveis para se perceber nitidamente o que está ocorrendo em sua evolução. Esse óbvio, esse elementar me obrigará a recuar um pouco no tempo.

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma *escola preparatória*. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de "preparatórios", tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia.

Hoje, não se desconhece que há três tipos de educação: podemos dar, na escola, uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica.

Mas, a educação literária era a única educação existente no mundo, até, pelo menos, o século XVII. Até então, em todo o mundo, a única forma de alguém se educar consistia em buscar apropriar-se dos grandes documentos da cultura literária. Eram os grandes livros da literatura grega, os grandes livros da literatura romana, nos quais a ciência era apenas um balbuciar de ciência, que resumiam os conhecimentos existentes até a época. O conhecimento das línguas clássicas, portanto, e dos monumentos que os seus melhores conhecedores puderam escrever, monumentos artísticos ou monumentos de pensamento, representavam a cultura da época. De maneira que, até então, para um homem se reputar completamente educado, teria que entrar na posse da cultura em *livros* e em livros geralmente anteriores à sua época.

Toda a educação consistia em levar o homem a se familiarizar com os grandes documentos literários da cultura grega e da cultura latina, e com os comentários sobre tais culturas, não havendo nenhuma expressão de cultura atual, local ou nacional.

Falar-se em cultura e falar-se em humanidades era falar nesse apropriar-se da obra literária antiga e anterior à vida contemporânea do histórico em curso. A escola, até a época a que remontamos, não resolvia nenhum problema presente; os homens se cultivavam para ficar de posse de uma herança literária da humanidade e se fazerem os seus apreciadores e os seus comentadores ou continuadores.

Somente a partir do século XVII, podemos falar em uma cultura própria da época. Vale lembrar que, em rigor, podemos datar a ciência de Descartes. O que havia antes, era começo, relativamente insignificante, e, sobretudo, sem nenhum reflexo sobre a vida prática dos homens.

Vejam bem que a cultura não visava a resolver nenhum problema de produção econômica, nem resolver nenhum problema material ou prático da vida corrente. A escola cultivava certas pessoas, transmitindo-lhes a herança intelectual da espécie, herança que estava consubstanciada em certos grandes livros. Era esta a chamada educação humanística. Conhecer a cultura grega e a cultura romana importava em ser educado nas humanidades. Tais "humanidades" produziam o que se chamava o homem livre; a educação liberal, quer dizer, a educação pela qual o homem, tomando conhecimento de todas as conquistas intelectuais dos antigos, se fazia um homem livre, isto é, um homem com o poder que a sabedoria antiga até então dava aos seus portadores.

Ora, a sabedoria antiga, apesar de toda a sua extrema importância, desenvolveu-se e vem-se desenvolvendo em toda a humanidade, até os nossos dias; mas, sobretudo, vem se desenvolvendo, a partir do século XVII, no sentido de se fazer uma cultura científica e depois técnica. A escola, entretanto, continuou no seu hábito de transmitir uma cultura pretérita, só do passado...

Ainda no século XIX, um país como a França conserva a educação secundária de tipo humanístico, destinada a transmitir aos seus alunos a cultura greco-romana, a cultura chamada clássica, porque esta é que seria a cultura formadora, ignorando as outras culturas que se vinham elaborando, desde o século XVII, e que, resultado de transformações da sociedade, por seu turno, estavam começando a transformar acentuadamente a vida humana.

Ao findar o século XIX, é que surge uma certa inquietação e se começa a perceber que tal educação já não atendia aos problemas contemporâneos. Cultura, sobretudo do século XIX até os nossos dias, não podia ser apenas o conhecimento de coisas existentes em livros de uma cultura passada. A cultura da época, a cultura contemporânea, predominantemente científica e técnica, e, quando literária, constituída por grandes documentos literários da fase histórica em curso, tem que ser o objetivo da escola, pois agora já temos a nossa própria civilização com a sua literatura, a sua ciência e as suas técnicas.

E se analisarmos desde o fim do século XIX, mais profundamente, o problema da educação adequada ao nosso tempo, verificamos que a educação técnica, e não a literária ou mesmo a científica, é que deveria ser a educação comum a todos os homens. A literária já é uma especialidade, a científica ainda, outra especialidade, e a técnica é que passa a ser a educação generalizada, necessária a todos e que todos devem possuir.

Aliás, — e aqui destaco — seja a educação predominantemente literária, seja a científica ou a técnica, todas elas, em rigor, participam dos três aspectos da educação.

Ninguém adquire — para só considerar a mais tradicional — uma educação literária, se não adquire as técnicas do trabalho literário, que se baseiam nos aspectos científicos do conhecimento da língua e da literatura. Uma coisa é o primeiro deslumbramento com a literatura, em que se vive a fase de consumidor, encantado com as maravilhas que a literatura oferece, e outra coisa é a segunda fase, pela qual alguém se faz literato e conquista o pleno conhecimento da língua e da sua gramática. Este conhecimento é tão científico quanto qualquer outro conhecimento de ciência. Assim como, em ciência, teria que conhecer a gramática da ciência, em literatura, teria que conhecer a gramática da língua e da literatura, que constituem verdadeiro *estudo científico*. E para passar a ser um produtor em literatura, terá o estudante também que aprender as *técnicas* da literatura.

Com efeito, toda e qualquer educação, sabemos-lo hoje, é, fundamentalmente, técnica, embora tenha e deva ter sempre seus aspectos científicos e literários ou estéticos. Daí, também a impropriedade do conceito restrito de educação humanística, que herdamos da Idade Média. Como só existia, outrora, a educação literária, considerávamos a educação científica ou técnica, como formas à parte, mecânicas e limitadas de educação, sem a harmonia e o sentido integrador da educação literária. Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com o enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa.

Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a identificávamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com a educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação fundamental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico,

seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos êsses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. Em cada um dos três campos, seja no da educação literária, seja no da científica ou seja no da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, tôdas as três educações serão educação humanística.

Até aqui, um lado da evolução da escola secundária. O outro lado da evolução está no fato de que, no curso da história, a escola secundária, que tinha por finalidade exclusiva preparar um pequeno grupo de "pessoas cultas" ou o dos "intelectuais", de trabalhadores da "elite", de literatos, a escola secundária, em virtude da evolução da própria civilização, passou a ser uma instituição absolutamente necessária, não já para a ilustração de alguns espíritos, não já para habilitar aquêle grupo especializado de intelectuais, de trabalhadores de nível científico ou técnico ou literário, mas para habilitar os homens a viver adequada e inteligentemente.

Com efeito, anteriormente, o trabalho e a produção estavam fora da escola. Somente com a civilização contemporânea, civilização que tem apenas 150, ou melhor 100 anos, porque somente há 100 anos os resultados propriamente da ciência e dos laboratórios estão sendo aplicados à vida, é que a arte de viver passou a precisar de ser aprendida, e aprendida na escola.

Até 1850, podíamos em rigor dizer que a vida evolvia melhorando empiricamente as suas técnicas de produção, as suas técnicas de trabalho, mas sem sofrer nenhuma ação direta e patente da ciência. Esta, como obra intencional, formulada teoricamente pelos homens, não se aplicava à vida. Aplicou-se, entretanto, e mais e mais, a partir da máquina a vapor, e, depois dessa aplicação da máquina a vapor, é que passamos sucessivamente a sofrer-lhe o impacto e a ver a vida modificada e alterada, cada vez mais, pelas tecnologias, pelas técnicas que decorriam do conhecimento elaborado pelo homem, dos seus conhecimentos teóricos e científicos.

Ora, é esta civilização tecnológica, esta civilização de aplicações de ciência, cada vez mais numerosas e em ritmo acelerado, é ela que está transformando toda a nossa vida, transformando nossos métodos de alimentação, nossos métodos de vestir, nossos métodos de residir, nossos métodos de comportamento,

criando condições novas para a nossa própria evolução pessoal. E é esta nova civilização que passou a exigir, para todos os indivíduos, não um mínimo de educação escolar, mas uma educação escolar suficientemente desenvolvida para nos permitir viver e compreender as novas complexidades da vida.

Não se trata mais — note-se bem — de educação, pura e simples, que desta sempre a humanidade precisou; mas de *educação escolar*, isto é, educação que se recebe especialmente, numa instituição especial, chamada escola. Anteriormente à nossa época, o homem se educava para a vida, vivendo, e ia à escola aprender certas técnicas de que precisava, ou para a profissão, ou para a ilustração. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos.

O Estado, então, assume a responsabilidade do processo educativo escolar, que a humanidade havia, desde os tempos mais remotos, considerado um processo altamente especializado para algumas pessoas, e cria a escola primária compulsória, obrigatória para todos. Esta escola primária é uma escola que dá aquele mínimo que o Estado pode pagar de educação, mas como é uma educação para todos, já não é a educação puramente intelectual, já não é uma educação livresca, já não é uma educação especializada, científica, literária ou técnica, mas é a educação comum de que qualquer pessoa precisa para poder viver.

Uma educação desse tipo, desde o início adotou certos aspectos práticos. Não era, pura e simplesmente, uma réplica elementar da escola tradicional e convencional, a ensinar cousas abstratas ou de outra época. A escola primária nasce assim, com um pouco de preocupação pela realidade ambiente, ao lado da escola secundária tradicional, intelectualista e livresca, distanciada da vida, do contemporâneo e das necessidades práticas da existência. Porque, como já acentuei, a escola tradicional visava à aquisição de uma cultura anterior à sua época, cultura que se assimilava, a princípio, numa língua morta. Com efeito, era pelo latim, no chamado ocidente, que o homem se cultivava, pelo latim é que se transferia para a comunidade dos homens cultos e passava a viver entre os seus clássicos, distante da realidade contemporânea e da vida corrente, cujo conteúdo não interessava à escola, isto é, às escolas tradicionais antigas, secundária e superior, que precederam a escola primária, de constituição muito mais recente. Foi esta escola primária que deu início a uma pedagogia de certo modo diferente da tradicional. Sendo uma escola despretensiosa e prática, admitia que ao lado de ler, escrever e contar, pudesse acrescentar algo de educação religiosa, moral e utilitária. Tal escola primária, sem feições intelec-

tualistas, nos países de evolução normal, chegou a evolver paralelamente ao outro sistema tradicional de educação. Na França, na Europa toda, de um modo geral, verificamos o dualismo de um sistema de educação popular e de um sistema de educação para elite, ou educação secundária e superior, lado a lado. O sistema de educação popular passou logo a compreender a escola primária e escolas posteriores à primária, como a escola complementar, que muitos de nós chegamos a conhecer mesmo no Brasil, e que, na França, era a escola primária superior, seguida da escola normal para a formação de professores primários, tal sistema existia paralelamente ao outro sistema, acadêmico, das escolas secundárias e superiores. O "acadêmico" preparava a "elite" e o "popular" preparava "o povo".

Que se está dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de "elite", o caráter de escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüente a mudanças sociais. Primeiro, há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre os diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e, além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo "popular" de escolas médias — escolas normais e profissionais — não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos. Estas escolas nunca conseguiram prestígio equivalente ao da escola secundária, aureolada pela idéia de que ministraria cultura geral, cultura humanística destinada a conduzir à elite, ao nível das classes dominantes, freqüentada que sempre fora antes somente por pessoas com suficiente lazer para fazer cultura, adquirir cultura e gozar a cultura.

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que, não somente vão ali adquirir a "melhor" educação, uma vez que a escola se destinava aos "melhores" ou melhor classificados socialmente, como

também o meio mais fácil de "melhorarem" ou se "reclassificarem" melhor socialmente. Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante.

Este é o fato que cumpre reconhecer. Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter a educação secundária, e uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Por isto não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhes vedam alguns caminhos de acesso social.

Este movimento é absolutamente geral em todo o mundo. Na França, em 1930, a despeito dos seus quarenta milhões de habitantes, havia apenas cerca de 100.000 alunos no ensino secundário. Hoje, está com o mesmo problema que nós, tem mais de um milhão de alunos no ensino secundário. E esta proporção, note-se, já foi ultrapassada por nações outras, mais renovadas na base econômica e nos seus ritmos de progresso. O movimento de massas — pelo qual as camadas que não pertenciam às chamadas elites e, longe delas, não tinham lazer nem condições econômicas suficientes para prolongar a sua educação, estão todas buscando educação secundária — vai transformar fundamentalmente essa educação secundária.

A reforma de 1902 da França dividia o velho curso humanístico em 4 ramos, que, no fundo, se resumiam em dois, como os daqui, depois de 1937 — o clássico e o científico. Já no começo deste século, a França se vira coagida assim a quebrar a rigidez da formação humanística, reconhecendo ao lado das humanidades clássicas as "humanidades" modernas. Era ainda um dualismo que haveria de evoluir para o pluralismo americano ou, melhor, para uma compreensão mais ampla e unitária da cultura, que pode ser transmitida "humanisticamente" em qualquer dos seus aspectos, seja literário, científico ou técnico.

É o novo sentido que se define da escola secundária, cuja evolução se irá fazer fatalmente em virtude do crescimento de sua clientela, hoje, diversificada e múltipla, e, em virtude dessa compreensão mais perfeita da cultura de nossa época, toda ela

hoje científica ou técnica, e entretanto capaz, pela natureza teórica dos seus conhecimentos e pela amplitude humana de sua aplicação, de produzir uma educação humanística. A escola secundária vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazerem helenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais; será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando a educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos "intelectuais", no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios.

A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal. O importante é saber que, nas condições atuais de conhecimento humano, a escola pode dar uma educação integral mediante o ensino adequado de qualquer programa. A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois se fôr *bem*, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto-eduque. A particularidade do homem é ser êle auto-didata. Os animais podem ser "ensinados", ou melhor "adestrados", o homem não é "ensinado" mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evitáveis. Por isto é que a escola secundária

inglesa ou americana tem a liberdade que possui de organização de programa, de seriação e de método, sujeita a inglesa somente à limitação de exame final feito na Universidade.

A solução por mim aventada de exame de Estado, entre nós, visa poder levar a escola secundária a essa liberdade de organização e variedade de níveis, inevitável pelo menos na sua fase atual de desenvolvimento, sujeitando-a entretanto, a esse controle remoto dos exames finais ou de passagem de um curso a outro. Somente, assim, poderemos olhar sem receio para a expansão irrefreável do ensino secundário. Permitir essa expansão sem medida nem padrões, e dar a todas as escolas o benefício da sanção oficial, indistintamente, é igualizar cousas desiguais e desmoralizar a boa educação em face da sofrível e da absolutamente má... Demos liberdade à escola secundária e classifiquemos e julguemos, no fim da jornada, os seus produtos, os seus alunos, dando a cada um segundo o que cada um adquiriu na sua luta livre pela educação. Assim é na Inglaterra. Só existe uma limitação: o aluno tem que passar por um exame, perante professores estranhos, ao entrar na Universidade.

Não vejo razão para não tentarmos algo de semelhante. Mais; não vejo meio de evitar uma solução desse gênero. Pois, a escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. E escola tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. Nisto se terá de transformar a escola secundária, uma vez passando a ser a continuação da escola primária.

Ora, ninguém repete que essa continuação da escola primária seja uma perda de categoria para a escola secundária. A escola primária, também desde 1900, pelo menos, vem passando por uma transformação e uma reforma de métodos e de objetivos muito grande. A escola primária está sendo a escola mais ambiciosa dos três tipos de escola que possuímos. É uma escola que está visando formar efetivamente a criança, não só intelectualmente, mas moral e praticamente, quer dizer, visa dar-lhe educação nos três grandes aspectos que a educação pode assumir. De maneira que se a escola secundária continuar a escola primária, não irá perder, antes ganhar categoria, porque as diferenças de educação, como educação para todos e ajustada a cada indivíduo, são apenas as que decorram das diferentes idades dos respectivos alunos.

Caberia aqui uma rápida análise do processo educativo como o concebe Whitehead, num daqueles seus pequenos e penetrantes ensaios, condensados no seu livro "Aims of Education". Whitehead esclarece aí que a educação tem um ritmo próprio, ritmo que é o ritmo do espírito humano na aquisição do conhecimento. A primeira fase do conhecimento é a fase de romance como compreendem os anglo-saxões esse termo, isto é, uma fase imaginativa, a segunda fase, a da precisão e do detalhe e a terceira, a da generalização. Na primeira fase, o conhecimento deve ser adquirido com certo globalismo impressionista; numa segunda fase, tomado o gosto pelo conhecimento, o indivíduo passa a desejar dominá-lo precisamente, exatamente, e chega-se ao compasso do detalhe, do esforço e disciplina e, depois, atravessado o compasso da especialização, entra-se novamente no compasso da liberdade, quer dizer a generalização, o estado de posse perfeita do conhecimento e do seu jogo em plena liberdade. Toda a educação segue esse ritmo: imaginação, deslumbramento, "romance"; precisão, detalhes, esforço e disciplina; generalização ou liberdade. Começo a conhecer numa certa forma de liberdade, alargando os olhos sobre o campo novo do conhecimento que estou a buscar. Depois, conquistado e interessado por este campo de conhecimento, desço ao pormenor, à minúcia, ao conhecimento das particularidades, constringendo-me e disciplinando-me nos esforços necessários para, afinal, reconquistar, em novo nível, a liberdade inicial com a posse precisa e completa do conhecimento. Tal ritmo, diz Whitehead, não se encontra somente em cada um dos períodos de aprendizagem mas também na vida, considerada ela como um todo.

O período da escola primária é um período de certo deslumbramento com o conhecimento humano, período de conhecimento impreciso e imaginativo ou impressionista; o período da escola secundária é um período de precisão e disciplina na aquisição do conhecimento; e o período da universidade é o período da generalização, da autonomia e da liberdade. De modo que o aluno, de maneira geral, deve encontrar liberdade e direção moderada e compreensiva na escola primária, atingir na escola secundária uma fase de trabalho mais exato, mais disciplinado e mais rigoroso, e reconquistar, afinal a sua autonomia, a sua liberdade, baseado nos seus novos poderes, nos poderes que deram a posse completa do conhecimento, na universidade.

Acrescenta o filósofo, então, uma observação muito interessante: e é que no processo de conhecer nem sempre se parte do mais fácil para o mais difícil, mas, do mais difícil para o mais fácil. Com efeito, vejamos como se passam as cousas na

vida. Que é que aprende primeiro a criança na sua luta para se fazer um ser humano? A falar. E que é falar? Ouvir sons, perceber o que significam e usá-los adequadamente em situações sempre novas, pois novo é todo o mundo em que passa a criança a participar. Haverá algo mais difícil? Dar sentido aos sons, compreender as suas relações, identificá-los com as cousas, com o espaço, com o tempo, com as pessoas e usar esses sons, em todas as suas variedades de tom e de sentido... Que álgebra será mais difícil do que esta? Entretanto, a conquista da fala se faz quase sem pedagogia, e aos três anos uma criança normal domina satisfatoriamente a técnica da linguagem.

Agora mesmo está em um dos nossos cinemas uma fita inglesa sobre a educação dos surdos-mudos. Nenhum educador devia deixar de ver esta fita, para ter o conhecimento concreto de como é difícil falar. Desde que nos falte um dos sentidos necessários a essa imediata captação da linguagem humana, que é o do ouvido, logo se pode ver que inaudita proeza intelectual representa o ato de aprender a falar. Perceber o som, ser capaz de reproduzi-lo e ligá-lo às cousas e pessoas e atos, e jogar com estes sons na linguagem articulada — perceber a dificuldade de tudo isto — só é possível acompanhando-se o trabalho dos educadores especializados, que ensinam os surdo-mudos a falar. Só então teremos exata, concreta e realisticamente a idéia de quanto é difícil falar. Entretanto, a criança realiza entre 1 e 3 anos de idade essa proeza extraordinária. E a realiza sem nenhuma pedagogia, sem nenhuma escola.

A explicação está em que somos animais que aprendem. Aprender é a nossa forma natural de desenvolvimento, e por isso crescemos em força e poder, em conhecimento, à medida que vivemos. Todos os segredos da pedagogia estão nesse caráter auto-didático fundamental do homem. Todas as vezes que se criarem na escola condições semelhantes às em que vive a criança de 0 a 3 anos, as crianças aprenderão inteligentemente, as crianças revelarão uma enorme capacidade de esforço e as crianças ganharão a posse, realmente o poder novo, que significa um novo saber, que significa "ser educado". Porque ser *educado* não é saber informações, não é saber falar sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder, e esse novo nível de poder é o que verificamos em cada fase por que passa a criança que ainda não chegou à escola. Primeiro, não sabe caminhar. Lentamente aprende, aprende e conquista aquela nova forma de poder: caminha. Depois, não sabe falar. E luta, e aprende, e desaprende e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar os

seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente este novo poder. Quando a criança não consegue atingir estas etapas de sua educação normalmente e sem dificuldades, o escândalo é tão grande que, logo, se pensa em levar a criança ao médico. É um caso clínico. Se a criança não conseguiu aprender a falar, não conseguiu ajustar-se às suas companheiras, não conseguiu ajustar-se à situação da família, não estabeleceu boas relações afetivas no seu grupo social, todos a imaginamos doente. Entretanto, essas proezas intelectuais e sociais serão tudo menos cousas fáceis.

Em pedagogia, o fácil não antecede o difícil, antes o sucede. O importante é que o esforço seja pedido dentro das próprias condições naturais da situação, de modo que a criança esteja percebendo o problema que tem em mãos e deseje resolvê-lo, ou se interesse pelo problema e pela solução. Na escola, entretanto, chegamos a fazer o oposto. Criamos uma série de exercícios absurdos, que seriam viáveis somente naquela antiga escola, onde alguém entrava para aprender, em uma língua morta, a cultura de uma época dez a doze séculos anterior. O grupo de especialistas *in-fieri* que procurava tal escola de antemão sabia que a procurava ou o mandavam lá para isto, e aprendia a especialidade como poderiam aprender qualquer outra.

Uma escola para todos não é, porém, isto. Vai-se ali continuar a aprender o que vinha aprendendo na vida, precisando-se de escola porque a nossa civilização não é uma civilização natural ou primitiva, mas eminentemente intelectual e técnica. Se dermos, assim, à escola primária as mesmas condições em que se faz a educação pré-escolar, antes da criança sofrer a escola, aí também encontraremos as mesmas crianças altamente inteligentes, altamente capazes, altamente interessadas nos seus esforços, cooperando com o professor admiravelmente e o professor aprendendo extraordinariamente com elas. Sabemos quanto as mães inteligentes aprendem com os seus filhos. E o que os professores não irão aprender com as crianças, o dia em que nos resolvermos a nos conduzir inteligentemente como educadores, na escola?!

Terminada a fase, em que a criança se educa sem escola e vem a adquirir perfeitamente as técnicas e os comportamentos que tem a adquirir, nesta fase, ingressa ela na escola para, acima de tudo, conquistar o melhor domínio da linguagem, pois que já aprendeu a falar. Vai aprender a ler e escrever a língua, a perceber-lhe os valores e as potencialidades, usá-la mais ampla, consciente e adequadamente, jogar com os conceitos e as formas de linguagem, os seus símbolos, a sua modalidade conceitual,

matemática e gráfica: ler, escrever, contar e desenhar. Não deve a escola estar dominada por nenhuma idéia de fazer da criança um intelectual. A escola tem que fazer com que aquela criança viva esse segundo período educacional, o período primário, continuando o deslumbramento que é sua iniciação à vida desde o 1.º ano de idade.

Terminada a escola primária, entra, já pré-adolescente, na escola secundária. E, para que? Para adquirir nesta escola secundária, que seria então a escola da precisão, do pormenor, da disciplina, o comando mais perfeito daquelas técnicas de linguagem, cuja conquista iniciou na escola primária. A fase do "romance" da linguagem deve ser considerada terminada na escola primária, vai o aluno agora estudar a gramática da língua, a sua estrutura, ver como é que essa língua se arma e se desarma, como é que êle próprio pode manejá-la mais habilmente e chegar a expressão escrita e oral não só correta, mas elegante e, se possível, perfeita, e passear este uso da língua pelos diferentes campos do conhecimento e do sentir humanos. Aprender a língua já é agora, sobretudo, aprender a pensar. Pela língua vai êle se familiarizar com o que o homem fêz e pensou no campo da história e da ciência. Com a ênfase nesse ensino da língua, o aluno pode chegar, na escola secundária, no limiar do seu comando completo, em que adquire a liberdade da generalização. Mas, ao lado disso, inicia o estudo da ciência, de que já teve os primeiros contactos na escola primária, e que, na primeira fase do ensino secundário, constituirá o período do "romance", em que aprende a ciência como algo de global, de forma prática, de modo a lhe dar o sentimento desse novo setor do desenvolvimento intelectual do homem.

A cadência e ritmo do processo educativo se entrelaçam, assim, nos diferentes níveis do ensino. De modo geral, repetimos, o período primário é o do "romance", o secundário, o da disciplina e precisão, e o superior, o da liberdade e autonomia. Mas, dentro de cada período, o ritmo se reproduz, em fases de deslumbramento ou romance, disciplina e esforço, autonomia e liberdade. Na língua, o conhecimento será iniciado na escola primária, e já na escola secundária pode ganhar o período, não somente da disciplina, mas até o da generalização; e se inicia, nesse período, por sua vez, com a posse da língua, que não deve ser só a sua, mas a de mais uma, estrangeira, pelo menos, o período de deslumbramento ou "romance" da ciência. A ciência, então, deve ser apresentada, como uma coisa global, resolvendo os problemas cotidianos da vida, sem maiores aspectos técnicos, estritos ou difíceis. É a ciência na sua aplicação ime-

diata à vida, pois que só depois desse período de "romance" é que a escola vai procurar dar-lhe os rigores e precisões do pensamento científico, isto é, na segunda fase da escola secundária que, no nosso sistema, é a fase dita colegial. Conjugado com esse largo ritmo, está o aluno sempre a aprender a fazer cousas e a se conduzir adequadamente; está, por conseguinte, também aprendendo técnicas, porque técnica é, já passou a ser a base de toda a educação, sobre que se alarga, acima e em volta, a atmosfera intelectual de compreensão, que o conhecimento propriamente dito cria e alimenta.

A formação humana, então, seria uma formação, primeiro em linguagem, no domínio da língua materna e de mais uma língua estrangeira, e sempre que possível, quando o aluno fôr altamente capaz, de uma língua antiga, para, por este meio, habilitá-lo a dominar completamente o campo e o curso da cultura. Depois, uma introdução à ciência, que deve ir familiarizando o noviço com o pensamento de alta precisão que é o pensamento científico, e, deste modo, habilitá-lo a entrar na fase da plena compreensão, que será a da generalização.

Quando me refiro a essa capacidade de generalização, peço que não julguem que me refiro a conhecimento de cousas gerais e não especiais. Não. Trata-se de algo diferente. Não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. Nada se pode ensinar, senão como uma especialidade. O modo de tratar esta especialidade é que faz com que o meu conhecimento possa, ou não, atingir a fase de generalização. Não posso ensinar idéias gerais, como idéias gerais. Posso fazer alguém chegar a idéias gerais, mas por intermédio do ensino de algo específico. O que ensino será sempre qualquer coisa particular e especial. Mas, poderei obter que o conhecimento dessa particularidade leve o aprendiz à generalização. Isto é muito importante. O contrário é ensinar o vago e não propriamente o geral. No ensino secundário, estarei sempre ensinando especialidades e, por meio delas, procurando atingir a generalização, que é a compreensão mais ou menos profunda. Não posso ensinar conhecimento geral, pois não existe conhecimento geral, mas sim a generalização de um conhecimento especial. Sempre que estiver ensinando ciência estarei ensinando algo de especializado, o mesmo acontecendo se estiver ensinando música ou desenho; devo entretanto, estar procurando sempre com que o aluno faça desprender daquele conhecimento especial a parte de generalização ou compreensão, que o vai habilitar, exatamente, a, depois, aprender, por si, outras cousas especiais.

Um dos grande equívocos da escola secundária é julgar que pode ensinar as coisas pela generalidade. Não. Toda a educação tem que ser especializada ou particularizada. Conforme, porém, o modo de dá-la, poder-se-á levar o aluno além daquilo que especificamente aprendeu e torná-lo capaz de generalizar os conhecimentos especiais e particulares.

Mesmo na escola primária, toda a educação se faz por uma atividade especial e todo conhecimento será, de início, um conhecimento especializado. Não irei tentar o ensino de ciência na escola primária, julgando que devo dar conhecimento geral em ciência. Devo dar, mesmo na escola primária, um conhecimento específico e que permita, por meio dele, atingir a criança aquela compreensão imaginativa da força e capacidade do conhecimento científico. A atividade científica será simplificada por ser simples o problema que se deve oferecer à criança. Mas, a atividade será *especialmente* científica e não *geralmente* científica, o que seria absurdo.

A transformação, portanto, por que está passando a escola secundária — digamos, já pensando em concluir — decorre de mudanças sociais, de nossa época, e de mudanças em nossa compreensão do processo educativo. Não é uma mudança voluntária, não é uma mudança que possamos impedir. É inevitável a evolução da escola secundária, como a compreendemos e expusemos; tão inevitável como tem sido inevitável a evolução da Casa Brasileira, do solar em grandes chácaras ou dos sobrados citadinos para o apartamento em horrorosas novas "cabeças de porco".

Está claro que poderei deixar que a transformação se processe livremente, sem intervenção alguma, poderei dificultar a transformação, freando-a por uma inteligente legislação conservadora, ou poderei dirigi-la e orientá-la para produzir os melhores resultados, à luz da melhor crítica social e pedagógica possível.

Que iremos fazer? O ensino secundário para todos ou, pelo menos para muitos, deve-se fazer, ao lado e além do quanto já dissemos, uma educação extremamente diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais dos seus alunos. O que antigamente se fazia para alguns, de antemão e por dominante causalidade social, selecionados e destinados ou "predestinados" a atividades altamente especializadas, está-se hoje a fazer para todos, ou muitos, sem seleção alguma e com destinação às atividades mais diversas.

Que faria, diante das novas ou novíssimas condições, um magister da Idade Média, que se encontrasse entre nós? Na sua época, só possuía êle a literatura clássica para ensinar e com ela

ensinava. Aqui e hoje, logo veria que havia mil outras possibilidades de ensinar e educar. Há muita gente que, um pouco ingenuamente, chega a suspirar por um período em que se sabia tão pouco, que a educação podia tornar-se algo de muito mais fácil, comparativamente. • Não há, me desculpem, disparate maior. Se Platão pudesse ter lido Newton, Platão se reputaria muito feliz. E nós não podemos e não devemos dizer que seria melhor vivermos no tempo de Platão, porque no tempo de Platão só se sabia aquilo que Platão sabia. Platão, se aqui estivesse, protestaria, por certo, pois não só estimaria conhecer Newton, como, talvez, ainda mais Einstein. Seria infantil que, hoje, em 1953, aqui estivéssemos a querer simplificar a educação de tal modo, que nos reduzíssemos apenas à Grécia... e à Roma antiga, — e somente ensinássemos o que Grécia e Roma houvessem sabido.

A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é a meu ver uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas, individuais, e sobretudo acima das vontades dos pedagogos. Os pedagogos, como todos os especialistas, naturalmente se enganam e julgam muito importante a sua atuação. Mas, a educação vai se transformar a despeito deles. A despeito da enorme resistência que estão oferecendo à transformação dessa escola secundária linear, uniforme e rígida, segundo o figurino legal imposto a todo o vasto e já tão diversificado país; a escola secundária vai-se fazer uma escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea. A lei de equivalência do ensino médio foi o começo dessa transformação. O legislador brasileiro atuando por força exclusiva da pressão social do tempo presente, constituiu-se o maior reformador educacional até hoje aparecido no Brasil. Reformou, contra todos os pedagogos, a famosa escola secundária humanística e clássica.

Não sou contra o humanismo, nem contra o humanismo clássico. Apenas acho que pode ser humanística também a educação dada com os conhecimentos de hoje, sejam eles literários, científicos ou técnicos. Por isso, há pouco o disse, se os homens antigos estivessem aqui, acredito que todos estariam apoiando francamente o estudo das técnicas, da ciência, pois este é o conhecimento mais importante de nossa época. De maneira que não sou, repito, contra a formação humanística, nem clássica, pois apenas julgo que a formação humanística e clássica de hoje é outra que não a da Idade Média, digamos. Podemos hoje ser muito mais perfeitos humanistas do que foram os que nos precederam.

Tomemos, pois, face a uma realidade que não se tapa com peneiras, a atitude mais aconselhável. A escola secundária vai transformar-se, está a transformar-se. Dentro de pouco, a lei de equivalência terá produzido seus efeitos e o nosso processo de equiparação de escolas ficará superado. Procuremos, assim, estudar esta transformação e busquemos guiá-la e orientá-la, a fim de levá-la para melhores rumos e caminhos. Antes do mais, cumpre suprimir o regime de revalidação formal ou formalística, que é o processo de equiparação, pelo qual se assegura, na realidade, a todas as escolas, sejam boas ou más, a mesma sanção e o mesmo resultado. Enquanto se mantiver tal regime, só por heroísmo ou algo de milagre teremos boas escolas no Brasil.

A seguir, busquemos melhorar a escola, melhorando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos o equipamento. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoremos o financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e as suas ambições. Substituamos a ação pela lei; a ação pela fiscalização; a ação pelos programas oficiais, por uma ação concreta pela elevação de suas condições reais. E teremos iniciado a verdadeira reforma da educação.

A escola, como o lar, é instituição de tal modo fundamental no funcionamento da sociedade, que o seu progresso será menos efeito de leis, do que do progresso real da sociedade brasileira e da melhor expressão dos seus anseios. Não pretenda tanto o Estado o seu controle, quanto assisti-la, estimulá-la, ajudá-la a ser o que deve ser, para se constituir a reguladora da civilização brasileira.

Todos desejamos uma boa escola. Deixemo-la livre e responsável e confiemos que a consciência pública dos pais e a profissional dos educadores orientem e controlem o seu desenvolvimento.

Pouco a pouco se irá apagando o gosto nacional pelas sanções formais de validação de resultados falsos, e se irá criando a consciência de que o válido em educação é o resultado concreto e real dos estudos, e não o formalismo de sua prática. E nesse dia, estaremos entrando na estrada real do progresso educativo, autêntico, vigoroso e incessante, que é a nossa aspiração e a aspiração de todo o Brasil.

Muito obrigado pela atenção.

O VALOR DA CIÊNCIA E OS ESTUDOS EDUCACIONAIS

J. ROBERTO MOREIRA

{Notas sobre o critério pragmático das leis e teorias científicas, tendo em vista as pesquisas educacionais}

I. AS TEOCRACIAS, FILOSOFIAS E CIÊNCIAS ANTIGAS

É difícil distinguir nos primórdios do pensamento humano entre ciência e filosofia, técnica e religião. Parece que, nas primitivas civilizações do Oriente Próximo, toda a atividade intelectual e imaginativa criadora e emotiva do homem era **uma** unidade operante; o homem agia e pensava em situação de integridade, como um todo. E, mais do que isso, ainda, em função da organização social a que pertencia, sociedade essa que não era apenas um fatalismo simples de hábitos e atitudes coletivas, facilmente discerníveis, mas algo de muito complexo, em que política, religião e filosofia se interpenetravam, dando às instituições fisionomia tão própria e característica que, ainda hoje, apesar de quase dois séculos depois de Champollion (1), durante os quais se vem fazendo incessantes esforços interpretativos, nos parecem como estranhamente singulares.

Se nos voltarmos para o Egito, encontraremos lá, a partir da 3.ª dinastia do antigo império (2890-2360 a. C), o Faraó deus. Isso que, a nós, parece quase um absurdo, tanto que hoje o conceito de infalibilidade papal dificilmente se mantém, e, mesmo assim, dentro de limites muito estreitos, implicando até um certo trabalho de *staff*, por parte do Sacro Colégio, naquele tempo era uma necessidade e um postulado de ação estatal e coletiva. Então, o Estado unificado, centralizado, coincidia com a pessoa do Faraó. "Único detentor do poder quer espiritual, quer temporal, único proprietário do solo, o monarca nutria os

(1) Jean François CHAMPOLLION — orientalista francês, autor de dois volumes — *L'Égypte sous les Pharaons* — estabeleceu, entre 1822 e 1823, os princípios de decifração dos hieróglifos.

homens e os deuses. Como era o fecho da abóbada de toda a existência e de toda prosperidade, a nação inteira trabalhava para êle; ela se preservava e se salvava, mantendo, mesmo contra a morte, a inestimável eficiência do monarca. Só uma alma existia, a sua; mais ainda, qualquer outro homem não possuía senão corpo e coração; só o rei, por virtude dos ritos, se elevava ao espírito. O destino dos defuntos dependia disso, tanto quanto a economia dirigida dos vivos. Era preciso uma fé tão possante, tão estranha, para erigir pirâmides.. ." (2) Em últimas análises, porém, toda essa organização tinha um objetivo comunitário. Religião e política serviam o Estado corporificado no Faraó, e, assim, ao povo. Seria incompreensível que, durante mais de 500 anos, tais instituições prevalescessem exclusivamente por força mítica. Esta não era senão uma super-estrutura de meios e regras de subsistência. E a tal ponto funcionou que, no novo império, sob as dinastias tebanas (1580-1100 a. C), se tentou a reconstituição da ordem antiga, colocando, entretanto, sobre o poder real do Faraó, o sacerdócio de Amon. Era a teocracia que substituía a monarquia, já agora não apenas como forma de vida coletiva, mas sobretudo de vida espiritual ou mítica. Alimentava o povo, sim, mantinha as instituições, superava a anarquia e a desmoralização anteriores, mas também, estendia sua ação ao além, ajudava o homem na outra vida.

Detentores de um poder espiritual e temporal, os sacerdotes egípcios o conseguiram, não por força de uma revolução momentânea, mas por necessidade nacional. O culto, longe de ser apenas um meio de chegar à morte, sem temores, como na idade média ocidental, era instrumento de controle social e de realizações concretas, inclusive de aprovisionamento de víveres. Toda a força mítica da super-estrutura religiosa tinha, pois, por base real, a estrutura econômica da nação e, assim, por objetivo, o bem estar social.

É possível que, com o tempo, quando outras instituições se faziam necessárias ou se impunham, o espírito de classe dos sacerdotes se cristalizasse, perdendo a teocracia o caráter de organização nacional de base popular ou de aceitação popular, a serviço do Estado, para se constituir em organismo de casta dominante, a qualquer preço. Talvez que, desta forma, se explique o episódio de Amennófis IV que, fugindo de Tebas, tentou um primeiro monoteísmo, nova super-estrutura, em torno de Aton — o disco solar. Seria uma reação à teocracia sacerdotal, e uma tentativa de nova organização egípcia, num

(2) P. Masson-Oursel — *La Philosophie en Orient* — volume complementar da *Histoire de la Philosophie* de Emile Brehier — 1948.

sentido unitário e centralista, que, porém, não teve êxito histórico. A nação do Nilo, perdidas suas primitivas e fortes instituições, diluídas suas formas sociais, ia ser vítima do aventureirismo rapaz das nações ou povos da Ásia Menor, primeiros imperialistas das épocas históricas.

Poderíamos, agora, passar à Babilônia e à Pérsia, onde as necessidades bélicas criaram novas ou diferentes super-estruturas político-religiosas. No fundo, porém, presenciariamos fenômenos semelhantes, embora sob formas diversas.

Vejamos, todavia, mais alguma coisa do Egito. Na organização teocrática da sociedade, toda uma técnica e ciência empíricas estavam em ação, sob o mesmo critério de coisas que deviam ser guardadas e conservadas para o Estado, isto é, para o bem coletivo. A tal ponto essa técnica e ciência incipientes foram notáveis que Masson-Oursel (3), da mesma forma que outros historiadores e estudiosos do pensamento antigo, não teve dúvida em escrever que a contribuição decisiva do Egito ao espírito grego, foi a geometria, o saber por excelência, segundo a doutrina de Platão. Que problemas não tiveram de ser resolvidos para a construção das pirâmides? A medida das superfícies e dos volumes foi levada muito longe. A numeração assumiu a forma decimal e não a sexagesimal como entre os babilônios. A multiplicação se fazia por uma série de duplicações e a divisão também por uma duplicação do divisor até se conseguir o dividendo. O cálculo de frações formava a peça mestra da aritmética, sendo familiar a solução de equações do 1.º grau. Todos esses conhecimentos, continua Masson-Oursel, foram recolhidos pelos gregos, assim como o uso do fio de prumo, do gnomon e da clepsidra.

Além de tais instrumentos, quer mentais, quer materiais, de construção, era preciso ter meios de controlar a agricultura, fonte de vida e bem-estar às margens do Nilo. Daí, as sondagens do céu, donde vinham as chuvas, e reino dos deuses, forças que atuavam sobre a natureza e os homens, porque, na religião egípcia, nunca está de lado o conceito, embora obscuro, de força ou poder da natureza. Apontam-se dois tipos de divindades: os gênios locais (animal, árvore, montanha) e divindades cósmicas (céu, terra, astros, Nilo). Havia, pois, uma necessidade mítica de sondar os céus, além da que era determinada pela agricultura, no controle da terra e na predição do seu comportamento natural. Não é pois de estranhar que os egípcios tenham sido bons astrônomos, tendo feito observações metódicas

(3) Masson-Oursel — obra citada.

o prolongadas, chegando, por esse meio, ao ano de 365, 1/4 dias, com 12 meses, à semana de sete dias (denominados estes conforme os 7 planetas conhecidos) e ao dia de 24 horas. Foi do Egito que emigrou para a Grécia a teoria física dos quatro elementos, com a idéia de que a água era o fator fundamental. Não foi sem razão que Tales, o fundador da escola milesiana, por lá andou, e que Pitágoras, segundo o testemunho de Jâmlico, viveu 22 anos nos santuários do Egito.

II. O PRAGMATISMO DA HERANÇA GREGA

Pará os gregos, a filosofia é a ciência, como se vê pela própria classificação aristotélica: física, matemática e metafísica, versando a primeira sobre as coisas sensíveis, a segunda sobre a quantidade, a terceira sobre o ser. Na física não se considera a matéria individuada, já que a ciência, na opinião do estagirita, é do universal e não do singular; na matemática se faz abstração das qualidades sensíveis; e na metafísica não se considera a quantidade. Eis aí, por essa gradação, um conceito de ciência que parece corresponder exclusivamente a um plano intelectual, cujo objetivo seria o do conhecimento da realidade, independentemente de qualquer outra intenção que a da pura intelecção: a ciência pela ciência. — Teria sido realmente assim?

Na verdade, parece que é hoje pacífica a admissão de que a pesquisa filosófica é relacionada, como condicionante ou condicionada, quer à vida religiosa, quer às ciências positivas, quer à política e à moral e, por vezes, também à arte.

Do fato de ser condicionada pelas ciências positivas, ou de as condicionar — sobre o que há os dois exemplos históricos, 1.º, de a filosofia da Renascença preparar a ciência dos séculos XVII e XVIII, e, 2.º, de estas prepararem as filosofias materialista e positivista do século XIX — se segue que, numa e noutra, na filosofia como na ciência, menos ou mais que um puro interesse teórico, super-humano, há subjacentes interesses bem mais imediatos, humanos e práticos.

Se estudarmos o pensamento grego em linha paralela à das suas instituições e problemas sociais, veremos que Platão como Aristóteles estavam muito mais ligados, do que se possa esperar, ao imediatamente humano. Não é em vão que se caracterizam as escolas pré-socráticas como tendo preocupação cosmológica (a que não está alheio o problema prático da meteorologia), Sócrates visou o problema ético, Platão o problema teológico (primeira tentativa de politeocracia racional) e Aristóteles o problema

lógico e ontológico (forma de ordenação real e ideal). Em vez de pura evolução mental, há aí bem mais a correspondência entre estados de espírito e problemas concretos, de realidade ambiente.

Antes de mais, é preciso ter em vista que os filósofos gregos, a trindade por que temos preferência — Sócrates, Platão e Aristóteles — não tiveram na vida helênica o lugar e o valor que lhes atribuímos hoje. Este foi sobretudo, uma resultante das necessidades dialéticas das seitas religiosas que invadiram o Império Romano, vindas do Oriente — o judaísmo, o cristianismo, o mitracismo, etc. — e que encontraram na redescoberta, principalmente de Platão e Aristóteles, uma fonte inexaurível de argumentos e razões polêmicas.

Mais que essas singulares filosofias atuaram no mundo grego, primeiramente o ceticismo sofista, depois o epicurismo e o estoicismo. Essas foram, realmente, as verdadeiras filosofias helênicas, estreitamente ligadas à vida das cidades, à política e aos costumes. Sócrates, Platão e Aristóteles e seus respectivos grupos viveram quase à margem da vida coletiva, em situação de estranha e impertinente superioridade que os gregos não lhes reconheciam. Pedantes e marginais, ilustraram por vezes a roda elegante e sofisticada de um magnata, sem grande influência, porém, na vida intelectual comum da cidade.

Mas, se isto é verdade, o inverso não é; se não tiverem na Grécia senão uma situação de marginalidade, ela e suas instituições condicionaram de perto o pensamento dos três filósofos, que, em última análise, pretendiam ser reformadores sociais. Viveram e pensaram em função de Atenas, embora Atenas não se tenha apercebido deles senão nos momentos em que tiveram alguma atitude política. Todavia, assim como Aristóteles pôde corrigir seu colaboracionismo com Alexandre, por um prudente afastamento de Atenas, Sócrates teria evitado, sem grandes preocupações para a cidade, a consequência de suas ligações políticas. Mesmo depois de condenado, lhe foi propiciada a fuga, que recusou.

Foram, pois, os primeiros padres cristãos e os teósofos judeus do início da era cristã, que fizeram a grandeza e a glória de Platão e Aristóteles. A interpretação de Sócrates em função da sociedade do seu tempo não oferece dúvida. Quer Platão, quer Xenofonte o mostram preocupado com a ordem social e a ordem moral. Seus métodos são polêmicos e didáticos, isto é, com objetivos práticos, e seu pensamento é a primeira manifestação teórica do pragmatismo: grandeza moral e penetração filosófica, virtude e ciência, ignorância e vício eram, para êle, copulativas sinônimas. A ciência de Sócrates não levava à verdade, mas ao bem.

se em algo de independente e válido por si mesmo. É a ciência pura que não procura senão o inteligível e o compreensível. A técnica se socorre dela, mas ela não tem compromissos com a técnica.

Há, sim, não há dúvida, nas ciências, um corpo de teorias que se apresentam em estado expositivo de não compromisso. É isso, até certo ponto, um ideal dos pesquisadores. A razão, porém, já a apontamos anteriormente. Não se trata de uma necessidade de razão, mas de método; não é um caráter essencial da ciência, é uma preocupação deontológica. Não negamos que um desenvolvimento puramente lógico das idéias seja possível, porque realmente a inteligência se ocupa na tarefa de interpretar e trabalhar sobre os processos que reflete. Mas todo esse pensamento deve ser provado pela experiência, isto é, pela verificação concreta, e, não menos, pela prática social.

Finalmente, esse processo teórico da ciência pura é economia. Se, em vez de uma receita ou regra específica, temos uma receita geral de múltiplas aplicações já previstas ou simplesmente possíveis, cada ciência é, sem dúvida, fonte notável de ação em potencial.

Como produto da inteligência humana, concorda inteiramente com a definição que desta fez a psicologia experimental moderna: a capacidade geral de o indivíduo conformar conscientemente seu pensamento a exigências novas; é a aptidão de adaptação mental a novos problemas e condições de vida (Stern).

Como prelúdio a essas atuais verificações de condições sociais e psíquicas da vida mental, podemos citar o aforismo positivista de Comte, em que se contém o conceito econômico do saber: "savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir". Daí o pragmatismo moderno, cuja linha de evolução remonta a Protágoras, no século V a. C: "O homem é a medida de todas as coisas; das que existem porque são; das que não existem, porque não são. Conforme cada coisa se me mostra, a mim, tal é para mim; conforme a ti, tal é para ti, pois tu és homem e eu também o sou".

No aforismo de Comte há muito de certo. A ciência nascida da técnica e da magia, é realmente um sistema de previsão. "Da magia — escreve A. Rey — chegamos à técnica que não parece ser senão magia laicizada. A ação do *homo faber* tem uma importância considerável na elaboração da lei científica: ela obtém, determina com certeza tais ou tais efeitos por tais e tais meios precisos. Estas determinações que explicam a aparição e a natureza do efeito, são, em grosso, independentes da nossa subjetividade; são objetivas. Começamos a compreender assim que

não podemos intervir no mundo senão esposando o seu determinismo e que, segundo a palavra de Bacon, não podemos comandar a natureza, senão lhe obedecendo. (8)

Já no pragmatismo, tomado em sentido lato e conforme uma linha evolutiva, que, partindo de Protágoras, passaria por Locke, Bekely, Hume e Mill, há o perigo de um utilitarismo solipsista. Neste caráter não é o pragmatismo um ceticismo, pois não pretende abolir — conforme observa René Berthelot — a distinção entre o verdadeiro e o falso. Apenas lhes dá um novo sentido. Seu valor não é relativo à exatidão das leis científicas, isto é, ao valor objetivo, experimentalmente verificado, de um conteúdo teórico que, sendo um manancial de construções possíveis ou de ação, se legitima por suas conseqüências experimentais, da mesma forma por que foi elaborada por antecedentes experimentais. O pragmatismo em sentido lato advoga uma submissão imediatista da ciência à ação, ao prático. De acordo com esta teoria filosófica, "as verdades particulares e a idéia de verdade em geral são criadas pela ação, pela prática, pela vida, e o que nós chamamos verdade é o caráter que apresentam as crenças mais favoráveis à ação, à prática ou à vida, as que satisfazem mais completamente o conjunto de nossas necessidades". (9) Um imediatismo nestas condições levaria a ciência ao solipsismo dos desejos e interesses pessoais, ou de grupos particulares, ou de uma nação ou povo. A ciência é um instrumento humano de ação, justamente porque, pela apuração de seus métodos, pelo caráter universal de suas leis, permite a aplicação em qualquer época e lugar. Este é o sentido da herança que a Grécia nos legou: a criação de um instrumento universal de controle do universo, com possibilidade eterna de aperfeiçoamento e revisão. Ela pode não ter e, segundo pensamos, realmente não tem por objetivo uma verdade substantiva, porque, neste caso se subordinaria a um critério que, devendo ser definido e identificado, de início, lhe impediria o outro critério bem mais útil e necessário ao homem, o de revisão e aperfeiçoamento contínuo. O que ela visa é o conhecimento das relações entre os fenômenos, saber como eles se relacionam e condicionam mutuamente. Deste fato é que resulta a sua utilidade. Quando os homens o compreenderam é que a ciência se tornou uma instituição universal, de constante preocupação humana. Condições pessoais ou coletivas de um agrupamento humano podem estabelecer preferência por este

(8) Abel Rey — "Histoire de La Notion de Loi" — in *Science et Loi* — exposição da 5ª Semana Internacional de Síntese — 1934.

(9) René Berthelot — *Vn Romantisme Utilitaire — Étude sur le Mouvement Pragmatiste* — 1911.

ou aquele ramo, desenvolvendo-o mais que aos outros, mas os resultados, para serem científicos, têm que ter caráter de universalidade objetiva e experimental; isto é, por suas condições metodológicas, realizadas, não são uma simples manifestação de interesse de grupo, mas se põe ou podem ser postos a serviço da humanidade, porque versando sobre relações de fatos, cujas condições são determinadas, permitem o seu controle em qualquer época e em qualquer lugar, desde que as mesmas condições objetivas sejam observadas. É, talvez, pelo fato de o pragmatismo não ter em vista este caráter da ciência, que os neo-positivistas, neo-marxistas e neo-tomistas o atacam vigorosamente. Os primeiros o acusam de subjetivismo, os segundos de parcialismo utilitarista, os terceiros de fuga à questão de realidade objetiva.

Até certo ponto, tem razão M. Shirokov (10) quando afirma que os pragmatistas negam a possibilidade de conhecer a realidade material do mundo, em favor de uma interpretação subjetiva, utilitarista, que, segundo êle, é do interesse de uma classe social. O conhecimento é uma hipótese de trabalho (James), um instrumento que depende de nossos interesses e vantagens (Dewey), de nossa sensação interior (James).

O pragmatismo — critica Klimke — não investiga que coisas sejam verdadeiras, mas que frutos se seguirão para a vida prática do fato de aceitá-las como verdadeiras deste ou daquele ponto de vista. (11)

Pensamos que, de um modo amplo, o pragmatismo, como teoria geral do conhecimento, é uma resultante de nossa época industrial, da nossa economia e dos nossos problemas. Seria uma tentativa de concentrar esforços e atenção nos problemas de trabalho e economia, mas, por isso mesmo, unilateral e nitidamente capitalista.

De um modo mais particular, porém, parece-nos que, no tocante ao valor da ciência, é, até certo ponto, uma resultante da tomada de consciência da evolução histórica das ciências. Deste ponto de vista, nos parece uma necessária etapa da crítica do conhecimento, concordante com o estado atual das ciências, sobretudo com o seu pluralismo de teorias e leis, entre as quais, por serem muitas vezes paralelas ou divergentes, por lhes faltar unidade, é preciso um critério de escolha, o qual não pode ser outro senão o da utilidade prática.

(10) M. Shirokov — *Tratado Sistemático de Filosofia* — edição mexicana de 1941.

(11) F. Klimke S. J. — *História de Ia Filosofia* — versão e revisão espanhola de 1947.

Naquela primeira interpretação mais ampla, se tem em vista, não a ciência experimental apenas, mas a metafísica, a moral e a política. Aqui, apenas a questão do valor das pesquisas e resultados científicos. Neste setor não vemos como não reconhecer que as teorias são instrumentos de trabalho, motivo pelo qual, segundo o atesta a história, os resultados científicos não são algo de estático, mas dinâmico, isto é, um meio, em constante aperfeiçoamento, para afirmar nosso domínio sobre o mundo real e modificá-lo para nossa utilidade.

Cremos que, também no domínio da filosofia, desde que se não queira advogar um ponto de vista particular, burguês ou proletário, espiritualista ou materialista, é possível uma interpretação pragmatista, num sentido restrito. O Tratado Sistemático de Filosofia, de M. Shirokov, diretor do Instituto de Filosofia de Leningrado, é um esforço para situar o bolchevismo russo dentro do marxismo e para fazer deste um sistema universal de filosofia. É, sem dúvida a filosofia como instrumento político, da mesma forma que o empirismo e o racionalismo dos séculos XVII e XVIII, cada um a seu modo, foram filosofias instrumentos de luta contra o absolutismo e o clericalismo que o apoiava. A reforma e a teoria do livre exame foram uma razão do incremento e da generalização surpreendente dessas filosofias.

Entre os escolásticos medievais se tinha por legítima a afirmação de que a filosofia era serva da teologia (*Philosophia Theologiae ancilla est*). É, não há dúvida, um conceito instrumental da especulação filosófica. Esta — diz o Pe. Leonel Franca — provando a existência de Deus, a possibilidade e o fato da revelação, prepara a inteligência para a teologia, tornando o ato de fé eminentemente racional. (12)

Também do caráter provisório, revisável e instrumental das teorias experimentais, tiveram alguma consciência os escolásticos. São Tomás de Aquino, falando da astronomia de Ptolomeu, disse que não era necessário que fossem verdadeiras as hipóteses dos astrólogos. Embora, com elas, se explicassem aparentemente os fatos, podia muito bem dar-se que, com outras hipóteses ainda não concebidas dos homens, também se explicassem os fenômenos astronômicos. Sabemos que as necessidades da navegação, no século XV, derrubaram definitivamente o geocentrismo; e a circunavegação permitiu a Copérnico e a Kepler, com o auxílio dos avanços matemáticos e dos métodos da observação astronômica,

(12) Pe. Leonel Franca S. J. — *Noções de História da Filosofia* — 13.ª edição.

uma nova e mais instrumental teoria. O geocentrismo ptolomaico servia ao mundo visual dos antigos, à contagem do tempo (luas e sóis, isto é, voltas desses astros em torno da terra), às suas crenças e teologia. O mundo kepleriano está de acordo com os fatos observados mediante a navegação e com o relacionamento universal decorrente das navegações.

VI. A POSIÇÃO PURISTA

Resta, contudo, uma última objeção. Embora as ciências tenham esse valor pragmático, não particular, mas universal, há homens que, assim não o admitem, há homens que pretendem praticar a ciência pela ciência, há homens que fazem dela uma simples resposta à curiosidade. Neste caso, precisamente, é que se põe em evidência o mais hedonista dos pragmatismos, porque se tem em vista a ciência como prazer individual. É o amor do saber, o prazer da pesquisa, a satisfação pessoal de descobrir coisas novas, quando não é um desejo, mais ou menos consciente, de aprovação social ou de auto-afirmação.

Talvez seja algo de semelhante ao que ocorre em arte. A música, a poesia e a escultura foram, inicialmente, atividades religiosas, faziam parte de liturgias. Hoje pretendem ser algo em si, a cultura do belo pelo belo, uma linguagem emocional *sui generis*, intuitiva e expressiva. Sabemos, porém, que não há essa arte pura. Num livro editado em português, *Arte e Sociedade*, Roger Bastide demonstra, com base teórica e factual, as condições sociais da axiologia ou teoria dos valores estéticos. Eles não correspondem a nada de abstrato e considerado em si; estão relacionados a necessidades sociais bem concretas ou palpáveis. Achamos, por isso, que o artista é uma vocação construída pelas condições histórico-sociais da época e do país em que vive. Beethoven não seria possível fora dos povos de língua germânica, sem o romantismo que, por sua vez, não seria possível sem o individualismo resultante da Reforma, o qual se tornou expressão, por aproveitamento, da política liberal econômica, surgida no século XVIII, com todas as suas conseqüências e seus antecedentes culturais, quer de ordem moral, quer de ordem tecnológica.

Voltemos, porém, à atitude purista em ciência, a fim de verificarmos quer as suas condições mais próximas, quer as suas condições mais remotas.

Já nos referimos aos períodos de acumulação teórica e distinguimos um, relativo à matemática, na antiga Grécia. Ali, porém, não houve esse purismo. A acumulação correspondeu a

um armazenamento de possibilidades técnicas. Quase sempre os pesquisadores sem objetivo imediato têm consciência dessa possibilidade. Laplace e Newton, Faraday e Ampère, entre outros, sabiam e declararam que estavam ajudando o homem a dominar a natureza. Pascal se viu, em suas memórias, como que a se justificar, perante Deus, de tão grande sacrilégio. Nisto antecede a Bergson que, reconhecendo o caráter construtivo da ciência, apelou para a intuição, como para uma espécie de êxtase capaz de levar ao espiritual e a Deus.

Nada há, portanto, entre a acumulação teórica e o conceito purista de ciência, como também entre tal conceito e a constituição dos conhecimentos em corpo teórico, pois isto corresponde a uma necessidade de economia da experiência. Eugênio Rignano caracterizou bem, em relação às matemáticas, este sentido econômico dos corpos teóricos de leis científicas. Todas as operações ou experiências são executadas sobre materiais dum grau de generalidade tal que parecem quase esvaziar-se de todo conteúdo susceptível de ser apanhado pela intuição. A excelência e a economia do simbolismo matemático é a de conseguir exprimir, por meio de um símbolo pouco complexo, várias operações, quer concretas, quer com símbolos mais diretos, de duas ou mais significações; por exemplo, com os algoritmos de Leibniz dy e dx , de fato a relação dy/dx constitui por si mesmo o símbolo de uma passagem ao limite, sem que seja necessário indicar esta passagem ao limite por um símbolo especial a mais, como o fazia Newton. As teorias, assim, embora se tornassem difíceis, em seu esquematismo simbólico, à compreensão do leigo, eram, além de uma economia de expressão operacional, um resumo de infinita possibilidades de aplicação. Em razão destes dois critérios pragmáticos, é que a intrincada linguagem simbólica prevaleceu sobre qualquer outro de pura intelecção ou de simples didatismo. (13)

Nestas condições, só nos restam, para a atitude que vimos analisando, hipóteses psicológicas e sociológicas de explicação, que coloquem o próprio purismo dentro das condições da nossa tese.

Antes, porém, cabe uma observação. Temos falado, quer quando estudamos a super-estrutura da organização egípcia, quer em outros trechos deste trabalho, em um condicionamento econômico de teoria. Não significa isso, como todas estas notas estão a demonstrar, uma hipótese unilinear, de tipo histórico-

(13) Eugênio Rignano — *Psychologie du Raisonnement* — edição francesa de 1920.

materialista. Há ocasiões em que o fator econômico é forte determinante, mas nem sempre, e, quando o é, não chega a ser absoluto. É impossível explicar o pensamento medieval, sua ciência dogmática, apenas por fatores econômicos. Parece que os *mores* e a tradição tiveram ali papel bem mais atuante que a economia. Esta cresceu de importância depois da revolução industrial e em face da complexa luta de classes, contemporânea, mas evidentemente não é única. M. Weber tentou demonstrar, com bastante evidência factual, que a organização econômica da China, da Índia, da Idade Média e de nossos dias estava e está em dependência funcional do caráter das religiões, da magia, da tradição ou do racionalismo correspondentes. (14) Os fatos de interações humanas devem ser sempre interpretados, menos numa linha de causa a efeito, que na de funções e variáveis. Entre eles se nota sempre uma dependência mútua em lugar de uma dependência unilateral.

É assim que compreendemos o fato do purismo científico, cuja existência não se pode negar, embora achemos certo que a ciência nunca é sem compromisso com os problemas humanos de ordem econômica ou produtiva, moral ou religiosa, construtiva ou de simples acumulação de experiência ou de realizações possíveis. Se entendermos por purismo o seu rigor metodológico, onde menos que o subjetivo e o pessoal, deve prevalecer a objetividade e a experimentação, neste caso nada há que objetar. Mas se tivermos em vista as intenções e os objetivos da ciência, sua origem e sua posição atual, ela não é e não pode ser independente das necessidades humanas.

Para a atitude purista quanto aos objetivos ou fins científicos, encontramos um conjunto de fatos que podem contribuir para a sua explicação. De modo algum ela destrói o caráter instrumental da ciência, e, até certo ponto, contribui, para isso. O purista é quase sempre um analista e, portanto, é um precisador de teorias e leis; é o homem metuculoso, que exige razões e não se satisfaz senão ante a evidência. Por isso contribui para a precisão do instrumento científico. É gente útil, portanto.

Em certo sentido, o purista é o asceta da ciência; isola-a, a quer em estado puro, pretende atender a exigência de razão exclusivamente. É como o antigo asceta, isolado na meditação mística, para atingir um puro estado de graça espiritual. Daí, o podemos pensar no purista da ciência, como numa manifestação de resíduo ascético, que, por sua vez, estaria ligado a um

(14) Veja-se Pitirim Sorokin — *Contemporary Sociological Theories* — 1928.

complexo psíquico ao qual não falta o sentimento de sublimação, de elevação, de auto-afirmação. (15) Outro resíduo possível é o de auto-satisfação, prazer real no conhecimento, ao qual, porém, não deixaria de associar-se o desejo de aprovação social. Em ambos os casos, temos em vista um pragmatismo individual, bem mais estreito que o que vimos apontando como caráter geral da ciência.

É interessante observar a veemência com que o purista defende sua posição e o conceito que faz da ciência. Suas reações verbais contra os prejuízos não racionais, contra qualquer critério pragmatista, contra os ídolos sociais e as tendências ou desejos prejudiciais à pureza daquele conceito, soam diferentemente das invectivas de um comunista contra a intolerância, mas, no fundo, se identificam; ambos querem impor seu próprio tipo de crenças e conduta; o primeiro de que a ciência é certa enquanto pura, porque êle admite o dogma da infalibilidade da razão, ou, melhor, da sua própria razão, do seu próprio poder científico; o segundo a crença de que a revolução proletária, que é a sua própria revolução, só tem um caminho, o seu, independente do qual não há justiça social possível.

Mas estas derivações de algo individual não se realizam senão por condições sociais. Daí, seu caráter ideológico. O purismo em ciência é, pois, uma ideologia, a cujo desenvolvimento apologético não esteve ausente o positivismo. Tanto assim é, que Léon Brunschwig, o mais notável dos últimos idealistas franceses, para apoiá-la, não teve dúvida em construir laboriosamente um imenso sistema de idealismo positivista. Como idealista, faz toda a realidade depender do pensamento; como positivista, vê na experiência científica, em estado puro, isolada de qualquer intenção pragmática, o único meio de informação, isto é, de saber.

No fundo, esta atitude remonta aos primeiros racionalistas que, por condições históricas e sociais, assumiram uma atitude dogmática contra outra atitude dogmática: a do direito divino. Contra a infalibilidade, base dogmática do direito canônico e de seu apoio ao direito dos reis e da nobreza, cumpria, nos albores da revolução liberal, opor uma dialética libertária, o dogma da razão.

Nada melhor do que o idealismo platônico para esse fim e, novamente, Platão foi redescoberto, sem deixar de ser mutilado. A ciência era um produto de razão. Desligada do seu aspecto instrumental, se transformaria num processo dialético, podero-

(15) Veja-se Vilfredo Pareto — *Traité de Sociologie Gcnérale*, vol. 1-1917, onde se define o que é resíduo.

samente revolucionário, pois que o espiritualismo dogmático e ontológico não poderia ser objeto de razão, por fugir às condições desta, quer apriorísticas, quer a posteriori, conforme o demonstrara Kant, pela análise das ciências, na *Crítica da Razão Pura*. Daí o conceito de ciência em si, desligada de interesses mediatos ou imediatos, a ciência filosofia, capaz de explicar o universo e chegar à verdade. No fundo, um ideal político-social que, por condições pessoais do cientista, pode se ter transformado num ideal individualista de torre de marfim característico de marginalidade social.

VII. PRIMEIRA CONCLUSÃO.

Do exposto até aqui, pensamos que ficou bem claro, pelo entrecruzamento dialético das idéias que apresentamos, não poder ser a ciência individualista, no sentido de um subjetivismo pragmático. Cada ciência particular, e é melhor falar assim, do que numa ciência geral, é o conjunto de resultados e pesquisas que apresentam um grau suficiente de unidade, de generalidade, suscetíveis de levar os homens, que a isso se consagram, a um acordo racional, que não resulta de convenções arbitrárias, nem de gostos ou interesses individuais, mas de relações objetivas, que se descobrem gradualmente e que se confirmam por métodos de verificação, definidos. O caráter individual do pesquisador pode apenas influir na escolha da ciência a que se dedica, na maior ou menor dedicação, na preferência pelo aspecto analítico ou sintético, etc, mas nunca na objetividade e na universalidade das relações descobertas. Na opinião de Blondel (16), que achamos exata, o conhecimento científico, no sentido restrito mais moderno, apresenta os seguintes caracteres essenciais: 1.º Especificação (independentemente de toda consideração ontológica) unicamente pelo elemento formal, isto é, por um ponto de vista, por um método, da matéria de tal ou qual ciência, porque as ciências diferem, não pela diversidade dos objetos, mas pelo modo de considerar, sob um aspecto determinado, algo do problema total: heterogeneidade e solidariedade crescentes; 2.º — Organização sistemática das idéias e dos fatos de que se constitui o *ser* científico por suas relações seriadas, a partir de símbolos iniciais e na medida em que esta linguagem organizada e progressiva se adapta aos fenômenos, os traduz ou permite traduzi-los, ou manejá-los; 3.º — rigor da prova.

(16) In *Vocabulaire Technique et Critique de La Philosophie*, por André Lalande — nota sobre o sentido atual da palavra ciência.

Admitindo o caráter de especificação formal das ciências, de organização sistemática, de esquematismo simbólico e de rigor experimental, além da universalidade objetiva, afirmamos que tudo resulta de uma necessidade, tudo isso é feito por necessidade. E tomamos a palavra necessidade num sentido biológico, não como necessidade de razão ou lógica. É o necessário a um fim e, portanto, é meio de atingir esse fim. A ciência é meio de controle do universo, controle necessário à construção, ao domínio dos fenômenos, tendo em vista as necessidades biológicas da humanidade, consideradas de um modo amplo e geral. Não se faz, pois, ciência, para saber simplesmente, para conhecer a verdade, para satisfazer a razão. Faz-se ciência por necessidade de vida melhor e mais fácil, não apenas para este ou para aquele grupo, mas para a humanidade em geral. E porque é assim, tornam-se possíveis as aplicações específicas, para resolver este ou aquele problema particular de um ou mais grupos de homens. É o conceito específico de ciência aplicada, que se não opõe àquele conceito mais amplo e geral, pois dele decorre como uma consequência natural. Até certo ponto, é esta consequência natural que justifica aquela premissa; é um caso real de fim justificando o meio, porque uma ciência aplicada não é senão uma série de estudos tendo por objeto aplicar a um fim prático, definido ou caracterizado, as leis científicas gerais. Para citar um exemplo: tendo a química verificado que o ferro e a enxofre se combinam na proporção de 4 para sete — eis lá uma lei científica; se precisarmos dessa combinação para fins medicinais ou industriais, a ciência aplicada estudará os meios mais simples e econômicos de fazer sulfureto de ferro, combinando ferro e enxofre na proporção de 4 para 7. A Lei química, particular, encerra já esta possibilidade de aplicação; por isso é que foi pesquisada. Cada lei é sempre uma possibilidade de aplicação, embora não necessariamente. A ciência é um imenso poder que o homem, conscientemente, vêm acumulando através dos tempos.

VIII. CONSEQÜÊNCIAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Aproveitando uma afirmação de H. Poincaré, a respeito do trabalho dos grandes matemáticos, pode-se generalizar, notando entre todos os cientistas, dois tipos opostos: os analistas que caminham passo a passo, e os intuicionistas que, por conquistas rápidas, se aventuram a avançar como cavaleiros de vanguarda. Entre os primeiros é difícil o erro grave, impedido pelo agudo espírito de crítica que possuem; os segundos pelo próprio fato

de serem vanguardeiros, estão sujeitos aos perigos das concepções precárias, unilaterais e fantasistas. E tal fato não se verifica apenas no domínio da ciência teórica; também nas aplicações particulares, na solução dos problemas imediatos da vida coletiva e social, êle é notado. Assim, alguns homens resolvem problemas, empiricamente, apenas guiados pela intuição, ao passo que outros, antes de se decidirem à ação, estudam meticolosamente todas as dificuldades e possibilidades que possam surgir.

No estudo e na solução dos problemas educacionais, pelo estudo de sua história, se vê que são raros os analistas e que predominam os intuicionistas, porque em vez de considerarem os fatos dos quais possam colher lições, se preocupam exclusivamente com o que deve ser, isto é, com a construção de sistemas de educação, partindo de premissas cujo exame não lhes merece maior atenção.

Daí a facilidade com que as doutrinas pedagógicas são propostas, pois, em vez de baseadas seguramente no estudo analítico dos fatos educacionais, são construídas apenas em função de ideais. E, daí, também, a multiplicidade de sistemas e de idéias arrojadas, que merecem um metódico estudo crítico. É preciso considerar que as regras e normas educacionais, em qualquer parte e em qualquer tempo, constituem fatos que se oferecem objetivamente à experiência e que, por isso, permitem o estudo controlado e metódico, segundo as exigências dos processos científicos. Importa, pois, em ciência da educação: 1.º) investigar o conteúdo prático da educação, as normas pedagógicas nas diferentes sociedades e nas diferentes épocas; 2.º) qual deve ser, atualmente, o conteúdo das regras e instituições educacionais; 3.º) aplicar, tendo em vista circunstâncias nacionais, ou regionais, ou locais, as conclusões obtidas, para solução dos problemas educacionais particulares dessa sociedade considerada. Para realizar a 3.a etapa, é claro que importa refazer em caráter específico, relativo à nação, região ou localidade considerada, os estudos e levantamentos considerados nas duas primeiras etapas.

Evidentemente tais estudos e levantamentos podem visar problemas imediatos, ou podem se fazer num sentido acumulativo, tendo em vista aproveitamento posterior, pois como qualquer outra ciência, a da educação também aspira a constituir-se num amplo corpo teórico, coerente, sistemático, preciso, que possa ser aproveitado, a qualquer momento e em qualquer parte, para as aplicações que se fizeram necessárias.

Na realidade, porém, os dias atuais presenciam problemas sociais dos mais graves da história, que implicam uma necessária e imediata revisão das instituições educacionais e dos pro-

cessos pedagógicas. Esta necessidade imediata tem impedido aquela necessidade mediata da formação de uma ciência geral da educação. É claro que esta situação transitória é característico de uma época, é justa e perfeitamente razoável. Mais ainda, indica desde logo uma regra de ação científica: a da pesquisa imediatamente comprometida com problemas práticos, específicos e imediatos. Daí, o não ter nenhum sentido, em nossos dias, qualquer atitude purista em ciência da educação. Seria advogar uma espécie de diletantismo que, útil remontamente postergaria o atendimento de necessidades presentes inadiáveis. Uma tal atitude seria favorecer o intuicionismo, cujas conseqüências podem tanto ser úteis quanto perniciosas, porque, em educação, o erro tem conseqüências muito mais vastas e profundas que em outros setores práticos da vida humana.

No Brasil, especialmente, onde a educação tem vivido num sistema contínuo de erros e ensaios, sem o suporte de nenhuma pesquisa objetiva e sistemática, importa que se ponha em ação um critério de levantamento analítico das instituições educacionais existentes, não com vistas a uma ciência geral da educação, mas aos nossos problemas, tão imediatos, tão prementes. Aqui seria um desperdício inconcebível, qualquer tentativa de pesquisa pela pesquisa, de uma ciência pura da educação. Importa, pelo contrário, o planejamento prévio das pesquisas educacionais, tendo em vista um critério de utilidade, com prioridades escalonadas.

Até certo ponto, concordamos com nosso amigo Guerreiro Ramos que, num recente congresso de sociologia, propôs aos seus companheiros subordinar as pesquisas sociológicas a um programa de necessidades nacionais, tendo sido entretanto, derrotado por um falso e anticientífico espírito de livre iniciativa pessoal e de purismo.

País novo, em acelerada e tumultuosa fase de revolução econômica e social, o Brasil precisa concentrar esforços nos seus problemas mais sentidos, sem direito e sem poder de entregar-se a diletantismos individualistas. Mais tarde, quando já tivermos constituído uma super-estrutura nacional, mais ou menos estável, que nos permita a disponibilidade de lazeres, então isso será possível e, como demonstramos anteriormente, também útil.

IX. RESUMO

1 — Na organização política, administrativa, econômica e religiosa dos egípcios, como exemplo de civilização oriental, antiga, predominava um espírito pragmático, não obstante a super-

estrutura ideológica e teológica que revestiu. A ciência e a técnica tiveram ali seus primeiros mais notáveis ensaios, que foram bem recolhidos pelos gregos e, por estes, imediatamente estendidos.

2 — Por certos trechos de Platão e Aristóteles, pode parecer que eles foram os criadores do conceito de ciência desinteressada, isto é, preocupada exclusivamente com uma verdade substantiva, da qual dependeria a inteligência do mundo. Interpretá-los assim, porém, é desconhecer-lhes a obra, mutilando-a pela separação de partes que têm o seu sentido num amplo contexto. Por este se verifica que Platão como Aristóteles estavam bem mais ligados ao imediatamente humano do que pode parecer. Quer o realismo idealista de um, quer o naturalismo antropomórfico de outro são um exemplo de que a ciência resulta sempre de problemas humanos a serem resolvidos por ela.

3 — Os gregos parecem ter compreendido o sentido biológico da inteligência, como capacidade de abstração e de economia de esforços. Estabelecendo, em matemática, a teoria dos números, dos triângulos, do círculo e das secções cônicas, trabalhavam com imagens ideais, cuja simplicidade lhes permitia a construção mais exata de leis e teorias. A mentalidade grega, em matemática e astronomia, tendia a estabelecer como constante a relação que une um fenômeno sensível a outro, um princípio a suas conseqüências. Uma vez descoberta esta relação, pode-se utilizar com segurança os fenômenos, a serviço do homem, ou, melhor falando, as conseqüências de dita relação. O sentido da geometria euclídeana é, pois, a de um sistema de relações espaciais, construído com a régua e o compasso, posto à disposição do homem.

4 — Nos dias atuais, o pensamento, quer filosófico, quer científico, quer moral e político, é concebido como uma função; é interpretado em relação às suas fontes e seus papéis representativos, de ordem psicológica, econômica, social, racial, etc. Há uma seleção dos assuntos científicos, característica dos tempos e dos povos, de condições culturais e econômicas. A ciência depende de *moda*, não no sentido fútil e feminino, mas no bem mais profundo e humano de necessidades e interesses mais dominantes.

5 — Pensa-se que, depois, de certo momento histórico, a ciência separou-se da técnica, constituindo-se em algo de independente e válido por si mesmo. Seria a ciência pura que não procuraria senão a verdade inteligível ou compreensível. A técnica se socorreria dela, mas ela não teria compromisso com a técnica.

Há, não resta dúvida, nas ciências, um corpo de teorias que se apresentam em estado expositivo, de não compromisso. É isso, até certo ponto, um ideal dos pesquisadores. Não se trata, porém, de uma necessidade de razão, mas de método; não é um caráter essencial da ciência, é uma preocupação deontológica. Graças a ela, cada ciência é fonte fertilíssima de ação em potencial.

Há certo valor incontestável quer na máxima positivista do "saber para prever e prever para poder", como no critério particular do pragmatismo de medir o valor da ciência pela extensão de suas aplicações.

6 — A posição purista, em ciência, tem condições psicológicas (um resíduo ascetista de complexo de superação ou de outros semelhantes), condições históricas (derivações por necessidade de luta política) e condições sociais que levam ao marginalismo, à torre de marfim.

Mas os puristas são úteis; eles contribuem para a precisão da ciência, isto é, de um poderoso instrumento de realização humana.

7 — Admitimos o caráter de especificação formal da ciência, de organização sistemática, de esquematismo simbólico e de rigor experimental, além da universalidade objetiva, mas afirmamos que tudo resulta de uma necessidade, tomando a palavra necessidade num sentido biológico e não como necessidade de razão ou necessidade lógica. E' o necessário a um fim e, portanto, é meio de atingir esse fim.

8 — Em ciência da educação, de acordo com o estudo feito nos capítulos anteriores, importa: a) investigar o conteúdo prático da educação; as normas pedagógicas nas diferentes sociedades e nas diferentes épocas; b) qual deve ser, atualmente, o conteúdo das regras e instituições educacionais; c) aplicar, tendo em vista circunstâncias nacionais, ou regionais, ou locais. Como, nos dias atuais, a urgência dos problemas sociais exige uma necessária e imediata revisão das instituições educacionais, as pesquisas, neste setor, se comprometem com problemas imediatos de ação humana, quase não havendo oportunidade para a preocupação com uma ciência geral da educação, como grande fonte de aplicações quer gerais, quer específicas.

TENDÊNCIAS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO DA PEDAGOGIA NOS PAÍSES DA EUROPA OCIDENTAL

(Observações colhidas no Congresso de Grand)

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Do I.N.E.P

O Primeiro Congresso sobre o ensino da Pedagogia em nível universitário na Europa Ocidental, realizado na segunda semana de setembro do ano próximo passado em Gand, assumiu um caráter predominantemente expositivo, de esclarecimento sobre o que se vem realizando no setor em questão e de preparo para futuros encontros, nos quais se deverá proceder ao aprofundamento e à discussão dos problemas particulares relativos ao ensino das disciplinas pedagógicas.

Assim, diante de uma assembléia constituída por professores catedráticos de Pedagogia, os relatores oficiais de cada um dos países convidados, todos eles igualmente catedráticos universitários, apresentaram os aspectos mais gerais do ensino de Pedagogia em seus países. Seguiam-se a essas comunicações, não propriamente discussões, que não havia a preocupação de criticar, de apreciar, mas pedidos de esclarecimentos sobre esse ou aquele aspecto especial.

O programa do Congresso foi completado pela oportunidade oferecida aos Congressistas de entrarem em contacto com o que de mais interessante vem realizando a Bélgica no domínio pedagógico e cultural, em geral. Estas atividades, em nosso modo de ver, tiveram um resultado prático do maior interesse, pelo contacto vivo com a realidade belga e pela oportunidade que ofereceram de estabelecimento de relações pessoais entre os líderes do pensamento pedagógico europeu.

Na apresentação das comunicações não houve, de parte dos organizadores do Congresso, a preocupação de fixar pontos bem definidos a serem tratados, de modo que cada relator desenvolveu seu trabalho como o desejou.

Dessa maneira, nossa exposição se ressentirá, aqui e ali, da falta de informações completas sobre este ou aquele ponto, num ou noutro país. De qualquer maneira, o que nos parece mais interessante poderá ser feito, e é a fixação dos aspectos e tendências mais freqüentes, mais marcantes no ensino europeu da Pedagogia. Procuraremos completá-lo, destacando os aspectos e organizações particulares que pareçam de maior interesse.

Em primeiro ponto a notar é o de que quase todos os relatores se mostraram insatisfeitos com a situação vigente atualmente, ou até há pouco, em seus países, e assinalaram a existência de movimentos de reforma apenas esboçados, já na fase de aprovação pelo Legislativo (Itália) ou mesmo em início de execução (Espanha, Holanda, etc) (1)

Esse movimento reformista pretende visar a aspectos bem determinados, que são: a) a ampliação do preparo pedagógico do professor secundário; b) o desenvolvimento, igualmente, dos cursos de formação de especialistas em Pedagogia, com a criação de novas cátedras, às vezes de novos cursos, e até de Faculdades de Pedagogia (como na Itália) ; c) a tendência à preparação e à extensão da exigência de formação pedagógica aos inspetores primários e secundários, diretores e sub-diretores de escolas, administradores educacionais em geral, bem como a certos postos, como o de juiz de menores, e d) a criação, enfim, de condições que facilitem o desenvolvimento da pesquisa pedagógica.

Os aspectos sobre os quais versaram mais freqüentemente os pedidos de esclarecimento foram os relativos à orientação dos estudos psicológicos e à extensão da prática de ensino. Neste último setor se notava em geral certa insatisfação com a organização e os resultados atuais. Sob essas duas preocupações, percebia-se nitidamente um interesse marcante, pragmático, de realizar um trabalho de preparação dos alunos para os problemas reais com que se irão defrontar. Essa tendência é tão marcante que conduz a situações inesperadas, como a de ver-se o relator

(1) Cumpre notar que essa tendência ao renovamento não se opera sempre no seio da Universidade. E' assim que verificamos, por exemplo, na França, onde o ensino pedagógico na Sorbonne é restrito, um movimento enorme de renovação feito através da Escola Prática de Altos Estudos e da instituição dos Centros Pedagógicos Regionais, criados sob o patrocínio do Ministério da Educação Nacional (Direção do Ensino Secundário) e sob a orientação dos conselheiros pedagógicos. Esses centros são atualmente encarregados de realizar, através de cursos, conferências, estágios práticos, participação na vida dos estabelecimentos de ensino, a formação pedagógica do professor secundário francês. Criou-se um novo diploma — o CAPES, Para os professores secundários e de ensino normal.

da França — o grande psicólogo Debesse — clamar no seu relato e em outros escritos pela introdução dos estudos da História da Educação na Universidade, quando a França sempre foi conhecida tradicionalmente como o país da preocupação histórica. (2) Tendo acompanhado alguns cursos da Universidade de Paris — licença, agregação, formação de psicólogos escolares — pudemos sentir vivamente essa nova mentalidade entre os alunos e entre os professores da Escola Prática de Altos Estudos. Há uma verdadeira reação, em grande parte desses alunos, contra tudo em que não se vê uma direção final prática, uma base objetiva, uma ligação com a realidade, tudo que possa parecer um remanescente da época em que a Pedagogia se ligava à Filosofia.

Era assim que, professando embora uma profunda admiração por alguns professores da Sorbonne, notava-se certa resistência dos alunos à maneira como seus cursos eram desenvolvidos, sem preocupação com a aplicação pedagógica, resistência essa motivada por um desejo intenso de se dedicar a algo que pudesse desde logo ser utilizado direta e decisivamente na obra de educação, e, em particular, na solução dos casos difíceis.

De fato, sempre imaginamos que nos seria menos fácil do que à maioria da classe — por inclinação pessoal e por fazermos parte de uma cultura de orientação mais americana — adiar esse desejo de ver o interesse prático satisfeito; no entanto, o que se verificou foi bem diverso.

É importante, para marcar essa tendência presente dos franceses à aplicação, notar por exemplo que os trabalhos de Piaget vêm dando origem na França a um número apreciável de estágios, seminários e pesquisas que visam a sua aplicação, em especial, à Pedagogia da Matemática e à medida da inteligência, (3) o que não se verifica, ao que cremos, na Suíça. Também na França, verificamos a inclusão, no que as condições práticas permitem (trata-se de um curso de cerca de 300 alunos), dos métodos novos no ensino superior, não na Sorbonne, mas na Escola Prática de Altos Estudos, sob a forma de utilização do cinema no ensino, de demonstrações práticas das técnicas de pesquisas,

(2) Por outro lado, nesse país, em que a Pedagogia foi introduzida na Universidade pelos filósofos, e onde a Filosofia é cultivada de maneira intensa, não se encontra uma cadeira da Filosofia da Educação, muito embora haja esporadicamente cursos dessa disciplina, nas cadeiras de Pedagogia e nas de Filosofia

(3) A futura revisão da escala de Binet, empreendida sob a direção de R. Zazzo pelo Laboratório de Psico-biologia da Criança da Escola Prática de Altos Estudos inclui itens baseados nos estudos de Piaget.

de relatos realizados pelos próprios pesquisadores com os quais os alunos têm oportunidade de se informar diretamente, de trabalhos nas escolas na situação real do psicólogo escolar, etc. (4)

O interesse pela Psicologia, e, mais particularmente, por uma Psicologia que sirva à educação comum e dos deficitários, à orientação escolar e profissional, é, cremos, o traço comum mais flagrante a destacar nas comunicações apresentadas ao Congresso de Gand.

Verifica-se por toda a parte que, através dessa ciência, quase sempre, a Pedagogia vai atingindo os excepcionais, ocupando-se dos alunos-problemas. É assim que encontramos na Holanda cursos de educação da criança normal e estudo de suas dificuldades em casa e na escola, educação dos menores abandonados e das crianças com tendência à delinqüência, dos deficitários mentais. Na Alemanha há uma diversificação dos cursos de Pedagogia em cursos de Pedagogia Geral, Pedagogia Social e Pedagogia Média e, no dizer do relator oficial do Congresso, a Psicologia é sempre estudada de modo a fazer ressaltar as condições de didática. Na Suíça, onde André Rey vem desenvolvendo seus esplêndidos estudos sobre o que êle denomina as insuficiências psicológicas, e esse interesse já atingiu o próprio grupo de Piaget, com a publicação por Inhelder de um trabalho sobre o raciocínio dos débeis mentais, encontramos, na Universidade de Genebra, a cadeira especializada de Psicologia dos retardados.

Verifica-se pelas comunicações do Congresso de Gand que a Psicologia é admitida, sem exceção, em todos os cursos de Pedagogia das Universidades da Europa Ocidental, e apresenta uma tendência crescente ao desdobramento e à especialização. Na Bélgica, por exemplo, há em Bruxelas 6 ramos de Psicologia, em Louvain 13. Na França existem 4 cursos completos de Psicologia. Naquele primeiro país, verificamos que um terço ou mais dos horários dos cursos são consagrados à matéria, estudada desde seus aspectos de Psicologia Geral até as disciplinas mais particularizadas, como as de Métodos de Psicologia e de Psicologia da Criança Delinqüente, sem contar as cadeiras práticas e os seminários, que são numerosíssimos (Laboratório de

(4) A Escola Prática de Altos Estudos, prevista na reforma Langevin como devendo encarregar-se da continuação, com especialização crescente, da formação universitária, não se integrou inteiramente nessa função, por faltarem as medidas complementares destinadas a assegurá-lo, mas é um órgão onde se realiza de maneira notável a formação técnica em nível superior para várias especialidades.

Psicologia Experimental, de Orientação Profissional, Prática de Consulta Psicológica, etc. etc.) Em todos os países europeus existe uma cadeira de Psicologia da Infância e da Adolescência, e na Inglaterra, na Universidade de Birmingham, há mesmo um diploma de Psicologia da Infância.

Um aspecto interessante a ressaltar nesse ensino da Psicologia é sua ligação estreita com outras disciplinas, em especial a Didática. A Psicologia é, nos cursos de Pedagogia, encarada sempre como um meio, um instrumento essencial a uma educação eficaz. Cumpre acentuar que seu ensino apresenta na Europa Ocidental um caráter globalizado apreciável. É assim, por exemplo, que a Pedagogia de aplicação forma em grande parte uma unidade com a Psicologia, o mesmo se dando com outras disciplinas, como a Estatística, encarada em grande parte como uma espécie de método auxiliar da pesquisa psicológica. (5) Esse fato, sobre determinar um interesse maior pela própria Psicologia, estudada em situação funcional, desenvolve uma atitude de aplicação, de iniciativa pedagógica, de pesquisa, que não é necessário encarecer, determinando um progresso único e vivificante para a própria psicologia e para a Pedagogia em geral.

É interessante notar que essa tendência à aplicação prática do ensino da Psicologia não exclui, antes mesmo acarreta o estudo dessa disciplina nos seus aspectos mais gerais. (Realmente como progredir num problema eminentemente prático como o do ensino da leitura nos casos de deslexia, que vêm determinando estudos intensos na França, na Inglaterra, na Holanda, na Escandinávia — sem conhecer o problema geral da percepção, por exemplo?). É assim que a cadeira de Psicologia Geral, inexistente entre nós nos cursos de Pedagogia, se nota na maioria dos cursos europeus. Já a cadeira de Biologia Educacional não se encontra em nenhum dos países da Europa Ocidental, e, exceto na Universidade de Liège, o mesmo se dá com a Biologia. Em diversos dos países europeus há cátedras de Higiene Geral e Escolar, e diversos dos problemas dentre os tratados entre nós em Biologia Educacional são incluídos nas aulas de Psicologia. Os aspectos biológicos são entrosados na realidade pedagógica e não são, absolutamente, descuidados na pesquisa. Basta analisar, por exemplo, os trabalhos sobre o mau rendimento escolar e suas causas, para verificá-lo. (Atualmente um estudo interessantíssimo do problema vem sendo realizado simultaneamente na Bélgica, França e Suíça).

(5) Verifica-se nas próprias denominações de algumas disciplinas essa tendência ao estabelecimento de uma conexão. Assim: Pedagogia Psicológica, Estatística Psicológica, Psico-pedagogia.

Esse aspecto de direção para a pesquisa é um dos mais significativos a destacar. Desenvolve-se cada vez mais na Europa — pudemos notá-lo nitidamente nos três países referidos — uma mentalidade nova, para a qual o progresso da Pedagogia acha-se, em larga escala, na dependência do esclarecimento do professor sobre os instrumentos de que dispõe, e esse esclarecimento é em grande parte um produto da atividade de pesquisa (6). Esse fato determina a noção de que deve haver pessoas especializadas, dedicadas exclusivamente a esse trabalho, mas não exclui o papel do professor nesse sentido, já como participante, já como capaz, êle próprio, de realizar hipóteses no domínio pedagógico e verificá-las através de pesquisas de cunho mais restrito. Vimos de perto a manifestação desse traço, na França, em especial, no estágio organizado pela Escola Normal Superior de St. Cloud para estudo do problema do ensino das Ciências físicas e matemáticas, e pudemos vislumbrar o que êle poderá determinar, não só para o progresso da Pedagogia, como na criação de um fator de estímulo, de interesse, de renovação para o trabalho do professor. O estágio em questão se dirigia aos professores de escolas normais de toda a França, encarregados do ensino das duas disciplinas citadas e de suas metodologias. Incluía diversas visitas a instituições pedagógicas, a discussão de algumas questões metodológicas e, em especial, aulas de divulgação das pesquisas que nesse domínio vêm sendo realizadas em França pelos psicólogos escolares, sob a direção do laboratório de Psico-biologia da Criança da Escola Prática de Altos Estudos e pelo Centro Pedagógico de St. Cloud. Confessamos que, conhecendo embora do convívio de um ano a maneira extraordinariamente séria como trabalha o grupo francês de renovação no domínio da Psicologia e da Pedagogia, surpreendeu-nos o interesse que verificamos nesse estágio. Para começar, foi unânime e imediato o desejo de ampliar o número de aulas, o que (sendo necessariamente fixa a duração total do seminário) importava em sacrificar a parte de visitas, em iniciar mais cedo e ocupar praticamente todo o dia nessas atividades. No decorrer das atividades manifestaram os professores o desejo de auxiliar o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, atuando se necessário junto ao Ministério para criar condições que o facilitem, e o de estabelecer um sistema de divulgação fácil desse material expe-

(6) Cumpre acentuar, para não dar uma idéia falsa da situação, que isso não significa acreditar-se que esse esclarecimento possa suprir as qualidades pedagógicas, mais do que nunca reputadas essenciais. De fato êsse problema das qualidades do educador foi, mesmo, várias vezes, ventilado em Gand.

rimental, enfim o de criar um sistema de contacto que permita uma orientação dos que desejam colaborar nele e que se encontram na província, o de criar centros pedagógicos nas escolas normais (os quais representarão um acréscimo de trabalho sem aumento de remuneração).

A mesma aceitação do valor da pesquisa e da Psicologia Pedagógica em geral se vem notando entre o professorado da Bélgica, onde um verdadeiro trabalho de conquista do professor vem sendo realizado.

Em Madri, um importante movimento em favor da criação das condições favoráveis à pesquisa pedagógica vem sendo feito através do Instituto de Pedagogia do Conselho Superior de Pesquisas Científicas, o qual assumiu um papel relevante no aperfeiçoamento do pessoal de nível superior especializado em Pedagogia, oferecendo-lhe local e instrumentos de trabalho e proporcionando aos licenciados (principalmente os que se destinam ao doutoramento) bolsas para que realizem suas primeiras investigações.

Essa oportunidade é completada pela organização de cursos monográficos, realizados na Universidade de Madri (o Instituto é uma instituição autônoma, embora tenha ligação com a Universidade de Madri, pelo fato de seus dirigentes serem professores universitários).

Nota-se praticamente em todos os países em estudo uma preocupação marcada de divulgar nos cursos de Pedagogia o resultado desses trabalhos de pesquisa, através das cadeiras de Pedagogia Experimental e de Psicologia.

Além desses aspectos, relativos à melhoria dos meios da educação, se encontra, na maioria dos países do Ocidente europeu (Inglaterra, Alemanha, Espanha, Bélgica...) um segundo grupo de disciplinas que se ocupam do problema dos fins e que assumem também um realce especial. É assim que na Bélgica constatamos nos cursos de licenciatura em Pedagogia, além das cadeiras básicas de Filosofia em seus vários ramos, a de História da Filosofia moderna a de História da Filosofia contemporânea, a de Princípios filosóficos e religiosos da educação. Na Alemanha há obrigação de realizar 3 anos de estudos de Pedagogia e Filosofia, e a realização do exame de Filosofia é condição essencial para ser admitido aos das matérias científicas. Na Holanda, temos uma cadeira de Introdução à Filosofia e uma matéria de opção, a escolher entre Filosofia Geral, Sociologia e Moral. Na Inglaterra, em Portugal, na Espanha, há cadeiras de Filosofia da Educação.

Examinando as tendências mais marcantes do ensino universitário da Pedagogia na Europa Ocidental, seria impossível deixar de referir também a preocupação com o aspecto histórico da Pedagogia. Esse traço exige, porém, uma explicação complementar. Não se trata de uma História da Educação de interesse mais cultural do que prático, dedicada ao estudo do esforço do homem, desde seus primórdios, no sentido de preparar seus semelhantes para a vida prática ou para as atividades do espírito, mas, antes, de uma disciplina viva, voltada para a hora presente, em que o maior realce é dado às doutrinas pedagógicas que exerceram maior influência sobre o desenvolvimento da Pedagogia e, em especial, da Pedagogia moderna.

Trata-se, por isso, mais de uma história da Pedagogia, de um estudo das grandes doutrinas e dos principais métodos pedagógicos, do que de uma história da organização das instituições educacionais, através dos tempos. Ainda aqui, é a preocupação prática de servir ao aluno que predomina.

No que tange aos problemas de organização das atividades educacionais, a tendência é, antes, à apresentação da situação atual, em disciplinas como as intituladas Organização de ensino, Organização escolar, Legislação escolar, Legislação escolar comparada.

Os estudos a que nos referimos são feitos nas cátedras de História da Pedagogia (Alemanha, Suíça, Escócia...), Sistemas e tendências da História da Pedagogia (Holanda), Correntes modernas de Pedagogia (Bélgica) etc... A denominação Histórica da Educação só se encontra em Portugal e na Áustria.

Esse último país — na sua universidade mais importante (Viena) — apresenta, aliás, uma organização *sui generis*, que é interessante destacar, porque nela se verifica, mais do que em qualquer outra, o papel dos estudos de ordem histórica na formação do educador.

Todo o ensino da Pedagogia em Viena parte da concepção da educação como um setor particular da civilização, o qual se destina a levar, de maneira metódica, as gerações novas a entrarem em contacto com essa mesma civilização, com a finalidade dupla de desenvolver-lhes as potencialidades e enriquecer-lhes o espírito através de um mergulho na civilização humana e, de outro lado, concorrer para a continuidade e para a vivificação dessa civilização, graças ao conhecimento e à aceitação, pelos novos membros ativos da sociedade, de seus caracteres essenciais. A educação é, assim, uma função da civilização e, ao mesmo tempo, tem por objetivo assegurar a continuidade e o desenvolvimento dessa mesma civilização.

Pará realizá-la, considera-se que o essencial é que os líderes educacionais tenham um conhecimento profundo da História da Humanidade, dos sistemas educacionais peculiares às civilizações atuais e dos princípios que os norteiam, os quais lhes permitirão extrair as tendências e leis gerais que regem a evolução do fenômeno educacional. A Pedagogia não se restringe, porém, a esses aspectos predominantemente teóricos, mas visa igualmente ir ao concreto, o que se realiza pela Pedagogia Normativa, na Psicologia Pedagógica (que é, como se pode prever, subordinada à Psicologia Evolutiva), pelos estudos de Organização do Ensino, das Didáticas especiais, pelos estágios práticos.

É interessante assinalar que, mesmo dentro dessa concepção particular, orientada por um sentido histórico, a Psicologia revela a mesma tendência de desenvolvimento, a ponto de integrar atualmente um curso especial.

Verificamos, assim, entre os característicos principais do ensino da Pedagogia nas universidades do Ocidente europeu, a tendência a um desdobramento das cátedras e ao estudo de Pedagogia em todos os seus aspectos, ao estudo das Pedagogias especiais com base na Psicologia, o desenvolvimento extraordinário desta ciência e de suas aplicações, a preocupação com o estudo dos fundamentos das tendências modernas de Pedagogia através da análise de sua história, a grande preocupação com a divulgação dos trabalhos de pesquisa, a preparação e o incentivo a esse tipo de trabalho.

Fora da Universidade não é menor o esforço que se realiza pela renovação pedagógica. Não nos referimos aos trabalhos desenvolvidos pelos Ministérios de Educação e por instituições como a Escola Prática de Altos Estudos na França, que são organizações governamentais, mas nos deteremos antes no que vem realizando o esforço particular. Para exemplo, escolhemos um pequenino país onde esse trabalho é feito da maneira mais frutuosa — a Holanda.

Existem lá (além dos cursos universitários de Pedagogia) organizados pela Associação para promoção e encorajamento dos estudos pedagógicos, com a colaboração do Ministério da Educação, cursos pedagógicos que dão direito ao que se chama "diplomas intermediários da Pedagogia". Anualmente, mais de 50 pessoas em média terminam esses estudos. Fazem parte dessa associação os professores de disciplinas pedagógicas de todas as universidades holandesas, as quais controlam igualmente os diplomas fornecidos pelos institutos não universitários de Pedagogia.

Essa organização vem desenvolvendo um movimento intenso pelo progresso da educação primária e da educação dos deficientes mentais e afetivos, em particular.

Ao lado disso, um esforço realmente extraordinário vem sendo realizado pelos três centros de estudos pedagógicos holandeses. Assim, o Centro Protestante realizou, nos últimos 4 anos, 169 cursos visando à renovação do ensino (com 9.300 assistentes), 40 conferências, reunidas em grupos e assistidas por mais de 5.000 professores, e, além de uma revista mensal, tem feito publicações cujos títulos dizem do interesse que podem ter no aperfeiçoamento do professor. Assim: A criança na Escola Nova, Psicologia da Criança na idade escolar, Método de projetos, Valor pedagógico, psicológico e didático do jogo, a Escola Secundária e a Sociedade etc.

O Centro Pedagógico da Associação dos Professores Católicos desenvolveu idênticas atividades realizando, nos 3 últimos anos, mais de 50 cursos para professores e diretores de escolas primárias, uma enquête sobre a reforma do ensino e publicações diversas sobre os fundamentos da renovação do ensino, cursos destinados a professores, a diretores de escola etc.

Enfim, o Centro Pedagógico da Associação dos Professores Holandeses (sem colorido religioso) desenvolveu um trabalho igualmente notável, realizando cursos (cerca de 40, nos três últimos anos) círculos de estudos (mais de uma centena, no mesmo período), pesquisas, que abrangeram 5.000 alunos e 76 escolas em 1950, 6.200 alunos e 93 escolas em 51, além de inúmeras conferências e publicações.

Não é preciso insistir sobre o que isso representa como meio de aperfeiçoamento do ensino. Esse é o último e um dos mais importantes aspectos do movimento pedagógico atual no Ocidente europeu que queremos apontar: a compreensão da necessidade de generalização do conhecimento das conquistas pedagógicas mais avançadas, a tradução desse ideal numa realização prática eficaz, graças à aceitação, à colaboração entusiasta dos professores no esforço de renovamento.

Essa tendência é marcada por um espírito de utilidade prática e vem procurando abranger igualmente os pais, através de movimentos como a École des Parents francesa, que tem recebido um acolhimento apreciável.

UM INSPETOR DE ESCOLA SECUNDÁRIA NA INGLATERRA (*)

U. E. BLOOMFIELD

Em primeiro lugar, devo esclarecer o objetivo dessa palestra e mais as credenciais que justificam venha eu falar, perante um auditório tão especializado como este, acerca do trabalho de um inspetor secundário na Inglaterra. Dentro de minhas modestas possibilidades, tenho sido sempre um educador. Ao empregar este termo um tanto pretensioso, faço-o por não conhecer outro que descreva a carreira de um homem que, como eu, foi um conferencista universitário, um professor de ensino secundário, um inspetor do Ministério da Educação e, agora, um representante do Conselho Britânico. Acrescentaria ainda que, assim como a maioria dos meus compatriotas de idade militar, servi nas forças armadas, parte de meus seis anos de serviço tendo sido dedicada à Educação Militar.

Desejo acentuar de logo que concentrarei minha atenção neste trabalho no aspecto *prático* da tarefa de um inspetor, especialmente no que se relaciona com a minha experiência, isto é, a Escola Secundária. Nos últimos anos da década de 30, com sede regional em Birmingham, mas com autoridade sobre toda a área da região central (Midland), exerci minha atividade quase exclusivamente em colégios secundários para meninos, tanto os particulares, do tipo do Wrekin College e várias outras escolas "públicas", como os auxiliados pelo Estado ou mantidos por dotação direta do Estado, como o King Edward's School, de Birmingham, e os que são mantidos exclusivamente pela Local Educational Authority (L.E.A.), como o Dudley Grammar School. Foram numerosos e variados os tipos de escolas secundárias para meninos com as quais lidei na região central (Midland); suas diferenças tinham que ver não somente com o tamanho, mas também com o sistema de relações com a autoridade local e com governo central, e com as camadas da população das quais proce-

(*) Conferência pronunciada em 1953 na «British Council Scholars Association» e traduzida pelo professor Afrânio Coutinho.

diam os alunos. Naquela região, podia-se observar toda a complicada estrutura do sistema educacional inglês numa escala relativamente pequena, e o período a que me refiro vai de 1935 a 1939, antes portanto da introdução do Education Act de 1944.

Disse há pouco que pretendia concentrar minha atenção sobre o aspecto prático da tarefa do inspetor, e emprego prático no sentido de oposto a *teoria*. Creio estar certo ao afirmar que os ingleses em geral não gostam de *teoria* em assuntos de educação e se inclinam sempre a relacionar suas idéias e argumentos à prática. Certa feita, discutindo uma teoria, afirmou um colega meu do Ministério da Educação: "O que na realidade importa é o que na realidade acontece", o que, a meu ver, significa: "o que na realidade acontece na classe". Pois, toda a Administração Educacional resiste ou fracassa na medida das relações especiais que se estabelecem entre o professor e os discípulos e todo o sistema de educação deve depender, estou certo que concordarão comigo, do que "realmente acontece" na classe.

Do ponto de vista do Estado e do controle que êle pode ou não exercer, a educação deve ser dividida em duas partes principais. Será conveniente distinguir entre 1.º) o controle do ensino; 2.º) o controle da administração. Essa distinção sempre existiu no sistema prussiano, de tão larga influência na prática educacional da Europa Ocidental. Um excelente ponto de partida da história dos últimos cem anos encontra-se no seguinte artigo da constituição prussiana de 1850:

"Para a educação da mocidade, deve-se manter escolas públicas, para cujo sustento serão reservados meios adequados. Todo cidadão tem direito a ministrar a educação desde que prove às autoridades adequadas que possui os requisitos morais, científicos e técnicos para o exercício da função. Todos os estabelecimentos públicos e particulares da educação ficam sob a supervisão do Estado."

Esse artigo apenas reitera, em linguagem mais liberal, o da constituição de 1794, que declarava abertamente: "Os professores no *Gymnasium* e outras escolas mais elevadas são funcionários do Estado".

O controle público da Educação, assim estabelecido, tomou as formas da "supervisão" e da "administração", a primeira significando o controle do ensino, e administração consistindo no controle da finança, das construções e todo o mecanismo exigido para reunir na classe o professor e o aluno. Na Prússia, a supervisão era função do Departamento Federal da Educação; a administração competia à autoridade local. Neste trabalho,

empregarei esses dois termos no sentido que acabo de indicar, mas, desde que me refiro ao trabalho do Inspetor de Ensino Secundário, só me interessa a "supervisão".

Em geral, certo é que a supervisão pelo governo central foi comparativamente rígida no Japão, na Alemanha, na França, na Rússia e na Suécia; muito leve na Inglaterra e na Noruega; e inexistente nos Estados Unidos. Em sua forma extremada inclui não somente a prescrição pelo Estado de todos os livros didáticos, mas também o controle pelo órgão central do número de horas reservado para cada matéria, o horário das diversas disciplinas, e a proporção do programa rígido a ser ministrado em cada aula. É anedota muito repetida a de certo Ministro da Educação em França que teria com orgulho afirmado que, naquele momento — e olhava para o relógio, — poderia dizer não somente o livro que todos os meninos estavam lendo em classe, mas também a página. Veremos dentro em pouco que, real ou não, a sua jactância não teria sido muito extravagante.

As vantagens da supervisão são de três ordens. Oferece a certeza de que todas as escolas aplicam um currículo que é, do ponto de vista educacional, o melhor que os peritos do governo podem organizar. A esse respeito, seu propósito é exercer o papel de agente difusor, de jeito que todas as escolas possam tirar proveito das investigações e estudos, no campo educacional, que elas não estavam aptas a realizar por si mesmas. Em segundo lugar, fomenta a igualdade de oportunidade entre todas as crianças que frequentam escolas do Estado, no pressuposto de que, se o Estado não conseguir que todos os professores sejam bons, ao menos está ao seu alcance fazer com que todos ensinem as mesmas coisas, ao mesmo tempo e pelos mesmos métodos. E isso também significa que o movimento de uma escola para a outra se opera de maneira muito simples. Em terceiro lugar, habilita o Estado a usar o sistema educacional para o adiestramento do jovem como cidadão — cidadão de quaisquer tipos que o Estado deseje modelar. Rousseau, no *Emílio*, afirmou que deveríamos escolher entre formar homens ou formar cidadãos e que, se o Estado preferisse cidadão, seria por meio da supervisão que atingiria esse objetivo.

Poderá parecer estranho que, conhecendo todas essas vantagens, os líderes educacionais da Inglaterra e dos Estados Unidos tivessem sido tão parcimoniosos no emprego da supervisão. Devem ter sido muito liberais, talvez, para preferir que os jovens se tornassem *homens* antes de se fazerem cidadãos. Em verdade, ao lado das vantagens acima expostas, há também desvantagens da supervisão. Em primeiro lugar, é difícil que um professor

resgare a sua espontaneidade e vivacidade se trabalha estritamente dentro de um currículo geral, imposto por departamento impessoal do governo. O Estado pode tentar "vitalizar" de cima para baixo, como no sistema francês de 1923, mas isso não é uma tarefa natural.

Além disso, a teoria educacional muda com extrema rapidez. O currículo e os métodos aprovados pelos peritos de hoje podem sofrer fortes críticas em 1963, abandonados como velharias de 1973 a 1993, e reintroduzidos como a descoberta mais recente do Instituto Pedagógico de Verkhoyansk em 1999. Os órgãos do governo, contudo, não agem tão rapidamente; algo assim como um interesse investido em manuais e métodos se desenvolve, e imediatamente as escolas, que dispunham de um sistema reputado novo, caem na repetição, com tédio e desprezo, da mesma iguaria que havia sido oferecida aos pais dos alunos. O fato de que estes em geral são favoráveis a tal situação não é consolo para os professores e alunos. Daí não se infira, é claro, que os velhos métodos e assuntos são ruins e que os novos são de qualquer modo melhores; mas, a não ser que o sistema estatal seja livre de aceitar o estímulo dos novos métodos e assuntos, a educação deixará escapar muito da vivacidade e espontaneidade. O progresso do pensamento educacional pode ser uma espiral ou mesmo um círculo, mas, na sua maior parte, o trabalho proveitoso freqüentemente se realiza sob o estímulo do que se imagina, mesmo ingenuamente, ser uma nova descoberta. Seus adeptos são possuídos do entusiasmo dos pioneiros, e o entusiasmo é um fator importante na diferença entre bons e maus professores. Não é de surpreender, por isso, que, em geral, a supervisão tenha sido adotada seja por estados que desejaram usá-la para adestramento de um tipo especial de cidadão, seja por aqueles que puseram maior ênfase no conteúdo da educação do que no processo.

A supervisão na educação iniciou-se na Prússia com as escolas secundárias. Pelos meados do século XIX, estava bem estabelecida e aplicava-se por meio de um cuidadoso controle dos currículos dos manuais escolares e da formação de professores. As matérias a ser estudadas e o número de horas destinadas a cada uma foram estabelecidos pelo Estado desde que o sistema foi instalado por Von Humboldt em 1806. O controle da formação dos professores e dos manuais didáticos surgiu um pouco mais tarde, mas já por volta de 1844 um decreto estipulava que os inspetores deviam examinar os livros escolares à disposição dos professores em formação nas escolas normais. O expediente comum entre os alemães a respeito dos manuais escolares era

que somente os aprovados pelo Estado poderiam ser utilizados nas escolas; e para facilitar a tarefa dos professores o Ministério da Educação mantinha uma lista dos aprovados. O sistema não oferecia dificuldade se as matérias estudadas eram a matemática e os clássicos. Antes de 1890, contudo, as possibilidades da supervisão para a doutrinação política cresceram enormemente, por causa da introdução da história moderna. Em 1889, por exemplo, o Governo Imperial baixou instruções no sentido de que maior atenção fosse dada à história da Alemanha moderna "a fim de que se pusesse em relevo que só o poder do Estado pode proteger o indivíduo; e como os reis prussianos se esforçavam para elevar as condições de vida dos trabalhadores." Nessa altura, é evidente que a Prússia embarcava na corrida da supervisão para criar o tipo de cidadão mais adequado ao Estado.

Sistema similar de educação foi adotado na reforma francesa após a derrota de 1870 (guerra franco-prussiana), embora a filosofia que a informava não fosse, de modo nenhum, a mesma. Não obstante, foi forte a influência alemã. A Europa inteira e a França em particular acreditavam que a guerra franco-prussiana íôra ganha nas escolas germânicas. A decisão do Japão, mais ou menos por esse tempo, de modelar seu sistema educacional pelo novo código francês, do mesmo modo que modelara sua marinha pela britânica, foi outro tributo indireto à eficiência militar da Prússia. Não se deve esquecer, todavia, que a supervisão e a centralização vieram mui naturalmente ao encontro, entre os franceses, de seu respeito pela razão e pela tradição. A doutrina francesa da educação elementar, que prescrevia a aquisição de uma quantidade limitada de conhecimento essencial, também favoreceu sempre o currículo fixo.

O sistema francês foi codificado em 1886 e, em 1887, baixou-se um Estatuto Geral de Instruções para as Escolas. Esse estatuto resistiu até 1923 — bom exemplo do conservantismo dos métodos supervisionistas, — e, mesmo então, como se depreende da introdução do novo estatuto, a reforma não passa de simples modificação do antigo. A análise da supervisão em França, exemplificada nesses dois estatutos, leva-nos a duas considerações evidentes: que ela é um sistema muito mais lógico do que todos os aplicados na Alemanha, e que ela se preocupa muito mais com a verdade e o aprendizado do que com a política nacional.

O grau de minúcias a que descem as instruções pode ser melhor ilustrado por algumas citações diretas tiradas a esmo. Eis aqui as Instruções de 1923 no capítulo "Distribuição de matérias": "Geografia, curso médio. Maio, primeira semana: Áfri-

ca Ocidental — Senegal, Guiné, Sudão. Cidades: Dacar, S. Luís. Produtos: coco, gado. África Equatorial: borracha. Comércio: madeiras. Segunda Semana: Indo-China; superfície, relevo, rios, costas, etc." Como se vê, o controle da matéria é bem rígido, e todas as escolas deveriam estar dando Dacar na mesma semana. Finalmente, seja-me permitido citar o currículo, aliás delicioso, de instrução moral e cívica, para o curso elementar, primeiro ano, novembro:

- 1) Avós. São idosos e sofrem por serem menos ativos e fortes. Respeito e ternura que merecem.
- 2) Irmão ou irmã mais velhos. Dever de cuidar dos irmãos menores. Bons exemplos.
- 3) Irmão ou irmã mais moços. Devem confiar nos irmãos mais velhos, e pedir-lhes conselhos e proteção.
- 4) Aniversário de mamãe. Quando deve ser felicitada. Por que? Que se deve fazer?

Sabem os que têm experiência que um dos mais difíceis problemas do ensino é avaliar se a instrução moral está tendo qualquer efeito. A uniformidade do sistema francês parece oferecer algum esclarecimento ao pesquisador educacional. Já é tempo, seguramente, de aparecer algum trabalho que nos informe se o respeito e a ternura pelos avós, entre os meninos franceses de seis anos de idade, cresceu após os primeiros dias de novembro, e se a mamãe, cujo aniversário caiu na última semana de novembro, foi mais bem aquinhoadada que as outras em presentes.

O controle da matéria e do método foi, é claro, reforçado pelo controle dos manuais escolares. A esse respeito o sistema parece, ao mesmo tempo, mais espontâneo e mais rígido do que o prussiano. Mais espontâneo porquanto a lista de livros era, em *primeira instância*, sugerida pelos próprios professores; mais rígido porque o número real e os tipos de livros a serem usados eram prescritos por lei (decreto de 1890). Os livros sugeridos pelos professores eram sujeitos à aprovação do Inspetor com recurso ao Ministro no caso de divergências. Finalmente, os resultados, tanto dos alunos quanto das escolas, eram avaliados por um exame externo e um *certificai d'études* expedido pelo Inspetor, que também dirigia um relatório ao Ministro acerca dos resultados alcançados pelas escolas.

Aos nazis coube completar o sistema de supervisão na Alemanha. Toda a educação ficou então sob o controle do Ministro do Reich. A extrema supervisão, a introdução da propaganda nazi em todos os tipos de trabalho escolar foi de fato mais a função da Liga Nacional Socialista de Professores do que do

Ministro, não obstante sua qualidade de bom nazi. Convém citar, do livro *Educação e Sociedade na Moderna Alemanha*, um exemplo da profundidade a que atingiu essa propaganda. A História, por certo, era inteiramente deformada, mas havia coisas realmente novas, como seja a inclusão, nos livros de aritmética, de "uma tábua com a despesa anual do Estado com a educação elementar e secundária e com os loucos, a fim de provar que um louco implica uma despesa de luxo; assim, os meninos são informados da existência de 200.000 loucos na Alemanha, pedindo-se-lhes que calculem a despesa anual que exigem ao Estado e quantos empréstimos familiares poderiam ser feitos com esse dinheiro. Outros problemas a serem dados relacionam-se com os judeus e os acontecimentos militares". Se nos lembrarmos do destino dos judeus e dos loucos nas mãos desses jovens educados consoante tais livros de matemática, é difícil não conceder-lhes lugar de honra em qualquer câmara educacional de horrores.

O contraste entre esses sistemas uniformes e a imensa variedade que se encontra na Inglaterra e nos Estados Unidos, os países mais importantes em que vigora a ausência de supervisão, é extremamente marcado. Há, contudo, uma grande diferença entre os tipos de liberdade universitária vigentes nas escolas americanas e inglesas. Ambos os países são herdeiros da tradição de Locke, que, em seus *Pensamentos sobre a Educação*, sublinhou a necessidade de liberdade e variedade nos métodos de ensino; ambos, durante o século XIX, buscavam alívio nos princípios de John Stuart Mill. Na Inglaterra, o exemplo da Prússia e da França, nos meados do século, trouxe um período de supervisão a contragosto; ao passo que, nos Estados Unidos, a recusa do Governo Federal de aceitar qualquer responsabilidade na educação permitiu, em um grau considerável, variável é verdade, mas ocasionalmente oneroso, a supervisão pelas autoridades locais e estaduais.

Na Inglaterra, sob o "Revised Code" de 1862, o país esteve mais próximo da supervisão do que em qualquer outra fase. Aquela lei teve por objetivos corrigir duas falhas na produção das escolas que estavam recebendo ajuda do governo: frequência irregular e instrução ineficiente no que se pode chamar as capacidades básicas: ler, escrever e contar. Seu método era relacionar as subvenções ao número de alunos com preparo satisfatório na escola; e isso era calculado pela média de frequência durante o ano e pelo número de aprovados nos exames dirigidos pelos inspetores do Departamento de Educação e programados de acordo com as idades dos alunos. Essa lei foi geralmente condenada, desde então, principalmente como inhumana para a3

crianças e porque separava os inspetores e os professores. É que, desde que a posição financeira da escola estava na dependência dos resultados da inspeção e do exame de seus alunos, deve ter sido considerável a tentação de fraude e de amolecimento. E o inspetor veio a ser encarado parte como um suspeito contador e parte como um antagonista através de cujas malhas deveria ser forçado o maior número possível de alunos.

A lei de 1862, contudo, foi completamente superada pela de 1902, que reviu todo o sistema educacional inglês. E a supervisão foi abandonada. Não mais havia listas de assuntos convenientes e inconvenientes, nem instruções, nem métodos. O guia expedido aos professores tornou-se famoso pela sua liberalidade e pela maneira clara e inequívoca de sua declaração anti-supervisionista. Teve como título "Manual de sugestões para a consideração de professores", e declarava no prefácio que "a única uniformidade de prática desejada pelo Board of Education no ensino é que cada professor pense por si e crie os seus próprios métodos, com os quais êle possa usar suas capacidades para o melhor benefício às necessidades particulares e às condições da escola. Uniformidade na prática... não é desejável, mesmo se fosse possível. Mas a liberdade implica uma responsabilidade correspondente". Essa atitude extremamente liberal da parte do Board of Education foi transmitida com toda a autoridade do Board às autoridades locais, de modo que, na Inglaterra, desde 1902, a própria escola deteve a maior responsabilidade na escolha das matérias bem como do método. Seria difícil encontrar exemplos de interferência política ou teórica na prática das escolas. Quanto à política, por exemplo, era mesmo possível em 1949 encontrarmos um comunista como diretor de uma grande escola secundária controlada; do outro lado, quanto à teoria, a experimentação técnica em educação, em vez de reprimida, era sempre encorajada. A intervenção do Estado foi restringida de fato a assuntos de saúde: as merendas escolares, por exemplo, tiveram início em 1906 e a inspeção médica em 1907.

O curso dos acontecimentos nos Estados Unidos foi bem diverso. Desde o começo, o Governo Federal, em Washington, declinou qualquer direito a supervisão em matéria de educação; mas o efeito constitucional daí decorrente foi apenas relegar a possibilidade aos governos estaduais. Com o desenvolvimento da maquinaria de administração democrática, tornou-se aparente um resultado possivelmente inesperado desse controle local. Enquanto a supervisão à maneira prussiana, pelo governo central de Washington, teria sido ainda mais repugnante aos americanos do que aos ingleses, a fé profunda dos americanos na

democracia local inclinou os habitantes de Estados e cidades à noção de que *o eleitor deve controlar o que é ensinado em "nossas" escolas*. Se as autoridades locais houvessem tentado qualquer medida dessa natureza na Inglaterra, o Board of Education poderia sempre intervir e, suspendendo as subvenções, fazer valer sua doutrina mais liberal. Nos Estados Unidos não havia tal autoridade mediadora, e os anos que se seguiram a 1870 presenciaram uma considerável onda de supervisão (não federal), freqüentemente iniciada sobre base trivial ou de propaganda eleitoral.

Muito mais eficiente de fato que a supervisão pelas autoridades estaduais tem sido a influência das grandes escolas de educação, tais como o Teacher's Col'ège da Columbia e as editoras especializadas em educação. Tem sido uma surpresa para os observadores europeus verificarem que, na América, onde há tão pequena supervisão legal, vigore na realidade muito mais uniformidade de prática do que na Europa. Essa uniformidade, quanto a matéria e método, é o resultado de uma larga margem de acordo sobre a teoria educacional, alcançada graças aos institutos de formação de professores e ao uso em larga escala de idênticos livros didáticos, não porque eles sejam impostos por qualquer autoridade externa, mas porque os professores os aceitaram para o momento como os mais atualizados.

Espero que serei desculpado pelo que poderá parecer mais uma longa digressão, mas desejo mostrar, se me fôr possível neste curto espaço, o fato básico, como me parece, de que, enquanto a educação tendeu para a *supervisão* e a *uniformidade*, dessa ou daquela forma, na maioria dos países ocidentais — e na maioria dos orientais também, pois eles pouco podem fazer agora mais do que imitar o Ocidente, — na Inglaterra foi mantida certa liberdade e variedade. E uma ausência de supervisão direta e controle, seja pela autoridade central ou local, é um fato quase único. É acerca de minha própria experiência de como o sistema inglês funciona na prática que desejo entreter-vos agora.

Durante os quinze anos imediatamente anteriores ao estalar da guerra de 1939, fui, em momentos diferentes, não só professor de ensino secundário como também inspetor de ensino secundário do Ministério da Educação (então o Board of Education). Meu primeiro cargo naquele período foi o de professor "júnior" de línguas modernas na King Edward's School, em Stourbridge, perto de Birmingham. Minhas qualificações eram

as da maioria dos professores de línguas modernas nas escolas secundárias; além disso tinha diploma da British University em francês e inglês, e também estudara na Sorbonne, em Paris.

Jamais esquecerei a primeira vez que um inspetor oficial inspecionou uma de minhas aulas. Chamava-se êle T. A. Collins, conhecido autor de manuais de ensino de francês, largamente usados na Inglaterra por aquele tempo. Não tive aviso de sua visita à minha aula, mas êle lá estava desde o início e é bem imaginável o meu nervosismo. Pôs-me êle, no entanto, de logo à vontade. "Eu acho que vou sentar-me naquela carteira vazia lá no fundo da sala", disse êle. "Não se perturbe. Dê sua aula à vontade e se me vir tomando algumas notas, são apenas para o relatório que tenho de fazer sobre o horário, tamanho das salas e outros detalhes de rotina." Lembro-me bem que havia programado para aquela manhã o problema da concordância do participio passado com o objeto direto precedente quando usado com o auxiliar "avoir". Assim, pus toda a minha energia na explicação. Havia sido educado na escola de Siepmann, o grande especialista em método direto no ensino de línguas modernas, e não usei uma só palavra em inglês por toda a aula. Foi uma tarefa puxada. Quando estava por terminar a lição, simplesmente exausto, Collins veio até mim e pediu-me licença para algumas palavras. Deu então, em dez minutos, uma demonstração brilhante de como êle teria dado aquele assunto, usando algumas palavras em inglês, como eu deveria ter feito, a fim de ter certeza de que fora bem compreendido. Soada a campainha a classe se dispersou, e Collins me disse algumas palavras. "Bloomfield", lembram-me bem as suas palavras, "seu sotaque é excelente para um inglês, e admiro seu entusiasmo. Tenho apenas duas pequenas sugestões a lhe fazer que talvez você possa experimentar. Use mais o quadro negro, de modo que os meninos tenham impressões visuais tanto quanto auditivas dos exemplos que você dá. Isso lhes penetrará mais profundamente. E, em segundo lugar, faça perguntas individuais em vez de dirigi-las à classe inteira. Desse acordo, você entreterá a atenção deles, porque cada um dos 32 alunos da classe pensará que a próxima pergunta poderá ser a dele."

Anos mais tarde, e depois de experiência de natureza diferente como conferencista sobre línguas modernas na Universidade de Toronto, regressei à Inglaterra e fui nomeado, por estranha coincidência, para o cargo de Collins. Devia apresentar meu relatório ao Board of Education, ao qual era subordinado, e tinha que inspecionar todas as escolas secundárias da área de Birmingham. Minha função não era dar ordens nem impor

programas fixos. Tratava-se somente, como ainda hoje na Inglaterra, de entrar em contacto cordial com os professores e diretores e de oferecer conselhos à luz da própria experiência. Presume-se que o inspetor seja capaz de demonstrar as teorias sobre as quais suas sugestões se baseiam. E seus relatórios são um teste de sua capacidade tanto quanto da eficiência das escolas sob sua fiscalização. Por essa razão é que os inspetores são sempre retirados, ou devem sê-lo, dos quadros de professores e diretores experimentados e bem qualificados, e que deram prova de sua eficiência e êxito na prática do ensino. A boa receptividade para as novidades metodológicas é útil a todos, pois dessa forma se mantêm a *vivacidade* e a *espontaneidade* no ensino. Experiências iniciadas devem ser encorajadas e os resultados das pesquisas das escolas de professores e laboratórios devem ser divulgados de modo a manter em dia o professorado.

Não foi meu intento aqui tratar de *administração* em oposição a *supervisão*, porque esse assunto não era de minha competência naquela época. O espírito especializado em organização, em construção escolar, em financiamento, em serviços médicos, em equipamento e congêneres, é igualmente importante, e, mui freqüentemente, concentra-se na mesma pessoa. Disse recentemente A. D. C. Peterson, Diretor da Adam's Grammar School: "A tarefa real da educação, no entanto, é obter e adestrar o tipo verdadeiro de professores, para lidar com o material particular que lhe é entregue. Há duas qualidades essenciais de um bom professor: *a atitude correta em face dos alunos* (por outras palavras, êle deve gostar de moços), e *a atitude correta em relação ao estudo* (por outras palavras, êle deve ser, por natureza, curioso e intelectualmente aberto, nos limites de sua capacidade, acerca do universo em que vive). Somente essas duas qualidades podem produzir aquele tipo de entusiasmo capaz de transmitir-se a uma classe."

Recordo-me bem de haver participado, em 1937, de uma inspeção geral de uma conhecida escola secundária nos Midlands. Era, de vários pontos de vista, uma escola secundária inglesa típica, e, além disso, mostrava indícios de estar combinando uma antiga tradição com métodos modernos. Tinha cerca de 600 rapazes, e metade das construções eram extremamente modernas, a outra metade sendo toda de edifícios antigos de pedra, que abrigavam as classes mais adiantadas, a biblioteca, os escritórios, e não estavam muito limpos. Devo acentuar que uma inspeção geral deve ser realizada de cinco em cinco anos, mas na prática passam-se de cinco a oito anos sem uma inspeção em virtude da escassez de inspetores qualificados. Um grupo de

uns dez inspetores saem de Londres e visitam por uma semana a escola a inspecionar. É claro que a escola é avisada, e a equipe de inspetores tem especialistas nas várias matérias. Essas inspeções são verdadeiras torturas para os professores, como eu sei por experiência pessoal.

A inspeção geral de que participei, como inspetor de línguas modernas, começou com uma entrevista com o Diretor e o corpo docente sobre problemas gerais de princípio. Lembro-me que o horário foi discutido nessa sessão, e que o inspetor de matemática discordou de haver matemática somente cinco em vez de seis vezes por semana. O diretor e o professor de matemática, ambos excelentes aliás, sustentaram seu ponto de vista, e acabaram vencendo. Lembro-me, também, de que um dos inspetores (penso que especialista em geografia) era, também, técnico em jogos, tendo sido, na mocidade, jogador de críquete para a sua universidade, e, durante a inspeção, conduziu uma partida e arbitrou outra contra uma escola rival.

Essa liberdade de supervisão, na qual o governo central proporciona *conselhos* em vez de um rígido controle — e o mesmo fazem os governos locais — é uma característica que acontece ter florescido no clima britânico.

Antes de terminar, contudo, estimaria sublinhar a tese do início. É o aspecto *prático* da educação que importa, e o fato importante é o tipo de professor que dispomos e que escolhemos para usar. E deixando de parte, no momento, as questões administrativas o tipo de inspetor que é realmente útil e fecundante, que como dizem os franceses, vitaliza um sistema educacional, é o homem que sabe ensinar e, sem pedantismo, ajuda os professores, por êle considerados seus colegas. Um bom inspetor é aquele que demonstra suas idéias na *prática*, e que é capaz de entrar na arena, por mais idoso que seja, com um livro numa mão e um pedaço de giz na outra.

Deve estar bem em dia com os últimos métodos e as correntes educacionais vigentes, mas não deve esquecer, ao mesmo tempo, o que disse um grande educador do século passado — e nossos antepassados não são obrigatoriamente menos sábios do que nós em certos assuntos: "O único método de ensinar é este: primeiro que tudo dizer aos alunos o que vamos dizer-lhes; depois dizer-lhes; e, por fim, dizer-lhes o que acabamos de dizer-lhes."

O ENSINO, O TRABALHO, A POPULAÇÃO E A RENDA (*)

AMÉRICO BARBOSA DE OLIVEIRA

I

EVOLUÇÃO EM UM DECÊNIO

Registrou-se, no período 1940-1950, um incremento da renda nacional de 61%, medido em termos reais, ou seja, em moeda de poder aquisitivo constante. Nesse período a população aumentou de 27%, verificando-se, pois, um aumento de 27% na renda per capita.

O crescimento da renda nacional deveu-se, em grande parte, ao processo de industrialização e este determinou maior concentração das populações urbanas, cujo incremento foi de 46% no mesmo período. Encontramos hoje nas cidades 36%, da população brasileira, contra 31% em 1940.

Essa modificação na estrutura ocupacional tem efeitos imediatos sobre a demanda do ensino. Enquanto na produção primária — agrícola ou mineral — a instrução não assume o caráter de necessidade premente, salvo para a minoria empresária, nas atividades urbanas a instrução primária passa a constituir requisito fundamental, para empregados no comércio, nos serviços públicos, na indústria e até mesmo para os mais modestos operários ou empregados domésticos. Outros níveis de instrução recebem também solicitação maior, à medida que a população se vai urbanizando.

Todas as grandes nações sofreram idênticas modificações na estrutura das populações. Nos Estados Unidos, por exemplo, a população urbana, que representava 29% do total em 1880, subiu para 51% em 1920 e 60% em 1946; no Japão, de 12% em

(*) Este trabalho e o do Dr. Anísio Teixeira, intitulado "Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro" e publicado na página 3 do nº 52 deste periódico, constituíram a contribuição do IN.E.P. ao tema "Financiamento dos sistemas públicos de educação" da XI Conferência Nacional de Educação. Vide ainda sobre o assunto a página nº 137 deste número.

1898, para 49 % em 1947. Ao passo que a economia se vai desenvolvendo, a divisão do trabalho se aprofunda, surgindo progressivamente os serviços de toda a natureza, de caráter pessoal e social. Para a massa que aflui em busca desses novos gêneros de trabalho, a instrução representa fator de aumento de produtividade que pode traduzir-se em aumento de salário. Daí o grande crescimento da clientela para o nosso sistema escolar verificado nos últimos tempos.

Para os países que se industrializam atualmente e que utilizam máquinas aperfeiçoadas, criadas pela tecnologia alienígena, o ensino primário — instrumento de trabalho fundamental — é o mais importante encargo que pesa sobre o sistema educativo. O equipamento moderno permite a utilização de grande percentagem de operários não qualificados (80%), isto é, operários que adquirem rapidamente os conhecimentos tecnológicos para sua tarefa, desde que tenham nível razoável de instrução primária. São os "manipuladores" de máquinas e de matérias primas, que se empregam, tanto na indústria como nos transportes, e até nos escritórios. Segundo o professor Faria Goes (1), para cada dois trabalhadores qualificados, são necessários oito manipuladores de máquinas e instrumentos, ou realizadores de trabalhos auxiliares que não necessitam de nenhuma formação especializada.

O ensino industrial é também de grande importância, mas não tem caráter de ensino para grandes massas, pois o seu campo se vai restringir aos operários qualificados, técnicos e engenheiros (5% dos trabalhadores industriais). Entre eles, vão figurar em destaque, os quadros do pessoal especializado na montagem, reajuste e reparos de máquinas, de toda espécie (mecânicos, eletricitistas e carpinteiros), além de certos operários em construção civil, e trabalhos gráficos, aos quais se pede também longa aprendizagem e experiência.

A necessidade do ensino qualificado, sobretudo do ensino técnico de nível superior, é sentida posteriormente, em fase mais avançada, quando a tecnologia principia a emancipar-se, ou quando a concorrência se aguça, nos períodos de baixas cíclicas da conjuntura, passando a exigir das empresas racionalização do trabalho industrial. No Brasil, por motivos vários, não está sendo sentida pelos empresários essa necessidade de técnicos de nível superior.

Nossos quadros indicam a evolução distinta de quatro regiões do país: a amazônica, a do nordeste, a de leste (Bahia e

(1) Joaquim Faria Goes Filho — *O Fator Mão-de-Obra no Processo de Industrialização*, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Sergipe) e a do centro-sul, abrangendo todos os Estados ao sul da Bahia, ou seja, a região do Brasil que se desenvolve em ritmo mais acelerado .

Embora a industrialização se processe principalmente na região Sul, o ritmo de urbanização se apresenta intenso em todas as regiões, embora menos, na Leste. De fato, a população urbana passou do índice 100 para 148 na região Sul, para 144 na região Nordeste, 140 na Norte, enquanto na Leste aumentou apenas para 132.

À luz de um critério utilitário, poderíamos desejar que, na fase atual do nosso desenvolvimento, o ensino primário garantisse apenas o preparo dos efetivos necessários ao crescimento das atividades urbanas. Esse crescimento, aliás, exige uma progressão do ensino em ritmo mais acelerado que o do incremento da população em idade escolar observado em todas as regiões, mesmo na Leste.

Os quadros de 1 a 3 dão idéia da evolução do ensino primário, médio e superior, respectivamente, e permite uma correlação com as oportunidades de trabalho apuradas nos censos demográficos. (2)

No ensino primário o maior avanço no decênio se verifica na região que era a mais atrasada, a região Leste, onde as matrículas saltaram do índice 100 em 1940, para 208 em 1950, e as conclusões de curso, de 100 para 572; isso indica que parte do aumento de matrículas decorre do aumento da escolaridade. Esse progresso permitiu aumentar a percentagem de crianças escolarizadas (23% em 1940, para 40% em 1950, quadro 2A). As oportunidades de trabalho em empresas privadas (comércio, indústria) cresceram menos do que em outras regiões, mas apesar de ter ali crescido muito menos a população urbana, parece ter havido maior pressão sobre os empregos públicos. De fato, estes, em 1950, têm um efetivo 20% maior do que em 1940, enquanto na região Nordeste esse acréscimo é de 1%, na Sul 12%, e 14% na região Norte.

(2) As classes de atividade consideradas são definidas no Censo Demográfico de 1950 da seguinte forma: no comércio, inclui comércio de mercadorias e de imóveis, bancos, seguros e capitalização; na indústria, abrange apenas a indústria de transformação; transportes, abrangendo comunicações e armazenagem; profissões liberais, inclui atividades auxiliares, atividades sociais, compreende ensino público e particular, previdência, assistência, beneficência e culto. Para tornar rigorosamente comparáveis os dois censos, foram recompostos os dados de 1940 relativos a atividades sociais, profissões liberais, administração pública, retirando e acrescentando convenientemente as subclasses.

Quanto a ensino primário, a região de menor progresso é a do Norte, onde as matrículas subiram de 100 para 110. É que ali o sistema escolar em 1940 já absorvia 63% das crianças em idade escolar, a maior percentagem do país, enquanto na região Sul a taxa era 57%, e na Leste 23%. Apesar de ter caído aquela percentagem para 58% em 1950, mantém ainda a região Norte a dianteira sobre as regiões Leste e Nordeste.

O Nordeste, cuja população urbana cresceu 44%, acompanhou o Leste quanto à expansão das matrículas (índice 205). O sistema escolar absorve hoje 49% da população infantil, contra 30% em 1940. A região Centro-Sul, — mais próxima em 1940 do ponto de "saturação" que outras, com 57% das crianças já escolarizadas, — apresentou um índice 149, contra índices de 148 para população urbana, 173 para ocupação na indústria, 145 nos transportes, e 211 para empregos em atividades sociais. As matrículas abrangem hoje 74% da população de 7 a 12 anos.

É interessante observar que, por toda parte, as conclusões do curso no ensino primário, cresceram muito mais do que as matrículas, denotando, — na hipótese de que a qualidade do ensino se tenha mantido, um interesse maior pela instrução. Aliás, parte do aumento das matrículas decorre da permanência de maior número de crianças até o fim do curso. É também a região Leste que detém o maior índice neste particular, seguindo-se-lhe a região Sul. Deve-se contudo notar que as conclusões de curso constituem ainda parte demasiadamente reduzida dos alunos matriculados, restando portanto grande progresso a cumprir na espécie.

Em todas as regiões, salvo a Norte, a matrícula denota ritmo de crescimento muito superior ao da população em idade escolar, o que aliás costuma ocorrer nos países ainda não urbanizados e em que o sistema escolar é ainda incipiente. O Peru, por exemplo, apresentou no mesmo período o índice de matrículas recorde, 235; a Turquia, 180; a Índia, 152; o México, 147. Todos esses países, entretanto, tiveram índices de crescimento demográfico inferiores ao do Brasil (ver quadro 4).

No ensino de grau médio, a expansão foi, em todas as regiões, mais acentuada que no de grau elementar. Coube à região Leste os índices máximos para o curso secundário, comercial e industrial: 265, 257 e 362, respectivamente.

Em todas as regiões o ritmo de preparo do pessoal em cursos de nível médio esteve muito acima do ritmo de crescimento das oportunidades de trabalho, e também do ritmo de elevação da população urbana.

Considerando as matrículas por mil habitantes urbanos (quadro 4A), é nítido o progresso realizado em todas as regiões, principalmente no curso secundário.

Quanto a ritmo de desenvolvimento do ensino secundário, ocupa o Brasil posição de destaque relativamente a todos os outros países (ver quadro 4).

No ensino de nível superior, as matrículas cresceram também muito mais do que as oportunidades de trabalho em atividades que requerem formação universitária para muitos de seus participantes, como nas profissões liberais e na administração pública. Apenas na região Norte encontramos uma exceção, pois as matrículas diminuíram, enquanto o número de pessoas exercendo profissões liberais aumentou de 1%.

É interessante notar a rápida ascensão dos efetivos empregados em atividades sociais, o que se poderia explicar pela expansão da assistência hospitalar, da previdência social e do professorado público e particular. Outro fato curioso é o ritmo de terminação do curso que, em todas as regiões, é inferior ao da matrícula, sugerindo a hipótese de existir agora mais gente em condições econômicas de tentar fazer curso superior do que em 1940. Na região Leste encontramos esse fenômeno menos visível, mas ali se observa a peculiaridade de preparar a Universidade da Bahia, há muitos anos, contingentes de estudantes nordestinos e de haver intensa emigração de profissionais baianos para os Estados sulinos e centrais. Dentre os 4.073 diplomados na Universidade da Bahia no período de 1940 a 1950, cerca de mil não permaneceram no Estado, segundo ressalta do confronto entre as estatísticas de conclusão de curso e o censo dos possuidores de diploma universitário.

Aliás, do Norte saem também diplomados para outros Estados, ao passo que, na região Nordeste, o número dos que entraram — diplomados por outros Estados (Bahia e Rio principalmente) excede, em mais de mil, o número dos que saíram. Na região Sul verifica-se relativo equilíbrio entre a imigração de diplomados das outras regiões e o número dos que aqui se formam para regressar depois a seus Estados de origem. São Paulo recebeu uma imigração de oito mil diplomados, além dos 18.648 que ali se diplomaram, enquanto no Distrito Federal a emigração foi de dez mil, aproximadamente, sobre os 41.907 graduados no decênio.

Em confronto com a população urbana, verifica-se que os diplomados existentes, por mil habitantes, nas cidades, baixou

pará as regiões Norte e Leste e estacionou para as demais. (Quadro 4A)

Perante alguns países em desenvolvimento ocupa o Brasil posição modesta, quanto ao ritmo de crescimento do ensino superior, no período 39-49, pois, ao lado do nosso índice de matrículas 177, encontramos 364 para o México, 261 para a Colômbia e Índia, 207 para a Turquia, e 192 para o Canadá. Mesmo países que já atingiram a maturidade, como a França, Inglaterra e Suécia, apresentam índices elevados: 163, 160 e 158, respectivamente (período 1938-1948, para evitar as perturbações da guerra no ano-base).

Se examinarmos os dados referentes ao número de alunos por mil habitantes (quadro 4), averiguamos que a Argentina, o Chile e outros países têm mais alunos por mil habitantes do que o Brasil.

Há que atentar, entretanto, no grau de urbanização desses países, muito mais elevado do que o nosso, na Argentina, por exemplo, 73% da população vive na cidade, no Chile 55%, contra 36% no Brasil. Nessas circunstâncias aquelas nações têm necessidade relativa de mais gente educada do que nós e também maior possibilidade prática de educar por custo razoável, porque não conhecem, na mesma escala que nós, os obstáculos da dispersão demográfica nas áreas rurais, onde vivem 64% dos brasileiros.

Se estabelecermos a comparação das matrículas por mil habitantes urbanos (quadro 4B), vemos a posição do Brasil melhorar em relação a alguns países mais urbanizados e piorar em relação aos mais rurais, como Índia e México. Com a França a discrepância no ensino primário se explica pela pequena proporção de crianças ali existentes sobre a população total.

II

FINANCIAMENTO DA EXPANSÃO DO SISTEMA ESCOLAR

Como a educação se desenvolveu substancialmente no último decênio e como se trata de um "serviço" relativamente caro, a indagação sobre financiamento dessa expansão desperta grande interesse, sobretudo pela utilidade que sua resposta pode trazer para esclarecimento dos problemas futuros da educação. Daí a iniciativa da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em promover um levantamento minucioso das despesas públicas com a educação. Apenas os dados referentes a 1951 estão coligidos até o momento.

A renda nacional entre 1941 e 1951 (expressa em cruzeiros de igual poder aquisitivo) cresceu pouco menos do que as matrículas. Enquanto estas em todo o Brasil aumentaram de 100 para 171, a renda nacional se elevou para 161 (ver quadro 5 e gráfico 1) e em valores per capita cresceu apenas para 127. (3)

Em todas as regiões — salvo a Centro-Sul — repete-se o fenômeno. Este deixa entrever, portanto, um ônus maior sobre a renda nacional, seja através das despesas com o ensino público seja através do ensino particular.

Efetivamente, para financiar o pequeno progresso do ensino na região Norte, a incidência da despesa pública com educação sobre a "Renda Nacional" da região aumentou de 1,6 para 2,1% (ver quadro 6). Na região Nordeste, o salto foi de 0,8 para 1,6% pois as matrículas aumentaram para 205 e a renda para 122. Na Leste, de 0,8 para 2,0% devido à desproporção semelhante. Na Centro-Sul, embora a matrícula tenha crescido menos do que a renda nacional, o ensino, ao que parece, encareceu bastante, — o professor obteve em vários Estados e no Distrito Federal um padrão de remuneração mais alto em termos reais, determinando incidência ligeiramente maior sobre a renda nacional, 1,8% contra, 1,7 em 1941. Nessa região a renda ascendeu para 172 enquanto as matrículas ficaram em 159.

Uma comparação das despesas com o ensino propriamente dito, por aluno, em 1941 e em 1951, confirma esse resultado do encarecimento na zona Sul, embora não se devam aceitar os algarismos de 1941 como definitivos, dado que o critério do levantamento das despesas em 1941 não foi exatamente o mesmo adotado pela CAPES para 1951 (ver quadros 7, 8, 9 e gráfico 2).

Segundo mostra o quadro 7, o maior afluxo de alunos às escolas parece ter contribuído para baixar — além do padrão do ensino — o custo unitário em todos os níveis e em todas as regiões, salvo na Centro-Sul, onde outros fatores devem ter influído para agravar o custo do ensino e exigir maior percentagem da renda nacional.

Sobre as despesas federais e municipais em 1941 não estão concluídos os levantamentos da CAPES de forma a permitir o confronto com os de 1951, apresentados no quadro 9.

Verifica-se nesse quadro que há, às vezes, discrepância demasiada nos custos do ensino federal, estadual ou municipal, imputáveis a erros na classificação dos estabelecimentos (os dados entre parêntesis são francamente inaceitáveis). Para compa-

(3) Em valores per capita a renda do Norte baixou de 100 para 94, a do Nordeste, para 97, enquanto a da região Leste aumentou para 106 e a do Sul para 135.

rações entre regiões, os custos médios que figuram nas linhas A, B e C, são dignos de maior confiança porque eliminam essa causa de erro. Em B e C excluimos da média o ensino federal, cujas matrículas foram controladas mediante outras informações da CAPES. O ensino médio federal refere-se praticamente ao ensino industrial, cujo custo é elevadíssimo como se vê, atingindo até 42 mil cruzeiros por aluno-ano. No ensino superior o recorde se verifica aparentemente na Escola de Agronomia da Bahia, com quase 60 mil cruzeiros. O custo do ensino particular foi estimado à base das anuidades pagas pelos alunos, o que nos conduziu a valores compreendidos entre 50 e 70% do custo do ensino estadual ou municipal, conforme o caso.

Se tomarmos o total da despesa pública com o ensino em 1951, apurado no levantamento da CAPES (quadro 11 e gráfico 3), e adicionarmos as despesas do ensino particular, estimadas pela CAPES (quadro 12), vamos apurar (quadro 10 e gráfico 4) que, no Brasil, se está despendendo 2,5% da renda nacional com a educação. Essa percentagem, comparada a outros países do nosso nível de renda, é razoável, senão elevada. Relativamente às nossas necessidades potenciais de ensino podemos julgar que é insuficiente esse esforço financeiro, mas em relação ao nosso pequeno grau de urbanização e às possibilidades de um país que está financiando seu desenvolvimento industrial para poder dar emprego à sua população crescente, essa despesa é um fardo pesado e precisa ser melhor administrada. Nos Estados Unidos, o país mais rico do mundo, com mais de 60% da população vivendo nas cidades e recursos plenamente desenvolvidos, gasta-se com educação, atualmente (1948) 2,9% da renda nacional. (4)

A alimentação lá absorve, entretanto, apenas 26% da renda nacional disponível para consumo, enquanto aqui ultrapassa 40%. (5) Depois de outros dispêndios forçados, como os de

(4) Despesa com ensino nos EE.UU. em 1948, segundo o "Statistical Abstract" de 1951:

Primário e secundário público.....	4 311
Primário e secundário particular.....	530
Superior público.....	896
Superior particular.....	801

TOTAL..... 6 538

Renda Nacional..... 223 466

(5) Uma pesquisa da Comissão Nacional de Bem Estar Social verificou que, nas cidades, o custo da alimentação absorve de 39% (Porto Alegre) a 68% (Salvador) do salário operário. Para os trabalhadores rurais tal percentagem é maior.

vestuário e aluguel de casa, restam-nos menos de 30% para as despesas com transporte, farmácia, educação, serviços governamentais, limpeza, diversões, etc, enquanto nos Estados Unidos a sobra de renda para esses ônus alcança 57%.

Um caso mais digno de comparação com o nosso seria o do México, também um país subdesenvolvido que tem dedicado grande atenção ao problema da educação. Pelos dados que conseguimos para o ano de 1945 sabe-se que os poderes públicos gastaram com a instrução naquele ano 1,4% da renda nacional, ao passo que no Brasil a despesa pública com educação em 1951 alcançou 2,1% da renda nacional.

Um levantamento recentíssimo promovido pela UNESCO (6) sobre despesas públicas com educação permitiu-nos elaborar o gráfico 5, combinando os dados percentuais das despesas em 1949 e a renda nacional per capita dos diversos países no mesmo ano (elaborada pela ONU).

Essa posição no gráfico serve apenas como indicação, pois a verdadeira situação dos países depende do maior ou menor complemento trazido pela iniciativa privada ao sistema escolar público.

A posição destacada do Japão, ressalvada qualquer imperfeição estatística, resulta provavelmente da responsabilidade maior do ensino público; a inferioridade da França poderia explicar-se por motivos opostos e pela estrutura da população francesa.

Uma conclusão parece entretanto lícito extrair-se: a despesa pública com o ensino, em termos de percentagem sobre a renda nacional, não tende a crescer com o nível de renda, ou seja, com o desenvolvimento econômico. Canadá, Nova Zelândia, Suécia, Dinamarca, Inglaterra e Noruega, dão-nos interessante indicação a respeito. (7)

Voltando ao Brasil, se examinarmos a distribuição regional dos encargos com a educação, veremos que a região Centro-Sul despense mais que todas, 2,6% da sua renda nacional, e o Nor-

(6) Les despenses publiques afferentes a l'enseignement, UNESCO, 1953. Nesse levantamento, os Estados Unidos aparecem em 1949 com a despesa percentual de 3,7 o que é muito superior aos dados do "Statistical Abstract", para 1948.

(7) Foi a comparação com países de alta renda que inspirou a Jacques Lambert os seguintes comentários sobre o Brasil:

"Esses países insuficientemente desenvolvidos consagram ao ensino e em particular ao ensino superior uma grande parte do seu orçamento que faz inveja a países mais evoluídos; eles se orgulham e obtêm elogios do estrangeiro, mas criam um parasitismo de classe média intelectual que só faz aumentar a miséria popular". Le Brésil, Structure Sociale et Institutions Politiques, 1953. (pg. 138).

deste, o mínimo, 1,9%, seguindo-se o Norte e o Leste, com a mesma taxa: 2,2%.

Numa hipótese para o futuro próximo sobre as despesas prováveis com a educação, não parece, pois, razoável imaginar que elas venham a absorver percentagem muito maior da renda nacional do que estão atualmente absorvendo.

III

O FINANCIAMENTO DO ENSINO EM 1951

O levantamento empreendido pela CAPES tomou por base os orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios (quanto a estes últimos, uma amostra representando 70% da despesa de todos) e foi posteriormente comparado com os balanços, para exclusão das despesas não efetuadas e inclusão das financiadas mediante créditos extraordinários.

Conseguiu-se separar inteiramente as despesas com o ensino, deixando de lado as despesas culturais, como as que se referem a bibliotecas, museus, cinema educativo, radiodifusão, teatro, etc.

Logrou-se, por outro lado, discriminar completamente as despesas diretas com a ministração do ensino público — despesas relativas a pessoal e material de consumo, conservação de prédios e equipamentos das despesas com subvenções a particulares, assistência escolar (médica, dentária, alimentar), construção de prédios e aquisição de equipamentos novos.

Quanto ao ensino particular, a despesa foi estimada para cada região pelo critério já mencionado e à base das matrículas apuradas pela estatística do Ministério da Educação. Para as inversões em prédios e equipamentos a estimativa foi de 4% da despesa corrente no ensino primário, 6% no médio e 5% no superior.

Vê-se pelo quadro 10 que o ensino público representa 84% das despesas do sistema escolar brasileiro. No ensino primário o setor público abrange 96% das despesas, no superior 95%, mas no médio apenas 65%. (8)

No âmbito das despesas públicas, vê-se que a parte mais pesada toca aos Estados, cuja despesa atinge quase 4 bilhões de cruzeiros, cabendo 2,4 bilhões ao ensino primário (quadro 11 e

(8) Nos Estados Unidos as despesas com o ensino público representam 80% do total; no primário e secundário o setor público abrange 89% e no superior, 53%. (1948).

gráfico 3). Depois vem a União com 968 milhões, sendo 463 milhões no ensino médio (416 para o ensino industrial e 47 milhões para o colégio Pedro II) e outro tanto no superior, restando apenas 16 milhões para o primário.

Nesses quadros, o item "despesa pública" inclui todas as despesas inclusive as subvenções, daí a necessidade de deduzi-las no quadro 12 em que se faz a estimativa das despesas com o ensino particular custeadas efetivamente pelos particulares. Nos quadros 13 e 14 figuram apenas as subvenções a particulares, e não as subvenções do governo federal aos Estados e Municípios, ao passo que nos quadros 23 e 27, relativos à despesa federal, estão computados tanto os subsídios concedidos a particulares como a governos de hierarquia mais baixa.

O ensino superior é, aparentemente, o melhor aquinhado com subvenções, devido à classificação da Universidade de São Paulo, que, embora constitua organização governamental, aparece, por ser autônoma, como entidade particular, tendo recebido do Estado 312 milhões de cruzeiros. (No gráfico 6 excluiu-se essa subvenção).

A estimativa do capital invertido no ensino (quadro 15, 16 e gráfico 7), foi realizada mediante dados da área de prédios por aluno e do valor do equipamento por aluno, apurados em questionários do Serviço de Estatística da Educação (para 1949 e correspondentes a todas as regiões do Brasil). Foi introduzido um ajustamento, relativo ao número de turnos, baseado em estatísticas do Ministério da Educação. Tomou-se para valor dos prédios o preço da construção em cada região e admitiu-se a depreciação média de 50% no patrimônio predial. Por ser esta relativamente exagerada, dada a existência de muitos prédios novos, conclui-se que a estimativa do capital em prédios é um valor mínimo, tanto mais quanto o valor dos terrenos deixou de ser computado. Para equipamentos adotou-se também uma depreciação de 50% sobre os valores extraídos dos ditos questionários do Ministério da Educação a que já nos referimos. A área por aluno no curso primário variou entre 1,3 e 2,5 m² conforme a região; no secundário, entre 2 e 4 m²; no superior, entre 4 e 12 m². (9)

Vê-se que, para um capital total de 12,6 bilhões de cruzeiros, o ensino primário absorve 9,7 bilhões; 1,9 bilhões cabe ao ensino médio, e apenas 1 bilhão ao ensino superior.

(9) Em plano recente o governo inglês fixou em 4,4 m² por aluno a área necessária ao ensino primário. (Financial Times, 24 de agosto de

Do total de 12,6 bilhões, os prédios representam 10,7 e os equipamentos 1,8 bilhões.

Ao ensino estadual cabe a maior parcela do capital utilizado para a educação com 6,3 bilhões, seguindo-se depois o ensino particular com 3 bilhões (nível médio está incluído o SENAI) e o municipal com outro tanto, restando ao ensino federal 247 milhões. Pela exposição do método da estimativa, verifica-se que o resultado se refere ao capital utilizado em cada sistema escolar, sem cogitar se os prédios e instalações pertencem ou não às respectivas entidades mantenedoras (públicas ou privadas). Assim, os prédios federais, por exemplo, em que funcionam estabelecimentos de ensino estadual, aparecem como capital estadual; as cidades universitárias em construção não estão incluídas porque ainda não estão sendo utilizadas. (10) Com a inclusão destas últimas e de outras obras que se seguiram à federalização das universidades, o capital do governo federal no ensino superior em 1951 deveria alcançar cerca de 700 milhões.

Ensino Primário

Um dos confrontos interessantes que se pode realizar no período 1939-1949 é o relativo à situação dos prédios no ensino primário, mercê da estatística mantida pelo Ministério. Verifica-se pelo quadro 17 que, malgrado a enorme expansão do ensino público, manteve-se para o conjunto do país a percentagem dos prédios escolares de propriedade pública: 19%. (Ver gráficos 8 e 9). Entretanto, na região Nordeste, a percentagem dos prédios públicos reduz-se de 12,2 para 9,7% ; na região Leste, comprovando o grande esforço educacional revelado em outros quadros, a percentagem aumenta de 8,7 para 24,9. É que a Bahia, proprietária de 118 prédios em 1939, possui 10 anos mais tarde 1.134 (ver quadros 18 e 20). Por outro lado, parece ter havido maior cooperação dos particulares, pois apenas 5% dos prédios privados eram em 1939 cedidos gratuitamente ao ensino público, ao passo que em 1949 isso já acontece com 30%, enquanto o número de edifícios alugados reduziu-se de 86% para 45%. Aliás em todas as regiões do país se observa idêntico movimento de

(10) O capital federal invertido em obras universitárias recentes ultrapassava 400 milhões de cruzeiros, em 1951, sendo pouco mais de 200 milhões no Rio, cerca de 100 milhões em Porto Alegre, 60 milhões em Recife, 40 na Bahia e 10 em Belo Horizonte. Até a presente data. (outubro 1953) as inversões em novas construções na cidade Universitária do Rio alcançam 470 milhões, em Porto Alegre a estimativa é de mais de 150 milhões; no Recife, de cerca de 120 milhões, na Bahia, mais de 60 milhões.

cooperação. Para o conjunto do Brasil a percentagem de prédios particulares cedidos gratuitamente aumenta de 45% para 60%, de 13 mil prédios em 1939 para 31 mil em 1949.

Como esses prédios cedidos devem situar-se principalmente na zona rural, sua importância real é menor do que exprime o seu aumento quantitativo. De outra parte, o simples aumento quantitativo dos prédios públicos subestima a melhoria real das instalações escolares, pois tais obras são geralmente de maior vulto do que as particulares. Dos 59 mil prédios utilizados em 1949 no ensino primário, 33 mil são cedidos gratuitamente por particulares às entidades de ensino (do governo ou particulares), cerca de 13 mil são alugados, sendo os restantes de propriedade das próprias entidades de ensino. (Quadros 20 e 21).

Atualmente os Estados, a julgar pelo levantamento de 1951, estão invertendo, em prédios e equipamentos para o ensino primário, entre 3 e 9% de sua despesa total, conforme a região, ao passo que os municípios invertem 40% (média do país em 1951), variando entre 1% e 45% (ver quadro 22).

As despesas com o ensino primário, discriminadas para cada Estado da Federação, aparecem nos quadros 23 a 25 que sistematizam as despesas da União, dos Estados e dos municípios.

Todos os cálculos relativos a custo do ensino por aluno abrangem apenas as despesas correntes diretas, isto é, não se incluem no numerador as despesas com as construções de prédios, nem as subvenções, nem as despesas com assistência social.

Se desejássemos saber o custo real do ensino para a economia nacional, o problema seria outro e deveríamos imputar um aluguel a cada prédio utilizado, o mesmo fazendo ao equipamento escolar.

Ensino Médio

Como o ensino de grau médio apresenta ritmo mais firme de expansão, as percentagens de inversões são mais elevadas do que no primário: 13% para o Brasil e de 5 a 14% para as regiões, quanto ao ensino federal; aproximadamente o mesmo, para o estadual e bem menos, para o ensino municipal (quadro 26). A percentagem da subvenção é muito menos elevada no ensino estadual do que no federal e municipal. Este último consome 92% de suas despesas correntes com pessoal, ao passo que a União apenas 79%, dada a importância do equipamento das escolas industriais que constituem o grande encargo da União no ensino médio. Os quadros 27 e 28 fornecem a discriminação estadual de todas as despesas da União e dos Estados.

Ensino Superior

Há grandes variações na distribuição percentual das despesas com o ensino superior da União e dos Estados, conforme a região (quadro 29) por motivos já indicados alguns e outros não. Nas despesas federais, não tendo sido possível efetuar o rateio de despesas conjuntas segundo os Estados, este se realizou segundo as quatro regiões. As despesas com o ensino superior representam 15,5% do total das despesas com o ensino, o que é muito, dada a pequena minoria a que atende. (11)

IV

HIPÓTESES SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO NO PERÍODO 1951-1961 E SEU FINANCIAMENTO

Como pontos de partida, vamos admitir que o mesmo ritmo de desenvolvimento observado entre 1941 e 1951, se mantenha no decênio futuro, tanto no que diz respeito à renda nacional, como no que toca à matrícula (no caso desta última adotamos índices relativos ao período 1939-1949, para o qual há dados definitivos).

Dentro deste ritmo estão contidos alguns melhoramentos qualitativos no ensino primário, tais como aumento da escolaridade média, aumento relativo das conclusões de curso, mas também algumas piores no curso secundário, entretanto, não estão consideradas as grandes mudanças qualitativas que se impõem para adaptar nosso ensino às necessidades do trabalho, em substituição à forma meramente ornamental que o caracteriza.

O quadro 34 indica a variação das matrículas públicas e particulares segundo regiões e conforme os níveis de ensino. Foi, portanto, forte o ritmo observado na região Nordeste e Leste e baixo o índice da região Norte, inclusive a regressão no ensino superior desta última. Na coluna 6 do quadro 36 figura esse número provável de alunos matriculados em 1962.

Na coluna 1 do quadro 35 se inscreve a renda nacional em 1961 calculada para cada região com seu índice próprio. As

(11) Nos Estados Unidos a relação entre alunos no ensino primário e secundário de um lado e no superior é de 7 para 1, no Brasil é do 102 para 1. Naquele país a despesa do ensino superior é de 26 % do total das despesas, porém as matrículas no ensino superior representam 9,5 % do total ao passo que no Brasil, apenas 0,97 % dos estudantes acham-se nas escolas superiores.

grandezas monetárias se exprimem em cruzeiros de 1951, que têm apenas o valor de "moeda de conta". Assim, a alteração do valor aquisitivo da moeda não prejudica o raciocínio ou as conclusões.

A receita tributária e também a despesa pública com educação (quadro 35, coluna 2 a 5) foram calculadas admitindo a mesma taxa de incidência de 1951, pois podemos considerá-las razoáveis, a primeira, 16,5% sobre a renda nacional e a segunda 1,78% também sobre a renda nacional.

O custo por aluno (com o ensino em geral) supôs-se permanecesse igual ao de 1951. Assim, o quociente da "verba" para despesas correntes diretas com o ensino (coluna 7), pelo custo unitário, dará a capacidade do sistema escolar público em 1962 (quadro 36 coluna 3).

Admitindo que o ensino particular continue a operar subsidiariamente e que mantenha proporção de matrículas idêntica a de 1951, recebendo subvenções governamentais na mesma proporção de 1951, chegamos às cifras da coluna 4 do quadro 36.

Vê-se, portanto, que o total de alunos potenciais (coluna 6) é muito superior àqueles que o sistema escolar poderá atender com os meios financeiros previstos (coluna 5), mesmo mantendo os padrões insatisfatórios de hoje. Haverá 2,4 milhões de alunos excedentes, sendo 1,1 na região Nordeste, 880 mil na Centro-Sul e 360 mil na Leste.

Os alunos excedentes na região Nordeste representariam 72% dos alunos atendíveis pelo sistema escolar; na região Leste os excedentes seriam 64%, mas, nas outras, muito menos, embora por motivos diferentes. Na região Norte o excedente é de 7%, apenas, porque o ritmo adotado para o crescimento das matrículas foi muito lento (116) e a percentagem da renda nacional reservada para o ensino público é a mais alta do Brasil (2,13%, a mesma de 1951). Na região Centro-Sul — sendo a região que mais se desenvolve — a renda nacional cresceu de 100 para 173 — é natural que seu sistema escolar possa absorver um aumento maior nas matrículas.

No ritmo previsto para o crescimento da renda nacional, e aceitas as demais hipóteses, a sociedade brasileira poderia financiar apenas um aumento de 21% no seu sistema escolar, sendo 22% nas regiões Sul e Nordeste; 11%, na região Norte e 10%, na Leste.

Muitas hipóteses diferentes poderiam ser apresentadas, entretanto uma conclusão de ordem geral a extrair é que, dada a taxa de crescimento da população brasileira, dado o grande interesse popular existente hoje pelo ensino e dado o custo social

elevado do "serviço" de educação, só conseguiremos atender à demanda futura de ensino se a economia nacional desenvolver-se em ritmo satisfatório e se soubermos administrar melhor os recursos financeiros disponíveis. Aliás, também as condições materiais de vida de nossas populações só poderão ser mantidas e quiçá melhoradas se o ritmo do nosso desenvolvimento econômico permitir criar oportunidades de trabalho com maior produtividade para alguns milhões de pessoas. Essas oportunidades continuarão a surgir se parte razoável da renda nacional continuar a aplicar-se em inversões produtivas — máquinas, equipamentos, obras e serviços públicos, construção civil, como vem sucedendo nos últimos anos. (12)

Assim, a extensão da rede escolar a novas áreas terá de ser conseqüência do desenvolvimento (e não causa do mesmo como se pensava no século XIX). A precedência deveria ser concedida à intensificação do ensino nas áreas urbanas, de forma a educar para o trabalho e não apenas para ilustração. (13)

A simples transferência de trabalhadores da produção agrícola (onde há grandes excedentes de mão-de-obra e portanto salários muito baixos) para a indústria, comércio ou transportes, já assegura grande melhoria de produtividade para o conjunto e, portanto, aumento certo da renda nacional.

O requisito cultural que se exige para essa transformação da estrutura ocupacional é uma instrução primária mais completa, para permitir à massa assimilar a tecnologia corrente e dominá-la.

Nosso sistema escolar já está preparando milhões de brasileiros em ritmo que parece suficientemente acelerado para as necessidades do nosso desenvolvimento. O mais urgente hoje seria melhorar a qualidade do ensino oferecido e administrar melhor os vultosos recursos que a economia nacional investe a longo prazo na educação.

(12) As inversões líquidas realizadas em 1951 montaram em 40,7 bilhões de cruzeiros, sendo 13,8 bilhões em novas indústrias, 4,2 bilhões na agricultura (extensão de lavouras permanentes, novos equipamentos, e novas construções rurais diversas); 3,9 bilhões em transportes; 9,8 bilhões em edificações residenciais e comerciais urbanas, 9,7 bilhões em serviços governamentais (inclusive prédios e equipamentos escolares); 1,7 bilhões em serviços comerciais, e 5,8 em estoques. Essas inversões determinaram um aumento real de cerca de 14 bilhões na renda nacional de 1952.

(13) Numa crítica um tanto apaixonada escreveu o Professor Lambert (na obra já citada, pág. 138): "O Brasil quer instruir-se antes de enriquecer, multiplicar os bacharéis e os doutores antes de multiplicar aqueles que sabem simplesmente ler, construir, como faz o México, as universidades mais luxuosas do mundo, enquanto poucos privilegiados podem freqüentar o ensino primário.

Como melhoria da qualidade, a solução adequada seria aumentar rapidamente o número de professores de forma a ir reduzindo o número de alunos a cargo de cada mestre e, por outro lado, aumentar o número de horas de convívio entre alunos e professores, liquidando o regime de turnos. Isto exigirá construção de muitos prédios novos.

Importância muito menor se atribuiria à formação desses professores suplementares no momento, e, por isso mesmo, seria possível realizar amplo recrutamento de pessoas que exerceriam seu mister por salário muito inferior ao que se tem de pagar forçosamente a um pedagogo profissional que estudou sete anos e que teve de fazer concurso para entrar nas raras escolas normais existentes, mas cuja produtividade, por falhas de organização, é baixíssima.

Conseguindo popularizar e baratear a formação do professor primário, simplificado drasticamente o currículo, será possível recrutá-lo nas camadas populares por salário muito inferior ao que exige a classe média, clientela das nossas escolas normais tradicionais.

Com salários menores, o erário público poderia então mobilizar o novo exército de mestres primários que nosso ensino exige para garantir mais de dois anos de escolaridade média e sair do índice estatístico de 38 alunos por professor (contra 23 na Argentina e em Israel, 26 na Bolívia, 27 no Canadá e França, 29 na Itália, 31 na Inglaterra e 32 nos Estados Unidos).

Aos atuais titulares do curso normal tradicional poderia distribuir-se a tarefa das inovações a introduzir, da supervisão e da orientação dos novos quadros; a eles seria também reservada a missão do ensino nas duas primeiras séries ginasiais que o Professor Anísio Teixeira propõe para os grupos escolares.

Estaria assim justificada a existência de níveis diferentes de remuneração e se corrigiriam com o tempo os efeitos econômicos da errônea política de melhorar o ensino aumentando o período de formação dos mestres; tal orientação é correta para países desenvolvidos ou estagnados, mas impraticável nos países em desenvolvimento, devido aos efeitos econômicos que provoca.

De fato, essa política determina fatalmente o encarecimento da formação de professores e conduz à uma escassez artificial de mestres, dando como consequência a elevação dos salários, que, absorvendo os recursos financeiros existentes, entrava a expansão ou o aperfeiçoamento do sistema escolar, e compromete afinal todo o plano inicial de melhorar a educação popular.

Mais tarde, ultrapassada a fase de expansão rápida do sistema escolar, isto é, quando se atenuar o problema quantitativo e o país estiver mais desenvolvido, a política de melhorar o ensino melhorando o mestre, terá de ser então adotada e desta vez com pleno sucesso e maior largueza financeira.

A imensa obra educativa realizada nos Estados Unidos e também na Argentina só foi financeiramente possível, mobilizando um exército de professores recrutados nas camadas populares e percebendo salários relativamente baixos.

A intensificação do sistema de ensino brasileiro só é praticável dentro de nossa capacidade financeira, recolocando a solução do problema ao nível da realidade brasileira e em sincronismo com o ritmo de crescimento deste país.

I - EVOLUÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO, DAS OPORTUNIDADES DE TRABALHO E DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Período 1940-1950

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
REGIÃO NORTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	153 404	168 108	110
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	7 694	8 619	125
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	41 475	98 682	238
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
No comércio.....	28 231	34 694	123
Na indústria.....	27 107	36 160	133
Nos transportes.....	17 749	25 655	144
Na administração pública.....	8 371	9 545	114
Em atividades sociais.....	6 551	14 694	224
POPULAÇÃO DE 7 A 12 ANOS DE IDADE (2)...	240 568	289 534	120
REGIÃO NORDESTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	493 534	1 012 483	205
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	21 832	62 498	286
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	132 653	427 245	322
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
No comércio.....	132 256	179 266	136
Na indústria.....	231 249	278 444	120
Nos transportes.....	56 074	88 569	158
Na administração pública.....	35 508	35 751	101
Em atividades sociais.....	27 634	58 693	212
POPULAÇÃO DE 7 A 12 ANOS DE IDADE (2)...	1 627 682	2 063 404	127
REGIÃO LESTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	177 170	368 226	208
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	3 066	17 665	572
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	67 742	235 851	348

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
No comércio.....	61 633	80 862	131
Na indústria.....	114 715	144 194	126
Nos transportes.....	31 411	46 061	147
Na administração pública.....	15 851	19 058	120
Em atividades sociais.....	11 574	23 160	200
POPULAÇÃO DE 7 A 12 ANOS DE IDADE (2)...	739 517	912 877	123
REGIÃO CENTRO-SUL			
MATRÍCULA GERAL (1).....	2 381 645	3 560 107	149
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	193 634	376 319	194
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	1 319 640	4 626 903	351
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
No comércio.....	578 800	779 109	135
Na indústria.....	1 026 985	1 772 400	173
Nos transportes.....	368 442	536 757	146
Na Administração pública.....	175 130	196 413	112
Em atividades sociais.....	159 817	337 778	211
POPULAÇÃO DE 7 A 12 ANOS DE IDADE (2)...	4 140 808	4 805 637	116
B R A S I L			
MATRÍCULA GERAL (1).....	3 205 753	5 108 924	159
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	226 246	466 101	206
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	1 561 510	5 388 681	345
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
No comércio.....	800 920	1 073 921	134
Na indústria.....	1 400 056	2 231 198	159
Nos transportes.....	473 676	697 042	147
Na administração pública.....	234 860	260 767	111
Em atividades sociais.....	205 576	434 315	211
POPULAÇÃO DE 7 A 12 ANOS DE IDADE (2)...	6 748 575	8 071 452	120

(1) — Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949. (2) — Na data dos Censos Demográficos.

2 _ EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO, DAS OPORTUNIDADES DE TRABALHO E DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

Período 1940-1950

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
REGIÃO NORTE			
MATRÍCULA GERAL (1)			
Curso secundário.....	3 122	7 755	248
Curso comercial.....	1 812	3 157	174
Curso industrial (2).....	373	508	136
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (3)			
No comércio.....	28 251	34 694	123
Na indústria.....	27 107	36 160	133
Nos transportes.....	17 749	25 655	144
Na administração pública.....	8 371	9 545	114
Em atividades sociais.....	6 551	14 694	224
POPULAÇÃO NA IDADE DE 14 A 19 ANOS (3)..	184 067	232 945	127
POPULAÇÃO URBANA.....	405 792	567 051	140
DIPLOMADOS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO (3).....	10 086	18 110	180
REGIÃO NORDESTE			
MATRÍCULA GERAL (1)			
Curso secundário.....	20 354	42 930	211
Curso comercial.....	3 678	7 221	196
Curso industrial (2).....	1 605	3 876	241
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (3)			
No comércio.....	132 256	179 256	136
Na indústria.....	231 249	278 444	120
Nos transportes.....	56 074	88 569	158
Na administração pública.....	35 508	35 751	101
Em atividades sociais.....	27 634	58 693	212
POPULAÇÃO NA IDADE DE 14 A 19 ANOS (3)..	1 332 781	1 568 261	118
POPULAÇÃO URBANA.....	2 277 361	3 289 317	144
DIPLOMADOS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO (3).....	29 407	89 892	306

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
REGIÃO LESTE			
MATRÍCULA GERAL (1)			
Curso secundário.....	6 502	17 255	265
Curso comercial.....	747	1 923	257
Curso industrial (2).....	470	1 702	362
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (3)			
No comércio.....	61 633	80 862	131
Na indústria.....	114 715	144 194	126
Nos transportes.....	31 411	46 061	147
Na administração pública.....	15 851	19 058	120
Em atividades sociais.....	11 574	23 150	200
POPULAÇÃO NA IDADE DE 14 A 19 ANOS (3).....	588 692	691 898	118
POPULAÇÃO URBANA.....	1 103 812	1 445 491	132
DIPLOMADOS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO (3).....	13 101	35 644	272
REGIÃO CENTRO-SUL			
MATRÍCULA GERAL (1)			
Curso secundário.....	125 610	297 911	237
Curso comercial.....	39 695	75 781	191
Curso industrial (2).....	10 814	30 649	283
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (3)			
No comércio.....	578 800	779 109	135
Na indústria.....	1 026 985	1 772 400	173
Nos transportes.....	368 442	536 757	146
Na administração pública.....	175 130	196 413	112
Em atividades sociais.....	159 817	337 778	211
POPULAÇÃO NA IDADE DE 14 A 19 ANOS (3).....	3 325 926	4 183 132	126
POPULAÇÃO URBANA.....	9 093 217	13 463 920	148
DIPLOMADOS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO (3).....	306 092	843 516	276

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
B R A S I L			
MATRÍCULA GERAL (1)			
Curso secundário.....	155 588	365 851	235
Curso comercial.....	45 932	88 082	192
Curso industrial (2).....	13 262	36 754	277
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (3)			
No comércio.....	800 920	1 073 921	134
Na indústria.....	1 400 056	2 231 198	159
Nos transportes.....	473 676	697 042	147
Na administração pública.....	234 860	260 767	111
Em atividades sociais.....	205 576	434 315	211
POPULAÇÃO NA IDADE DE 14 A 19 ANOS (3).....	5 431 466	6 676 236	123
POPULAÇÃO URBANA.....	12 880 182	18 775 779	146
DIPLOMADOS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO (3).....	358 686	987 162	275

(1) — Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949. (2) Escolas federais, equiparadas e reconhecidas. Dados referentes aos anos de 1943 e 1953 (estimativa). (3) Na data dos Censos Demográficos.

2-A — CRIANÇAS ESCOLARIZADAS EM PERCENTAGEM SOBRE A POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (1)

MATRÍCULAS	NORTE		NORDESTE		LESTE		CENTRO-SUL	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário.....	63,5	57,9	30,3	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário.....	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial.....	1,1	1,3	0,3	0,4	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial.....	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3

(1) — Primário, em % sobre a população de 7 a 12 anos; nível médio em % sobre a população de 14 a 19 anos.

3 — EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, DO ESTOQUE DE DIPLOMADOS E DAS OPORTUNIDADES DE TRABALHO

Período 1940-1950

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
REGIÃO NORTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	674	663	98
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	167	99	59
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	2 723	3 005	110
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
Nas profissões liberais.....	1 419	1 434	101
Na administração pública.....	8 371	9 545	114
Nas atividades sociais.....	6 551	14 694	224
REGIÃO NORDESTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	1 930	4 047	210
CONCLUSÕES DO CURSO (1).....	467	739	158
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	8 338	12 312	148
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
Nas profissões liberais.....	5 632	7 162	127
Na administração pública.....	35 509	35 751	101
Nas atividades sociais.....	27 634	58 693	212
REGIÃO LESTE			
MATRÍCULA GERAL (1).....	1 232	2 080	169
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	220	367	167
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	5 157	6 273	122
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
Nas profissões liberais.....	2 903	3 311	114
Na administração pública.....	15 851	19 058	120
Nas atividades sociais.....	11 574	23 150	200

DISCRIMINAÇÃO	1940	1950	
		Valores absolutos	Índices (1940 = 100)
REGIÃO CENTRO SUL			
MATRÍCULA GERAL (1).....	17 399	30 794	177
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	4 016	5 057	126
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	90 278	136 480	151
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
Nas profissões liberais.....	51 956	66 951	129
Na administração pública.....	175 130	196 413	112
Nas atividades sociais.....	159 817	337 778	211
B R A S I L			
MATRÍCULA GERAL (1).....	21 235	37 584	177
CONCLUSÕES DE CURSO (1).....	4 870	6 262	129
DIPLOMADOS EXISTENTES (2).....	108 496	158 070	148
OPORTUNIDADES DE TRABALHO (2)			
Nas profissões liberais.....	61 910	78 858	127
Na administração pública.....	234 860	260 767	111
Nas atividades sociais.....	205 576	434 315	211

(1) — Dados referentes ao ensino público e particular em 1939 e 1949. (2) Na data dos Censos Demográficos.

4 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS, DA PRODUÇÃO E DA RENDA NACIONAL EM ALGUNS PAÍSES

PAÍSES	NÚMERO DE MATRÍCULAS (Em milhares)						POPULAÇÃO (Em milhares)		REDA NACIONAL (1) (Em bilhões)		NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MIL HABITANTES						
	No ensino primário		No ensino secundário		No ensino superior		1939	1949	1939	1949	Ensino primário	Ensino secundário	Ensino superior	1939	1949	1939	1949
	1939	1949	1939	1949	1939	1949											
Argentina.....	1 905 100	2 120 111	41 100	63 154	27,9 100	79,4 285	14 100 100	16 109 114	16,300 100	(2) 25,800 158	135	132	3	4	2,0	4,9	
Austrália.....	786 100	1 017 129	—	—	—	—	6 946 100	7 912 114	1 182 100	(3) 898 160	113	129	—	—	—	—	
Brasil.....	3 206 100	5 109 159	156 100	366 235	21,2 100	37,6 177	41 236 100	51 944 126	160,900 100	258,700 161	78	98	4	7	0,5	0,7	
Canadá.....	1 842 100	1 839 100	350 100	455 130	35,9 100	69,0 192	11 209 100	13 447 120	6,990 100	13,190 199	164	137	31	34	3,2	5,1	
Chile.....	585 100	752 129	79 100	81 102	6,0 100	9,5 158	4 644 100	5 712 123	82,000 100	(4) 110,800 135	126	132	17	14	1,3	1,7	
Colômbia.....	613 100	762 124	—	—	3,8 100	10,0 261	8 531 100	11 015 129	2,730 100	4,630 170	72	69	7	5	0,4	0,9	
França.....	5 367 100	4 593 86	—	—	78 100	137,0 176	41 200 100	41 550 101	4,4 100	5,4 123	130	111	—	—	1,8	3,3	
Índia.....	11 445 100	17 394 152	—	—	142,7 100	371,8 261	304 000 100	346 000 114	—	—	38	50	—	—	0,5	1,1	
Itália.....	5 094 100	4 878 96	—	—	85 100	146,0 172	42 372 100	45 996 109	5,8 100	5,9 102	120	106	—	—	2,0	3,2	
México.....	1 964 100	2 881 147	79 100	81 102	10,0 100	36,4 364	19 479 100	24 825 127	19,400 100	31,300 161	101	116	4	3	0,5	1,5	
Peru.....	384 100	904 235	22 100	37 170	3,2 100	11,8 370	6 695 100	8 240 123	—	—	57	110	3	4	0,5	1,4	
Turquia.....	814 100	1 468 180	—	—	12,1 100	25,1 207	16 800 100	19 600 117	5 538 100	(2) 7,810 (3) 141	48	75	—	—	0,7	1,3	

(1) Em bilhões de unidades monetárias nacionais com o poder aquisitivo de 1949. (2) Dados relativos aos anos de 1938 e 1948. (3) Em milhões. (4) Dados relativos aos anos de 1940 e 1950.

4-A — MATRÍCULAS E DIPLOMADOS POR MIL HABITANTES URBANOS

DISCRIMINAÇÃO	NORTE		NORDESTE		LESTE		CENTRO-SUL	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
ENSINO PRIMÁRIO								
Matrícula Geral...	378	296	217	308	161	353	262	264
Diplom. Existentes	102	174	58	130	61	162	145	344
ENSINO MÉDIO								
Matrícula Geral:								
Secundário.....	8	14	9	13	6	12	14	20
Comercial.....	4	6	2	2	1	1	4	6
Industrial.....	1	1	1	1	1	1	1	2
Diplom. Existentes	25	32	13	27	12	24	34	63
ENSINO SUPERIOR								
Matrícula Geral...	2	1	1	1	1	1	2	2
Diplom. Existentes	7	5	4	4	5	4	10	10

4-B — MATRÍCULAS POR MIL HABITANTES URBANOS EM 1949

DISCRIMINAÇÃO	POPULAÇÃO URBANA (em milhares) (Ano recente)	E N S I N O		
		Primário	Médio	Superior
Argentina.....	11 759	180	5	6,7
Austrália.....	5 225	195	—	—
Brasil.....	18 776	272	19	2,0
Canadá.....	6 256	294	73	11,0
Chile.....	3 061	246	24	3,1
Colômbia.....	3 013	253	—	3,3
França.....	22 000	209	—	6,2
Índia.....	38 985	446	—	9,5
Itália.....	20 238	241	—	7,2
México.....	5 541	520	15	6,6
Peru.....	2 725	332	14	4,3

5 — EVOLUÇÃO DA RENDA NACIONAL (1) E DAS MATRÍCULAS NO ENSINO EM GERAL, SEGUNDO AS REGIÕES

1941-1951

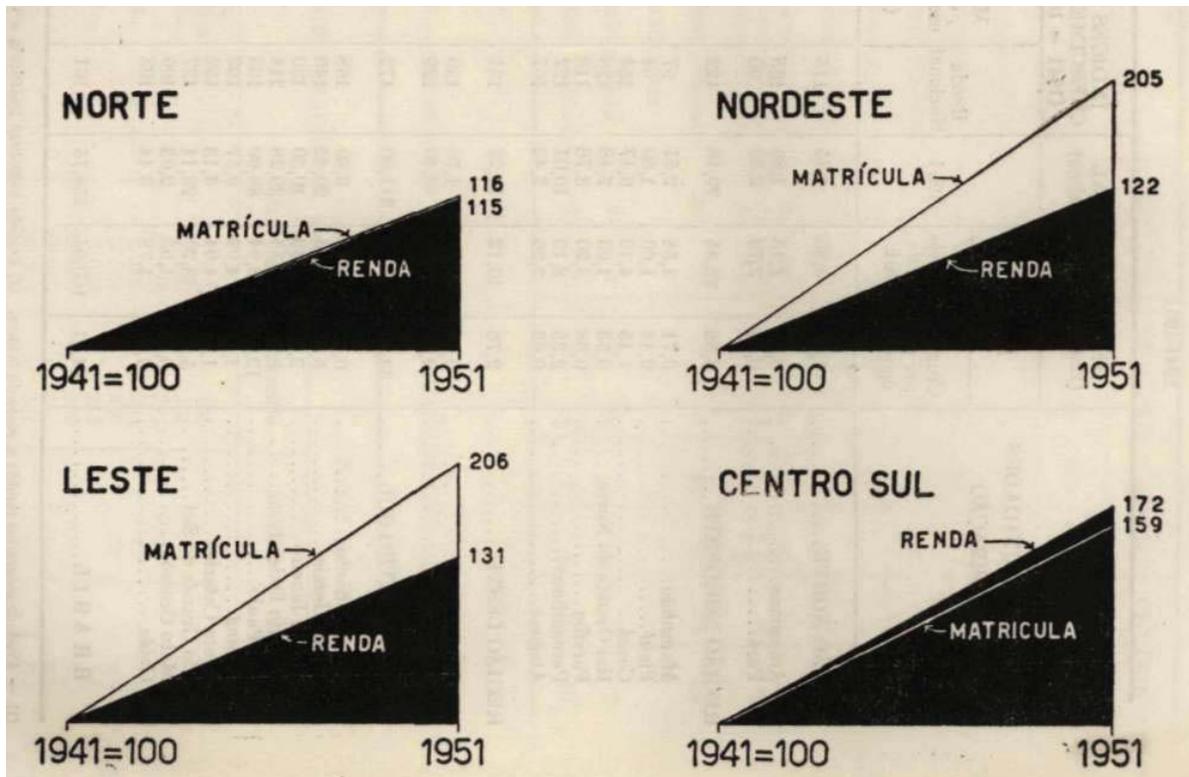
REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	RENDA NACIONAL (Em bilhões de cruzeiros)			ÍNDICES DE CRESCIMENTO (1941 = 100)	
	1 9 4 1		1951	Renda Nacional	Matrí- cula escolar (2)
	Cruzei- ros da época	Cruzei- ros de 1951			
REGIÃO NORTE.....	1,06	3,86	4,45	115	116
Amazonas.....	0,31	1,13	1,86	165	
Pará.....	0,75	2,73	2,59	95	
REGIÃO NORDESTE.....	6,58	23,95	29,18	122	205
Maranhão.....	0,71	2,58	2,51	97	
Piauí.....	0,44	1,60	1,50	94	
Ceará.....	1,15	4,19	6,47	154	
Rio Grande do Norte.....	0,53	1,93	2,48	128	
Paraíba.....	0,88	3,20	3,78	118	
Pernambuco.....	2,25	8,19	10,01	122	
Alagoas.....	0,62	2,26	2,43	107	
REGIÃO LESTE.....	2,78	10,12	13,22	131	206
Sergipe.....	0,35	1,27	1,76	139	
Bahia.....	2,43	8,85	11,46	129	
REGIÃO CENTRO SUL.....	33,79	123,01	211,90	172	159
Espírito Santo.....	0,62	2,26	3,80	168	
Minas Gerais.....	5,53	20,13	29,32	146	
Rio de Janeiro.....	2,03	7,39	10,30	139	
Distrito Federal.....	5,04	18,35	39,28	214	
São Paulo.....	12,07	43,94	84,90	193	
Paraná.....	1,37	4,99	9,57	192	
Santa Catarina.....	1,11	4,04	6,13	152	
Rio Grande do Sul.....	5,00	18,20	23,11	127	
Mato Grosso.....	0,53	1,93	2,05	106	
Goiás.....	0,49	1,78	3,44	193	
BRASIL.....	44,21	160,94	258,75	161	171

(1) — Produto geográfico líquido a custo de fatores. (2) Período 1939-1949 (matricula em todos os níveis do ensino público e particular)

EVOLUÇÃO DA RENDA NACIONAL E DAS MATRÍCULAS

①

98



6 — RECEITA TRIBUTÁRIA, DESPESAS COM EDUCAÇÃO E RESPECTIVAS INCIDÊNCIAS SOBRE A RENDA NACIONAL, SEGUNDO AS REGIÕES EM 1941 E 1951

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1941				1951			
	Receita Tributária da União, Estados e Municípios		Despesa realizada com Educação pela União, Estados e Municípios (1)		Receita Tributária da União, Estados e Municípios		Despesa realizada com Educação pela União, Estados e Municípios (1)	
	Cr\$ 1.000	% da Renda Nacional	Cr\$ 1.000	% da Renda Nacional	Cr\$ 1.000	% da Renda Nacional	Cr\$ 1.000	% da Renda Nacional
NORTE.....	131 738	12,3	17 192	1,6	478 635	10,7	94 888	2,1
Acre.....	1 483	...	1 066	...	3 427	...	...	...
Amazonas.....	42 581	14,2	5 262	2,0	140 632	7,6	...	...
Rio Branco.....	—	—	—	—	841	...	...	...
Pará.....	87 674	11,7	10 864	1,4	332 032	12,8	...	...
Amapá.....	—	—	—	—	1 703	...	...	...
NORDESTE.....	491 640	7,5	54 318	0,8	2 699 509	9,3	482 405	1,6
Maranhão.....	38 386	5,4	4 680	0,7	150 608	6,2	...	...
Piauí.....	37 348	8,5	4 389	1,0	109 156	7,3	...	...
Ceará.....	82 806	7,2	12 713	1,1	380 682	5,9	...	...
Rio Grande do Norte.....	30 134	5,6	4 096	0,8	154 928	6,2	...	...
Paraíba.....	50 535	5,7	6 696	0,8	284 889	7,5	...	...
Pernambuco.....	220 321	9,8	16 437	0,7	1 442 029	14,4	...	...
Alagoas.....	32 110	5,2	5 307	0,9	177 217	7,3	...	...
LESTE.....	253 744	9,1	36 666	1,3	1 362 612	10,3	259 659	2,0
Sergipe.....	29 639	8,5	4 642	1,3	144 376	8,2	...	...
Bahia.....	224 105	9,2	32 024	1,3	1 218 236	10,6	...	...
CENTRO-SUL.....	5 126 670	15,2	589 776	1,7	38 106 549	18,0	3 765 444	1,8
Minas Gerais.....	413 348	7,5	58 234	1,1	2 404 519	8,2	...	...
Espírito Santo.....	43 601	7,0	8 960	1,4	397 348	10,4	...	...
Rio de Janeiro.....	223 046	11,0	23 864	1,2	1 327 388	12,9	...	...
Fernando de Noronha.....	—	—	—	—	...	...	...	...
Distrito Federal.....	1 458 892	28,9	233 024	4,6	10 305 188	26,2	...	...
São Paulo.....	2 251 495	18,6	174 164	1,4	18 113 334	21,3	...	...
Paraná.....	137 650	10,0	14 239	1,0	1 531 991	16,0	...	...
Santa Catarina.....	84 775	7,6	13 831	1,2	567 658	9,3	...	...
Rio Grande do Sul.....	450 490	9,0	54 056	1,1	3 155 334	13,6	...	...
Goiás.....	34 043	6,9	5 971	1,2	180 504	5,2	...	...
Mato Grosso.....	29 330	5,5	3 433	0,6	120 101	6,0	...	...
Guaporé.....	—	—	—	—	3 184	...	...	...
BRASIL.....	6 003 792	13,6	697 952	1,6	42 650 054	16,5	4 602 396	1,8

(1) — Dados do Conselho Técnico de Economia e Finanças. (2) — Inclusive a arrecadação efetuada pela Delegacia do Tesouro era Nova Iorque.

7 — DESPESAS POR ALUNO-ANO EM MOEDA DE PODER AQUISITIVO CONSTANTE

(Despesas dos Estados com pessoa), material de consumo e obras de conservação em Cr\$ de 1951)

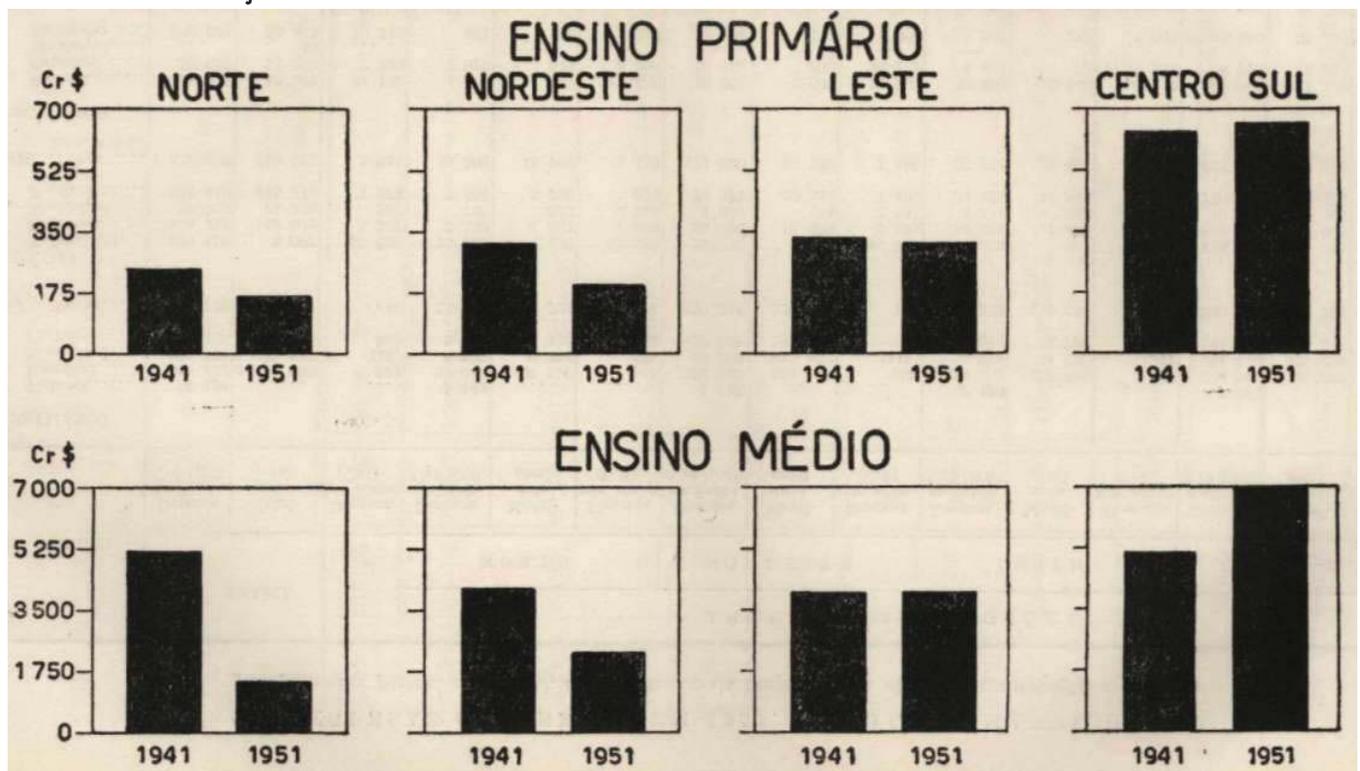
REGIÕES	ENSINO PRIMÁRIO		ENSINO MÉDIO	
	1941 (1)	1951 (2)	1941 (1)	1951 (2)
Norte.....	240	166	5 203	1 454
Nordeste.....	316	200	4 130	2 338
Leste.....	324	235	4 031	4 063
Centro-Sul.....	639	862	5 142	6 928
BRASIL.....	548	622	4 937	6 137

(1) — Critério do Conselho de Economia e Finanças (inclui também despesas culturais como, com bibliotecas, rádio, cinema educativo). (2) — Levantamento da CAPES (não inclui despesas com a cultura).

8 — CUSTO POR ALUNO NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL EM 1941

REGIÕES	DESPESAS CORRENTES (Cr\$ 1.000)			NÚMERO DE MATRÍCULAS			CUSTO POR ALUNO					
							EM CRUZEIROS DE 1941			EM CRUZEIROS DE 1951		
	Ensino primário	Ensino médio	Ensino superior	Ensino primário	Ensino médio	Ensino superior	Ensino primário	Ensino médio	Ensino superior	Ensino primário	Ensino médio	Ensino superior
Norte.....	7 289	3 528	711	116 558	2 581	237	63	1 367	3 000	240	5 203	11 419
Nordeste.....	22 088	8 574	2 707	264 807	7 904	368	83	1 085	7 356	316	4 130	27 998
Leste.....	13 100	4 232	1 417	154 928	3 996	216	85	1 059	6 560	324	4 031	24 969
Centro-Sul.....	249 473	61 990	24 998	1 495 704	45 883	4 489	168	1 351	5 569	639	5 142	21 197
BRASIL.....	291 950	78 324	29 833	2 031 977	60 364	5 310	144	1 297	5 618	548	4 937	21 383

EVOLUÇÃO DA DESPESA POR ALUNO NO ENSINO ESTADUAL



9—DESPESAS CORRENTES EM 1951, POR ALUNO MATRICULADO
(Despesa com pessoal e material, de consumo, mais despesas com obras de conservação e reparos)

ENSINO	BRASIL			SEGUNDO AS REGIÕES											
				NORTE			NORDESTE			LESTE			CENTO-SUL		
	Despesa realizada (Cr\$ 1000)	Matrícula geral	Despesa por aluno (Cr\$)	Despesa realizada (Cr\$ 1000)	Matrícula geral	Despesa por aluno (Cr\$)	Despesa realizada (Cr\$ 1000)	Matrícula geral	Despesa por aluno (Cr\$)	Despesa realizada (Cr\$ 1000)	Matrícula geral	Despesa por aluno (Cr\$)	Despesa realizada (Cr\$ 1000)	Matrícula geral	Despesa por aluno (Cr\$)
PRIMÁRIO															
Federal.....	14 984	...	...	1 499	...	...	4 495	...	...	1 499	...	...	7 491	...	...
Estadual.....	2 199 457	3 534 993	622	27 040	163 117	166	152 942	764 128	200	86 115	365 716	235	1 933 360	2 242 032	862
Municipal.....	197 774	1 705 632	(116)	1 803	9 504	189	35 560	316 402	(112)	5 871	24 230	242	154 540	1 355 496	(114)
Particular.....	224 513	674 532	333	2 369	13 166	180	27 219	194 418	140	3 888	23 706	164	191 037	443 242	431
(A) TOTAL.....	2 636 728	5 915 157	446	32 711	185 787	176	220 216	1 274 948	173	97 373	413 652	235	2 286 428	4 040 770	566
MÉDIO															
Federal (1)...	230 158	8 067	28 530	16 607	490	33 891	72 032	1 695	42 497	22 683	641	35 386	118 836	5 241	22 674
Estadual.....	918 218	149 609	6 137	7 128	4 887	1 459	35 790	15 308	2 338	30 089	7 406	4 063	845 211	122 008	6 928
Municipal.....	16 368	21 350	767	720	322	2 236	1 953	614	3 181	1 544	247	6 251	12 151	20 167	(603)
Particular.....	886 410	448 112	1 978	7 655	8 760	875	74 177	50 358	1 403	34 225	16 843	2 032	770 353	372 151	2 070
(B) TOTAL.....	1 820 996	619 071	2 941	15 503	13 969	1 110	111 920	66 280	1 689	65 858	24 496	2 689	1 627 715	514 326	3 165
(exc. o fed.)															
SUPERIOR															
Federal.....	352 912	16 237	21 735	4 121	237	17 388	42 257	2 608	16 203	50 506	2 130	23 712	256 028	11 262	22 734
Estadual.....	88 955	11 228	7 923	2 079	614	3 386	16 324	805	20 278	4 489	75	(2) 59 853	66 063	9 734	(6 787)
Municipal.....	...	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	...
Particular.....	390 821	36 463	10 718	467	230	2 032	12 453	4 151	3 000	2 361	787	3 000	(3) 375 540	31 295	12 000
(C) TOTAL.....	479 776	47 747	10 048	2 546	844	3 017	28 777	44 956	5 806	6 850	862	7 947	441 603	41 085	10 749
(exc. o fed.)															

(1)— Ensino Industrial, exclusive Colégio Pedro II no Distrito Federal. (2) — Escola de Agronomia da Bahia. (3) — Inclui 312 milhões referentes a Universidade de S.Paulo

10 — DESPESAS PÚBLICAS E PARTICULARES COM O ENSINO EM 1951
(Cr\$ 1.000)

ESPECIFICAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
ENSINO PRIMÁRIO					
Público.....	2 867 631	42 251	220 409	107 997	2 496 974
Particular.....	117 500	(1)-8 500	9 000	1 400	115 600
TOTAL.....	2 985 131	33 751	229 409	109 397	2 612 574
ENSINO MÉDIO					
Público.....	1 599 742	49 066	181 603	88 724	1 280 349
Particular.....	860 300	6 200	57 100	29 200	767 800
TOTAL.....	2 460 042	55 266	238 703	117 924	2 048 149
ENSINO SUPERIOR					
Público.....	944 222	6 764	81 443	67 089	788 926
Particular.....	54 900	400	6 900	1 800	45 800
TOTAL.....	999 122	7 164	88 343	68 889	834 726
ENSINO EM GERAL					
Público.....	5 411 595	98 081	483 455	263 810	4 566 249
Particular.....	1 032 700	(1)-1 900	73 000	32 400	929 200
TOTAL.....	6 444 295	96 181	556 455	296 210	5 495 449

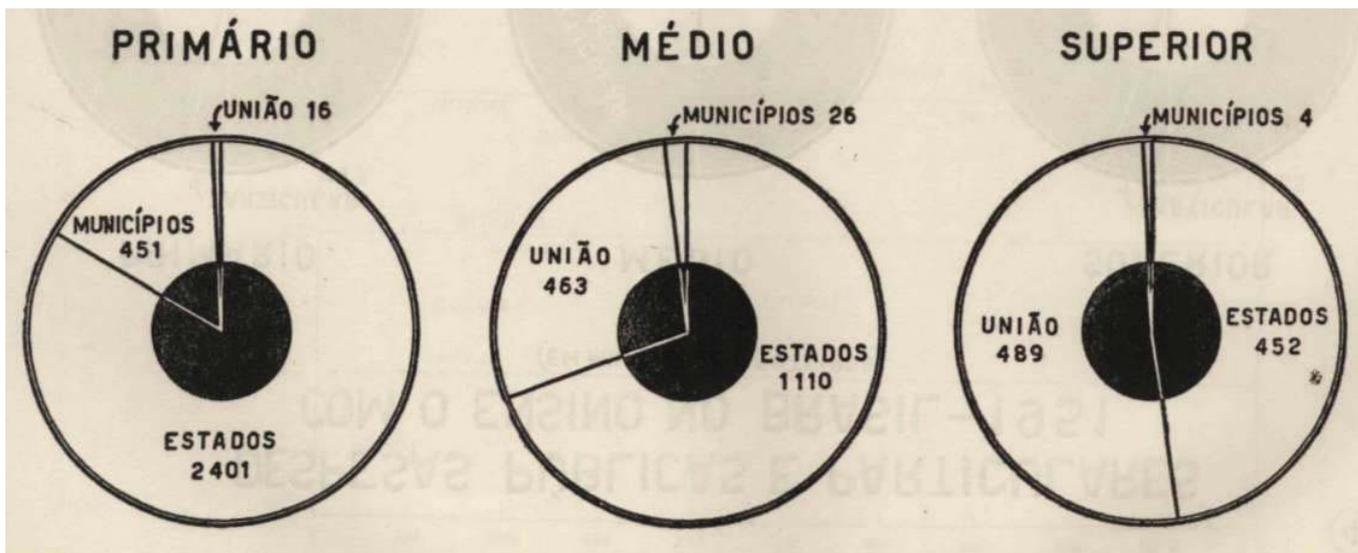
(1) — Ver cálculo na tabela n.º 12.

11 — DESPESAS PÚBLICAS COM O ENSINO EM 1951

REGIÕES	DESPESAS PÚBLICAS (Cr\$ 1 000)			
	Com o ensino primário	Com o ensino médio	Com o ensino superior	Com o ensino em geral
A) DESPESAS DA UNIÃO				
Norte.....	1 571	38 768	4 308	44 647
Nordeste.....	4 714	131 607	55 587	191 908
Leste.....	1 572	41 022	60 634	103 228
Centro-Sul.....	7 859	252 006	368 286	628 151
BRASIL.....	15 716	463 403	488 815	967 934
B) DESPESAS DOS ESTADOS				
Norte.....	30 424	9 307	2 456	42 187
Nordeste.....	167 632	46 763	25 571	239 966
Leste.....	98 830	45 299	6 370	150 499
Centro-Sul.....	2 104 160	1 008 596	417 361	3 530 117
BRASIL.....	2 401 046	1 109 965	451 758	3 962 769
C) DESPESAS DOS MUNICÍPIOS				
Norte.....	10 256	991	—	11 247
Nordeste.....	48 063	3 233	285	51 581
Leste.....	7 595	2 403	85	10 083
Centro-Sul.....	384 955	19 747	3 279	407 981
BRASIL.....	450 869	26 374	3 649	480 892
D) TOTAL				
Norte.....	42 251	49 066	6 764	98 081
Nordeste.....	220 409	181 603	81 443	483 455
Leste.....	107 997	88 724	67 089	263 810
Centro-Sul.....	2 496 974	1 280 349	788 926	4 566 249
BRASIL.....	2 867 631	1 599 742	944 222	5 411 595

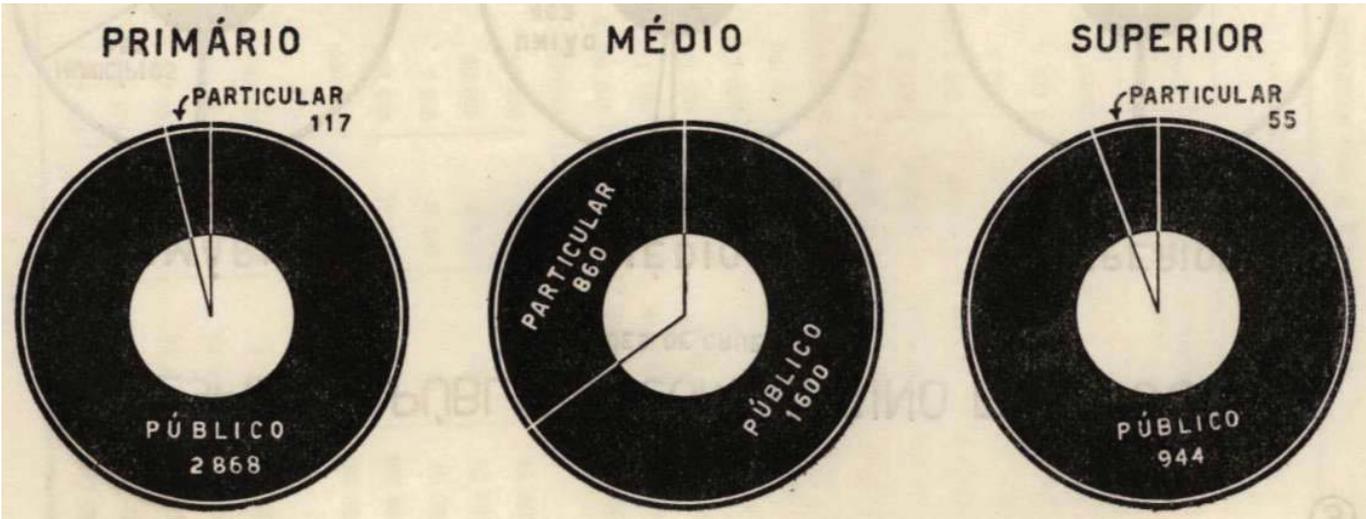
DESPESAS PÚBLICAS COM ENSINO EM 1951

(EM MILHÕES DE CRUZEIROS)



DESPESAS PÚBLICAS E PARTICULARES COM O ENSINO NO BRASIL-1951

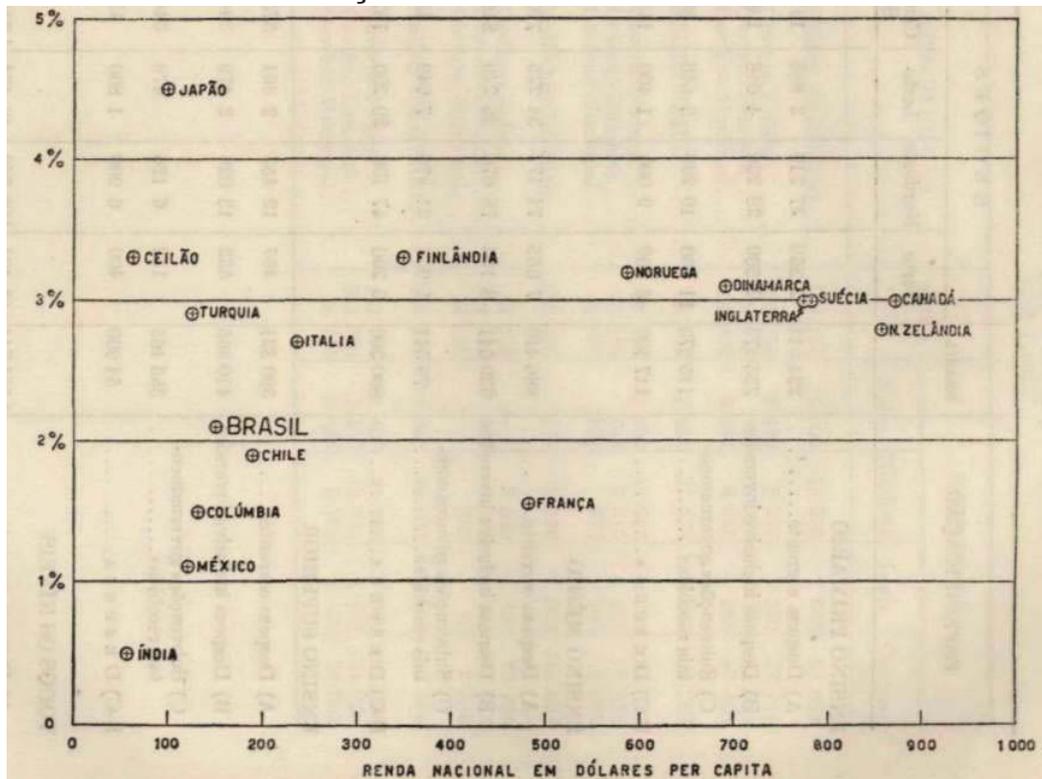
(EM MILHÕES DE CRUZEIROS)



DESPESA EM PORCENTAGEM
SOBRE A RENDA NACIONAL

DESPESAS PÚBLICAS COM O ENSINO EM FUNÇÃO DA RENDA NACIONAL-1949

5



12 — ESTIMATIVA DA DESPESA COM O ENSINO
PARTICULAR EM 1951
(Em Cr\$ 1.000)

ESPECIFICAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
ENSINO PRIMARIO					
A) Despesa corrente.....	224 513	2 369	27 219	3 888	191 037
B) Despesa inclusive inversões	233 473	2 500	28 239	4 048	198 686
C) Subvenções governamentais recebidas.....	115 973	11 000	19 239	2 648	83 086
B-C) D E S P E S A.....	117 500	-8 500	9 000	1 400	115 600
ENSINO MÉDIO					
A) Despesa corrente.....	886 410	7 655	74 177	34 225	770 353
B) Despesa inclusive inversões	939 641	8 154	78 676	36 249	816 562
C) Subvenções governamentais recebidas.....	79 341	1 954	21 576	7 049	48 762
B-C) D E S P E S A.....	860 300	6 200	57 100	29 200	767 800
ENSINO SUPERIOR					
A) Despesa corrente.....	390 821	467	12 453	2 361	375 540
B) Despesa inclusive inversões	410 365	532	13 026	2 479	394 328
C) Subvenções governamentais recebidas.....	355 465	132	6 126	679	348 528
B-C) D E S P E S A.....	54 900	400	6 900	1 800	45 800
TODOS OS NÍVEIS					
A) Despesa corrente.....	1 501 744	10 491	113 849	40 474	1 336 930
B) Mais inversões.....	1 583 479	11 186	119 941	42 776	1 409 576
C) Subvenções governamentais recebidas.....	550 779	13 086	46 941	10 376	480 376
B-C) D E S P E S A.....	1 032 700	-1 900	73 000	32 400	929 200

13 — SUBVENÇÕES CONCEDIDAS AO ENSINO PARTICULAR EM 1951
(Para obras e despesas correntes)

(Cr\$ 1.000)

ESPECIFICAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
AO ENSINO PRIMÁRIO.....	115 974	11 000	19 239	2 648	83 086
Do Governo Federal.....	32 368	2 490	5 617	1 520	22 741
Do Governo Estadual.....	18 613	176	4 977	570	12 890
Do Governo Municipal.....	64 992	8 334	8 645	558	47 455
AO ENSINO MÉDIO.....	79 341	1 954	21 576	7 049	48 762
Do Governo Federal.....	47 251	1 000	13 981	5 250	27 020
Do Governo Estadual.....	25 283	795	6 816	1 014	16 658
Do Governo Municipal.....	6 807	159	779	785	5 084
AO ENSINO SUPERIOR.....	355 465	132	6 126	679	348 528
Do Governo Federal.....	33 152	—	2 088	300	30 764
Do Governo Estadual.....	319 387	132	3 753	294	315 208
Do Governo Municipal.....	2 926	—	285	85	2 556
AO ENSINO EM GERAL.....	550 779	13 086	46 941	10 376	480 376
Do Governo Federal.....	112 771	3 490	21 686	7 070	80 525
Do Governo Estadual.....	363 283	1 103	15 546	1 878	344 756
Do Governo Municipal.....	74 725	8 493	9 709	1 428	55 095

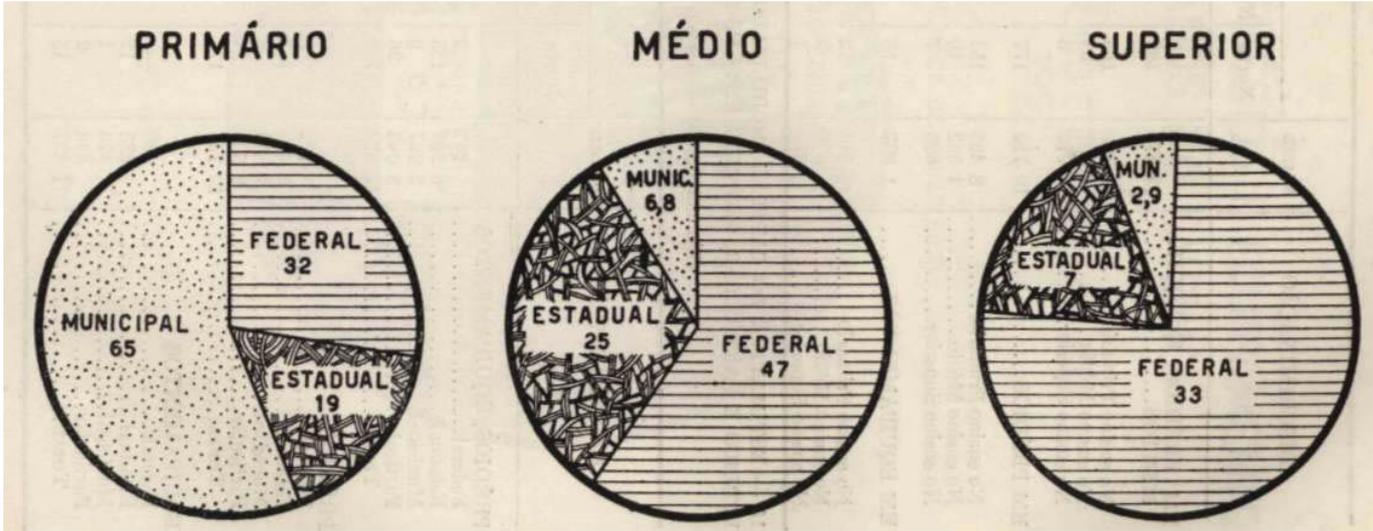
14 — SUBVENÇÕES AO ENSINO PARTICULAR
(Pará despesas correntes em 1951)

(Cr\$ 1.000)

ESPECIFICAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
AO ENSINO PRIMÁRIO.....	107 776	9 149	18 269	2 195	78 163
Do Governo Federal.....	29 218	2 490	4 647	1 180	20 901
Do Governo Estadual.....	17 052	176	4 977	570	11 329
Do Governo Municipal.....	61 506	6 483	8 645	445	45 933
AO ENSINO MÉDIO.....	69 559	1 754	18 176	6 309	43 320
Do Governo Federal.....	39 191	800	10 591	4 510	23 290
Do Governo Estadual.....	23 655	795	6 806	1 014	15 040
Do Governo Municipal.....	6 713	159	779	785	4 990
AO ENSINO SUPERIOR.....	347 930	132	4 941	479	342 378
Do Governo Federal.....	25 702	—	988	100	24 614
Do Governo Estadual.....	319 387	132	3 753	294	315 208
Do Governo Municipal.....	2 841	—	200	85	2 556
AO ENSINO EM GERAL.....	525 265	11 035	41 386	8 983	463 861
Do Governo Federal.....	94 111	3 290	16 226	5 790	68 805
Do Governo Estadual.....	360 094	1 103	15 536	1 878	341 577
Do Governo Municipal.....	71 060	6 642	9 624	1 315	53 479

SUBVENÇÕES DOS GOVERNOS AO ENSINO PARTICULAR NO BRASIL EM 1951

(EM MILHÕES DE CRUZEIROS)



15 — ESTIMATIVA DO CAPITAL IMOBILIZADO EM 1951 NO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR, SEGUNDO O NÍVEL DO ENSINO

(Em milhões de cruzeiros)

DISCRIMINAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
EM PRÉDIOS E EQUIPAMENTOS.....	12 579	192	2 057	503	9 827
No ensino Primário.....	9 709	163	1 816	444	7 286
No ensino Médio.....	1 897	21	169	48	1 659
No ensino Superior.....	973	8	72	11	882
EM PRÉDIOS.....	10 752	177	1 771	425	8 379
No ensino Primário.....	8 495	151	1 584	379	6 381
No ensino Médio.....	1 562	19	138	38	1 367
No ensino Superior.....	695	7	49	8	631
EM EQUIPAMENTOS.....	1 827	15	286	78	1 448
No ensino Primário.....	1 214	12	232	65	905
No ensino Médio.....	336	2	31	10	292
No ensino Superior.....	278	1	23	3	251

16 — ESTIMATIVA DO CAPITAL IMOBILIZADO EM 1951 NO ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR, SEGUNDO ENTIDADES ADMINISTRATIVAS

(Em milhões de cruzeiros)

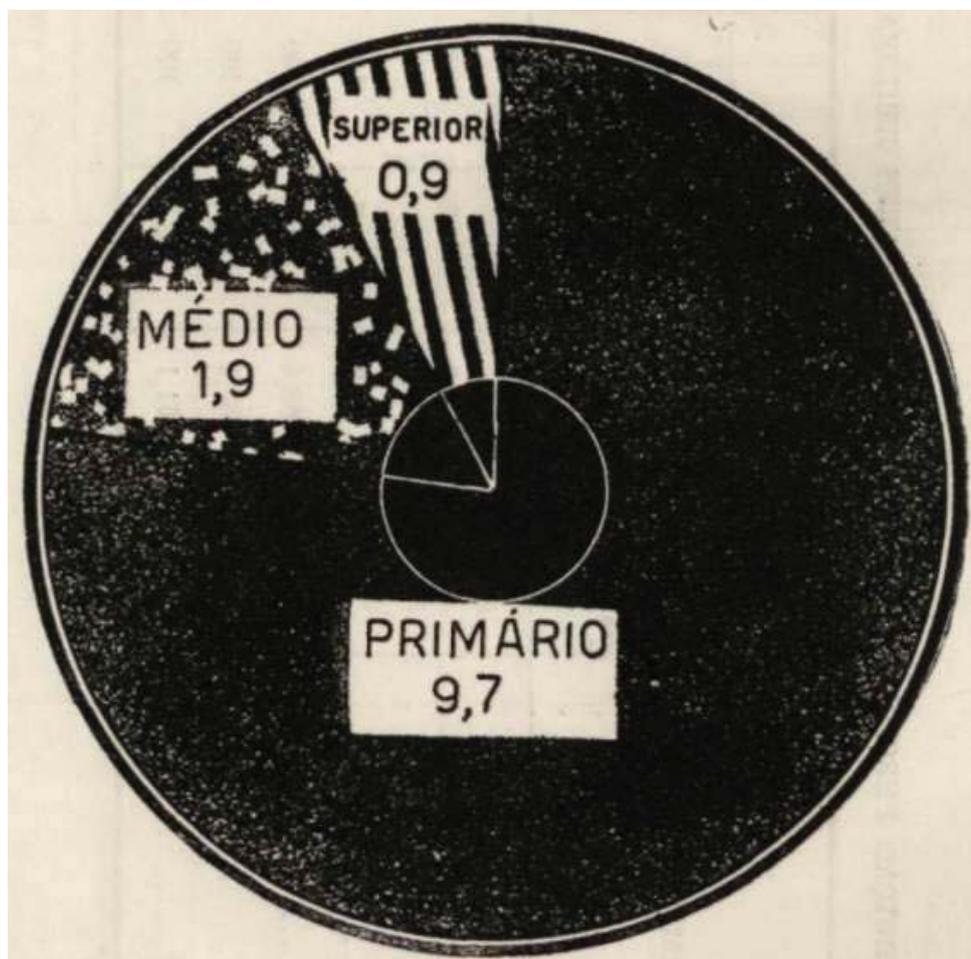
DISCRIMINAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
PRÉDIOS, EQUIPAMENTOS					
Federal.....	247	2	28	10	207
Estadual.....	6 292	155	1 135	406	4 596
Municipal.....	2 997	9	462	27	2 509
Particular.....	3 043	26	442	60	2 515
TOTAL.....	12 579	192	2 057	503	9 827
PRÉDIOS					
Federal.....	179	2	20	7	150
Estadual.....	5 454	143	986	346	3 979
Municipal.....	2 619	8	394	23	2 194
Particular.....	2 500	24	371	49	2 056
TOTAL.....	10 752	177	1 771	425	8 379
EQUIPAMENTOS					
Federal.....	68	—	8	3	57
Estadual.....	838	12	149	60	617
Municipal.....	378	1	58	4	315
Particular.....	543	2	71	11	459
TOTAL.....	1 827	15	286	78	1 448

⑦

CAPITAL EM PRÉDIOS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS NO ENSINO

ENSINO PÚBLICO E PARTICULAR EM
1951

(EM BILHÕES DE CRUZEIROS)



17 — DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PRÉDIOS ESCOLARES UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO PÚBLICO

DISCRIMINAÇÃO	1949				1939			
	Propriedade Pública	Pertencentes a Terceiros		TOTAL	Propriedade Pública	Pertencentes a Terceiros		TOTAL
		Cedidos	Alugados			Cedidos	Alugados	
B R A S I L.....	19,0	59,8	21,2	100	18,7	45,0	36,3	100
Região Norte.....	12,6	61,7	25,7	100	11,5	54,9	33,6	100
Região Nordeste.....	9,7	68,4	21,9	100	12,2	42,4	45,4	100
Região Leste.....	24,9	30,1	45,0	100	8,7	5,6	85,7	100
Região Centro-Sul.....	22,2	61,1	16,7	100	22,2	49,1	28,7	100

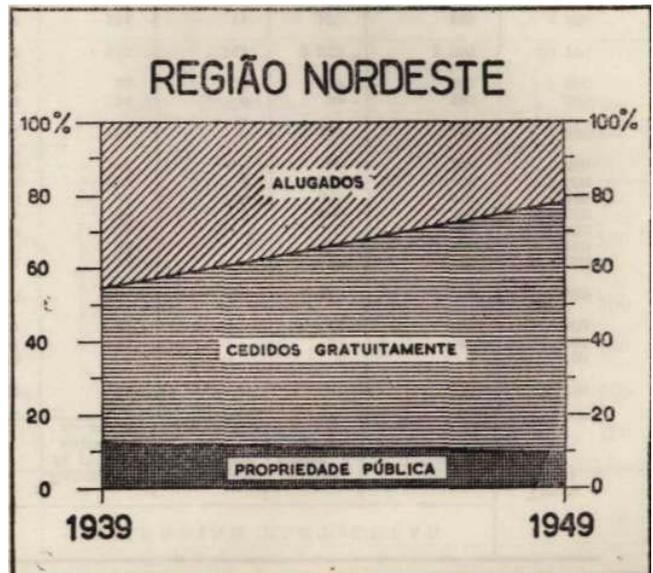
1939

18 - PRÉDIOS ESCOLARES UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	NO ENSINO PÚBLICO			NO ENSINO PARTICULAR				TOTAL GERAL
	De proprie- dade públi- ca	De pro- priedade privada	TOTAL	Pertencentes às próprias entidades do ensino	De proprie- dade públi- ca	Perten- centes a terceiros	TOTAL	
NORTE.....	187	1 446	1 633	75	—	81	156	1 789
Acre.....	16	72	88	1	—	6	7	95
Amazonas.....	66	455	521	33	—	31	64	585
Pará.....	105	919	1 024	41	—	44	85	1 109
NORDESTE.....	685	4 935	5 620	624	24	1 112	1 760	7 380
Maranhão.....	103	521	624	12	—	27	39	663
Piauí.....	71	279	350	33	2	75	110	460
Ceará.....	56	1 494	1 550	28	—	47	75	1 625
Rio Grande do Norte.....	129	335	464	86	7	100	193	657
Paraíba.....	74	571	645	66	13	365	444	1 089
Pernambuco.....	204	1 288	1 492	294	2	412	708	2 200
Alagoas.....	48	447	495	105	—	86	191	686
LESTE.....	183	1 919	2 102	164	10	249	423	2 525
Sergipe.....	65	458	523	76	6	80	162	685
Bahia.....	118	1 461	1 579	88	4	169	261	1 840
CENTRO-SUL.....	4 390	15 387	19 777	1 916	141	3 940	5 997	25 774
Minas Gerais.....	2 347	2 199	4 546	254	14	171	439	4 985
Espírito Santo.....	70	779	849	21	—	41	62	911
Rio de Janeiro.....	103	1 548	1 651	28	5	211	244	1 895
Distrito Federal.....	139	121	260	195	1	594	790	1 050
São Paulo.....	921	5 264	6 185	388	10	610	1 008	7 193
Paraná.....	90	1 126	1 216	41	—	41	82	1 298
Santa Catarina.....	187	1 793	1 980	26	1	42	69	2 049
Rio Grande do Sul.....	396	1 995	2 391	853	105	2 173	3 131	5 522
Mato Grosso.....	54	222	276	44	—	26	70	346
Goiás.....	83	340	423	66	5	31	102	525
BRASIL.....	5 445	23 687	29 132	2 779	175	5 382	8 336	37 468

OBSERVAÇÕES: — Os dados referentes ao Território do Rio Branco foram juntados aos do Estado do Amazonas, os do Amapá ao Pará e os de Guaporé a Mato Grosso.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PRÉDIOS UTILIZADOS NO ENSINO PÚBLICO



1939

19 — PRÉDIOS PERTENCENTES A TEECEIEOS E UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	CEDIDOS GRATUITAMENTE			A LUGADOS			TOTAL GERAL
	Ao ensino público	Ao ensino particular	TOTAL	Ao ensino público	Ao ensino particular	TOTAL	
NORTE.....	897	23	920	549	58	607	1 527
Acre.....	45	4	49	27	2	29	78
Amazonas.....	420	13	433	35	18	53	486
Pará.....	432	6	438	487	38	525	963
NORDESTE.....	2 383	413	2 796	2 552	699	3 251	6 047
Maranhão.....	184	8	192	337	19	356	548
Piauí.....	135	29	164	144	46	190	354
Ceará.....	1 210	9	1 219	284	38	322	1 541
Rio Grande do Norte.....	133	59	192	202	41	243	435
Paraíba.....	135	111	246	436	254	690	936
Pernambuco.....	474	163	637	814	249	1 063	1 700
Alagoas.....	112	34	146	335	52	387	533
LESTE.....	117	48	165	1 802	201	2 003	2 168
Sergipe.....	44	19	63	414	61	475	538
Bahia.....	73	29	102	1 388	140	1 528	1 630
CENTRO-SUL.....	9 719	2 508	12 227	5 668	1 432	7 100	19 327
Minas Gerais.....	1 053	51	1 106	1 144	120	1 264	2 370
Espírito Santo.....	512	25	537	267	16	283	820
Rio de Janeiro.....	697	107	804	851	104	955	1 759
Distrito Federal.....	5	144	149	116	450	566	715
São Paulo.....	3 670	139	3 809	1 594	471	2 065	5 874
Paraná.....	634	34	668	492	7	499	1 167
Santa Catarina.....	1 223	36	1 259	570	6	576	1 835
Rio Grande do Sul.....	1 603	1 955	3 558	392	218	610	4 168
Mato Grosso.....	74	5	79	148	21	169	248
Goiás.....	246	12	258	94	19	113	371
B R A S I L.....	13 116	2 992	16 108	10 571	2 390	12 961	29 069

OBSERVAÇÕES: — Os dados referentes ao Território do Rio Branco foram juntados aos do Estado do Amazonas, os do Amapá ao Pará, e os do Guaporé a Mato Grosso.

• 1949

20 — PRÉDIOS ESCOLARES UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR

UNIDADES DA FEDERAÇÃO E REGIÕES	NO ENSINO PÚBLICO			NO ENSINO PARTICULAR			TOTAL GERAL	
	De proprie- dade públi- ca	Perten- centes a terceiros	TOTAL	Pertencentes às próprias entidades de ensino	De proprie- dade públi- ca	Perten- centes a terceiros		TOTAL
NORTE.....	261	1 803	2 064	67	—	29	96	2 160
Acre.....	34	81	115	6	—	3	9	124
Amazonas.....	121	317	438	27	—	13	40	478
Pará.....	106	1 405	1 511	34	—	13	47	1 558
NORDESTE.....	1 255	11 736	12 991	898	19	1 357	2 274	15 265
Maranhão.....	61	1 573	1 634	18	—	138	156	1 790
Piauí.....	88	530	618	27	4	19	50	668
Ceará.....	212	3 914	4 126	150	—	176	326	4 452
Rio Grande do Norte.....	153	796	949	126	3	353	482	1 431
Paraíba.....	138	1 301	1 439	72	—	162	234	1 673
Pernambuco.....	318	2 750	3 068	466	8	371	845	3 913
Alagoas.....	285	872	1 157	39	4	138	181	1 338
LESTE.....	1 303	3 926	5 229	97	8	212	317	5 546
Sergipe.....	169	459	628	80	5	61	146	774
Bahia.....	1 134	3 467	4 601	17	3	151	171	4 772
ECNTO-SUL.....	7 086	24 823	31 909	1 969	79	1 678	3 726	35 635
Minas Gerais.....	2 232	5 469	7 701	286	19	209	514	8 215
Espírito Santo.....	217	1 117	1 334	39	1	31	71	1 405
Rio de Janeiro.....	219	1 601	1 820	27	—	146	173	1 993
Distrito Federal.....	166	91	257	206	—	462	668	925
São Paulo.....	1 320	6 666	7 986	351	18	393	762	8 748
Paraná.....	94	1 792	1 886	27	—	51	78	1 964
Santa Catarina.....	661	2 483	3 144	63	1	14	78	3 222
Rio Grande do Sul.....	1 924	4 391	6 315	881	40	299	1 220	7 535
Mato Grosso.....	156	426	582	31	—	46	77	659
Goiás.....	97	787	884	58	—	27	85	969
BRASIL.....	9 905	42 288	52 193	3 031	106	3 276	6 413	58 606

OBSERVAÇÕES: — Os dados referentes ao Território do Rio Branco foram juntados aos do Estado do Amazonas, os do Amapá ao Pará e os de Guaporé a Mato Grosso.

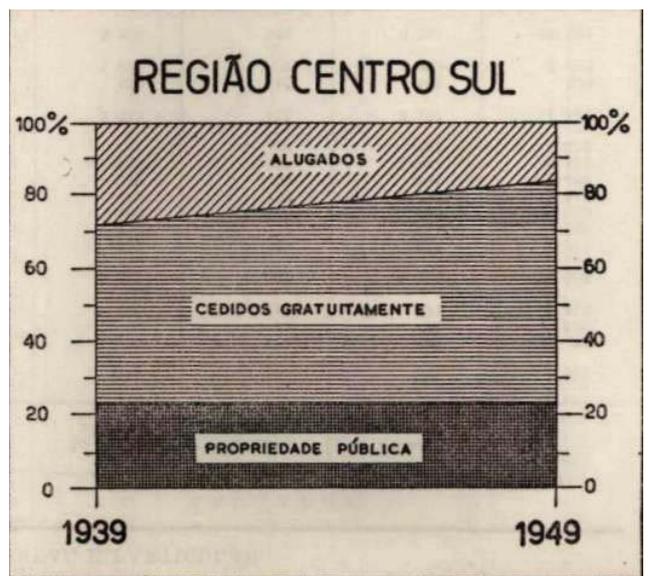
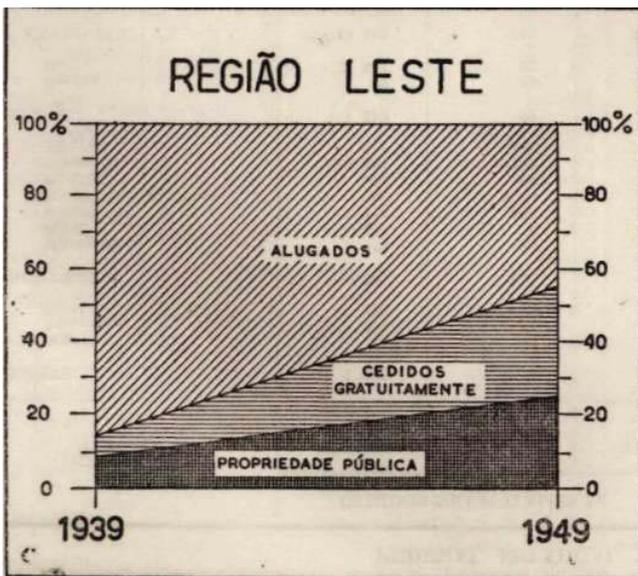
1949

21 — PRÉDIOS PERTENCENTES A TERCEIROS E UTILIZADOS NO ENSINO PRIMÁRIO FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	CEDIDOS GRATUITAMENTE			ALUGADOS			TOTAL GERAL
	Ao ensino público	Ao ensino particular	TOTAL	Ao ensino público	Ao ensino particular	TOTAL	
NORTE.....	1 272	0	1 278	531	23	554	1 832
Acre.....	55	3	58	26	—	26	84
Amazonas.....	291	1	292	26	12	38	330
Pará.....	926	2	928	479	11	490	1 418
NORDESTE.....	8 889	853	9 742	2 847	504	3 351	13 093
Maranhão.....	1 216	78	1 294	357	60	417	1 711
Piauí.....	330	8	338	200	11	211	549
Ceará.....	3 614	100	3 714	300	76	376	4 090
Rio Grande do Norte.....	580	3 10	890	216	43	259	1 149
Paraíba.....	604	63	667	697	99	796	1 463
Pernambuco.....	1 924	186	2 110	826	185	1 011	3 121
Alagoas.....	621	108	729	251	30	281	1 010
LESTE.....	1 574	97	1 671	2 352	115	2 467	4 138
Sergipe.....	27	15	42	432	46	478	520
Bahia.....	1 547	82	1 629	1 920	69	1 989	3 618
CENTRO-SUL.....	19 487	759	20 246	5 336	919	6 255	26 501
Minas Gerais.....	4 473	118	4 591	996	91	1 087	5 678
Espírito Santo.....	871	23	894	246	8	254	1 148
Rio de Janeiro.....	827	103	930	774	43	817	1 747
Distrito Federal.....	19	40	59	72	422	494	553
São Paulo.....	5 488	117	5 605	1 178	276	1 454	7 059
Paraná.....	1 425	48	1 473	367	3	370	1 843
Santa Catarina.....	1 580	14	1 594	903	—	903	2 497
Rio Grande do Sul.....	3 884	248	4 132	507	51	558	4 690
Mato Grosso.....	224	30	254	202	16	218	472
Goiás.....	696	18	714	91	9	100	814
BRASIL.....	31 222	1 715	32 937	11 066	1 561	12 627	45 564

OBSERV.: — Os dados referentes ao Território de Rio Branco foram juntados aos do Estado do Amazonas, os do Amapá ao Pará e os do Guaporé a Mato Grosso.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PRÉDIOS UTILIZADOS NO ENSINO PUBLICO



22 — ENSINO PRIMÁRIO
Distribuição percentual das despesas em 1951

ESPECIFICAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
A — DESP. DOS ESTADOS					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	6,1	6,9	3,5	9,1	6,2
Despesas Correntes.....	90,8	87,0	90,6	86,0	91,1
Assistência Social.....	2,3	5,5	2,9	4,3	2,1
Subvenções.....	0,8	0,6	3,0	0,6	0,6
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	57,5	53,6	50,2	61,4	57,8
Conservação e Reparos.....	13,0	26,7	16,7	12,8	12,7
Equipamento Escolar.....	29,5	19,7	33,1	25,8	29,5
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	96,0	94,4	96,6	90,4	96,2
Material de Consumo.....	4,0	5,6	3,4	9,6	3,8
B — DESPESA DOS MUNICÍPIOS					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	39,6	1,0	8,2	15,5	45,0
Despesas Correntes.....	42,3	17,7	72,5	77,1	38,5
Assistência Social.....	3,7	0,0	1,3	0,0	4,2
Subvenções.....	14,4	81,3	18,0	7,4	12,3
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	80,5	—	21,6	—	82,5
Conservação e Reparos.....	15,6	3,8	17,9	1,0	13,9
Equipamento Escolar.....	3,9	96,1	60,5	99,0	3,6
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	84,6	83,3	89,3	81,2	83,7
Material de Consumo.....	15,4	16,7	10,7	18,8	16,3

23 — DESPESA DA UNIÃO EM 1951 COM O ENSINO PRIMÁRIO (DESPESA COM ADMINISTRAÇÃO CENTRAL)
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRE- TAS (Subven- ções)	Total	DIRETAS				INDIRE- tas (1) (Subven- ções)
			Total	Prédios novos	Equipa- mentos	Obras de conser- vação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assis- tência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Região Norte.....	1 571	120	120	—	73	47	—	1 451	1 451	1 105	347	—	—
Região Nordeste.....	4 714	360	360	—	220	140	—	4 354	4 354	3 314	1 041	—	—
Região Leste.....	1 572	120	120	—	73	47	—	1 452	1 452	1 105	347	—	—
Região Centro-Sul.....	7 859	599	599	—	366	233	—	7 260	7 260	5 522	1 736	—	—
BRASIL.....	15 716	1 199	1 199	—	732	467	—	14 517	14 517	11 046	3 471	—	—

(1) — Não houve aplicação das verbas do Fundo Nacional de Ensino Primário.

24 — DESPESAS DOS ESTADOS COM O ENSINO PRIMÁRIO — 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
NORTE.....	30 424	2 092	2 092	1 122	412	558	—	28 332	28 156	24 996	1 486	1 674	176
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	10 219	823	823	450	215	158	—	9 396	9 296	8 419	640	237	100
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	20 205	1 269	1 269	672	197	400	—	18 936	18 860	16 577	846	1 437	76
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	167 632	5 836	5 836	2 927	1 933	976	—	161 796	156 819	146 835	5 131	4 853	4 977
Maranhão.....	9 259	275	275	59	208	8	—	8 984	8 984	8 339	349	296	—
Piauí.....	8 194	282	282	170	112	—	—	7 912	7 830	7 429	401	—	82
Ceará.....	30 138	416	416	84	332	—	—	29 722	26 989	26 758	231	—	2 733
Rio Grande do Norte.....	11 553	1 424	1 424	977	165	282	—	10 129	9 852	9 120	672	60	277
Paraíba.....	25 433	592	592	154	229	209	—	24 841	24 501	22 568	1 767	166	340
Pernambuco.....	69 566	1 390	1 390	800	463	127	—	68 176	67 251	62 342	578	4 331	925
Alagoas.....	13 489	1 457	1 457	683	424	350	—	12 032	11 412	10 279	1 133	—	620
LESTE.....	98 830	9 024	9 024	5 536	2 329	1 159	—	89 806	89 236	76 796	8 160	4 280	570
Sergipe.....	10 897	561	561	302	206	53	—	10 336	10 189	8 817	912	460	147
Bahia.....	87 933	8 463	8 463	5 234	2 123	1 106	—	79 470	79 047	67 979	7 248	3 820	423
CENTRO-SUL.....	2 104 160	131 060	129 499	74 611	38 515	16 373	1 561	1 973 100	1 961 771	1 843 580	73 407	44 784	11 329
Minas Gerais.....	194 380	7 705	7 705	4 670	2 935	100	—	186 675	186 675	172 694	10 915	3 066	—
Espírito Santo.....	37 671	10 343	10 343	9 574	629	140	—	27 328	26 998	26 154	844	—	330
Rio de Janeiro.....	76 128	2 501	2 240	12	1 319	909	261	73 627	71 088	67 712	2 726	650	2 539
Distrito Federal.....	542 337	34 619	33 319	15 668	8 064	9 587	1 300	507 718	506 150	457 791	17 023	31 336	1 568
São Paulo.....	909 553	22 861	22 861	11 090	9 901	1 870	—	886 692	885 797	865 467	17 227	3 103	895
Paraná.....	113 089	32 141	32 141	26 790	5 351	—	—	80 948	75 948	62 679	13 231	38	5 000
Santa Catarina.....	55 471	5 710	5 710	2 749	2 648	313	—	49 761	49 033	43 378	3 715	1 940	728
Rio Grande do Sul.....	147 485	12 751	12 751	2 733	6 650	3 368	—	134 734	134 672	124 462	5 559	4 651	62
Mato Grosso.....	10 032	384	384	—	383	1	—	9 648	9 441	9 022	419	—	207
Goiás.....	18 014	2 045	2 045	1 325	635	85	—	15 969	15 969	14 221	1 748	—	—
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
B R A S I L.....	2 401 046	148 012	146 451	84 196	43 189	19066	1 561	2 253 034	2 235 982	2 092 207	88 184	55 591	17052

25 — DESPESAS DOS MUNICÍPIOS COM O ENSINO PRIMÁRIO — 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
NORTE.....	10 256	1 955	104	—	100	4	1 851	8 301	1 818	1 498	301	19	6 483
Acre.....	477	—	—	—	—	—	—	477	—	—	—	—	477
Amazonas.....	958	34	9	—	5	4	25	924	580	389	190	—	344
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	8 821	1 921	95	—	95	—	1 826	6 900	1 238	1 109	111	18	5 662
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	48 063	3 959	3 959	856	2 395	708	—	44 104	35 459	31 126	3 726	607	8 045
Maranhão.....	5 788	339	339	—	282	57	—	5 449	5 238	4 763	239	236	211
Piauí.....	3 268	200	200	100	75	25	—	3 068	3 019	2 580	259	180	49
Ceará.....	9 735	835	835	—	835	—	—	8 900	8 471	7 860	611	—	429
Rio Grande do Norte	2 409	185	185	—	139	46	—	2 224	1 317	729	534	54	907
Paraíba.....	6 103	1 131	1 131	756	375	—	—	4 972	4 521	3 725	796	—	451
Pernambuco.....	17 163	503	503	—	483	20	—	16 660	10 180	9 192	874	114	6 480
Alagoas.....	3 597	766	766	—	206	560	—	2 831	2 713	2 277	403	23	118
LESTE.....	7 595	1 291	1 178	—	1 166	12	113	6 304	5 859	4 757	1 102	—	445
Sergipe.....	1 566	62	62	—	62	—	—	1 504	1 412	1 275	137	—	92
Bahia.....	6 029	1 229	1 116	—	1 104	12	113	4 800	4 447	3 482	965	—	353
CENTRO-SUL.....	384 955	174 890	173 368	142 923	24 136	6 309	1 522	210 065	164 132	124 042	24 189	15 901	45 933
Minas Gerais.....	22 451	2 075	1 904	289	1 115	500	171	20 376	19 244	16 984	1 105	1 155	1 132
Espírito Santo.....	2 251	328	185	86	99	—	143	1 923	1 682	1 970	469	243	241
Rio de Janeiro.....	17 629	1 848	1 759	467	1 292	—	89	15 781	14 297	11 092	2 627	578	1 484
São Paulo.....	244 903	163 786	163 354	138 819	19 405	5 130	432	81 117	79 079	51 165	15 378	12 536	2 088
Paraná.....	15 213	1 184	1 184	638	448	98	—	14 029	6 266	5 687	512	67	7 763
Santa Catarina.....	15 275	1 509	1 509	589	587	333	—	13 766	13 223	11 019	1 913	291	543
Rio Grande do Sul.....	60 014	2 439	2 192	1 068	926	198	247	57 575	26 358	23 971	1 639	748	31 217
Mato Grosso.....	3 956	805	805	681	100	24	—	3 151	2 967	2 535	313	119	184
Goiás.....	3 239	916	476	286	164	26	440	2 323	1 016	619	233	164	1 307
Guaporé.....	24	—	—	—	—	—	—	24	—	—	—	—	24
B R A S I L.....	450 869	182 095	178 609	143 779	27 797	7 033	3 486	268 774	207 268	161 423	29 318	16 527	61 506

26 — ENSINO MÉDIO

Distribuição percentual das despesas governamentais em 1951

DISCRIMINAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
A — DESPESA DA UNIÃO					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	12,9	5,2	14,3	12,8	13,7
Despesas Correntes.....	49,4	42,6	54,5	45,9	46,0
Assistência Social.....	5,7	0,0	0,0	0,0	10,5
Subvenções.....	32,0	52,2	31,2	41,3	28,9
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	77,4	29,6	83,8	70,4	77,5
Conservação.....	2,1	4,8	1,4	1,9	2,3
Equipamento.....	20,5	65,6	14,8	27,7	20,2
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	79,2	73,7	78,4	88,1	78,7
Material de Consumo.....	20,8	26,3	21,6	11,9	21,3
B — DESP. DOS ESTADOS					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	11,9	9,6	7,2	31,8	11,3
Despesas Correntes.....	82,0	75,0	76,3	64,8	83,1
Assistência Social.....	3,8	6,9	1,9	1,2	4,0
Subvenções.....	2,3	8,5	14,6	2,2	1,6
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	59,0	63,1	39,3	83,5	56,5
Conservação e Reparos.....	6,3	16,8	3,5	5,1	6,4
Equipamento Escolar.....	34,7	20,1	57,2	11,4	37,1
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	88,0	86,4	87,3	81,8	88,4
Material de Consumo.....	12,0	13,6	12,7	18,2	11,6
C — DESP. D/ MUNICÍPIOS					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	8,4	11,3	15,5	3,1	7,6
Despesas Correntes.....	59,7	72,6	60,5	64,3	61,2
Assistência Social.....	6,1	0,0	0,0	0,0	5,4
Subvenções.....	25,8	16,1	24,0	32,6	25,8
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	42,7	—	67,7	—	39,7
Conservação e Reparos.....	3,0	—	—	—	4,4
Equipamento.....	54,3	100,0	32,3	100,0	55,9
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	92,3	98,0	86,7	91,5	93,1
Material de Consumo.....	7,7	2,0	13,3	8,5	6,9

27 — DESPESAS DA UNIÃO EM 1951 COM O ENSINO MÉDIO
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRE- TAS (1) (Subven- ções)	Total	DIRETAS				INDIRE- TAS (2) (Subven- ções)
			Total	Prédios novos	Equipa- mentos	Obras de conser- vação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assis- tência Social	
A — DESPESAS ORÇADAS NAS UNIDADES DE ENSINO (excluindo as despesas de administração central)													
NORTE.....	29 310	8 099	983	700	233	50	7 116	21 211	8 076	5 012	3 064	—	13 315
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	—	—	833	700	108	25	—	—	4 933	3 108	1 825	—	—
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	—	—	150	—	125	25	—	—	3 143	1 904	1 239	—	—
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	106 685	33 332	19 140	18 500	523	117	14 192	73 353	46 473	34 760	11 713	—	26 880
Maranhão.....	—	—	662	500	137	25	—	—	4 347	3 005	1 342	—	—
Piauí.....	—	—	1 096	1 000	66	30	—	—	2 553	1 675	878	—	—
Ceará.....	—	—	2 084	2 000	84	—	—	—	2 119	1 520	599	—	—
Rio Grande do Norte	—	—	2 156	2 000	132	24	—	—	2 191	1 512	679	—	—
Paraíba.....	—	—	2 058	2 000	40	18	—	—	2 446	1 720	726	—	—
Pernambuco.....	—	—	9 000	9 000	—	—	—	—	30 496	23 671	6 825	—	—
Alagoas.....	—	—	2 084	2 000	64	20	—	—	2 321	1 657	664	—	—
LESTE.....	25 000	8 033	3 759	3 600	124	35	4 274	16 967	7 167	5 762	1 405	—	9 800
Sergipe.....	—	—	1 691	1 600	66	25	—	—	2 797	2 101	696	—	—
Baía.....	—	—	2 068	2 000	58	10	—	—	4 370	3 661	709	—	—

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (1) (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (2) (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
CENTRO-SUL.....	183 435	48 850	34 748	31 600	2 582	566	14 102	134 585	75 866	57 073	18 793	—	58 719
Minas Gerais.....			3 118	3 000	88	30			3 299	2 583	716	—	
Espírito Santo.....			146	—	121	25			4 406	2 933	1 473	—	
Rio de Janeiro.....			1 079	1 000	59	20			2 456	1 795	661	—	
Distrito Federal.....			18 150	16 000	1 780	370			44 150	34 379	9 771	—	
São Paulo.....			3 143	3 000	128	15			4 613	3 529	1 084	—	
Paraná.....			2 133	2 000	108	25			4 896	3 569	1 327	—	
Santa Catarina.....			3 100	3 000	82	18			3 280	2 337	943	—	
Rio Grande do Sul.....			1 682	1 600	62	20			3 680	2 561	1 119	—	
Mato Grosso.....			2 124	2 000	99	25			1 606	1 078	528	—	
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Goiás.....			73	—	55	18			3 480	2 309	1 171	—	
B R A S I L.....	344 430	98 314	58 630	54 400	3 462	768	39 684	246 116	137 582	102 607	34 975	—	108 534
B — DESPESA NAS UNIDADES DE ENSINO DEDUZIDAS AS DESPESAS ORÇADAS MAS NÃO REALIZADAS E ACRESCIDAS DAS DESPESAS COM A ADMINISTRAÇÃO CENTRAL													
NORTE.....	38 768	9 123	2 007	595	1 315	97	7 116	29 645	16 510	12 171	4 339	—	13 135
NORDESTE.....	131 607	32 952	18 760	15 725	2 778	257	14 192	98 655	71 775	56 237	15 538	—	26 880
LESTE.....	41 022	8 621	4 347	3 060	1 205	82	4 274	32 401	22 601	19 921	2 680	—	9 800
CENTRO-SUL.....	252 006	48 750	34 648	26 860	6 989	799	14 102	203 256	144 537	92 866	25 171	26 500	58 719
B R A S I L.....	463 403	99 446	59 762	46 240	12 287	1 235	39 684	363 957	255 423	181 195	47 728	26 500	108 534

(1) — Na coluna 7 estão incluídas verbas distribuídas para escolas de iniciação agrícola e agrotécnicas bem como para instalação de escolas de ensino médio em zonas carentes.

(2) — Na coluna 13 estão incluídas as despesas com o ensino agrícola mediante acordos ou convênios e também campanha de educação de adultos, programa de C.B.A.I., cursos de especialização de diferente departamentos do Ministério do Educação.

28 — DESPESAS DOS ESTADOS COM O ENSINO MÉDIO — 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
NORTE.....	9 307	891	891	562	179	150	—	8 416	7 621	6 026	952	643	795
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	3 975	623	623	450	23	150	—	3 352	2 834	2 683	151	—	518
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	5 332	268	268	112	156	—	—	5 064	4 787	3 343	801	643	277
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	46 763	3 381	3 371	1 326	1 028	117	10	43 382	36 576	31 132	4 541	903	6 806
Maranhão.....	3 717	171	171	59	112	—	—	3 546	3 426	3 039	359	28	120
Piauí.....	3 683	52	52	10	32	10	—	3 631	3 151	3 059	92	—	480
Ceará.....	8 179	108	108	—	108	—	—	8 071	5 738	4 750	988	—	2 333
Rio Grande do Norte	4 235	1 044	1 034	764	225	45	10	3 191	2 648	2 447	153	48	543
Paraíba.....	3 146	91	91	—	56	35	—	3 055	2 662	2 545	117	—	393
Pernambuco.....	18 512	1 296	1 296	220	1 049	27	—	17 216	14 308	11 607	1 874	827	2 908
Alagoas.....	5 291	619	619	273	346	—	—	4 672	4 643	3 685	958	—	29
LESTE.....	45 299	14 397	14 397	12 028	1 644	725	—	30 902	29 888	24 032	5 332	524	1 014
Sergipe.....	5 854	406	406	142	249	15	—	5 448	5 260	4 611	572	77	188
Bahia.....	39 445	13 991	13 991	11 886	1 395	710	—	25 454	24 628	19 421	4 700	447	826
CENTRO-SUL.....	1008 596	115 160	113 542	64 097	42 136	7 309	1 618	893 436	878 396	739 882	98 020	40 494	15 040
Minas Gerais.....	74 981	7 038	7 038	5 507	911	620	—	67 943	67 103	35 787	7 077	24 239	840
Espírito Santo.....	11 543	6 402	6 402	5 794	575	33	—	5 141	4 756	4 585	171	—	385
Rio de Janeiro.....	28 067	939	889	—	708	181	50	27 128	22 623	20 899	1 114	640	4 595
Distrito Federal.....	213 354	45 837	45 137	40 301	2 312	2 524	700	167 517	167 186	150 507	5 369	11 310	331
São Paulo.....	518 631	40 733	39 965	7 365	29 410	3 190	768	477 898	476 383	412 798	63 561	24	1 515
Paraná.....	72 939	7 074	7 074	3 238	3 836	—	—	65 865	60 865	47 331	13 496	38	5 000
Santa Catarina.....	11 963	1 593	1 593	695	808	90	—	10 370	10 136	7 565	2 297	274	234
Rio Grande do Sul.....	66 291	4 285	4 285	652	2 975	658	—	62 006	60 557	53 118	3 470	3 969	1 449
Mato Grosso.....	3 670	130	130	—	126	4	—	3 540	3 164	3 086	78	—	376
Goiás.....	7 157	1 129	1 029	545	475	9	100	6 028	5 623	4 236	1 357	—	405
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
BRASIL.....	1109 965	133 829	132 201	78 013	45 887	8 301	1 628	976 136	952 481	801 072	108 845	42 562	23 655

29 — DESPESAS DOS MUNICÍPIOS COM O ENSINO MÉDIO — 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
NORTE.....	991	112	112	—	112	—	—	879	720	705	15	—	159
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	898	112	112	—	112	—	—	786	709	694	15	—	77
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	93	—	—	—	—	—	—	93	11	11	—	—	82
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	3 233	501	501	339	162	—	—	2 732	1 953	1 694	259	—	779
Maranhão.....	168	36	36	—	36	—	—	132	39	39	—	—	93
Piauí.....	465	339	339	339	—	—	—	126	7	7	—	—	119
Ceará.....	191	97	97	—	97	—	—	94	10	10	—	—	84
Rio Grande do Norte.....	215	—	—	—	—	—	—	215	8	8	—	—	207
Paraíba.....	196	7	7	—	7	—	—	129	32	14	18	—	97
Pernambuco.....	1 539	—	—	—	—	—	—	1 539	1 382	1 170	212	—	157
Alagoas.....	519	22	22	—	22	—	—	497	475	446	29	—	23
LESTE.....	2 403	74	74	—	74	—	—	2 329	1 544	1 412	132	—	785
Sergipe.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bahia.....	2 403	74	74	—	74	—	—	2 329	1 544	1 412	132	—	785
CENTRO-SUL.....	19 747	1 604	1 510	600	843	67	94	18 143	13 153	11 242	842	1 069	4 990
Minas Gerais.....	4 618	132	132	—	132	—	—	4 486	4 131	3 592	189	350	355
Espírito Santo.....	104	—	—	—	—	—	—	104	81	—	17	64	23
Rio de Janeiro.....	452	212	212	—	212	—	—	270	270	259	11	—	—
São Paulo.....	6 446	767	767	477	290	—	—	5 679	4 250	3 671	357	222	1 429
Paraná.....	250	—	—	—	—	—	—	250	40	40	—	—	240
Santa Catarina.....	729	94	—	—	—	—	94	635	48	—	9	39	587
Rio Grande do Sul.....	5 535	399	399	123	209	67	—	5 136	3 627	3 042	259	326	1 509
Mato Grosso.....	300	—	—	—	—	—	—	300	32	—	—	—	268
Goiás.....	1 253	—	—	—	—	—	—	1 253	674	638	—	36	579
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
BRASIL.....	26 374	2 291	2 197	939	1 191	67	94	24 083	17 370	15 053	1 248	1 069	6 713

30 — ENSINO SUPERIOR

Distribuição percentual das despesas em 1951

DISCRIMINAÇÃO	BRASIL	REGIÕES			
		Norte	Nordeste	Leste	Centro-Sul
A — DESPESA DA UNIÃO					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	14,6	5,9	17,7	15,6	14,1
Despesas Correntes.....	72,1	94,1	75,7	83,2	69,4
Assistência Social.....	5,4	0,0	0,0	0,0	7,2
Subvenções.....	7,9	—	6,6	1,2	9,3
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	34,2	—	69,2	62,8	91,5
Conservação e Reparos.....	0,9	26,4	1,9	0,5	0,6
Equipamento.....	14,9	73,6	28,9	36,7	7,9
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	68,1	88,6	76,6	52,6	69,4
Material de Consumo.....	31,9	11,4	23,4	47,4	30,6
B — DESP. DOS ESTADOS					
DESPESA TOTAL.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Inversões.....	9,7	10,0	21,6	25,1	8,7
Despesas Correntes.....	19,6	84,6	63,7	69,6	15,8
Assistência Social.....	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0
Subvenções.....	70,7	5,4	14,7	4,6	75,5
INVERSÕES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Novos Prédios.....	57,8	45,7	72,3	45,2	56,2
Conservação e Reparos.....	0,8	—	0,6	3,8	0,7
Equipamento Escolar.....	41,4	54,3	27,1	51,0	43,1
DESPESAS CORRENTES.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pessoal.....	91,8	82,4	90,6	54,8	94,8
Material de Consumo.....	8,2	17,6	9,4	45,2	5,2

31 — DESPESA DA UNIÃO EM 1950 COM O ENSINO SUPERIOR
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				Indiretas (Subvenções)
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
A — DESPESAS ORÇADAS NAS UNIDADES DE ENSINO (excluindo as despesas de administração central)													
NORTE.....	2 188	125	125	—	105	20	—	2 063	2 063	1 965	98	—	—
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	—	—	125	—	105	20	—	2 063	2 063	1 965	98	—	—
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	50 428	11 745	10 645	8 000	2 595	50	1 100	38 683	36 095	27 342	8 753	—	2 588
Maranhão.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Piauí.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ceará.....	—	—	1 170	1 000	140	30	—	3 143	2 947	196	—	—	—
Rio Grande do Norte	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Paraíba.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pernambuco.....	—	—	9 415	7 000	2 415	—	—	30 111	21 671	8 440	—	—	—
Alagoas.....	—	—	60	—	40	20	—	2 841	2 724	117	—	—	—
LESTE.....	59 564	10 596	10 396	7 000	3 396	—	200	48 968	48 468	24 922	23 546	—	500
Sergipe.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bahia.....	—	—	10 396	7 000	3 396	—	—	48 468	48 468	24 922	23 546	—	—

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES					
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subven- ções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subven- ções)
			Total	Prédios novos	Equipa- mentos	Obras de conser- vação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assis- tência Social	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
CENTRO-SUL.....	339 574	65 853	59 703	55 900	3 718	85	6 150	273 721	245 757	169 299	76 458	—	27 964
Minas Gerais.....	—	—	8 920	8 000	920	—	—	—	60 921	46 000	14 921	—	—
Espírito Santo.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio de Janeiro.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Distrito Federal.....	—	—	48 923	46 900	2 018	5	—	—	174 113	113 436	60 677	—	—
São Paulo.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Paraná.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Santa Catarina.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul..	—	—	1 860	1 000	780	80	—	—	10 723	9 863	860	—	—
Mato Grosso.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Colás.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
B R A S I L.....	451 754	88 319	80 869	70 900	9 814	155	7 450	363 435	332 383	223 528	108 855	—	31 052
B — DESPESA NAS UNIDADES DE ENSINO DEDUZIDAS AS DESPESAS ORÇADAS, MAS NÃO REALIZADAS ACRESCIDAS DAS DESPESAS COM A ADMINISTRAÇÃO CENTRAL													
NORTE.....	4 308	254	254	—	187	67	—	4 054	4 054	3 592	462	—	—
NORDESTE.....	55 587	10 932	9 832	6 800	2 842	190	1 100	44 655	42 067	32 222	9 845	—	2 588
LESTE.....	60 634	9 675	9 475	5 950	3 478	47	200	50 959	50 459	26 549	23 910	—	500
CENTRO-SUL.....	368 286	58 112	51 962	47 515	4 129	318	6 150	310 174	282 210	177 431	78 279	26 500	27 964
B R A S I L.....	488 815	78 973	71 523	60 265	10 636	622	7 450	409 842	378 790	239 794	112 496	26 500	31 052

32 — DESPESAS DOS ESTADOS COM O ENSINO SUPERIOR EM 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES					DESPESAS CORRENTES						
		Total	DIRETAS			INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	
			Total	Prédios novos	Equipamentos			Obras de conservação	Total	Pessoal	Material de consumo		Assistência Social
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
NORTE.....	2 456	245	245	112	133	—	—	2 211	2 079	1 714	365	—	132
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	12	—	—	—	—	—	—	12	—	—	—	—	12
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	2 444	245	245	112	133	—	—	2 199	2 079	1 714	365	—	120
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	25 571	5 526	5 526	3 998	1 496	32	—	20 045	16 292	14 705	1 527	—	3 753
Maranhão.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Piauí.....	110	—	—	—	—	—	—	110	—	—	—	—	110
Ceará.....	6 272	235	235	—	235	—	—	6 037	3 704	3 186	518	—	2 333
Rio Grande do Norte.....	375	60	60	—	60	—	—	315	300	—	300	—	15
Paraíba.....	2 532	393	393	—	388	5	—	2 139	2 019	1 750	269	—	120
Pernambuco.....	16 201	4 838	4 838	3 998	81 3	27	—	11 303	10 269	9 829	440	—	1 094
Alagoas.....	81	—	—	—	—	—	—	81	—	—	—	—	81
LESTE.....	6 370	1 601	1 601	724	817	60	—	4 769	4 475	2 427	2 002	46	294
Sergipe.....	1 891	301	301	142	159	—	—	1 590	1 346	886	460	—	244
Bahia.....	4 479	1 300	1 300	582	658	60	—	3 179	3 129	1 541	1 542	46	50
CENTRO-SUL.....	417 361	36 355	36 355	20 430	15 660	265	—	381 006	65 798	62 411	3 387	—	315 208
Minas Gerais.....	7 671	545	545	170	275	100	—	7 126	6 638	5 925	713	—	488
Espírito Santo.....	2 083	180	180	—	180	—	—	1 903	1 903	1 238	665	—	—
Rio de Janeiro.....	722	—	—	—	—	—	—	722	—	—	—	—	722
Distrito Federal.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
São Paulo.....	345 675	33 270	33 270	20 180	13 090	—	—	312 405	—	—	—	—	312 405
Paraná.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Santa Catarina.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul.....	60 038	2 360	2 360	80	2 115	16	—	57 678	57 167	55 158	2 009	—	511
Mato Grosso.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Goiás.....	1 172	—	—	—	—	—	—	1 172	90	90	—	—	1 082
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
B R A S I L.....	451 758	43 727	43 727	25 264	18 106	357	—	408 031	88 644	81 317	7 281	46	319 387

33 — DESPESA DOS MUNICÍPIOS COM O ENSINO SUPERIOR EM 1951
(Cr\$ 1.000)

REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Total Geral	INVERSÕES						DESPESAS CORRENTES												
		Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)	Total	DIRETAS				INDIRETAS (Subvenções)							
			Total	Prédios novos	Equipamentos	Obras de conservação			Total	Pessoal	Material de consumo	Assistência Social								
														3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
NORTE.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Acre.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amazonas.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Branco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pará.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amapá.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
NORDESTE.....	285	85	—	—	—	—	85	200	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	200
Maranhão.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Piauí.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ceará.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Norte.....	236	85	—	—	—	—	85	151	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	151
Paraíba.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pernambuco.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Alagoas.....	49	—	—	—	—	—	—	49	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	49
LESTE.....	85	—	—	—	—	—	—	85	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	85
Sergipe.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bahia.....	85	—	—	—	—	—	—	85	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	85
CENTRO-SUL.....	3 279	684	684	684	—	—	—	2 595	39	—	—	—	39	—	—	—	—	—	—	2 556
Minas Gerais.....	818	684	684	684	—	—	—	134	39	—	—	—	39	—	—	—	—	—	—	95
Espírito Santo.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio de Janeiro.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
São Paulo.....	1 906	—	—	—	—	—	—	1 906	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1 906
Paraná.....	265	—	—	—	—	—	—	265	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	265
Santa Catarina.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rio Grande do Sul.....	242	—	—	—	—	—	—	242	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	242
Mato Grosso.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Goias.....	48	—	—	—	—	—	—	48	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	48
Guaporé.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
BRASIL.....	3 649	769	684	684	—	—	85	2 880	39	—	—	—	39	—	—	—	—	—	—	2 841

34 — ESTIMATIVA DAS MATRÍCULAS EM 1961, ADMITINDO OS MESMOS ÍNDICES DE CRESCIMENTO OBSERVADOS NO PERÍODO 1939-1949

(Ensino público e particular)

REGIÕES	ENSINO PRIMÁRIO			ENSINO MÉDIO			ENSINO SUPERIOR			TODOS OS ENSINOS		
	1951		1961	1951		1961	1951		1961	1951		1961
	N.º de matrículas	Índice 49/39	(N.º provável de matrículas)	N.º de matrículas	Índice 49/39	(N.º provável de matrículas)	N.º de matrículas	Índice 49/39	(N.º provável de matrículas)	N.º de matrículas	Índice 49/39	(N.º provável de matrículas)
NORTE.....	185 787	110	204 365	14 459	189	27 499	1 081	98	1 059	201 327	116	232 923
NORDESTE.....	1 274 948	205	2 613 643	67 975	195	133 898	7 564	210	15 884	1 350 487	205	2 763 422
LESTE.....	413 652	208	860 396	25 137	189	47 598	2 992	169	5 066	441 781	206	913 060
CENTRO-SUL.....	4 040 770	149	6 020 747	519 567	234	1 241 808	52 347	177	92 654	4 612 684	159	7 355 209
BRASIL.....	5 915 157	164	9 609 151	627 138	231	1 450 803	63 984	179	114 663	6 606 279	171	11 264 617

85 — PROJEÇÕES PARA 1961: ENSINO E MEIOS PARA FINANCIAMENTO

REGIÕES	RENTA NACIONAL (1), EM BILHÕES DE CRUZEIROS 1	RECEITA TRIBUTÁRIA (União, Estados e Municípios)		TOTAL DAS DESPESAS PÚBLICAS COM EDUCAÇÃO		DESPESAS CORRENTES DIRETAS COM EDUCAÇÃO		CUSTO, EM 1951, POR ALUNO NO ENSINO PÚBLICO (Ensino em geral, estadual e Municipal) 8
		Em % sobre a Renda Nacional 2	Em bilhões de cruzeiros 3	Em % sobre a Renda Nacional 4	Em bilhões de cruzeiros 5	Em % da despesa total 6	Em bilhões de cruzeiros 7	
Norte	5,00	10,7	0,530	2,13	0,106	62,1	0,066	340
Nordeste.....	35,00	9,3	3,250	1,65	0,577	74,7	0,431	328
Leste.....	17,00	10,3	1,750	1,96	0,332	76,8	0,255	506
Centro-Sul.....	360,00	18,0	63,270	1,78	6,408	74,3	4,761	901
BRASIL.....	417,00	16,5	68,800	1,78	7,423	74,2	5,513	734

(Continuação)

REGIÕES	NÚMERO DE ALUNOS POSSÍVEIS NO ENSINO PÚBLICO (c. 7/8) 9	NÚMERO POSSÍVEL DE ALUNOS NO ENSINO PRIVADO (mesma proporção de 1951) 10	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS (ensino público e privado) 11 = 9 + 10	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS A ATENDER (índice de crescimento 39/49) 12	ALUNOS EXCEDENTES CUJA EDUCAÇÃO EXIGIRÁ NOVOS RECURSOS PÚBLICOS OU PRIVADOS	
					Em valores absolutos 13 = 12 - 11	Em % sobre os alunos atendidos 14
Norte.....	194 117	23 876	217 993	232 923	14 930	6,9
Nordeste.....	1 314 024	295 650	1 609 674	1 763 425	1 153 751	71,7
Leste.....	503 952	51 403	555 355	913 000	357 705	64,4
Centro-Sul.....	5 284 128	1 188 928	6 473 056	7 355 209	882 153	13,6
BRASIL.....	7 296 221	1 559 857	8 856 078	11 264 617	2 408 539	27,2

(1) — Produto geográfico líquido a custo de fatores.

FINANCIAMENTO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO

O título acima constituiu um dos temas da XI Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Curitiba, de 7 a 12 de janeiro do corrente ano. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os trabalhos referentes ao citado tema e apresentados pelos professores Lauro Esmanhoto, do Paraná, e Emanuel Brandão Fontes, de Minas Gerais. Ainda em relação ao Financiamento dos sistemas públicos de educação, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos apresentou duas contribuições à Conferência da A. B. E., uma publicada na página 3 do número 52 deste periódico, referente ao último trimestre de 1953, de autoria do professor Anísio Teixeira e intitulada "sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", e a outra é do Dr. Américo Barbosa de Oliveira e está inserida nas páginas do presente número.

I — Trabalho apresentado pelo prof. Emanuel Brandão Fontes

Cabe-me, em primeiro lugar, trazer à Associação Brasileira de Educação, que promove esta Conferência, e ao Governo do próspero Estado do Paraná, que a patrocina, os aplausos do Governo do Estado de Minas Gerais, do Professorado Mineiro e do povo montanhas, à iniciativa que, estou certo, dará mais um impulso, oxalá atômico, a essa velha, mas sempre nova e renovada máquina educacional, formadora de cidadãos verdadeiramente capazes de construir o progresso da nacionalidade brasileira.

Os temas que nela se debatem são de momentosa atualidade: a divulgação e ensino dos princípios, objetivos e estrutura da Organização das Nações Unidas é assunto de transcendência que interessa não somente ao bem-estar das nações, mas à própria estabilidade do conturbado mundo moderno. A educação em zonas rurais é um dos problemas cruciais de nosso Estado de Minas, essencialmente agrícola e que, só agora, caminha para

ama fase de industrialização. Enfrentado corajosamente pelo governo mineiro, através da eficiente colaboração de Helena Antipoff, o problema do ensino rural em Minas encontra, atualmente, uma solução que, não perdendo o valor de um desenvolvimento no sentido da extensão, ganha-o também, no da sua profundidade.

Outros temas se debatem nesta Conferência. Um, porém, assume maiores proporções, primeiro, por incluir radical transformação no tradicional e porque não dizer arcaico sistema educacional, adotado geralmente por todos os Estados da Federação e, segundo, por dever ser tomado muito a sério, dada a grande autoridade de seu idealizador, o Prof. Anísio Teixeira, cuja capacidade técnica e grandes serviços à causa da educação todos nós reconhecemos.

Seja, pois, esta a minha homenagem a Anísio Teixeira.

Só no dia da instalação da Conferência, li o magnífico trabalho do grande mestre, embora já conhecesse o seu outro empreendimento sobre a autonomia dos serviços educacionais no Estado da Bahia. Esta circunstância relevará, diante desta egrégia assembléia, a pobreza da contribuição que tentarei trazer à tese do financiamento da educação do povo brasileiro.

O valor do plano apresentado se caracteriza, a meu ver, por quatro aspectos principais:

- 1.º — melhor aplicação dos recursos destinados à educação;
- 2.º — reunião dos mesmos recursos e esforços dos três poderes — federal, estadual e municipal, em torno do momentoso problema.
- 3.º — colocação dos serviços de educação fora de influências outras que não as que devem servir de orientação à sua plena realização, sob o critério técnico-pedagógico;
- 4.º — desenvolvimento, sempre crescente, da rede escolar.

Só essas virtualidades bastam para consagrar o magnífico trabalho do Prof. Anísio Teixeira e é pela vontade de vê-lo consagrado no plano da realização que trago a esta Conferência a presente contribuição.

Em sua fundamentação, traz o importante estudo, a páginas 15, item 20, a hipótese constituída por um município de Cr\$ 1.000.000,00 de renda, população escolar de 1000 crianças e quota, portanto, de Cr\$ 200,00 "per capita", para sua educação, na base de 20% da renda tributária, para esse serviço. Haveria assim o recurso, a que o Prof. Anísio chama sugestivamente "soalho", correspondente a Cr\$ 8.000,00 anuais para uma unidade escolar de 40 alunos.

Tomado esse exemplo como índice representativo da situação média que poderíamos encontrar em cerca de 2 000 municípios brasileiros, não resta a menor dúvida de que estaríamos diante de magníficas perspectivas para a plena viabilidade do sistema de financiamento proposto na tese.

Contudo, força é reconhecer que esse exemplo fixa a hipótese de um município de elevada arrecadação "per capita" (cerca de 5 000 habitantes com uma renda de Cr\$ 1.000.000,00), que infelizmente, não parece representar a média da realidade dos municípios brasileiros.

Seja-nos permitido, por isso, citar um exemplo, com base em nosso conhecimento, no interior do Estado de Minas, de um Município cujo nome dispensamo-nos citar, que pode, a nosso ver, representar, no grande território mineiro, aquela média.

O município "C", como o chamaremos, deve ter atualmente 40 000 habitantes e a sua renda tributária oscila em torno de Cr\$ 800.000,00. Teríamos então Cr\$ 160.000,00 para o fundo municipal escolar (20% da renda), previsto na tese, disponível para uma população escolarizável de cerca de 8 000 crianças, o que representaria a insignificante quantia de Cr\$ 20,00 por criança ou apenas Cr\$ 800,00 para uma unidade escolar de 40 alunos. É claro que nessa renda tributária não incluímos a quota do imposto de renda, a qual poderá ser estimada em Cr\$ 800.000,00 anuais. Mesmo admitida a sua inclusão, teríamos elevado ao dobro o recurso municipal (notando-se, porém, que essa elevação ao dobro somente ocorre no município exemplificado), fato que traria para a unidade escolar de 40 alunos a disponibilidade, ainda insignificante, de Cr\$ 1.600,00.

Para esse município aqui exemplificado, a contribuição do fundo estadual de educação seria de cerca de Cr\$ 200,00 "per capita", o que daria para a unidade escolar estudada Cr\$ 8.000,00 anuais, tomando-se como base de cálculo a importância de Cr\$ 500.000.000,00 que fosse aplicável pelo Estado de Minas à educação, de acordo com as normas adotadas na tese, página 16, alínea 1.a.

Estamos, portanto, diante de um "soalho" de proporções muito reduzidas, em relação à quota proveniente dos recursos constituídos pelo fundo escolar do Estado e da União, a que o Prof. Anísio, acertadamente, denomina "teto". Parece-nos, por isso, necessário tornar mais arquitetônico o "edifício" projetado, quebrando a grande desproporção entre a área de piso e a de cobertura, para garantir ao município melhor planejamento da rede escolar.

Propomos, pois, ao ilustre mestre que, dos 60 a 70% do fundo estadual de educação (ver pág. 16, alínea 1.a) a metade fosse destinada a reforçar a quota "soalho" dos municípios, a eles distribuída por criança em idade escolar existente na comuna, constituindo a outra metade a quota-auxílio ou "teto", distribuída por aluno já matriculado e freqüente, ou seja, por aluno-ano.

Essa pequena modificação propiciando aos municípios os mesmos recursos e prêmios para a manutenção de suas redes escolares, instituídos na estrutura da tese, lhes facilitaria, ao mesmo tempo, melhores possibilidades de ampliação de seus serviços educacionais.

Reforça essa argumentação o fato exposto a fls. 5 da tese, em que se constata a aplicação, pelos Estados, de recursos seis vezes superiores aos que empregam os municípios.

*

Passando a outro aspecto do plano em estudo, queríamos pedir a atenção especial do seu ilustre elaborador para a grande importância que assume, na sua execução, o Conselho Escolar Municipal, órgão cuja criação está também prevista.

Parece-nos que seria de capital interesse fossem tomadas medidas acauteladoras na constituição e funcionamento desse órgão, de modo a preservar a sua ação das influências prejudiciais a que estaria sujeita, em razão das seguintes circunstâncias:

1) Serem chamados a deliberar sobre assunto da magnitude que tem o ensino primário elementos cuja escolha e ação seriam, inevitavelmente, influenciadas pelas flutuações nefastas do partidarismo político municipal;

2) Dificuldade de encontrar-se, em todos os municípios, elementos intelectualmente capazes de se compenetrarem devidamente das funções a desempenhar.

Para obviar esses inconvenientes poderíamos lembrar que, junto a cada Conselho Municipal, tivesse assento um representante do Conselho Estadual, com direito de "veto" sobre as deliberações tomadas e recurso para esse último órgão.

Todas as cautelas para afastar interferência da política partidária nos negócios da educação serão pequenas em face do assédio daqueles que julgam ser a máquina educacional a maior produtora de seus sucessos de ordem pessoal. O plano apre-

sentado na tese procura racionalizar a administração do ensino, aproveitar-lhe todos os recursos, simplificar o seu funcionamento, deve, portanto, defendê-la de todas as influências exteriores que envenenam o seu organismo.

Esta a contribuição que me cabe apresentar ao ilustre autor do trabalho, o insigne Prof. Anísio Teixeira, bem como ao egrégio colégio de professores, para ajudá-los a encontrar o melhor caminho a seguir na realização da obra educativa, por cujos benefícios tanto anseia o povo brasileiro, como anseia pela água o beduíno, na vastidão do deserto.

II — *Trabalho apresentado pelo prof. Lauro Esmanhoto.*

1 — UM ASSUNTO POUCO ESTUDADO NO BRASIL

Afora um capítulo intitulado "O financiamento da Educação pública", do livro "Educação para a Democracia" de Anísio Teixeira e outro intitulado "Finanças Escolares" do livro de Isaias Alves, "Estudos objetivos de Educação", não conhecemos nenhuma obra que se refira a finanças escolares, estritamente. Enquanto isso a Enciclopédia de Pesquisas Educacionais editada por Walter Monroe em 1941, depois de citar fontes estatísticas fidedignas, afirma que o catálogo da literatura americana sobre a matéria, naquela data, era constituído de 9 000 títulos.

É verdade que não faltam em nossa terra as dotações orçamentárias da educação, os expedientes e departamentos financeiros e até os preceitos legislativos que pretendem regulamentar o que se chama cooperação financeira entre a União e os Estados ou entre o Estado e os Municípios.

Entendemos, porém, que isso tudo não é ainda resolver o problema do financiamento da Educação, principalmente quando se trata de um país em regime de DEMOCRACIA, como é o nosso. "Prever para prover", princípio tão consagrado pela Ciência da Administração, e que não pode ser olvidado pela Administração Escolar, traduz-se assim, quando se trata de financiamento da Educação: Verificar primeiro, objetivamente, as necessidades reais do sistema escolar, em face do quadro geral da infância e da adolescência de determinado grupo de população, e, em seguida, providenciar os recursos e meios adequados às necessidades. Parece-nos que, até agora, no Brasil, somente se tem feito, quando muito, o contrário: primeiro, verificar os recursos, isto é, as verbas orçamentárias, para depois, na medida do possível, atender a certas necessidades.

2 — UM DEBATE MUITO INSISTENTE NO BRASIL

Enquanto pouco se estuda o problema do financiamento da educação, menos ainda se pode realizar nessa matéria, em virtude da ingrata e estéril discussão entre centralização e descentralização, fazendo chocarem-se duas facções, duas correntes, duas forças que, na verdade, deviam ser harmônicas.

Sei, perfeitamente, que a organização de um sistema público de educação, num país como o nosso, é um problema muitíssimo complexo. Um sistema escolar exige unidade, exige autonomia, exige descentralização e exige direção técnica. Unidade, autonomia, descentralização e direção técnica, os quatro princípios fundamentais que JOSÉ MARIA SAROBE tão bem analisa em seu livro "Hacia la nueva educación", parece-nos, constituem maravilhosamente um verdadeiro sistema de freios e contrapesos capaz de encaminhar-nos para a solução ideal.

Assim em vez de batalharmos pela centralização, ou pela descentralização, precisamos unir as nossas forças para uma batalha muito maior que é a batalha das quatro conquistas: unidade, autonomia, descentralização e direção técnica.

3 — A SOLUÇÃO DO PROBLEMA EM FACE DA CONSTITUIÇÃO DE 1946

A solução que desejamos propor aqui para o problema do financiamento de nosso sistema público de educação, solução esta que consideramos a mais viável, e talvez a mais eficiente no momento, — é a que toma como ponto de partida a regulamentação do art. 169, da atual Constituição Federal ("Anualmente a União aplicará nunca menos de 10 %, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e o desenvolvimento do ensino"), combinado com os Arts. 166 e 168. A primeira vantagem dessa regulamentação será a execução efetiva do preceito constitucional por parte de todos os municípios brasileiros, pois, ao que nos consta, raros são os municípios que reservam 20% das suas rendas para manutenção e desenvolvimento do ensino e, dentre estes, são raros também os que depois de reservar chegam, de fato, a aplicar no ensino esses 20% acima citados.

Tal regulamentação viria trazer a necessária unidade de ação, no terreno financeiro da educação nacional, desde que tomasse a indispensável precaução de reservar, de um lado, aos

Estados um certo poder de controle e fiscalização sobre os municípios e, de outro lado, entregasse aos próprios municípios a faculdade de administrarem as suas finanças escolares.

4 — PROJETO DE REGULAMENTAÇÃO DO ART. 169, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL.

Art. 1.º — A partir da data da presente lei, todas as crianças nascidas no Brasil terão direito à matrícula gratuita nos estabelecimentos de ensino primário do seu município.

§ único — Na falta de ensino primário oficial suficiente para atender a todas as crianças, o município custeará a matrícula das demais crianças nas escolas particulares do próprio município, ou nas escolas públicas e particulares dos municípios vizinhos.

Art. 2.º — Para manutenção e desenvolvimento do ensino o município aplicará anualmente nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, os quais serão recolhidos pelo Fundo Municipal de Educação.

Art. 3.º — A administração do Fundo Municipal de Educação caberá ao Departamento Municipal de Educação, cujo titular deverá ser um técnico em administração escolar, e de nomeação da Secretaria ou Departamento Estadual de Educação.

§ único — Caberá ainda ao Departamento Municipal de Educação a atribuição de fazer o levantamento e previsão das despesas e necessidades do Município.

Art. 4.º — Os Estados aplicarão anualmente nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, negando, porém, qualquer benefício aos Municípios que, através de regulamentos próprios, não estejam observando a presente lei.

§ 1.º — Aos órgãos estaduais de educação competirá estabelecer uma perfeita coordenação com os órgãos municipais de educação.

§ 2.º — Aos municípios será distribuído o auxílio financeiro do Estado em proporção às suas necessidades, depois de comprovado devidamente o cumprimento do disposto no Art. 2.º da presente lei.

Art. 5.º — Aplicam-se ao Distrito Federal as normas referentes aos municípios.

Art. 6.º — Ficam ressalvadas as disposições ou regulamentos já adotados pelos Municípios, desde que não contrariem a presente lei.

Art. 7.º — Revogam-se as disposições em contrário.

5 — OBJETIVOS DA REGULAMENTAÇÃO FEDERAL

Pela aplicação de lei, como a presente, ficariam definitivamente atendidos os seguintes objetivos:

- 1) extinção do analfabetismo no Brasil;
- 2) melhoramento financeiro da educação;
- 3) desenvolvimento do interesse municipal pela educação;
- 4) descentralização da administração escolar;
- 5) estímulos para cursos superiores de educação e respectivas especializações.

6 — UMA EXPERIÊNCIA JÁ REALIZADA

Em Curitiba já existe a lei municipal n.º 128, de junho de 1948, instituindo a gratuidade do ensino primário e criando o Fundo Municipal de Educação, cuja dotação orçamentária para o corrente ano de 1954 é de Cr\$ 14.200.000,00 (mais de 20% da renda resultante dos impostos).

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO ANO DE 1953

O ano de 1953 caracterizou-se por intensa atividade no setor educacional, cujos aspectos principais registramos a seguir.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Algumas modificações foram introduzidas na administração federal da educação. O Ministério da Educação e Saúde foi, pela lei 1920, de 25 de julho de 1953, desdobrado em dois outros: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde, continuando porém alguns serviços federais de educação subordinados a outros ministérios, como o ensino agrícola de grau médio (Ministério da Agricultura), a educação de menores abandonados (Ministério da Justiça), a preparação de diplomatas (Ministério das Relações Exteriores) e o ensino militar (Ministérios Militares).

Congregando estudiosos do problema educacional brasileiro alguns estranhos aos quadros do Serviço Público, foi instituída, junto ao Ministério da Educação e Cultura, a Assistência Técnica de Educação e Cultura (ATEC), destinada a estudar e propor medidas concretas de coordenação e sistematização do esforço comum operado nos diversos órgãos administrativos em prol da educação, e a elaborar um programa mínimo de ação para solucionar seus mais agudos problemas.

Esse grupo de educadores e técnicos apresentou uma série de sugestões pertinentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora sob apreciação do Parlamento, e que deverá ser uma lei normativa dos sistemas estaduais de educação, que, entretanto, gozam de autonomia em sua organização, por imperativo constitucional (art. 171 da Constituição de 1946). O ante-projeto da Lei das Diretrizes e Bases inicia um movimento de emancipação educativa, objetivando não como *disciplinar*, mas como *promover* a educação nacional, criando, libertando, estimulando e encorajando a iniciativa particular, municipal, estadual ou federal, à base de maior espírito de autonomia e senso de responsabilidade.

Por outro lado, procurou o Governo atender aos apelos da evolução nacional em seus reflexos de âmbito educacional, através de campanhas. Entre estas, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por fim promover medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino universitário e à melhoria, em qualidade e quantidade, do quadro de profissionais de nível superior, assegurando a existência de pessoal especializado suficiente para o desenvolvimento sócio-econômico do país; a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME),

que se propõe a medir e avaliar a situação real do ensino médio e elementar, suas modalidades de apresentação e seu papel no quadro geral das instituições sociais, fazendo da escola o ponto de convergência de seus estudos; a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, destinada a propiciar maior eficiência à escola secundária no atendimento dos interesses e necessidades do aluno e do respectivo meio social. Ainda em 1953, foi concedida subvenção anual à Campanha Nacional de Educandários Gratuitas e foi organizada, por iniciativa privada, a Campanha para a Formação de uma Elite Nacional.

DADOS ORÇAMENTÁRIOS DA EDUCAÇÃO

O orçamento do Ministério da Educação foi, em 1953, de 3714 milhões de cruzeiros, com o acréscimo de 914 milhões sobre o de 1952 (em parte decorrente da inflação da moeda). Em 1952 as despesas dos Estados e Territórios com a educação atingiram 1.156 milhões de cruzeiros.

O desenvolvimento substancial da educação nos últimos anos exigia estudo cuidadoso de seu financiamento, realizado pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior, trabalho apresentado em um congresso de educação no Paraná, promovido pela Associação Brasileira de Educação. O maior afluxo de alunos as escolas concorreu para baixar o custo unitário do ensino, exceto no conjunto territorial centro-sul (regi-

ões Leste Meridional, Sul e Centro-Oeste) onde fatores diversos oneraram os encargos do ensino, requerendo maior porcentagem da renda nacional aplicada na despesa por aluno-ano.

Considerado o total da despesa pública e particular com o ensino (cálculo relativo a 1951), verifica-se montar o dispêndio com a educação, no Brasil, a 2, 5% da renda nacional, porcentagem elevada, se posta em confronto com outros países do mesmo ou mais alto nível de renda, mas ainda insuficiente para as necessidades nacionais.

Das despesas totais, públicas e particulares, com o sistema escolar brasileiro, cabem ao ensino público 84%. A porcentagem é de 96% no ensino primário, 65% no ensino de grau médio e 95% no superior.

A Constituição Federal manda aplicar anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino pelo menos 10% da renda tributária da União e pelo menos 20% da renda tributária dos estados e municípios. Existe, ainda, um Fundo Nacional do Ensino Primário, para o qual a União coopera com auxílio pecuniário e ao qual reverte a taxa especial de Educação e Saúde.

NOVAS CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Foram numerosas as unidades escolares construídas em 1953 pelos estados, municípios e entidades particulares, inclusive organizações Industriais.

Quanto ao Governo Federal, em continuação ao plano de construções

escolares iniciado em 1946, fêz edificar, em 1953, 857 prédios para escolas primárias, sendo 748 rurais e 109 grupos escolares, além de 10 para escolas normais. Esse acréscimo eleva ao total de 5846 as escolas primárias instaladas dentro do plano do Governo da União, das quais 5.548 escolas primárias rurais. 298 grupos escolares escolas normais. Enriqueceu-se, pois, consideravelmente, o parque escolar primário que, em 1950, data do último recenseamento geral, já totalizava 78.340 escolas, nas quais se matricularam, então, 5 175 887 estudantes ascendendo esses números, em 1951, a 82.678 unidades escolares e 5 350 401 matrículas.

Obra vultosa em realização é a Cidade Universitária da Universidade do Brasil, que abrange, num mesmo *Campus*, todas as suas organizações de educação, ensino, cultura, pesquisa, assistência técnica, esportes, administração, residências e serviços auxiliares, museus, jardins e hortos florestais, biblioteca central, jardim zoológico, etc, distribuindo-se em 10 zonas ou *centros*. *Daí* sua localização na *Ilha Universitária*, resultante da unificação de 9 ilhas situadas na baía de Guanabara, a menos de 9km do centro urbano do Rio de Janeiro. e com uma área total de 5 957 000 metros quadrados.

Com lotação inicial prevista para 15 500 alunos, a Cidade Universitária poderá comportar até 30.000. Suas primeiras unidades foram concluídas em 1952 e 53, já tendo sido inaugurado o Instituto de Puericultura e estando adiantadas várias obras como a da Faculdade Nacional de

Arquitetura, imponente conjunto inscrito num retângulo de 246 x 262 m, composto de quatro blocos, um dos quais com 8 pavimentos.

Realização análoga é a Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, também destinada a reunir em uma área comum, de cerca do 4 000 000 de metros quadrados, todos os seus institutos componentes. Acha-se em construção no Butantã, a apenas 9,5 km do centro da cidade.

As obras foram iniciadas, prevenido-se a conclusão de grande parte — edifícios, pavilhões, reservatórios, etc. — já nos primeiros meses de 1954, o que define bem a atividade desenvolvida em 1953.

Em fins de 1952 estavam em construção 10 prédios novos para escolas industriais da rede federal, cujo dispêndio se aproxima de trezentos milhões de cruzeiros. Caracterizam-se pelas amplas instalações, linhas modernas e arquitetura funcional. subordinada aos requisitos da higiene escolar e da pedagogia. Já o Governo havia edificado 8 e adquirira terreno para a construção de mais dois, um em Belém e outro em Aracaju.

Em março de 1953 foi inaugurado em Barra do Piraí o primeiro internato rural construído no Brasil no tipo estabelecido pelo plano do Fundo Nacional de Educação.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Reformas on modificações durante o ano

A mais importante modificação ocorrida com referência à *articulação*

dos *cursos de grau médio* foi a que estabeleceu o *regime de equivalência* entre diversas modalidades do ensino desse grau no primeiro ciclo para ingresso no segundo, e entre as do segundo ciclo para acesso às escolas superiores, o que se processa através de exames das matérias julgadas necessárias, em cada caso (lei 1821, de 12-3-53, regulamentada pelo Dec. 34.330, de 21-10-53).

Abertura de novas escolas

As escolas superiores eram 282 no fim de 1952. Todos os estados brasileiros, exceto Mato Grosso, possuem escolas superiores, porém 38% estão concentradas no Distrito Federal e no estado de São Paulo, e estas contribuíram com 50% dos 10.684 estudantes que terminaram seus cursos superiores em 1952. Durante o ano de 1953 entraram em funcionamento mais 21 escolas, elevando o total para 303. Essas novas escolas compreenderam as seguintes especialidades: ciências econômicas, direito, filosofia, ciências e letras, engenharia, medicina, belas-artes, jornalismo, biblioteconomia, saúde pública, sociologia e política, administração pública e estatística. Estas últimas, aliás, as primeiras do gênero no País (Escola de Administração Pública e Escola Brasileira de Estatística).

No ensino secundário havia 1519 escolas no fim de 1952, tendo havido em 1953 o acréscimo de 137. A esse total de 1656 unidades devem ainda ser acrescentados os estabelecimentos federais isentos de fiscalização, — o Instituto Benjamin Constant, para cegos e amblíopes, e o Colégio

Pedro II, Internato e Externato, este com três seções. Das 1656 escolas secundárias existentes em 1953, 77,4% eram particulares, sendo as restantes mantidas pelos poderes públicos: 18,4% pelos Estados, 3,7% pelos municípios e 0,6% pelo governo federal. O aumento de escolas industriais oficialmente autorizadas foi, nesse ano, de 6 e o de escolas comerciais, de 114.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, mantida pelo Governo Federal desde 1947, contava 17.000 classes já em 1951. Essa organização criou também centros de iniciação profissional, dos quais cerca de 100 funcionavam em 1953.

Houve crescimento paralelo de escolas primárias, em geral mantidas pelos governos estaduais. O governo federal tem concorrido para esse aumento, tendo financiado em 1953 a construção de 857 prédios escolares, como se disse.

PROGRAMAS E MÉTODOS

Modificações no conteúdo dos programas, ano letivo, etc.

Foi baixada a portaria nº 81, de 13 de fevereiro de 1953, pelo Ministro da Educação, cujo objetivo principal consistiu em permitir maior *flexibilidade* no currículo constante do texto rígido da lei vigente. Com tal flexibilidade, o que se pretendeu foi tornar o estudo mais intenso do que extenso, mais de formação do que de informações. Para isso, a Portaria indicava e sugeria as disciplinas sobre as quais o ensino deve repousar e insistir: português e ma-

temática (para todo o ensino), ciências, sobretudo para o curso científico, e línguas, para o curso clássico. A insistência sobre tais disciplinas implicaria em desenvolvimento maior de seu programa, e, em contraposição, num tratamento mais sucinto do programa das demais matérias.

Os programas aprovados pela portaria 966, de 2-10-1951, cujo espírito foi reduzir-lhes a extensão, vigoraram em 1953 somente nas duas primeiras séries dos cursos ginásial e colegial, sendo que os novos programas de História Geral do Brasil entraram em execução nas três primeiras séries do ginásio e em todas as do curso colegial.

O início do ano letivo de 1953, por força de circunstâncias, foi adiado para 15 de março, pela portaria 92, de 19-2-1953.

DESENVOLVIMENTO DE CERTOS MÉTODOS OU EMPREGO DE NOVAS TÉCNICAS OU MEIOS AUXILIARES DO ENSINO

Revelou-se crescente a preocupação de intensificar o emprego de auxílios áudio-visuais tendo sido dadas a lume publicações sobre sua conveniência e modo de utilização. Um curso nesse sentido, para professores do ensino industrial, foi programado em 1953, para inícios de 1954, pela Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial.

Manuais

Se, por um lado, os manuais didáticos revelaram apreciável progresso

em sua apresentação material e maior riqueza de ilustrações, não se observou, de modo geral, igual progresso quanto ao seu conteúdo. A fim de estudar causas desse fato, e de influir ainda no barateamento o melhoria do compêndio escolar, foi instituída a CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino).

PESSOAL DOCENTE

A esse respeito não ocorreram modificações de monta, salvo a do crescimento do corpo docente, ainda pequeno para as necessidades do sistema escolar brasileiro, mas que, já em 1951, atingia o total de 225.868 professores, dos quais 146.722 de ensino primário, 30.535 do secundário, 9.542 do industrial, 8.951 do comercial, 8.110 do Superior, 7.575 do ensino pedagógico, 3.365 do ensino artístico, 1.258 do agrícola e 9.810 de outras categorias. O ritmo de crescimento tem sido acentuado, convido lembrar que, em 1952., se inscreviam na Diretoria do Ensino Secundário 2.191 novos professores, dos quais 369 com diploma de filosofia, sendo que nesse mesmo ano 1420 graduados em filosofia registraram seus diplomas na Diretoria do Ensino Superior.

O número de faculdades de filosofia, ciências e letras, onde se prepara o magistério secundário, subiu de 30 (em 1952) para 32.

Em cumprimento do seu plano de novas construções escolares, como ficou dito, fêz o governo edificar 10 novos prédios para escolas normais,

destinadas à preparação do professorado primário.

Desde 1947 vem o Governo Federal desenvolvendo, por intermédio do INEP, programa de aperfeiçoamento de professores, quer concedendo bolsas de estudo para cursos e estágios no Rio de Janeiro e em outras cidades, quer enviando missões pedagógicas que ministrem cursos no próprio ambiente do professor, cuja melhoria de nível se promove. Em junho de 1953, por iniciativa do Dr. Anísio Teixeira, foi inaugurado o Curso de Teatro Pedagógico, para professores primários do interior, então estagiando no Distrito Federal.

Em outras modalidades de ensino — comercial, secundário, etc. — registram-se esforços de melhoria, embora assistemáticos, como, por exemplo, cursos para inspetores e professores, com duração de alguns meses, em geral no período de férias.

SERVIÇOS AUXILIARES E EXTRA-ESCOLARES, MOVIMENTOS DE JUVENTUDE, CONCLAVES, etc.

Merece referência a instituição, em novembro de 1953, da Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca (CPIAB).

Pela Diretoria do Ensino Industrial, através da CBAI, foi publicado em dezembro o "Manual Preliminar do Serviço de Orientação das Escolas da Rede Federal."

Foi ainda apreciável a atividade do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que organiza, anual-

mente, em média, quatro mil programas para escolas.

No tocante aos movimentos de juventude, continuou a robustecer-se a congregação da mocidade estudantil na União Nacional de Estudantes (UNE) e suas filiadas regionais.

Quanto a conclaves nacionais e internacionais, cabe referir o convite feito ao Brasil para participar do I Congresso Internacional de Ensino Universitário das Ciências Pedagógicas, na Bélgica (setembro de 1953), o I Congresso Nacional de Professores Primários, em Salvador, patrocinado pela Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia, o V Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, o Congresso de Ensino Jurídico (Fortaleza), o I Congresso de Professores Secundários do Nordeste (Campina Grande), o Seminário Latino-Americano de Bem Estar Rural (na Universidade Rural), o II Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (Curitiba, Junho de 1953) o I Congresso de Reitores Brasileiros (Porto Alegre) e outros.

Com referência ao ensino de crianças excepcionais (ensino emendativo), devem ser assinaladas a portaria 12, de 10.1.53, do Ministro da Educação, facultando a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos ou equiparados pelo governo federal; a portaria 2, de 22.1.53, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nele criando o setor de ensino agrícola, e a instituição de cursos especiais de professores e inspetores de cegos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Na sessão solene de instalação dos trabalhos do I Congresso de Bibliotecas do Distrito Federal, o Dr. Eugênio Gomes, Diretor da Biblioteca Nacional, proferiu a seguinte oração:

"Distinguindo-me com honroso convite para pronunciar a oração de abertura, nesta solenidade, quis o ilustre e dinâmico organizador do I Congresso de Bibliotecas do Distrito Federal, homenagear de maneira muito significativa a Biblioteca Nacional.

Esta instituição deu-lhe pronta e integral solidariedade à louvabilíssima idéia deste certame, desde o momento em que lha transmitiu.

E não podia deixar de ser assim. Já não se compreende que nenhuma biblioteca permaneça isolada, estritamente a serviço de determinado círculo ou comunidade.

As bibliotecas têm necessariamente que estabelecer entre si os liames e intercâmbios necessários para o fortalecimento de seus próprios fins, ainda porque, desse jogo indispensável de aproximações e contatos, só advirá proveito para o público.

Por conseqüência, a idéia deste conclave correspondeu a um imperativo de força inelutável. Enseja-se

enfim, desse modo, a primeira tentativa para um entendimento em conjunto, do qual resultará certamente algo de útil e aproveitável.

Chegáramos a um ponto em que se tornava cada vez mais aguda a conveniência de se congregarem os técnicos e dirigentes responsáveis, a fim de serem examinados e debatidos, científica e impessoalmente, os complexos problemas, de cuja solução depende o desenvolvimento das nossas bibliotecas.

Circunscrevendo sua ação à raia do Distrito Federal, exclusivamente, o I Congresso de Bibliotecas desta capital caracteriza-se por uma objetividade que é seguro penhor de êxito. Em terreno de tantas dificuldades, quanto mais restrito o campo a lavrar, mais fecunda será a sementeira, e é o que é lícito prever para este certame. Sendo o mais numeroso e variado do país, o conjunto de bibliotecas do Distrito Federal era o que melhor permitia a experiência que se vai agora realizar. Experiência que abrangerá organizações bibliotecárias de diferentes tipos e finalidades, ensejando melhor observação de todos os sistemas em vigor.

Por sua vez, o I Congresso de Bibliotecas contará, certamente, com a colaboração de todos os especialistas da carreira que, com o maior

desvelo, vêm procurando criar uma atmosfera mais compreensiva e favorável em torno das bibliotecas e de seus quadros.

Experimentados no labor de uma profissão que ainda exige muito esforço obscuro e abnegado, os servidores de nossas bibliotecas muitos deles verdadeiros mestres, já se habilitaram, portanto, largamente, para indicar os rumos que os serviços de sua especialidade devem ter, designadamente nesta capital.

O temário esboçado reflete tão admiravelmente o senso dos problemas e conflitos relativos às bibliotecas locais que já é de si mesmo um fator positivo para o mais auspicioso resultado. Os temas e enunciados, que irão ser discutidos, naturalmente com toda a isenção de ânimo, abrem caminho a tantas direções quantas são aquelas que suscitam o ensino e a cultura, onde quer que o idealismo humanístico e democrático deva predominar para a elevação do nível da dignidade humana e do espírito.

Seguir esse caminho é escolher o roteiro indicado para bem servir à coletividade que se dirige às bibliotecas.

Não é enfim sem justificada razão que se procura associar a Biblioteca e a Democracia, expressivamente, no primeiro ítem do temário deste certame. O regime democrático que inscreve entre os seus princípios fundamentais a participação do povo no governo da nação, tem, por isso mesmo, o dever de preparar culturalmente o povo para levá-lo a honrar tão legítima e grave responsabilidade

de política. Urge levar o livro às camadas populares, fazê-las adquirir o hábito da leitura honesta e edificante, criando-lhes o interesse pela aquisição de conhecimentos, que as capacitem a armar-se melhor para a luta pela vida. Principalmente em nosso país, as bibliotecas precisam estar aparelhadas para instruir e educar o povo, mas, por isso mesmo que as nossas universidades nasceram há poucos anos, cumpre também prestigiar os valores de formação intelectual mais desenvolvida. O que significa dizer que não se deve pensar em fomentar a cultura popular, abrindo novas bibliotecas ampliando as já existentes, sem deixar também de volver as vistas para as bibliotecas que se destinam a leitores categorizados. Muito há ainda que fazer em nosso país para que seja uma realidade palpante o pensamento altamente democrático de Castro Alves quando recomendava que se dessem livros e livros a mãos cheias para o povo pensar. Justamente porque o povo não podia pensar, em antigas eras, a história mostra as peripécias a que o livro já esteve exposto, até converter-se no instrumento mais positivo e permanente da evolução social da humanidade. Hoje mais do que nunca, estamos certos de que, apesar de tantos outros meios de comunicação — rádio, a discoteca, o cinema, a televisão — o livro é ainda o propulsor por excelência da cultura.

Não obstante o brado alarmado do escritor Georges Duhamel contra a ameaça que pesa sobre o livro em nossa civilização, a verdade é que

este continuará exercendo por tempo indefinível o papel de seguro condensador do pensamento humano.

Sua função no combate à obscuridade é tão imprescindível como, numa guerra moderna, a do soldado individual que as armas automáticas mais terríveis não tornaram, ainda, menos necessário.

Mas, tal como o soldado tem que ser arregimentado e submetido a uma ordem seletiva e numérica, que o individualiza, predispondo-o à voz do comando, de igual modo o livro requer um processo de catalogação e classificação para se tornar realmente útil numa biblioteca.

Inútil mobilizar milhares ou milhões de seres ou de livros, sem a disciplina de uma ordenação metódica que imprima a esse corpo de valores um sentido de préstimo individual. Fora disso é o caos. Quanto a livros, pode-se avaliar o que seria o mundo do pensamento, sem os recursos da bibliografia moderna, recordando uma visão algo patética de Ortega y Gasset, em sentido oposto à de Duhamel, e que o impeliu a conjecturar assim: "Se cada nova geração continuar, acumulando papel impresso na proporção das últimas, o problema que apresenta o excesso de livros será pavoroso. A cultura que havia libertado o homem da selva primígena o arroja de novo uma selva de livros não menos inextrincável e afogadora".

Este, o conflito mais inquietante que domina o espírito de todos os que se consagram às bibliotecas. Os livros se multiplicam num ritmo tão vertiginoso que está a exigir um pro-

cesso cada vez mais intensivo para a respectiva catalogação.

A verdade é que as principais bibliotecas públicas desta capital não estão ainda em condições de enfrentar essa guerra do livro com armas adequadas na proporção do conflito. A rotina que somos forçados a manter, por deficiência de várias naturezas, não se compadece com essa preamar da coisa impressa que, como já vimos, requer novos meios de ação controladora.

E' preciso admitir que os grandes centros bibliotecários do mundo também estão a enfrentar esse problema, embora melhor aparelhados. Quanto a nós, o momento é chegado, com este conclave, para se fazer pelo menos um levantamento da situação brasileira, neste particular.

Seria um passo talvez decisivo para se ampliar a idéia de coordenação de bibliotecas que o Ministro Antônio Balbino cogita de estabelecer entre as organizações desse gênero subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Se isso se desse, e naturalmente, o assunto exige estudo assentado, as atividades bibliotecárias do Distrito Federal formariam um sistema geral mais caroável às solicitações do povo, da mocidade estudantil e das elites intelectuais. De qualquer modo, porém, impõe-se a conceituação das bibliotecas existentes e do papel que deve de fato caber a cada uma delas, na difusão da cultura nesta capital.

Os países que apresentam o mais assinalado índice de progresso intelectual são precisamente aqueles era

que a cultura é disseminada através de três espécies de bibliotecas: a Biblioteca Nacional ou instituição equivalente; as bibliotecas universitárias e as bibliotecas públicas, estaduais ou municipais.

Possui o Distrito Federal essas diferentes organizações, mas é conhecido que nenhuma delas satisfaz rigorosamente a sua finalidade específica e a realidade indisfarçável é que, para atenuar as deficiências gerais do nosso sistema, a Biblioteca Nacional saiu sensivelmente da órbita que lhe assinala a natureza de seu acervo, na sua maior parte, antigo e raro.

Quem lhe frequenta as salas de leitura verá a um simples relance de olhos que o maior número de consultantes diários é ultimamente constituído de estudantes do ensino secundário e até primário. A juventude escolar encontra efetivamente, naquela velha casa, a fonte mais à mão e que permite ser consultada com maior largueza.

O fato de estar a Biblioteca Nacional situada em pleno centro e o de funcionar seguidamente doze horas por dia, são fatores que devem contribuir para essa grande afluência de alunos juvenis. Mas, não há dúvida que o aumento progressivo da população estudantil, determinando os "superávit" também crescentes de matrículas nos estabelecimentos oficiais de ensino, tem os seus reflexos imediatos sobre as bibliotecas, e, dentre estas, não há nenhuma que seja mais visada que a Biblioteca Nacional.

Está visto que, sem se aparelharem melhor as demais bibliotecas pú-

blicas, semi-públicas e universitárias, todo o esforço será inútil para restituir a Biblioteca Nacional à sua tradição histórica de biblioteca de altos estudos, realçada por tantas e tão notáveis realizações bibliográficas.

O temário do I Congresso de Bibliotecas do Distrito Federal, dentre outras proposições de mais alta relevância, sugere a inclusão do ensino de biblioteconomia no currículo da escola normal. O assunto será de certo examinado e debatido convenientemente. A primeira vista, parecerá que é um modo de sobrecarregar o currículo pedagógico de uma disciplina talvez dispensável para a quase totalidade dos alunos daquele estabelecimento. Mas, a tendência à criação de bibliotecas infantis e de escolas primárias indica que, de futuro, os professores dessas escolas terão que possuir noções de biblioteconomia para melhor se desobrigarem de suas funções. Onde não houver lugar para o bibliotecário de carreira, o bibliotecário profissional, haverá, assim, quem esteja habilitado a lhe prover eventualmente a falta. Esse o aspecto funcional da questão, mas há ainda a circunstância de que transmitir os princípios mesmo rudimentares de biblioteconomia a todos os alunos será um meio de levá-los a se comportarem de maneira hábil numa biblioteca.

E, com efeito, ministrado o ensino de biblioteconomia nas escolas, mesmo que seja perfunctòriamente, mais cedo despertariam as vocações para a carreira. De qualquer forma aí seriam adquiridas as noções

elementares de que se precisa para saber como consultar ou o que se vai consultar numa biblioteca. As novas gerações de estudantes que já tivessem recebido esse ensinamento estariam em conseqüência mais aptas a tráfegar os caminhos da cultura, evitando os obstáculos e canseiras conseqüentes da falta de iniciação para encontrar o livro recomendável e indicado.

A verdade é que, à medida que as bibliotecas se desenvolvem como agentes de expansão educativa e cultural, mais imperiosa se torna a necessidade de se ampliar o campo do ensino de biblioteconomia e de estabelecer por esse modo uma consciência profissional à altura da finalidade do livro e da cultura.

E, não se deve ter nenhuma dúvida a este respeito, a formação do pessoal técnico é condição básica para o desenvolvimento das bibliotecas e de sua eficiência. O bibliotecário moderno já não é um simples catalogador e classificador, mas deve estar também preparado para orientar as pesquisas e até mesmo as leituras. Já constitui aliás problema incisivo do nosso tempo o que Ortega y Gasset, falando em 1935, previa para um futuro mais longínquo, isto é, que o bibliotecário deveria dirigir o leitor não especializado pela "selva selvaggia" dos livros e ser o médico, o higienista de suas leituras.

Essa, na realidade, a nobre função de um bibliotecário moderno. Não se exige dele apenas aptidão técnica, mas, também o discernimento intelectual necessário para guiar

o leitor pela selva dos livros. Enfim, quanto mais se desenvolver a educação e a cultura, maior será a necessidade de se equiparem as bibliotecas, de modo a satisfazer às exigências do leitor moderno. Por isso mesmo, o bibliotecário é um lutador que precisa ir abrindo caminho, não somente através da selva insólita dos livros, que o envolve por todos os lados mas, também, no campo de suas reivindicações de classe. Conclaves como este evidenciam que os lutadores dessa campanha nutrem um belo idealismo, cujo reflexo sobre o mundo da cultura não pode ser ignorado sem prejuízo desta mesma cultura. O bibliotecário peleja por se afirmar como classe, positivamente digna de todo o apoio, e sua luta está de tal modo associada ao destino do livro, que, deixar de amparar convenientemente esse incansável servidor, é concorrer para atrofiar a cultura de que é instrumento a organização sistematizada e regular das bibliotecas.

O Presidente Getúlio Vargas, que nunca foi insensível às solicitações da educação e da cultura, não o será absolutamente a esse e outros aspectos da vida das bibliotecas do Distrito Federal e de seus quadros. Já a circunstância de estar o Ministério da Educação e Cultura empenhado em imprimir ação mais ativa e melhor coordenada às bibliotecas que lhe são subordinadas, é um índice de que estamos nos encaminhando para um clima de realizações neste terreno. Prestigiando, por sua vez, o conclave que ora se

instala, o Sr. Prefeito do Distrito Federal e o Sr. ilustre Secretário de Educação e Cultura, fazem reanimar as esperanças de que, nesta capital, o futuro de nossas bibliotecas se desenha realmente promissor".

— Por ocasião da assinatura do Decreto que baixou novo Regimento para o Colégio Pedro II, estiveram no Palácio do Catete, em visita cordial ao Presidente da República, o Sr. Ministro da Educação e os catedráticos da congregação do Colégio. Nesta oportunidade, o Prof. Vandick Londres da Nóbrega, presidente da referida congregação, proferiu um discurso cujo texto damos a seguir:

"Excelentíssimo Sr. Presidente da República.

A Congregação do Colégio Pedro II aqui se encontra, na presença de Vossa Excelência, para assistir à assinatura do decreto que aprova o seu novo Regimento.

Seja-nos lícito, Sr. Presidente, reconhecer e proclamar que as grandes transformações introduzidas no ensino secundário do Brasil, para adaptá-lo às novas conquistas de pedagogia contemporânea têm surgido durante o Governo de Vossa Excelência.

A atual lei orgânica do ensino secundário — o Decreto-lei 4244, de 1942 — veio completar o primeiro passo dado em 1932 com o decreto executivo n.º 21.241. Temos várias vezes proclamado, em discursos e até em livros, que a atual lei orgânica do ensino secundário, fruto do Governo de Vossa Excelência,

atenderia perfeitamente à realidade brasileira se não fora o nefando Decreto-lei 9.303, de 27 de maio de 1946 que a mutilou, suprimindo um dos seus pontos capitais: os exames de licença. Mas, apesar desse decreto-lei de triste memória não somos daqueles que julgam necessário destruir o que aí está para começar de novo. As falhas que comumente se apontam no ensino de grau médio são, em grande parte, decorrentes da crise de crescimento da população escolar.

Bernardo Pereira de Vasconcelos no judicioso e incisivo discurso pronunciado em 1838, no dia do início dos cursos do Colégio Pedro II, dirigindo-se aos mestres que o ouviam recomendou-lhes "resistir a inovações que não tivessem a sanção do tempo, e o abono de felizes resultados".

Queremos, Sr. Presidente, aproveitar a oportunidade que se nos apresenta para, em nome do Colégio Pedro II, agradecer os atos de seu Governo atual que contribuíram para que o secular estabelecimento padrão do ensino secundário continue, hoje como ontem, desempenhando com dignidade e devoção a tarefa que lhe conferiu o regente interino do Império no dia 2 de dezembro de 1837.

O Decreto 29.396, de 27 de março de 1951, que aboliu a cobrança de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II, foi o primeiro da série destes atos com que V. Exa. distinguiu o nosso Colégio padrão.

Posteriormente, quis Vossa Excelência que a gratuidade não se li-

mitasse a abranger os alunos regularmente matriculados e daí a razão do decreto que estendeu esses favores até aos alunos que apenas presantassem exames no estabelecimento.

Outro ato do Governo de Vossa Excelência, que mereceu os mais justos aplausos de todos os que se interessam pelo progresso do ensino no país, consistiu na criação das duas novas secções do Externato.

Finalmente, no dia em que o Colégio completa 116 anos de vida, quis Vossa Excelência oferecer-lhe o mais valioso dos presentes — novo Regimento e num gesto de cativante atenção, decidiu que o ato se processasse na presença de sua Congregação .

Seja-nos permitido, Senhor Presidente, por um dever de elementar justiça, declarar, como presidente da Congregação do Colégio Pedro II e como tendo sido a pessoa que coordenou os trabalhos de elaboração do projeto do Regimento apresentado ao Governo, que essa tarefa muito dificilmente teria sido concluída em prazo relativamente curto se não fossem as constantes recomendações a nós transmitidas nesse sentido pelo ministro Antônio Balbino. Foi êle que fixou prazo para a entrega do projeto, foi êle que nos obrigou a convocar sessões contínuas da Congregação, foi êle que nos forçou a passar noites em claro para que tudo ficasse pronto no prazo estabelecido.

Graças, pois, à tenacidade do ministro Antônio Balbino e à extraordinária boa vontade dos professores catedráticos do Colégio Pedro

II o trabalho foi submetido à superior consideração de Vossa Excelência em tempo suficiente para que nos honrasse com tão precioso presente.

O Regimento que vigorou no Colégio Pedro II data de 1927 e constituía tarefa difícil para os administradores saber quais os dispositivos que não tinham sido derogados. Quando os diretores eram solicitados por autoridades e especialmente por estabelecimentos de ensino secundário a fornecer um exemplar do Regimento ficavam numa situação verdadeiramente embaraçosa e disso podemos dar o nosso depoimento. Confessar que o Regimento do Colégio estava caduco, poderia ser mal interpretado; dizer que não havia cópias disponíveis, não convencia. Por isso, numa dessas contingências, depois de haver o nosso interlocutor compreendido a verdadeira situação procurávamos dizer que a lei interna no Colégio Pedro II era uma espécie do édito do pretor na antiga Roma, ou uma modalidade da Constituição Inglesa.

Há alguns anos foram instituídas bolsas de estudo no Internato, de modo que o ingresso no estabelecimento padrão pudesse ficar ao alcance de estudantes de qualquer recanto do País. Foi uma feliz iniciativa que tem produzido magníficos resultados.

Agora, o novo Regimento regulamenta o concurso de docente livre, (de acordo com a Lei 444, de julho de 1937, de modo a tornar possível a professores de qualquer ci-

dade do Brasil o ingresso na carreira de professor do Colégio Pedro II.

A instituição de conselhos e de Departamentos irá contribuir para que haja maior rendimento no ensino; a distribuição de responsabilidades, outrora exclusivas dos diretores, entre os membros do Conselho Departamental; maior prestígio do catedrático que será obrigatoriamente ouvido em todos os atos referentes à cátedra de que é titular; a responsabilidade da Congregação na elaboração dos programas; a aplicação de falta a qualquer membro do corpo docente que não comparecer, sem motivo justificável, às sessões para que tenha sido convocado, constituem os principais pontos do Regimento que Vossa Excelência em decreto de hoje baixará para o Colégio Pedro II.

Senhor Presidente — no primeiro semestre do próximo ano letivo o sr. ministro da Educação e Cultura deverá transmitir a Vossa Excelência o convite especial do Colégio Pedro II para assistir à inauguração do primeiro pavilhão do novo conjunto de edifícios do Internato, cujas obras, projetadas e iniciadas no Governo anterior, não sofreram qualquer interrupção graças à orientação do seu Governo de prestigiar as grandes iniciativas de interesse coletivo.

Ao terminar, Senhor Presidente, desejamos expressar a Vossa Excelência que a melhor forma de testemunhar o nosso agradecimento consistirá no cumprimento exato do novo Regimento e isto faremos, religiosamente, certos de que assim pro-

cedendo estaremos contribuindo para o progresso do ensino e da cultura nacional".

PARANÁ

Em sete de Janeiro, instalou-se, em Curitiba, a XI Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, sob os auspícios do governo do Paraná comemorando o I Centenário do Estado.

Foi o seguinte o temário a que obedeceram os trabalhos da Conferência:

1) Divulgação e ensino dos princípios e objetivos e estrutura da ONU (Organização das Nações Unidas).

2) Financiamento dos sistemas públicos de educação.

3) Ensino industrial compreendendo: a) finalidade, b) cursos e currículos, c) bases e programas, d) livro didático, e) barateamento e tendência à gratuidade.

4) Educação em zonas rurais, compreendendo: a) caracteres da zona rural, b) preparo do magistério, c) a escola isolada, d) Centros Regionais de Educação Rural, e) tipos de Missões Rurais mais adequadas às diversas zonas do Brasil.

5) Educação áudio-visual compreendendo: a) radiodifusão a serviço da educação; b) projeção fixa na classe; c) filmes educativos e filmes didáticos; d) a televisão a serviço da educação.

A delegação da Associação Brasileira de Educação, promotora da Conferência, esteve assim constitui-

da: Dr. José Eduardo do Prado Kelly (presidente), Dr. Marcos Almir Madeira, Helena Moreira Guimarães, Dr. Mário de Brito, Dr. Pedro Gouveia Filho, Dr. Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Dr. Afro Amaral Fontoura, Dulcie Kanitz Viana, Dr. Ismael França Campos, Juracy Silveira, Zilda Faria Machado, Genny Marcondes, Dr. Anísio Teixeira, Dr. Joaquim Moreira de Souza, Dr. Fernando Tude de Souza, Dr. Luiz Alves de Matos, Tereza Rosas Castro, Sílvia Silveira e Helena Antipoff.

O Ministério da Educação esteve presente na pessoa do Sr. Ministro Antônio Balbino e dos Drs. Anísio Teixeira e Moreira de Souza.

Todos os Estados mandaram seus representantes, seus próprios secretários de Educação, ou autoridades por eles credenciados .

A Universidade do Brasil designou como seu representante na conferência o Professor Faria Góes.

Durante a reunião de Curitiba foram pronunciadas quatro importantes conferências, a saber: pelo Dr. Anísio Teixeira, "A crise brasileira de educação"; Professor Amaral Fontoura, "A Educação Rural como fator de civilização no Campo"; Professor Moreira de Souza, "Educação Rural" e pelo Dr. Faria Góes Sobrinho, "Uma experiência de ensino superior".

SÃO PAULO

Sob a presidência do Ministro Antônio Balbino, titular da pasta da Educação, e com a presença de representantes do Senai e de vários

órgãos do M. E. C, instalou-se em 12. de janeiro no Palácio Mauá, a Mesa Redonda de Educação Industrial, promovida pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Na instalação da mesma, o Sr. Antônio Devisate, presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, pronunciou a seguinte oração:

"A Federação e o Centro das Indústrias do Estado de S. Paulo têm a maior satisfação e honra em oferecer a sua sede para a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, promovida pela Diretoria do Ensino Industrial do Ministério de Educação e Cultura e pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

Assinalamos, com indisfarçável júbilo, a aproximação agora renovada, entre o Ministério da Educação e Cultura e as entidades representativas da indústria paulista. Nem podia esta casa deixar de aplaudir, com verdadeiro entusiasmo, a vossa iniciativa, pois estamos certos de que, dos debates sobre a organização do ensino industrial em nossa terra, só pode beneficiar-se a produção.

Do contato entre as forças da produção e os órgãos oficiais do comércio de idéias e de experiências entre os industriais e os especialistas, hão de frutificar resultados compensadores, iguais aos que já temos colhido até agora de iniciativas idênticas, tomadas no passado.

A indústria paulista não se sente constrangida ou desambientada numa reunião dessa natureza. Ao contrário, participando dos trabalhos

graças ao vosso bondoso convite, acredita que poderá trazer valiosa contribuição para o estudo e o esclarecimento de muitos e sérios problemas.

Nas instituições mantidas e dirigidas pela indústria, têm-se preparado inúmeros técnicos, que se alinham hoje entre os mais capazes especialistas em ensino profissional do Brasil. E os industriais, desviando parte de suas atividades da indústria para se dedicarem a essas instituições, procuram orientá-las sempre segundo as necessidades da produção, impedindo que se distanciem ou se divorciem da realidade fabril. Esta mesa redonda reunirá, portanto, homens com a mesma preocupação e os mesmos propósitos, e, principalmente, com o mesmo desejo ardente de acertar e ser útil ao país.

Senhor ministro: Até certa época o ensino profissional era, em nossa terra, uma simples ficção. Havia, para as indústrias com mais de 500 operários, a obrigatoriedade legal de manter escolas de aprendizado industrial. Mas acontecia que nem sempre era possível cumprir a lei, por motivos de ordem técnica que a boa vontade e a compreensão dos empregadores não podiam superar. As atividades múltiplas que se desenvolvem numa fábrica devem estar concentradas, normalmente, na realização do objetivo da organização, que é o de produzir. Tudo quanto escape a essa finalidade, ou não será convenientemente executado, ou enfraquecerá a empresa como entidade econômica. As exceções a essa regra não nos permitiam pensar

de outro modo, principalmente no inimigo da década de 1940, quando estávamos realizando um tremendo esforço no sentido de desenvolver a nossa produção industrial, de acordo com as imposições do momento, marcado pelo conflito armado que deflagrara na Europa.

Em face dessa realidade um grupo de industriais, tendo à frente Roberto Simonsen e Morvan Dias de Figueiredo, para citar apenas os mortos, solicitou e obteve do governo federal, na época presidido pelo eminente dr. Getúlio Vargas, a criação de uma instituição que, sendo mantida pela contribuição de todos os empregadores, pudesse realizar um trabalho de envergadura, que a todos, indistintamente, beneficiasse. Essa instituição deveria especializar-se no ensino industrial, fazer dessa tarefa a sua razão de ser, aparelhar-se para alcançar o objetivo que se tinha em mira. Surgiu assim o SENAI, em 1942, nos mesmos moldes que deviam inspirar, alguns anos mais tarde, a criação do SESI.

O desenvolvimento do SENAI na 6ª Região, que abrange os Estados de São Paulo e de Mato Grosso, Goiás e o Território do Guaporé, tem sido impressionante.

Pedimo-vos licença para alinhar em seguida alguns números, os quais, em sua objetividade, mostram imparcialmente as proporções da obra realizada nesse setor. Vamos nos referir apenas a São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Território do Guaporé, que, conforme dissemos, constituem a 6ª Região, com sede nesta Capital.

Além das escolas que funcionam sob o regime de isenção, mantêm o SENAI vinte unidades escolares em toda a região, incluindo três internatos, todos com prédio próprio .

Nessas escolas já se registram nos diversos cursos, 82.048 matrículas, assim distribuídas: cursos para menores, 64.445; cursos para adultos, 15.758; cursos pedagógicos, 357; cursos para estudantes de engenharia, 1.448. E foram entregues um total de 20.850 certificados de cartas de ofício a alunos que concluíram os cursos.

Mas a indústria compreende que não basta cuidar de aprendizado profissional, apenas. E' necessário, isto sim, tratar da formação integral do homem, para o que o trabalho desenvolvido pelo SESI — Serviço Social da Indústria — vem contribuindo poderosamente. Assim é que damos ao nosso trabalhador a mais completa assistência alimentar, Odontológica e médico-hospitalar. Nenhum aluno é admitido às escolas sem passar, preliminarmente, por cuidados e competente inspeção de saúde. E mais tarde, depois que se integra na sociedade obreira que procuramos desenvolver segundo princípios de respeito à personalidade e à liberdade de cada um, encontrará à sua frente um mundo de novas perspectivas. E' nosso objetivo dar ao trabalhador não a possibilidade de produzir automaticamente, como se fora simples máquina, mas a consciência de que desempenha uma função social de extrema importância, sendo útil à sua família e à sua Pátria. Daí

os nossos cursos de alfabetização, de corte e costura, de aprendizado doméstico, ao lado dos de supervisão do pessoal na indústria e dos seminários de legislação trabalhista. Daí a criação dos nossos clubes de trabalhadores, onde os nossos operários encontram a possibilidade de praticar esportes, de freqüentar bibliotecas, de cultivar a música ou outras manifestações artísticas.

Senhor ministro e meus senhores: um trabalho dessa envergadura é dos mais importantes, principalmente num país como o nosso, cuja mão de obra apresenta baixos índices de produtividade. O Brasil apresentou em 1951 um valor de 230 milhões de cruzeiros para a sua renda nacional, colocando-se assim como o décimo terceiro do mundo, em ordem de grandeza. Entretanto, sua renda nacional "per capita", conceito muito mais expressivo, é dos mais baixos do mundo, não ultrapassando 4 mil cruzeiros anuais. Estamos, portanto, na faixa em que se situam países como o Egito, Rodésia, Síria, Chile, Grécia México e Japão.

Esta situação, contudo, não revela as diferenças profundas de graus de desenvolvimento econômico que se encontram dentro das nossas fronteiras semi-continentais. Nos limites de 2 a 4 mil cruzeiros anuais "per capita" estão diluídas e reduzidas ao denominador comum da média aritmética, a animadora porção que cabe a regiões mais evoluídas, como São Paulo, com seus 8 mil e 700 cruzeiros e a irrisória quota correspondente as regiões do asolado nordeste.

A baixa produtividade da economia brasileira é imediatamente trazida à luz quando observamos que 65% da nossa população economicamente ativa se dedica a atividades primárias e, sem embargo, contribuem com apenas 31,8% do valor total da renda nacional.

Comparações com dados de outros países mostrar-nos-ão de maneira mais incisiva o grau inferior de produtividade em que se encontram o trabalho da maior parte da população ativa do Brasil. Os Estados Unidos, com apenas 11% da população ativa dedicada à produção primária, apresenta entretanto maior disponibilidade "per capita" de bens agrícolas. Compreende-se facilmente a posição em que estamos colocados, pois a nossa economia apresenta aproximadamente 70% da sua mão de obra contando apenas com a enxada como auxílio mecânico, e valendo-se quase que exclusivamente da sua força muscular como fonte de energia.

Ao Ministério de Educação e Cultura pode e deve caber um papel de suma relevância na recuperação da parcela economicamente inativa de nosso povo, que vive desintegrado em ilhas demográficas, mais densas no litoral e rarefeitas para o interior. Eis porque nos rejubilamos

com a presença, nesta casa da indústria e da produção de s. excia. o sr. ministro dr. Antônio Balbino, a quem neste instante rendemos nossas respeitadas homenagens.

O nosso trabalho, no setor do aprendizado profissional, que vem sendo realizado há mais de 10 anos, através do SENAI e do SESI, de modo sistemático e científico, é a credencial com que nos apresentamos à I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial.

Nós vo-la apresentamos com o justificado orgulho de quem está cumprindo com o seu dever. Homens da competência e do brilho de s. excia. o sr. ministro da Educação e Cultura, bem como dos renomados especialistas que o acompanham, elegeram São Paulo para discutir problema de tal magnitude. São Paulo, que nasceu à sombra de uma escola, abre-vos as portas de par em par, orgulhoso de poder mostrar-vos tudo quanto realizou em quatro séculos de história. Agradecendo a vossa presença, colocamos à vossa disposição a nossa sede e os nossos Departamentos Técnicos e Serviços Auxiliares. Estamos certos de que encerrareis os trabalhos que hoje se iniciam com redobrada confiança na capacidade e patriotismo de nossa gente e portanto nos gloriosos destinos do Brasil".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Mais de 600 pedagogos, médicos, arquitetos, administradores, representantes de pais de alunos e da imprensa reuniram-se para criar a Sociedade Alemã de Educação ao Ar Livre e de Higiene Escolar. Votaram resolução que sugere seja a escola, cada vez mais, organizada segundo os princípios da higiene escolar moderna e da educação ao ar livre. Lançaram também caloroso apelo em favor de construções escolares simples e higiênicas, com bastante espaço e gramado para organizar ensino e atividades ao ar livre. A Secretaria da Sociedade instalou-se em Brackwede, Billefelders-trasse, 2.

ÁUSTRIA

O sistema de remuneração dos professores primários na Áustria passou a apresentar certas características originais. E assim que os vencimentos do corpo docente do ensino primário está, em princípio, a cargo do orçamento federal, mas com as seguintes limitações: o governo federal prove o corpo docente das escolas, na razão de um professor para cada grupo de trinta alu-

nos de escola primária elementar e de um professor, para cada grupo de vinte e quatro alunos de escola primária superior. Os vencimentos dos professores que excedem a esse número ficam às expensas dos orçamentos provinciais.

BÉLGICA

Foi elaborado um projeto de lei, pelo Ministério da Instrução Pública, com a finalidade de unificar o regime de bolsas de estudo. Esse projeto prevê a criação de um fundo nacional de estudos dividido em três partes separadas: fundo de estudos universitários, fundo de estudos superiores não universitários e fundo de estudos secundários. O fundo nacional de estudos será provido pelas contribuições dos governos federal, provincial e municipal. Será o mesmo administrado pelo Ministério da Instrução Pública, assistido por representantes do magistério, e das administrações das províncias e dos municípios.

CANADA

Várias localidades da província canadense de Quebec tomaram pro-

vidências para seguir o exemplo dado pela cidade de Montreal no que concerne ao financiamento da educação. Em face de o Canadá não possuir administração central de educação cada província é totalmente independente nesse domínio. Foi o governo da província que autorizou a cidade de Montreal a recolher, para financiamento das escolas, uma taxa de 1% sobre as vendas, exceto para os artigos de primeira necessidade.

ESTADOS UNIDOS

Em 1953 acentuou-se a falta de professores que ultimamente se tem verificado. O mínimo indispensável de novos mestres para aquele ano era calculado em 116.000, sendo 46.000 para os novos alunos (um milhão e meio) e 70.000 para substituir os que abandonam o magistério. Considerando que somente 45.700 professores foram diplomados naquele ano, o *déficit* previsto para setembro do mesmo já era de 70.000 professores. Essa falta de mestres crescerá mais ainda em 1954 e 1955. Para dispor de pessoal docente necessário às escolas primárias e secundárias, no decorrer dos dez próximos anos, seria preciso convocar, cada ano, o equivalente a 50% de todos os diplomados pelos colégios e universidades do país em 1953.

ÍNDIA

Dando execução ao que recomendou o Conselho Consultivo Central

de Educação, o Governo da Índia nomeou uma comissão de nove membros para estudar os resultados do ensino secundário no país e para fazer sugestões sobre a reorganização do mesmo. Iniciando os trabalhos a comissão enviou um questionário às diversas instituições de ensino de segundo grau, aos educadores e outras personalidades interessadas pelo problema. A opinião pública é consultada, com particular interesse, no que concerne aos programas e às diversas atividades escolares: ao papel do artesanato, ao ensino agrícola, à necessidade da especialização, às facilidades oferecidas no domínio da arte e da música, à educação moral e religiosa, à disciplina e serviço social obrigatório.

INGLATERRA

O Comitê de Educação da Cidade de Leeds, que efetuou, desde 1949, vários inquéritos sobre retardamento de alunos, no tocante à leitura, publicou recentemente um relatório sobre o assunto. O último inquérito, efetuado em 1953, serviu para medir, em relação à idade real e à idade mental, os resultados obtidos em leitura por 3.184 escolares de 9 a 10 anos.

Desse total, 275 alunos, isto é, 8,5% das crianças, tinham um retardamento de dois anos e mais sobre sua idade mental, e 488 alunos, isto é 15%, tinham um retardamento semelhante em relação a sua idade real.

MÉXICO

Foi criado, junto à Secretaria de Instrução Pública, um departamento especialmente encarregado de facilitar, aperfeiçoar e coordenar as atividades educativas áudio-visuais. Segundo previsões, até 1955, todas as escolas do país estarão providas de um aparelho de projeção fixa e outro de rádio. As despesas serão, em grande parte, cobertas pelas receitas conseguidas através de representações especialmente organizadas para esse fim.

SUÍÇA

Um estudo estatístico dos relatórios anuais da Associação para Orientação Profissional e Proteção dos Aprendizes mostra que a porcentagem de moças e rapazes diplomados, que procuram a orientação profissional, tem aumentado da seguinte maneira: em 1943, 38%; em 1948, 42% em 1952, 49%. Durante o último exercício a Associação ocupou-se da orientação profissional dos enfermos e da população das montanhas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

EXAMES DE ADMISSÃO E ESTRUTURA ESCOLAR

1) Os exames de admissão ao curso secundário, durante os últimos anos letivos, não têm dado nenhum resultado satisfatório. As reprovações em massa vêm-se avolumando de ano em ano e as providências tomadas, como remédio, acentuaram o empirismo das tentativas ineficientes.

2) E de fato assim é. Pois analisando os fatos em sua sucessão cronológica, desde 1948 até hoje, podemos concluir que as causas da decadência não mereceram nenhum estudo criterioso de que resultassem, e disso estamos certos, uma estrutura do ensino e um saneamento escolar.

Quais as providências tomadas? Quando se percebeu que o mal se agravava, os exames de admissão, antes realizados livremente em cada estabelecimento, foram submetidos ao critério de uma comissão de educadores. E, como os resultados também fossem discutíveis, incumbiu-se o Serviço de Medidas Psicológicas de sua organização racional.

Os exames que então se realizaram após alguns meses de testes em grupos escolares, tentando descobrir questões típicas mais comuns, so-

mente mostraram que o Serviço de Medidas Psicológicas estava no caminho errado e bem errado. Pois a causa do mau êxito não se encontra, e nunca se encontrou, na dificuldade das questões dadas aos candidatos. A causa é de natureza didática, está na estrutura escolar e na idoneidade docente.

Numa das reuniões iniciais da comissão de educadores, como um dos seus membros, tecemos considerações sobre o assunto em debate, mostrando a necessidade de uma solução racional, imediata, porquanto não tínhamos o poder de transformar, de um salto, a instrução memorizada em educação consciente. Pomos vencidos então pela maioria e hoje somos vencedores, porque os fatos vêm demonstrando o critério de nossas observações...

3) Os resultados dos exames de admissão ao curso secundário, este ano, também estão abaixo do nível escolar médio das crianças do quarto ano primário. As reprovações em massa pela deficiência de preparo estão confirmando, mais uma vez, a existência de erros, senões e falhas em nossa estrutura escolar, que tolem, dificultam e embaraçam a educação das crianças e dos adolescentes.

Não pode ser outra a conclusão. E assim é de fato, porque nossos estudos de Estatística Educacional sobre o assunto, durante os últimos anos letivos, mostram o descuido lamentável da escola na formação mental dos estudantes. Não educa. Geralmente transmite conhecimentos papagalescos, errôneos às vezes, com que ela tenta cuidar do desenvolvimento mental das crianças.

Citemos um caso único dos nossos testes de educação matemática, dados em exames de admissão a uma turma de mais de 400 candidatos, como elemento de estudos estatísticos a serviço da educação. "Uma coluna tem 12 metros de altura. Nela estão dois ganchos, o de cima dista 10 metros da base e o de baixo dista 8 metros do cume. Pede-se a distância entre os dois ganchos".

Somente um candidato único é que resolveu a questão dada. E os demais nada fizeram e nem deram sinal de observação, ou de intuição, ou de raciocínio. Não revelaram, pois nenhum desenvolvimento mental.

Não se deu o mesmo, porém, com uma questão típica mais difícil, dada intencionalmente no mesmo exame, porque a maioria a resolveu ou a encaminhou. Era um caso de conhecimento memorizado e nada mais.

Considerando que o fato se repetiu nos exames em segunda época, mesmo com testes mais fáceis, dados aos candidatos de novo inscritos, devemos concluir pela deficiência da capacidade mental e do desenvolvi-

mento intelectual, estática uma e memorizado outro, de que respondem pelo atraso as escolas de origem. Os candidatos são, pois, vítimas inocentes de uma desorientação educacional.

4) Não é só. Geralmente os grupos escolares funcionam em três períodos diários, durante o ano letivo, cada um dos quais com três horas de trabalho escolar. Deduzindo-se, porém, os intervalos para descanso e as constantes interrupções por conta das instituições auxiliares da escola, sem aludir às aulas cabuladas nem a faltas do professor, o dia letivo se reduz a duas horas de trabalho, isto é, se reduz à metade do tempo normal de quatro horas diárias. Não é possível, portanto, que o programa do curso primário, de quatro anos letivos, tenha execução em dois anos apenas... E' natural o mau êxito nos exames e o contrário seria anormal.

5) Não devemos atribuir às professoras primárias nenhuma responsabilidade, pois sua formação docente se deve às escolas normais pelas quais se diplomaram. São também vítimas inocentes, como as crianças, e não contam com assistência alguma com que possam melhorar o seu trabalho escolar.

As escolas normais são escolas técnicas, as mais técnicas de todas as escolas, porque estas trabalham coisas materiais, sensíveis aos sentidos, e aquelas tratam de coisas imateriais, de natureza espiritual. E todavia exigimos operários especializados na indústria, às vezes técnicos de alta especialização, e quase nada

exigimos dos professores no curso de ingresso ao magistério primário.

Não seriam convenientes exames vocacionais na admissão ao curso normal? E observações das tendências, durante o curso, cremos, seriam do interesse do ensino e da nacionalidade.

6) A estrutura das escolas normais não está de acordo com as necessidades do ensino elementar. Nelas se estudam diversas matérias em detrimento das que são essenciais a uma educadora de verdade. O acervo de conhecimentos de utilidade remota, resumidos em cadernos de rascunhos, anulando quase os de imediata necessidade, embaraçam o trabalho técnico do ensino e prejudicam a formação docente do normalista consciente.

O tirocínio escolar não se adquire com visitas a classes e nem com aulas avulsas. O tirocínio escolar só se adquire no laboratório da classe, trabalhando com assiduidade e dedicação, mediante orientação técnica e educadores idôneos. E como isso não acontece, devido ao tradicional comodismo, estamos fazendo como o mestre de natação a seco... num mar de areia e à sombra de uma barraca...

A natureza dos erros, senões e falhas que se observam nos exames de admissão e nos concursos de seleção, e também nos trabalhos das normalistas, estudados na sua realidade concreta, estatisticamente, mostra a causa na formação docente do professor primário. Está, pois, na estrutura das escolas normais.

Não interessam ao mestre-escola nem ao núcleo escolar, dada a situação do ensino, matérias de utilidade remota ou de outros setores. As normalistas carecem de classes, museus e laboratórios, coordenados com estudos teóricos de imediata necessidade, de modo a realizar-se uma educação do docente no tirocínio técnico do ensino. A formação profissional não se processa com a demagogia de certas cátedras, em com catedráticos alheios à didática de sua matéria, que os tradicionais "cadernos de pontos" traduzem de fato...

Os núcleos escolares necessitam de professores que saibam desenvolver nas crianças a observação, a intuição e o raciocínio, de acordo com a sua evolução cíclica, com exercícios de linguagem e cálculo, de geografia e história e de ciências sociais. Mas isso não é possível com a estrutura atual, porque o acúmulo de matérias de estudo, discutível às vezes, dificultou a existência de cadeiras especializadas na didática das disciplinas que o professor deve lecionar. E', pois, remota a causa do atual mau êxito nos exames.

Um exemplo: as normalistas que não tenham conhecimentos do advento das concepções numéricas e do sua evolução mental, estudados com ciência e consciência, jamais poderão compreender a natureza psicológica do fenômeno e extrair dela as bases didáticas do ensino da escala numérica. Não saberá certamente por que a sucessão espontânea dos números não coincide com a série dos números naturais; nem

poderá admitir que os números ordinais precedem os cardinais, isto é, a ordenação é anterior à contagem.

Mas o que é que vemos? A educação matemática nas escolas elementares e nas escolas normais, até aqui, contradizendo dados históricos, lingüísticos, psicológicos e filosóficos. Já se tratou de estética do trabalho e da tradução da linguagem literária em notação matemática? Já se ensinou a versão da notação matemática em linguagem literária? Certamente são coisas intratáveis... desconhecidas... numa educação racional de uma escola realista...

Não certamente. As escolas normais não têm a cadeira de Matemática Pedagógica nem a de Estatística Educacional a serviço da formação docente das normalistas. Geralmente servem outros interesses com denominações genéricas, à revelia do ensino, e nelas estão titulares interinos no comodismo de cadeiras dadas...

7) O mau êxito nos exames de admissão do curso secundário e nos exames vestibulares do curso normal e dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização, a que se submeteram candidatos que concluíram o curso primário, o curso secundário e o curso normal, respectivamente, dos quais muitos destes últimos são professores efetivos e interessados em comissionamento, constitui uma demonstração indiscutível da decadência do ensino médio e normal de que a do ensino primário é consequência imediata.

E, além disso, a distribuição de classes a interinos e a contratados, com diminuto tirocínio escolar, e a tolerância em relação a uns titulares consolidando situações anômalas de outros, são casos que aborrecem, desanimam e prejudicam os professores de concurso e em efetivo exercício. Anula a dedicação do trabalho, a nobreza de um sacerdócio e, ainda, a idoneidade docente no conceito de estudantes malandros.

8) A legislação escolar não faz distinção alguma entre titulares da mesma cadeira de um mesmo estabelecimento de ensino, quando em efetivo exercício, e todavia existe lamentável preferência que prejudica os trabalhos escolares. Pois a elaboração do horário e a distribuição de classes, condicionados a interesses individuais, acomodam uns e deslocam outros e como deslocados devem aceitar as classes mais trabalhosas e as de maior responsabilidade docente.

São estes levados a situações subalternas, aceitando-as em contradição aos seus direitos docentes, dadas as suas necessidades econômicas e dos seus, recebendo classes restantes da escolha de outros elementos e até de interinos que, raramente, contam com um tirocínio escolar na didática da matéria que lecionam.

A inexistência de uma orientação racional na elaboração do horário escolar e na distribuição de classes aos catedráticos, conhecida com a devida antecedência, causa transtornos individuais e inconveniências ao ensino. Pois não estando distribuídas as matérias de es-

tudo em dias alternados e não sendo feita a distribuição equitativa aos catedráticos das classes de cada série do curso, como sói acontecer, nada mais é do que uma receita com horas de trabalho e nomes de matérias. Só será didático o horário escolar se coordenar os interesses do ensino com os direitos docentes dos catedráticos em efetivo exercício.

Os educadores secundários, membros de congregações inexistentes de fato, são assim mesmo colaboradores ativos na educação de adolescentes. São também construtores da nacionalidade e merecem um tratamento justo em relação ao mérito humano em relação ao trabalho jurídico em relação às leis do ensino.

Não é outro o nosso intuito. Não queremos que o mestre de verdade continue na mendicância de seus direitos, humilde e temeroso, recebendo a esmola de um sorriso ou a malícia do um carinho...

9) Não raro o horário escolar é também causa que prejudica o ensino em classe, porque a distribuição unilateral das séries do curso, convertendo o mestre em verdadeira vitrola na repetição diária da mesma lição a muitas classes idênticas, mata-lhe o estímulo, amordaça-lhe o entusiasmo e tira-lhe a iniciativa de estudos docentes.

Num horário escolar as matérias de estudo devem estar em dias alternados da semana, simetricamente distribuídas, tendo em vista a divisão equitativa das classes de cada série do curso entre catedráticos da mesma cadeira. Só as aulas exce-

centes é que deverão ser confiadas a interinos, contratados e comissionados.

A elaboração do horário terá como base a "Unidade Coletiva" de quatro classes, uma de cada série, e haverá tantas unidades em cada período quantas necessárias. E os catedráticos efetivos, na ordem de antigüidade no estabelecimento, deverão escolher em rodízio, sucessivamente, as unidades coletivas de sua preferência.

E assim teremos uma democracia docente.

10) A causa do mau êxito nos concursos de admissão e nos exames vestibulares, desde há muito, não se encontra nas questões dadas nem no critério de julgamento. Está na estrutura técnica, econômica e administrativa do ensino secundário e normal, ainda sem estudo, e dela decorrem fatos que dificultam a educação dos adolescentes, a formação de educadores idôneos e a nobreza cívica de um sacerdócio moral e cristão.

Nossas credenciais em abono de uma entrevista desta natureza são a assiduidade ao trabalho, a dedicação ao ensino e a idoneidade docente. E os estudos realizados em diversos setores dos conhecimentos humanos, relacionados com a educação secundária e normal, durante anos sucessivos, são também credenciais de que a nossa conduta social se tem servido exclusivamente com êxito, durante os concursos a que nós nos submetemos e em nossos trabalhos escolares na cátedra de que somos titulares modestos.

Não queremos aludir com isso a estabelecimentos de ensino secundário e normal, onde se observam saltos graciosos e assaltos audaciosos, ainda que discretos, criando-lhes situações anômalas de interesses individuais, tais como excesso de auxiliares, servidores sem trabalho, interinos privilegiados e outros com outras denominações. — D. VIZIOLI — (*Folha de Minas*, Belo Horizonte).

OS MEIOS AUDIO-VISUAIS E A EDUCAÇÃO

Das inúmeras iniciativas que o Brasil deve à Associação Brasileira de Educação, creio eu, uma das mais importantes é a instituição dos Cursos de Férias. Foi o saudoso e querido Venâncio Filho — um nome indelêvelmente ligado à educação nacional — quem mais se bateu pela sua instituição como coisa permanente na vida da nossa ABE. Não podia, assim, deixar de prestar a minha cooperação aos Cursos de Férias percorrendo sobre um tema que me foi distribuído, dos mais oportunos na educação moderna: Os meios áudio-visuais e a educação.

Destes meios cuidarei apenas dos dois principais: o rádio e o cinema. São os dois grandes veículos de comunicação com a massa e que tanto servem como meios de recreação ou como veículos de educação. Não são, no meu entender, substitutos possíveis para a escola ou para o professor. Mas, positivamente, são as únicas soluções possíveis de educação onde a escola não consegue chegar ou onde chega mal. De pos-

sibilidades ilimitadas como meios de educação, necessitam de cuidados bem especiais como meios de instrução. Faço sempre questão de pedir aos educadores, aos homens de rádio e de cinema, que se batam no sentido de colocar uma certa diferença entre o que é rádio e cinema educativos e o que é rádio e cinema didáticos. A diferença é necessária, é indispensável mesmo, pois os dois grandes veículos de educação, na exploração comercial que vêm sofrendo em toda parte do mundo, têm as suas finalidades desvirtuadas propositadamente pelos que enxergam em tudo apenas meios de ganhar dinheiro. E esta sede de aumento de rendimentos fomenta a confusão para justificar a péssima espécie de programas e de exibições que são feitas perante audiências numerosas. Sem qualquer prejuízo, sem qualquer diminuição de rendimentos, tudo quanto se faz diante de um microfone ou se projeta numa tela pode ter finalidades educativas, sem características indispensáveis de aulas ou práticas didáticas. Se fosse bem entendida a definição do que é educativo, tenho a certeza de que nem o rádio, nem o cinema, no Brasil, poderiam concorrer para a deseducação do povo.

Via de regra, o professor está mais familiarizado com o cinema que com o rádio. O cinema tem o duplo da idade do rádio. E muito se discute sobre as vantagens dos olhos sobre os ouvidos. Verdade é que ainda não se provou, cientificamente, se um órgão tem mais possibilidades

que outro. Enquanto não chega a televisão, que é uma combinação admirável do cinema e do rádio, uma conjugação dos olhos e dos ouvidos, talvez seja melhor aceitar a observação de Lazarsfeld: "o meio fisiológico da percepção é em si mesmo de pequena importância na comunicação de idéias; o que vale realmente é a situação em que se processa a comunicação: — os hábitos de audição e de leitura do recepiante e o caráter do ensinamento em questão".

O professor brasileiro encontra no rádio e no cinema a solução ideal para milhares de problemas. Sobretudo o professor do interior, isolado na sua escolinha, sem as possibilidades de renovação cultural, sem meios para acompanhar devidamente o andamento do mundo. O rádio e o cinema podem realizar, antes de tudo, a atualização da escola. Ainda não atingimos, positivamente, um grau de compreensão suficiente para mobilização dos dois maiores aliados que a escola pode ter. Infelizmente, no Brasil, somos vítimas de uma centralização absurda, coisa incompreensível e injustificada num país de tão vasta extensão territorial. Nem o Ministério da Educação tem estrutura suficiente para atender às necessidades dos Estados, nem os próprios meios de comunicação existentes possibilitam um contato direto. Tem o governo federal, em unidade, serviços de rádio e de cinema educativos que podem servir de modelo a qualquer país, como dos melhores do mundo, mas isto é no centro.

Não se pensou ainda numa articulação. Não se pensou em redes de estações educativas, nem se pensou na formação de filmotecas nos Estados. A escola do interior, principalmente, talvez a mais necessitada de tão poderosos auxiliares, não conta como devia contar com os meios áudio-visuais, elementos indispensáveis ao trabalho da escola moderna.

O êxito verdadeiramente extraordinário que se consegue hoje com os "slide-sounds", com os "filmstrips" ou seja com o aproveitamento da projeção fixa conjugada com o disco, está desafiando os responsáveis pela educação em todo o Brasil. A Campanha Nacional de Educação de Adultos tomou a resolução firme de dotar cada município brasileiro com um projetor para este material fixo. Trata-se de uma iniciativa feliz, sobretudo porque o material a ser usado está sendo cuidadosamente selecionado. Qualquer professor, com uma simples explicação, poderá manejar este material. A experiência feita no interior do Amazonas pelo Serviço Especial de Saúde Pública, um serviço em cooperação dos governos do Brasil e dos Estados Unidos, é alguma coisa de que o Brasil se pode orgulhar. Lá se emprega o cinema de imagem fixa para a educação sanitária. Os resultados são maravilhosos. Observa-se que o homem simples do interior capta muito mais com o cinema fixo que com o cinema móvel. A velocidade da sucessão de imagens do cinema comum, provam as pesquisas realizadas, dificulta a fixação das obser-

vagões. Acresce que o preço do cinema de projeção fixa é um décimo ou um vigésimo do preço do cinema comum. O professor interessado na sua tarefa encontra no projetor fixo que o Ministério da Educação está distribuindo com largueza uma oportunidade excepcional para a sua tarefa.

E no campo do rádio as possibilidades são imensas. Muito maiores no campo educativo que no propriamente instrutivo. Não sou partidário do emprego do rádio como meio de alfabetização, por exemplo. Mas, com os meios de que dispõe, com a sua técnica miraculosa, o bom rádio poderá realizar milagres em qualquer parte do país. Disse, e com muita razão, um escritor norte-americano esta grande verdade; o RÁDIO PODE SER PARA A EDUCAÇÃO O QUE O AVIÃO É PARA O TRANSPORTE.

Ninguém pense que é possível dar uma aula diante de um microfone com o mesmo desembaraço que se dá numa sala de aula. Há uma didática especial para o rádio. O microfone tem segredos que desencantam oradores primorosos. Falar sem sentir a reação do auditório não é tarefa fácil, sobretudo para os improvisadores que vão tirando das manifestações da assistência as conclusões para novas arremetidas.

O professor do rádio tem que se revestir de mais humildade, mas ao mesmo tempo não pode perder aquilo que o americano chama de "showmanship", naturalmente sem chocar com a compostura natural do mestre. O microfone que se transforma

numa sala de aula tem também alguns princípios a respeitar.

A experiência demonstra que quando desejamos ensinar para crianças, num ambiente que não é diretamente para a escola, devemos pensar em dramatizações. A criança acompanha com muito mais interesse o que é dramatizado e grava com mais facilidade. Para os ensinamentos de nível secundário nossa experiência na emissora do Ministério da Educação faz-nos inclinar para os diálogos entre o professor e dois ou três alunos, o sistema de digressões seguidas de perguntas de permissão é o mais indicado. As palestras e conferências preferimos usá-las para os níveis acadêmicos, e quando preparadas com cuidado, levando em conta uns tantos princípios, para a educação geral do adulto.

Há, porém, uma série de detalhes que jamais deverão ser esquecidos por quem deseja ensinar pelo rádio. Há necessidade de um planejamento preliminar e de um preparo especial. Ninguém cometa o erro imperdoável de pensar, porque é capaz de dar uma aula ou de fazer um discurso, que está em condições de se colocar diante de um microfone e falar pensando que está sendo ouvido e seguido. O microfone exige uma humildade muito grande do professor que se transforma, muita vez, de um expositor para uma turma de quarenta alunos num expositor para milhares de ouvintes-alunos. Dizem os entendidos que uma boa meia hora de rádio exige nada menos de oito horas de

preparação. E que o preparo de uma aula de meia hora pará o rádio, exige no mínimo três vezes o tempo que se gasta pará o preparo de uma aula de quarenta minutos. Não nos esqueçamos que o rádio deu um salto tremendo da infância para a adolescência. Podemos mesmo dizer que tal maravilha quase que não teve infância. E os processos educativos, em toda parte, resistem muito às inovações. A cousa tem que ser conduzida com habilidade e interesse para que nunca os educadores possam fazer jus àquele apelido que um grande radialista americano já quis dar-lhes: padras-tos do rádio... O segredo do professor é prender a atenção do aluno, conquistar o seu interesse para a aprendizagem. Numa sala de aula êle pode lançar mão de muitos meios para auxiliar a apresentação do assunto. No rádio conta apenas com o som. Nem preciso dizer que a voz do professor é quase oitenta por cento do êxito do ensino pelo rádio. É uma espécie do aparecimento do cinema falado. Quantos astros desapareceram, apesar de serem magníficos no cinema mudo? O professor que vai ao microfone precisa de ter aquilo que se chama de "*sense of Communication*" e além disso o "*ability to communicate*".

Já vos disse dos três tipos principais de programas que visam fazer educação pelo rádio: a conferência ou aula direta, as palestras dialogadas e as dramatizações. Na feitura de cada um destes tipos de programa há peculiaridades que não podem ser ignoradas e que a gente

encontra descritas nos que publicaram livros sobre o assunto, sobretudo no estrangeiro, pois é bem fraca a nossa literatura radiofônica neste sentido de preparo dos radialistas.

Rádio e cinema encerram uma oportunidade excepcional para o professor brasileiro e para todo o Brasil. Não poderia dar aos meus diletos companheiros de lutas por uma educação melhor e que chegue para todos os brasileiros, no limite deste trabalho, uma idéia do muito que se pode esperar dos meios áudio-visuais na educação. Como homem de rádio, apenas estou aqui provocando o pensamento de cada professor para um conhecimento mais detalhado de tão palpitante assunto. Os que tiverem a possibilidade de uma visita ao Rio de Janeiro, com o maior prazer, ofereço as instalações e as experiências do Serviço de Radiodifusão Educativa para um conhecimento mais amplo do assunto. E o mesmo posso dizer do cinema educativo. O Serviço de Radiodifusão Educativa e o Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério de Educação, criação ambos do sábio e eminente brasileiro Professor Roquette-Pinto, habitam a mesma casa, à Praça da República, 141 A, e continuam fiéis aos princípios do seu ilustre criador: "Pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil". Aqui estamos ao dispor dos professores do Brasil. — FERNANDO TUDE DE SOUZA. •— (*Educação*, Rio).

RECUPERAÇÃO DE CRIANÇAS

Nada mais triste do que ver uma criança impossibilitada de segurar uma caneta ou um lápis, para escrever. Não o pode fazer devido aos movimentos involuntários causados pela paralisia cerebral. Essa paralisia é causada pelo sub-desenvolvimento ou qualquer doença das células cerebrais, que torna os membros rijos ou fracos, ou uma série de movimentos espasmódicos involuntários e desconcertados. As crianças atacadas por essa enfermidade, em alguns casos, falam defeituosamente, surgindo então sérias dificuldades no setor da educação. Como podem aprender a ler, a estudar?

Fundou-se, na Grã-Bretanha, em Harborne, subúrbio de Birmingham, uma escola que os ajudará a vencer suas incapacidades físicas, onde o ensino especializado e o tratamento médico lhes capacitarão a ocupar o lugar a que têm direito na vida de todos os dias.

A escola — *Carlson House Spatics* — uma das primeiras em seu gênero fundada na Grã-Bretanha, foi inaugurada em 1948; seus alunos são crianças cuja incapacidade resulta de um dos três tipos de paralisia cerebral — espasmódica, atetose e ataxia.

Antes de serem admitidas nessa escola, as crianças atacadas pela paralisia cerebral são examinadas por uma junta de médicos e técnicos em educação; esta determina o tratamento e o ensino apropriados. Fa-

zem testes para verificar o grau de inteligência das crianças, e se estas seriam beneficiadas frequentando a escola.

A Direção organiza reuniões semanais, nas quais os professores e os terapeutas podem discutir vários dos problemas mentais e físicos dos alunos, relatando as observações que fizeram durante a semana.

Hoje, cerca de 40 crianças estão recebendo educação e tratamento em *Carlson House*: a idade dos alunos varia entre dois e cinco anos no recém-criado jardim de infância, e entre cinco e quatorze anos na escola propriamente dita. Muitos não podem andar, outros não podem ficar de pé e muitos outros usam aparelhos ortopédicos. Deixá-los seguir seus interesses naturais é o objetivo principal da escola, e todas as classes fornecem amplo campo para o desenvolvimento das habilidades. Os bem organizados currículos incluem também trabalhos manuais adequados à habilidade de cada aluno e a sua maturidade. Aparelhos engenhosos foram construídos para ajudar aos que não podem usar as mãos ou aos que têm dificuldades de falar — de fato, um rapaz que não podia usar as mãos, faz agora seus deveres a máquina. Durante o dia, os alunos são encaminhados ao Gabinete de Fisioterapia e ao Departamento de "Speech Therapy" (terapia por meio de exercícios de dicção), onde recebem tratamento individual de 20 minutos, de acordo com as possibilidades físicas de cada um. Todas as mesas são adap-

tadas pelo carpinteiro da escola, para cada criança, que as constrói sob a observação e as instruções dos terapeutas.

Muitas firmas particulares, departamentos governamentais contribuem para o êxito dessa humanitária escola. O Ministério das Penções, sob o Plano Nacional de Saúde, presenteou uma aluna com um triciclo. Ivone, uma das beneficiadas por este Ministério, não pode andar sem amparo, mas consegue pedalar um triciclo, exercício êsse que lhe fortalece as pernas. Uns tipos especiais de pedais impedem que seus pés escorreguem. Uma grande firma de fabricantes de pedais e acessórios para automóveis, de Birmingham, fêz presente de um "escorrega", onde as crianças se divertem a valer no pátio da escola.

Todas têm oportunidade de desenvolver atividades criadoras. Entre os vários tipos de trabalho vocacional existente, a escola edita uma revista escolar chamada *Carlson House Clarison*.

E os Departamentos do Bem-Estar da Associação Espática Midland, considerando a criança como um todo e planejando desenvolver quaisquer potencialidades ao máximo, trabalha em estreita associação com a direção da escola a fim de preparar os adolescentes para o treino vocacional, emprego, etc. Todas têm direito a uma oportunidade na vida — esse o objetivo principal da escola. — JOHN SMITH. — (*O Jornal*, Rio).

A ESCOLA RURAL, NO MUNICÍPIO

Um país adulto tem sempre graves problemas a embaraçar o seu avanço. Além daqueles que vieram sem solução do passado, acrescentam-se os que são criados pelas novas condições de vida que chegam.

O Brasil de hoje tem agravados velhos problemas que êle arrasta consigo, embaraçando o seu desenvolvimento, através de mais de cem anos de autonomia política. E novos problemas àqueles se ajuntaram, apresentando atualmente o país um imenso conglomerado de entraves ao seu progresso humano e material.

Há sempre o perigo de ficarmos demais impressionados com o problema do momento, que procuramos resolver isoladamente, esquecendo-nos de que não há problemas isolados numa nação. Verifica-se a uma observação mais detida de nossas coisas que as nossas deficiências provêm de fatores primários que não levamos bastante em conta, quando determinamos dar solução imediata e direta a tal ou qual problema.

Vimos, por exemplo, como se preocuparam os brasileiros, de alguns anos a esta parte, com a industrialização do país. Fizemos todos os esforços possíveis neste sentido. E não conseguimos realizar plenamente os nossos objetivos. Havia fatores primários que entravam o surto industrial do país. Falta-nos uma vida rural organizada, a um tempo como fonte de mate-

rias-primas indispensáveis e como mercado consumidor.

Voltamo-nos agora para a reforma da vida rural. Pregamos a mecanização da lavoura. Esqueçemo-nos de algumas das causas fundamentais da debilidade de nossa economia rural.

E assim por diante.

Passamos o tempo a recomeçar. Se olharmos o setor político, não se passam diferentemente as coisas. Fêz-se a revolução de 1930, porque muitos sentiram que nossa vida pública estava perigosamente alterada, ameaçando a própria integridade nacional. Mas uma outra revolução se seguiu: (o *Estado Novo*) que, por sua vez, foi repelida, para voltarmos a fórmulas políticas possivelmente mais adulteradas do que as de 1930.

No meio de todas essas indecisões e tentativas descontínuas para vencermos a marca e colocarmos o país numa trilha segura, como o avião que se alça sobre a tempestade para voar num céu tranqüilo, se nos detivermos em analisar em profundidade as causas do nosso atraso, encontraremos certos problemas de base sobre os quais vamos passando, como se fosse possível esperar que eles se anulassem por si mesmos, sem a nossa intervenção direta e decidida. Há uma fórmula vaga que tem servido, admiravelmente, para a indolência nacional, e válida quer se trate de problemas individuais, quer de coletivos. "Demos tempo ao tempo" — parece que tem sido a nossa norma de ação.

Mas o tempo não resolve nada por si mesmo. E a velocidade dos nossos dias já não admite uma fórmula que há cem anos poderia iludir. Com efeito, olhemos o que ocorre nesta metade de século. As invenções se sucedem num ritmo de alarmante aceleração, quando antes de 1850 feliz era o lustro, o decênio, o próprio meio-século que assistia a qualquer invenção que revolucionava a técnica e a própria vida humana.

A técnica toma cada vez lugar mais saliente na vida humana e no domínio que o homem deve exercer sobre o meio. E técnica não é fruto de improvisação. Não se incorpora a uma sociedade por simples aproximação. Tem que ser assimilada num aprendizado vivo e funcional. E esse aprendizado exige do homem uma base de conhecimentos elementares e fundamentais que lhe são dados pelo que se convencionou chamar de "escola primária".

A realidade escolar no município

Vejamos que espécie de "escola" têm os Municípios cearenses, a fim de podermos ressaltar a importância das conclusões a que chegaremos. Vamos tomar por base do« nossos argumentos o que se observa, primeiramente, no setor estadual.

Em princípio, o Estado tomou a seu cargo a direção, a organização e a distribuição do ensino primário.

Na sede do Município existe, geralmente, um grupo escolar estadual. Este é, via de regra, mal aparelhado e funciona em prédio apertado, sem o mobiliário adequado e suficiente, sem o material didático indispensável.

A única coisa que se aproveita nesses grupos é o pessoal. Não falamos do ponto de vista técnico, porque, em geral, as escolas normais cearenses não fornecem o tipo de professora para a qualidade de escola necessária ao interior. Abriremos uma honrosa exceção para a formação ministrada pela Escola Normal Rural de Juazeiro.

Falamos sob o aspecto da capacidade intelectual e disposição para o trabalho educativo que revela o professorado primário do Ceará. A professora cearense pode ser considerada excelente. Mal paga, sem estímulo e sem ajuda técnica, ela vem realizando sozinha o pouco que se tem conseguido na educação primária do nosso povo.

Afora o grupo escolar da sede do Município, o Estado mantém escolas isoladas nas sedes dos Distritos. São as chamadas escolas "elementares", providas por professoras "auxiliares" — moças esforçadas, dedicadas, mas raramente diplomadas. O Estado conta atualmente com cerca de 2.400 professoras, das quais menos da metade se constitui de normalistas diplomadas!

Isto não vem, aliás, muito ao caso, porque, como dissemos, as normalistas não são, via de regra, pre-

paradas para a tarefa educativa no campo.

A existência dessas escolas isoladas nos Municípios varia imensamente. Tomemos como significativos os índices seguintes: o Município mais bem servido de escolas estaduais é *Crato* com 1 professora para cada 147 crianças em idade escolar; e o Município pior servido por escolas estaduais é *Nova Russas* com 1 professora para 1.132 crianças em idade escolar.

Num documento oficial, o governo do Estado publicou este ano esta confissão bastante grave: "Quando se examina, ainda que superficialmente, a estatística da situação do ensino primário no Ceará, a impressão que se experimenta é de desolação e angústia, embora o quadro se reproduza pelo Brasil em fora como um imenso problema nacional".

"Considere-se ainda, para completar este quadro doloroso, que as escolas estão localizadas em prédios impróprios, sem instalações convenientes, sem o material mínimo indispensável, e ministram um ensino incompatível com as exigências e peculiaridades do meio cearense". ("Campanha de Educação Rural — 1ª etapa: Vale do Cariri" — Iniciativa do Governo do Estado, Imprensa Oficial, 1952, pág. 24).

O mal maior, porém, reside na falta de fiscalização e de orientação para as escolas primárias do Estado. Há no Ceará 15 Delegacias Regionais do Ensino Primário. Os Delegados de Ensino não são gente especializada. Ultimamente, nem con-

curso público se fazem para sua escolha. E alguns deles não residem em suas sedes, quando as suas regiões são próximas da Capital.

O ordenado dos Delegados de Ensino (Cr\$ 2.200,00) não atrai pessoal competente. E não existe nada que se possa chamar de equipamento de uma delegacia de ensino. Existem somente os cargos e as pessoas que os ocupam. Um Delegado de Ensino não possui máquina de escrever, fichário, mesa, arquivo, material de expediente, sede alugada, nada numa palavra que possa evocar a idéia de uma repartição pública.

Uma vez por ano, passa o Delegado de Ensino pelas escolas de sua jurisdição. Escolas isoladas mais distantes da sede vivem anos sem a passagem apressada, esporádica e, por muitos motivos, inútil do Delegado de Ensino.

Inútil, porque essa autoridade, presumivelmente técnica, não exerce nenhuma função válida na região. Seu trabalho se reduz à função burocrática de mandar à Secretaria de Educação, distante e indiferente, a lista das escolas *visitadas* no mês, com ligeiras observações complementares, eventualmente com pedidos de material que não podem ser atendidos.

Função pedagógica, de orientação? Nenhuma. A maior parte dos Delegados de Ensino não entende disto. Muitos deles nunca foram sequer professores, de qualquer grau.

Dentro deste quadro sombrio, porém real, da situação do ensino público estadual no Ceará, os Prefei-

tos municipais são obrigados a atenderem a reivindicações dos moradores das aldeias, povoados, sítios e fazendas por escolas para a criação de cada lugar.

Em Municípios como Frade, Campos Sales e Saboeiro, a densidade de escolas estaduais é de uma por 517, 484 e 423 quilômetros quadrados!

São então criadas e mantidas pelas Prefeituras "escolas municipais" que não têm nada que ver com a fiscalização (ineficiente) nem com a orientação (inexistente) da Secretaria de Estado para os negócios da educação pública.

Essas escolas municipais têm sido malsinadas, combatidas, depreciadas. Em alguns casos, procedem as críticas contra elas. Eram nomeadas moças sem condições para exercerem a tarefa alfabetizante. Atendia-se sobretudo a injunções partidárias para a sua nomeação. Considerava-se o emprego de professora municipal simples maneira de contentar um correligionário de sítio, fazenda ou povoado.

Mas já se pode, hoje em dia, fazer justiça a muitos Prefeitos do interior. Com o avanço dos princípios municipalistas e com a compreensão que já se alarga e aprofunda no interior, entre os administradores das comunas, de suas responsabilidades diante da opinião pública e em relação com os problemas do povo brasileiro, muitos deles procuram acertar.

O que é irremediavelmente falho, é a organização, é o sistema que eles continuam, em geral, a prati-

car. Escolas municipais fixas em fazendas e sítios pouco têm produzido em benefícios para a alfabetização do povo.

Não se estranhe estarmos falando sempre em "alfabetização". Procurou-se no Brasil, por influência de idéias educativas de importação, argüirem-se grandes defeitos e até mesmo males incontáveis à conta da alfabetização do povo. Estamos cada vez mais convencidos de que o primeiro passo é realmente alfabetizar. O mal é ficar-se aí ou pensar-se que a alfabetização é mais do que um caminho ou um meio. Claro que não nos podemos contentar com isto nem são as nossas escolas aparelhos eficientes para a própria tarefa alfabetizante. Realmente, passam as crianças, via de regra, três, quatro anos nas escolas, às voltas com as cartilhas, sem conseguirem dominar as técnicas rudimentares da leitura e da escrita.

Mas que a alfabetização seja indispensável, não temos dúvida, sobretudo quando o nosso contato com o ensino profissional para adolescentes nos veio demonstrar que mais da metade dos candidatos a esse tipo de aprendizagem, não pode ser aceita por falta de conhecimento da parte deles em leitura, escrita e aritmética.

O panorama do analfabetismo no Ceará apresenta os seguintes índices bastante esclarecedores. O recenseamento de 1950 revelou que nas cidades, entre pessoas de 10 anos e mais, 62,97% eram alfabetizadas, enquanto no quadro suburbano cearense o índice de alfabetiza-

ção ficou na ordem de 47,57%, descendo na zona rural para a cifra deprimente de 22,50%.

Em outras palavras: o campo cearense não tem merecido a atenção devida dos poderes públicos. Enquanto nas cidades, onde se concentram as escolas primárias, em 100 pessoas apenas 28 são analfabetas, nos campos, nas fazendas e nos povoados, em 100 pessoas 78 não sabem ler nem escrever.

Ora, qualquer programa de renovação dos quadros de nossa vida rural vai depender também da faculdade de adquirir as normas técnicas da mecanização e racionalização da lavoura, que puderem apresentar as populações rurais.

Daí o nosso pensamento de que a ação educativa dos Municípios deve fazer-se sentir principalmente no setor rural, propriamente dito. As escolas municipais seriam de preferência localizadas nos povoados, sítios e fazendas que se encontram num grande atraso em relação ao progresso da alfabetização nos quadros urbano e suburbano.

O sistema praticado atualmente, de escolas localizadas em pontos fixos, não será provavelmente o melhor. A escola assim cai na rotina, a professora se adapta à própria lentidão da vida rural, as crianças voltam todo ano, sistematicamente, à aula, até que, mais taludinhas, sejam retiradas para o trabalho. Dentro desse esquema, não há eficiência na escola. Não há ritmo de esforço e real trabalho educativo. Tem-se tempo demais!

Possível e prático seria então as professoras municipais fazerem um rodízio pelos sítios e fazendas do Município, alfabetizando intensivamente crianças, adolescentes e adultos. Nem todas estariam de pronto em condições para a tarefa. Mas sempre se poderia adaptá-las para o mister, mediante cursos de férias e através de uma orientação técnica possível dentro de convênios intermunicipais.

Reservar-se-iam escolas fixas apenas para os povoados. Mas seria aí evitada a aglomeração de alunos nos mesmos turnos, dando-se maior flexibilidade e maleabilidade à escola que nunca prejudicaria os próprios trabalhos agrícolas dos adolescentes.

As escolas típicas rurais

Não prepararíamos as crianças das zonas rurais, alfabetizando-as, senão para a Escola Rural, isto é, um organismo vivo e funcional de integração do jovem rurícola em seu meio, armado, porém, para ser mais próspero e feliz na terra de seus avós.

O Município precisa da Escola Rural. Não dessa escolinha de caneteiros ao lado que já vai passando por "escola ruralista". Mas de uma verdadeira organização de preparo profissional, pelo menos pré-profissional dos adolescentes do campo.

Resta saber o que se pretende conseguir por meio da Escola Rural. Ao invés de nos determos na consideração de um assunto já muito dis-

cutido entre nós, limitaremos o nosso objetivo a fixar o *Plano de Escola Rural*, que constitui a razão de ser desta tese.

Plano de escola rural

1. *Localização* — A Escola Rural deverá ser situada em local habitado (vila, povoado, fazenda, irrigação de açude) onde a população se dedique à faina agrícola. Terrenos férteis, servidos de água. A Escola deverá possuir um mínimo de 5 hectares de terra boa para culturas diversas.

2. *Prédio* — Uma sala de aula para 30 ou 40 alunos. Uma sala para atividades extra-escolares. Um galpão para máquinas e instrumentos agrícolas. Um pequeno armazém. (As residências das professoras e dos capatazes deverão ser previstas).

3. *Organização* — A Escola Rural será organizada como uma unidade de vida econômica e social. Os alunos constituirão uma pequena comunidade rural. O auto-governo será garantido através de um grêmio escolar orientado pelas professoras — As escalas para trabalhos práticos e aulas serão organizadas pela direção do grêmio, sempre com a assistência das professoras. Tudo deverá fazer-se como na vida comum da população, apenas dentro do planejamento educativo da Escola.

4. *Horários* — A Escola Rural funcionará de 7 horas da manhã às 17 horas da tarde. Das 7 às 11:

Campo pará a turma A, aulas teóricas para a turma B, Das 11 às 17: Campo pará a turma B, aulas para a turma A.

Recreio para merenda, pequenos intervalos para descanso, etc. serão estabelecidos conforme as necessidades locais. Almoço: 11 às 12 horas.

5. *Programas* — A fixar posteriormente. Note-se, porém, desde já, que nas aulas teóricas se estudarão português, aritmética, geometria, desenho, noções de história e geografia, noções de contabilidade, ciências físicas e naturais, legislação do trabalho. A agricultura racional será, entretanto, o ponto principal do programa. As outras matérias serão a ela subordinadas. Linguagem, aritmética, etc. não serão estudadas como fins, porém terão em vista as necessidades dos futuros lavradores em sua vida habitual.

6. *Trabalhos práticos* — Serão estabelecidos cuidadosamente, de acordo com a zona em que estiver localizada a Escola Rural. Deverão, porém, constar de: agricultura peculiar à região, criação, aviários, apicultura, criação do bicho-da-sêda, horticultura, fruticultura, etc.

7. *Duração do curso* — Dois anos, cada ano dividido em dois períodos de 5 meses de trabalho escolar.

8. *Regime de férias* — Cada turma terá 2 meses de férias ao ano, 1 mês depois de cada período de 5 meses de aulas. Mas as duas turmas não entrarão em férias simultaneamente: enquanto uma tem

férias, a outra permanece na Escola e vice-versa. Como são duas professoras e dois capatazes, elas e eles também terão férias em períodos diferentes, conforme a turma.

9. *Tipo de aluno* — Serão matriculados na Escola Rural alunos entre 12 e 16 anos, já alfabetizados.

10. *Material agrícola* — Arados a tração animal e mecânica. Todos os utensílios acessórios necessários para a lavoura mecanizada. Vale a pena não esquecer que Escola Rural deve ser escola de trabalho real. Será necessário ainda ter uma oficina de reparos e fabricação de objetos de utilização comum na vida rural.

11. *Cooperativa* — Toda Escola Rural será sedimentada à base de cooperativismo. Os produtos da exploração agrícola dos alunos reverterão à pequena comunidade rural de que fazem parte. Pará isso é necessário que os alunos tenham noções de contabilidade rural, organização de vendas, distribuição, consumo, etc.

12. *Pessoal* — Duas professoras, dois capatazes, um mestre-ferreiro (com conhecimentos de solda, latoaria, marcenaria, etc.) e auxiliares na medida das necessidades.

Alguns esclarecimentos

Estamos certos de que é necessário passar do plano idealista, abstrato, literário, para a realização prática e concreta. Bem sabemos que é penosa a transição entre os dois planos — o dos literais e o dos

homens práticos. Mas é impossível continuar-se a falar em Escola Rural num Estado de predominante atividade agrícola e pastoril, sem se dar cunho objetivo a tais perlangas que já encheram livros, fizeram objeto de congressos e enfeitaram mensagens de governadores um atrás do outro.

Escola Rural deve ser, antes de tudo, instrumento de preparação do homem do campo. Deve ser antes de tudo, núcleo de trabalho concreto, centro de atividades educativas, sim, mas socializantes, integrativas do indivíduo na sociedade em que precisa viver.

Somente a Escola Rural com sentido profissional, isto é, preparando o lavrador, o sertanejo, tecnicamente para as atividades da lavoura e da criação, poderá constituir o objetivo precípua do ensino rural. Se se trata de elevar o nível de vida e de produção dos homens do campo, nada se fará neste setor de positivo sem prepararmos o elemento capaz de ocupar o seu lugar no novo sistema econômico pretendido.

Advogamos a escola, não como a célula risonha dos poetas, mas como a oficina de trabalho, como o núcleo social primário em que deverão começar a viver os adolescentes sobre que repousam as únicas esperanças de salvação deste país.

Somos um país de pobretões que querem sobreviver à custa de "golpes". A filosofia do sucesso fácil, dos "expedientes", de qualquer coisa que signifique vitória e êxito sem trabalho, está demais enraizada em

nossa gente para que não cuidemos de educar os adolescentes nas normas do trabalho digno, do esforço construtivo, da atitude honesta diante da vida. Somente o trabalho faz a prosperidade dos povos. E os que as nossas escolas têm conseguido, sobretudo, é a proliferação da mandriagem e do desapego ao labor honesto.

"Caixeiro de loja" ou "empregado público" têm sido o resultado mais notório da alfabetização prolongada e mal-orientada das escolas comuns do interior.

"Homens da lavoura" é o que deve formar a Escola Rural. Não para viverem como párias afastados dos benefícios da civilização, mas para serem capazes de receber e fazer frutificar o progresso.

E' claro que a Escola Rural, sozinha, não pode transformar essa face negativa de nossos sistemas social e econômico. Mas os homens por elas formados se tornarão, dentro de breves anos, capazes de realizarem por si mesmos a revolução necessária.

A Escola Rural que pregamos funciona como uma célula social e econômica modelar na comunidade rural. O cooperativismo, a organização da produção pelos próprios alunos e em seu proveito. O espírito de iniciativa criando uma vida progressista dentro da rotina do meio rural, o trabalho efetivo no campo, na criação, nas pequenas indústrias centralizando a necessidade de ação dos adolescentes, viriam dar um sentido dinâmico a este tipo de escola.

A Escola Rural funcionaria num período contínuo, sem interrupção de suas atividades. Uma Escola Rural é diferente de uma Escola Profissional de artesãos, visto que a atividade agrícola exige permanentemente a presença atuante do homem. Por isto é que supusemos que em cada Escola Rural, composta de duas turmas de alunos, uma destas entraria em férias (um mês depois de cada período letivo de 5 meses), enquanto a outra continuaria a cuidar dos vários setores e departamentos a constituírem o centro de interesse da Escola.

Cada turma teria, portanto, a sua professora e o seu capataz. Capataz treinado em educação, capaz de ensinar os garotos a trabalharem dentro de normas científicas, porque uma professora ruralista ou não, mesmo competente, não estaria normalmente apta a desempenhar a função essencial do capataz.

Não se pode prescindir do material agrícola — instrumentos diversos que seriam delimitados por especialistas. E por isto não se poderiam matricular na Escola Rural menores abaixo de 12 anos, sendo incompatível a sua pouca idade com a natureza e duração dos trabalhos práticos do programa traçado.

Os gastos do poder público com a Escola Rural não se limitariam aos ordenados das professoras e capataz. Essas unidades de trabalho teriam que ser aparelhadas dos requisitos indispensáveis em máquinas e acessórios, capazes de transformar a Escola num modelo vivo do que o progresso e as conquistas da téc-

nica criaram para o conforto e bem-estar, assim como para facilitar o trabalho do homem do campo, tanto quanto do homem da cidade.

Luz elétrica, rádio, cinema, biblioteca, esportes e outras conquistas modernas não poderiam estar ausentes da Escola Rural.

Quanto à questão dos programas, é claro que "pontinhos" de português, aritmética, ciências, agricultura, seriam o pecado mortal da Escola Rural. Ali seriam ensinados, ao contrário, os instrumentos essenciais de que deve servir-se o homem civilizado para elevar-se cultural, econômica e socialmente, no meio rural.

Contabilidade rural, sistema de vendas, organização da produção, geometria aplicada às necessidades rurais, higiene e prevenção de doenças, socialização, civismo, legislação do trabalho teriam seu lugar entre as matérias mais necessárias, como agricultura, aritmética e linguagem. Não se aceitariam, aliás, analfabetos, o que viria facilitar grandemente as tarefas fundamentais da Escola Rural. A missão de alfabetizar ficaria a cargo das escolas comuns que seriam verdadeiras subsidiárias da Escola Rural, com um programa mais conforme aos seus objetivos.

Conclusão

1. A tarefa da alfabetização dos habitantes das zonas rurais exige um tipo de escola mais flexível, "escolas móveis" de um a outro sítio, e de ação mais rápida, ao lado

das unidades fixas nos povoados e vilas.

2. A tarefa educativa do Município não pode ser limitada à alfabetização. O próximo objetivo deve ser a Escola Típica Rural, com sentido profissional, para adolescentes alfabetizados, que prepare o homem do campo para os encargos da mecanização da lavoura e da agricultura racional.

3. Seriam aconselháveis os convênios intermunicipais ou com o Estado para a realização de um programa de Escolas Rurais no maior número possível de comunas no interior. — JOSÉ STÊNIO LOPES — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

NOVAS TENDÊNCIAS DO ENSINO MÉDICO NO BRASIL,

A Faculdade de Medicina de Sorocaba, a primeira do País a ser instalada em cidade do Interior, encerra em sua organização uma série de inovações, que são reflexos das novas tendências do ensino médico em nosso meio.

Recém-fundada, procuraram os seus organizadores, estruturá-la dentro das normas consagradas atualmente, fundamentando-se nos resultados obtidos nos países mais adiantados e observando sobretudo as debilidades de nossas organizações universitárias. A lei federal que rege a organização do ensino superior não permite, todavia, senão dentro de certos limites, reformas que tornem possível estruturação avançada,

conforme a experiência adquirida em países que mais progrediram nesse setor. Apesar dessas restrições, conseguiu-se dar à Faculdade de Sorocaba feição bem moderna e que nos parece bastante produtiva, quanto aos seus objetivos fundamentais que se resumem em ensino e pesquisa.

A necessidade de se dar ao ensino médico feição prática e objetiva, de modo a permitir que não se reduza o estudante a mero espectador de experiências e operações que o professor realiza, mas tornando-o elemento ativo nos exercícios práticos e no manejo dos equipamentos com que terá de se familiarizar, impôs a limitação do número de vagas em todas as escolas médicas do País. Modernamente reconhece-se como das mais salutaras essa medida. Na "Declaração de Lima sobre Educação Médica", preceitua-se que a eficiência e a honestidade de cada escola médica dependem da relação que existe entre sua capacidade e recursos, de um lado, e o número de educandos, do outro. Recomenda, ainda, admitir estudantes de acordo com a estrita capacidade docente da escola. Se os benefícios que decorrem da limitação do número de vagas são imensos, se a produtividade da docência torna-se mais exuberante, sem dúvida, esse critério traz ao concurso de habilitação responsabilidades tremendas, pois por esse meio, vai se processar a seleção dos jovens mais aptos, que vão constituir a elite do País, num dos setores mais importantes de sua organização social. Daí a

necessidade de se adotar um critério de seleção dos mais rigorosos, que permita apreciação de forma integral do valor do futuro médico.

Ao lado de sua cultura pré-universitária, deve-se conhecer suas tendências vocacionais, seu caráter e sua formação moral.

Na Faculdade de Sorocaba, realizamos o concurso de habilitação, segundo as normas estabelecidas pela lei que regula o assunto. Mas acrescentamos um elemento novo de grande valor, que atualmente usamos em caráter experimental. Quero me referir aos testes psicológicos de orientação vocacional que, num futuro próximo, deverão ter caráter eliminatório, para os candidatos aos concursos de habilitação, que neles não forem aprovados.

Desde a fundação, há dois anos, submetemos os candidatos aos concursos de habilitação a provas psicológicas, de valor reconhecido, e de eficiência já comprovada em outros países. Realizamos, com as nossas observações, verdadeiro trabalho experimental, pois temos hoje fichas psicológicas de orientação vocacional de todos os estudantes inscritos na Faculdade e podemos assim compará-las com a capacidade revelada pelo educando durante o curso, com suas aptidões às exigências da vida profissional e, ainda, com seu padrão ético.

Pela primeira vez no Brasil realizamos esses testes numa escola médica e a Faculdade de Medicina de Sorocaba está empenhada em observar seus resultados, para estabelecer suas diretrizes definitivas em

relação ao assunto. Estamos certos de que será apreciável contribuição para o aperfeiçoamento do ensino médico no Brasil.

Em Sorocaba, os testes foram realizados pela "Colmeia", organização especializada, que os planejou e os executou. Os exames psicológicos compreenderam a realização das seguintes provas:

- 1) Testes de nível mental — Bateria coletiva de Terman, completada com sub-testes "Formas" de O. Martins.
- 2) Inventário de interesses profissionais de Glen U. Cleton, Carnegie Institute (U.S.A.).
- 3) Provas de personalidade constando de:
 - a) autobiografia semi-dirigida,
 - b) entrevista — questionário individual.

Para todos esses elementos de pesquisa foram elaboradas instruções de aplicação e instruções de avaliação, tendo-se em vista o caso particular em exame: adaptabilidade às funções de médico. Além de instruções parciais foram elaboradas instruções gerais para estudo dos casos e síntese psicológica.

No "Relatório do Comitê Interdepartamental de Escolas Médicas" elaborado pelo Ministério da Saúde da Grã Bretanha, interessantíssimo repositório de observações sobre o ensino médico, encontra-se a seguinte referência: "o sucesso num concurso de habilitação não indica, necessariamente, que o candidato tom determinadas qualidades que vão

torná-lo um bom médico". Mais adiante reafirma: "os métodos de seleção usados pelas escolas médicas falham, por não poderem excluir da profissão determinados candidatos que, embora capazes de passar num exame de seleção, não têm as aptidões necessárias, o caráter e perseverança indispensáveis à vida profissional. Isso só é possível através das provas psicológicas de orientação vocacional". Compreende-se, portanto, a importância dessas provas na seleção dos candidatos ao restrito número de vagas existentes, atualmente, nas escolas médicas brasileiras.

Há outro elemento de grande valor, que se poderia usar e que sobretudo na Inglaterra é levado muito em conta nas provas de seleção, é a história da vida pré-universitária dos candidatos e que é fornecida pelas escolas que o aluno frequentou. Torna-se desnecessário dizer que em nosso meio, nas condições atuais, tais provas teriam valor muito relativo.

Na organização do currículo de um curso médico devemos levar em conta que o objetivo de uma Faculdade de medicina não é fazer o estudante adquirir noções sobre a totalidade da medicina, mas construir uma sólida base de conhecimentos que permita ao médico recém-formado desenvolver perfeitamente suas aptidões no decorrer de sua carreira. Em trabalho elaborado pelo "Council on Medical Education and Hospitals of the American Medical Association" afirma-se que o reconhecimento dessa noção é

uma das maiores contribuições para o desenvolvimento da educação médica.

Em nosso meio as cadeiras que constituem o curso médico estão dispostas em dois grupos: um, abrangendo as cadeiras de laboratório, que ocupam as primeiras séries do curso e, outro, que compreende as cadeiras de clínica. Todavia as cadeiras assim constituídas formam departamentos estanques que funcionam independentemente, sem o menor contacto mesmo com aquelas com as quais tenha as maiores afinidades. Aí reside, talvez, um dos grandes males que assoberbam o ensino médico brasileiro. Além disso o atual currículo escolar está de tal forma abarrotado de cadeiras, que problema dos mais difíceis é organizar horários para aulas teóricas e práticas. Essa situação foi ainda agravada recentemente com a criação da cadeira de fisiologia que, devendo ser ensinada em dois períodos, representa uma sobrecarga que o atual currículo médico não pode suportar.

Na Faculdade de Sorocaba as cadeiras foram agrupadas em departamentos. No regimento interno da Faculdade assim está definida essa organização: "Os departamentos reúnem cadeiras e disciplinas afins, com o objetivo de promover e manter íntima cooperação científica, e melhor aproveitamento de material de ensino, bibliográfico e de pessoal técnico". O departamento como é assim compreendido é uma unidade de instrução, mais ou menos inde-

pendente, dotado de pessoal especializado, dirigido e organizado por um diretor e com administração mais ou menos autônoma (Council on Medical Education and Hospitals of the American Medical Association). A organização do departamento tem portanto objetivo didático de relevante importância. A organização dos programas das cadeiras e disciplinas que constituem o departamento é levada a efeito depois de consultas entre os respectivos professores. Faz-se assim a profilaxia das repetições desnecessárias, que sobrecarregam os horários de aulas, que devem ser aproveitadas da forma mais racional possível. A pesquisa encontra no departamento campo mais amplo e mais favorável. Além disso a organização departamental é mais econômica porque permite melhor aproveitamento de material didático, de pesquisa científica e de pessoal técnico. Esse fato que é levado em conta em países ricos, de maior importância se reveste num país pobre como o nosso.

Assim estão constituídos os departamentos da Faculdade de Medicina de Sorocaba:

- 1 — Departamento de Morfologia: Anatomia, Histologia e Embriologia;
- 2 — Departamento de Fisiologia: Fisiologia, Farmacologia, Bioquímica e Biofísica;
- 3 — Departamento de Patologia: Patologia geral, Anatomia Patológica, Microbiologia e Parasitologia;

- 4 — Departamento de Medicina: Propedêutica Médica, Cardiologia, Gastro-entereologia, Nutrição, Endocrinologia, Doenças do sangue e órgãos hematopoiéticos, Tisiologia e Afecções Pulmonares, Doenças Tropicais e Infecções, Terapêutica Clínica e Radiologia;
- 5 — Departamento de Cirurgia: Propedêutica Cirúrgica, Técnica Operatória e Cirurgia Experimental, Anestesiologia, Neurocirurgia, Cirurgia Torácica, Cirurgia Gastro-intestinal, Proctologia, Cirurgia Plástica, Urologia, Traumatologia, Clínica Cirúrgica Infantil e Ortopédica e Endoscopia;
- 6 — Departamento de Obstetrícia e Ginecologia.

As cadeiras que não estão incluídas nos departamentos, funcionam autonomamente. Ficaram assim desligadas da organização departamental as cadeiras de Clínica Dermatológica e Sifiligráfica, Higiene, Medicina Legal, Clínica Oto-rino-laringológica, Clínica Pediátrica Médica e Higiene Infantil, Clínica Oftalmológica, Clínica Neurológica e Clínica Psiquiátrica.

Os chefes dos departamentos serão os titulares das cadeiras cujas disciplinas constituem um departamento. Quando os departamentos forem constituídos por várias cadeiras, a chefia dos departamentos caberá, em rodízio, aos catedráticos das cadeiras que compõem esse de-

pareamento. Ao diretor do departamento compete fazê-la funcionar com eficiência. Deve êle, portanto, promover reuniões que tornem possível o entrosamento didático das suas diversas cadeiras e disciplinas, no transcurso do ano letivo.

A "Declaração de Lima sobre Educação Médica" recomenda a organização departamental quando no seu capítulo 9' assim estatui: "Criar departamentos para reunir ou fundir cátedras semelhantes ou afins".

A pesquisa científica é o complemento indispensável a qualquer instituto universitário. A expansão dos conhecimentos científicos pela investigação permanente é das mais elevadas missões que cabem a uma universidade. O professor que investiga é sem dúvida o melhor dos mestres, pois é o que mais vivamente influencia seus discípulos e é o único capacitado a orientar uma escola com características próprias e digna de tal nome.

Uma Faculdade de Medicina, portanto, deve incluir em seu programa de ação amplas atividades do setor da pesquisa científica, tanto nas cadeiras de laboratórios como nos departamentos de clínica. Para atingir plenamente esses objetivos deve a escola estar dotada de amplos recursos não só em relação ao material indispensável a esse fim, como também dispor de pessoal técnico especializado e, principalmente, ter seu corpo docente dedicado em tempo integral às atividades didáticas e científicas. Esse é um dos principais problemas que enfrenta atualmente a Faculdade

de Sorocaba. O tempo integral deverá, também, abranger as cadeiras de clínica. Isso é possível sem que os professores dessas cadeiras *ao* afastem das atividades clínicas particulares, desde que ela seja exercida no próprio hospital universitário. O hospital de clínicas da Faculdade de Sorocaba, cujo projeto e organização está entregue à alta competência de Odair Pedroso, será estruturado tendo-se em vista essa possibilidade. Haverá, portanto, quartos e consultórios particulares que funcionarão sem que os professores dessas cadeiras se afastem das atividades clínicas particulares, desde que ela seja exercida no próprio hospital universitário. O hospital de clínicas da Faculdade de Sorocaba, cujo projeto e organização está entregue à alta competência de Odair Pedroso, será estruturado tendo-se em vista essa possibilidade. Haverá, portanto, quartos e consultórios particulares que funcionarão sem que os professores se afastem de seu centro principal de trabalho.

Integrados totalmente na vida da escola poderão dedicar-se os professores à pesquisa e orientar seus assistentes e alunos na realização de investigações originais. Dessa forma estará a Faculdade cumprindo as suas mais altas finalidades, colaborando para o progresso das ciências médicas e alargando o campo dos conhecimentos humanos. A pesquisa deve mesmo prevalecer sobre o ensino, na opinião do ilustre Prof. Barron, de Chicago, que n concedeu a honra de vir presidir a mesa redonda sobre ensino médico,

organizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Analisando o funcionamento das nossas cátedras, disse que os professores de São Paulo se dedicam demais ao ensino, o que sacrifica em parte os trabalhos de investigação. Achava êle que melhor seria dedicar mais tempo à pesquisa e à observação de trabalhos práticos e orientar o estudante no sentido de procurar, por seus próprios esforços, organizar o estudo nas bibliotecas, mas desobrigando-o quase totalmente das aulas teóricas, o que aliviaria, também, de muito os encargos dos mestres. Acha o ilustre professor americano, que dessa forma estimula-se, também, o espírito de iniciativa do aluno.

Nessa mesma ocasião o Prof. Barron encareceu a importância dos tutores na vida universitária norte-americana. Cada aluno tem o seu tutor, em geral membro do corpo docente da escola. O tutor é o conselheiro individual do estudante. Acompanha a evolução dos seus estudos, observa a sua dedicação e seu interesse pelos problemas médicos e, principalmente, observa, atentamente, sua personalidade sob o aspecto ético. Realmente, as responsabilidades que o médico assume perante a sociedade, depois de sua graduação, exigem das escolas o máximo interesse quanto a esse aspecto de sua formação. Qualquer tendência desfavorável ao exercício da medicina observada no estudante torna-se motivo de acurados estudos por parte de psicólogos e até de psiquiatras, e um parecer desfa-

vorável pode acarretar o afastamento definitivo do aluno da escola.

Com os testes psicológicos anteriormente referidos, será possível, acreditamos, uma seleção razoável dos candidatos. Mas isso não basta e procurando atender a esse aspecto do problema, criou-se na Faculdade de Sorocaba uma disciplina de Filosofia Moral, verdadeiro curso de formação, durante o qual se procura orientar o estudante sobre os problemas da ética e ao mesmo tempo observar sua personalidade e seu comportamento em face de questões de ordem moral. O professor de Filosofia Moral, para analisar a personalidade do estudante, dispõe da ficha feita por ocasião do concurso de habilitação, através dos testes psicológicos de orientação vocacional. Outra ficha, que estamos organizando, será preenchida pelos professores de todas as cadeiras e disciplinas e conterà dados que serão coligidos no correr do curso e anotados minuciosamente, com referências ao comportamento do estudante, sua capacidade de se dedicar ao curso e, ainda, todo e qualquer fato que possa fornecer subsídios para o estudo de sua personalidade. Da observação dessas fichas o professor colherá temas dos mais sugestivos para as suas preleções e, principalmente, para debates com os educandos, podendo ainda colher elementos para trabalho individual junto aos estudantes-problemas. Pertencendo a Faculdade de Sorocaba à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a disciplina de Filosofia Moral está entregue a um sacer-

dote que, pela sua cultura e grande experiência no trato dos problemas humanos, tem sabido dar orientação das mais proveitosas e de grande interesse prático a esse curso, sem ferir as susceptibilidades de estudantes que eventualmente não professem a religião católica.

Problema dos mais sérios e que constitui motivo de cogitação frequente por parte dos orientadores da nova escola médica é o que se relaciona com os cursos e internatos de post-graduação. Esse assunto, se em parte compete à escola resolver, muitas vezes transcende seus próprios limites e só poderá ser solucionado, quando se dispuser de grandes hospitais bem classificados na hierarquia assistencial e capacitados a aceitar internos recém-formados com o propósito de concorrer para o aperfeiçoamento de sua formação profissional. No Estado de São Paulo, com a recente criação do Conselho Estadual de Assistência Hospitalar, por ato de S. Excia. o Snr. Governador do Estado, Prof. Lucas Nogueira Garcez, deu-se o primeiro passo para a solução do problema. Desse Conselho dependem as subvenções e auxílios que serão concedidos aos hospitais e que variarão conforme a sua classificação nos quatro grupos estabelecidos pela lei. Com o auxílio oficial assim distribuído e substancialmente maior em relação a tudo que se fez até agora nesse sentido, haverá grandes e rápidos progressos nas instituições de assistência, aos enfermos, criando-se vasto campo de trabalho adequado ao aperfeiçoamento

profissional dos recém-formados. Essa é a única e melhor forma de combater o auto-didatismo de que quase todos nós sofremos as conseqüências.

Em linhas gerais, analisamos as principais questões que, atualmente, mais vivamente interessam aos que se dedicam ao ensino médico no País e resumindo tudo que foi dito sobre as suas atuais tendências podemos afirmar que os objetivos visados e parcialmente já atingidos são os seguintes:

- 1 — Limitação do número de vagas nas escolas médicas, variável com sua capacidade;
- 2 — Incluir nos concursos de habilitação a prática de testes psicológicos de orientação vocacional a fim de melhorar o critério de seleção;
- 3 — Organização de departamentos reunindo as cadeiras afins numa unidade de ensino e de pesquisas;
- 4 — Aperfeiçoamento moral do estudante;
- 5 — Estimular a pesquisa como elemento precioso no aperfeiçoamento do ensino e como objetivo de relevante importância numa escola médica;
- 6 — Regime de tempo integral para professores e assistentes;
- 7 — Criação dos internatos e dos cursos de post-graduação como complemento in-

dispensável à formação perfeita do profissional médico. — LINEU MATOS SILVEIRA

— (*Revista da Universidade Católica de São Paulo. São Paulo*).

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM S. PAULO

Se quisermos estudar as origens históricas do ensino secundário teremos que remontar, senão à antiguidade clássica, pelo menos à Idade Média.

Realmente, são milenárias as raízes daquela instituição do nosso sistema escolar, e seus contornos já estavam definidos no século V da era Cristã, quando Marciano Capella dividiu os conhecimentos humanos em sete artes, as chamadas sete artes liberais, que, por sua vez, foram subdivididas em dois grupos sucessivos: o Trivium e o Quadrívium.

O Trivium, compreendendo a Gramática, a Retórica e a Dialética, e o Quadrívium abarcando as ciências, a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música vieram a constituir o plano de estudos que deu início ao ensino secundário de tipo clássico.

No decorrer da Idade Média, como o ensino todo, o secundário floresceu a cargo dos mosteiros que conservaram e propagaram a cultura na Europa de então, sempre com vistas, é certo, ao predomínio religioso que vigorou durante aquele discutido milênio da história da humanidade.

Contribuição dos jesuítas

Com a eclosão da Reforma religiosa, na Europa Central, Martinho Lutero, que encontrara em Felipe Melanchton seu braço direito na reorganização das universidades alemãs, lançou mãos dos recursos da educação para propagar suas idéias e enfrentar a Igreja. Deu primazia, entretanto, à escola elementar.

O mesmo não aconteceu, todavia, com a Contra-Reforma. Suscitado pelo de Lutero, este outro movimento expandiu-se no tom de uma cruzada de recuperação religiosa para Roma, tendo lançado igualmente mão do ensino pará seu êxito. Mas, a Companhia de Jesus, com a extraordinária expressão que assumiu na Contra-Reforma, preferiu empreender sua luta educacional através, não da escola primária, como queriam os luteranos, mas da escola secundária que alcançou, assim, uma difusão sem precedentes.

Valendo-se também da educação a fim de alcançar as almas, recuperar para a Igreja o terreno que ela estava perdendo e ampliar a esfera de influência do pensamento católico apostólico romano, os jesuítas, padres da Companhia de Jesus, esparramaram-se por todo o mundo conhecido da primeira metade do século XVI, e entregaram-se com o maior empenho à árdua e nobilitante tarefa, para a maior glória de Deus.

Em pouco tempo, tinham centenas de escolas secundárias, sedeadas em toda parte aonde foram ter. No Brasil, inclusive. A história do

ensino secundário no Brasil começa com a chegada dos padres da Companhia de Jesus e coincide com a própria história quadricentenária, de hoje, da cidade de São Paulo.

Antes de nascer São Paulo

Só meio século depois que os portugueses acharam a terra brasileira, foi que o Brasil começou a aprender a ler. Descoberta a terra por Pedro Álvares Cabral, em 1500, e fracassada a primeira tentativa de colonização pelo infrutífero sistema das capitanias hereditárias, foi com o governo geral, a contar de 1549, que as primeiras letras passaram a ser ensinadas em nossa terra, à medida que começaram a chegar as primeiras levas de Jesuítas portugueses e espanhóis destinados ao Brasil. Mas, só em 1554, só com a fundação de São Paulo, tivemos o ensino secundário. Antes de nascer São Paulo, não. E por toda a nossa vida colonial, nos três primeiros séculos da História do Brasil, praticamente outro ensino não tivemos, que não fosse aquele aqui criado e mantido pelos padres da Companhia de Jesus.

Nasce com São Paulo o ensino secundário

A primeira escola secundária chantada em terras brasileiras foi aquele famoso Colégio de Piratininga, cuja fundação comemoramos, to-

dos os anos, a 25 de janeiro, dia da conversão do apóstolo São Paulo.

Como não houvesse professores para a tarefa de catequese dos Índios e reeducação dos reinóis, obra em que tanto se empenhava Manuel da Nóbrega, sertão a dentro, com seus abnegados companheiros de missão religiosa, o remédio seria formá-los aqui mesmo, pois mandar os candidatos a Coimbra, já então famoso centro educacional de Portugal, era tão demorado quanto difícil. Nóbrega consultou Inácio de Loyola a propósito da fundação no Brasil de colégios para a preparação de padres e professores, recebendo resposta favorável do santo fundador da Companhia.

Estudando o episódio, o padre Serafim Leite, autor da *A obra dos jesuítas em, nossa terra*, conta como Nóbrega mandou fundar em Piratininga a "casa de estudos preparatórios aos próprios jesuítas", casa essa que veio a ser o primeiro ginásio e colégio propriamente dito criado em terras do Brasil. José Anchieta, natural das ilhas espanholas das Canárias, havia chegado, um ano antes, com Dom Duarte da Costa, o segundo governador geral do Brasil. Foi, então, designado para a função de "mestre de gramática dos seus colegas que não tinham estudado em Coimbra como êle".

O ensino secundário em nosso país data, por conseguinte, de quatrocentos anos, porque também nasceu a 25 de janeiro de 1554, com a própria cidade de São Paulo, de que fêz, desde o primeiro instante, parte integrante.

No pátio do colégio

O local escolhido para a edificação da escola do planalto de Piratininga é aquele em que até recentemente esteve sediada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Segundo conta Simão de Vasconcelos, "se fêz ali uma casinha de torção e palha, 14 passos de comprimento e 12 de largo, em que moravam bem apertados os irmãos, ali tinham escola, ali enfermaria, ali dormitório, refeitório, cozinha e despensa, contentes com a lembrança do Senhor Jesus posto em seu presépio e na cruz".

A rigor, só depois do colégio foi que nasceu a cidade. E aquele foi condição da existência desta. A primeira missa celebrou-se no próprio Colégio, a 25 de janeiro de 1554, por Manuel de Paiva. Com o tempo, índios e brancos, moradores de outras bandas principalmente de Santo André da Borda do Campo e também de São Vicente, passaram a erguer suas casas ao redor do colégio. Assim nasceu a cidade, no roteiro da escola, alcançando, seis anos depois, o título de Vila. A medida que São Paulo cresceu, cresceu também no Brasil o ensino secundário, estendendo-se através do tempo, com o mesmo ritmo de expansão em que se desdobrou a cidade.

Na colônia e no império

Da descoberta à independência, de 1500 a 1822, vivemos 322 anos como colônia e nossa história não registra em matéria de ensino secun-

dário, nenhum empreendimento digno de menção, a não ser aquele que os jesuítas promoveram. Como iniciativa oficial, praticamente, não tivemos nada. No campo da iniciativa particular, apenas a tentativa, sem ênfase, de uma ou outra ordem religiosa. Devem ser registradas as dos conventos do Carmo, de Santo Antônio e de São Bento, mas nenhuma delas teve o vulto que a obra dos jesuítas assumiu, difundindo escolas em pontos diversos do território brasileiro.

Quando o Marquês de Pombal, primeiro ministro do rei de Portugal, intensificou sua campanha contra os jesuítas e decidiu, em 1759, expulsá-los do Brasil também, não nos encontrávamos preparados para enfrentar a supressão do seu ensino. A ausência daqueles devotados educadores abriria, como de fato abriu, uma lacuna grande no panorama escolar brasileiro, por mais que se insistia em discutir o sentido da obra educativa por eles desenvolvida. O sucedâneo improvisado pela metrópole estava longe de corresponder à própria expectativa dos governantes.

Veio o Império, mas seus 67 anos não ensinaram nada de sério em matéria de ensino secundário para São Paulo. Na capital da província, em Itu, em Franca e em outras cidades do interior, religiosos europeus, inclusive os próprios jesuítas, abriram colégios, alguns para rapazes, outros para moças.

E' verdade que a transmigração da família real portuguesa para o Brasil, a par de outros benefícios

inestimáveis, havia também favorecido o aparecimento de escolas em nossa terra. Foi nessa ocasião que apareceram, entre nós, o ensino militar, o naval, o de artes e ofícios e o de medicina. Também se processou, então, a criação de escolas de comércio no Rio de Janeiro, na Bahia e em Pernambuco. Nada foi feito, entretanto, que se saiba, em favor do ensino secundário.

Primeiro, o ensino superior

Sud Mennucci censurou muito o fato de termos cuidado primeiramente do ensino superior e, só mais tarde, de ensino primário. Realmente, não parece lógico que se começasse pela abertura de academias destinadas à formação de bacharéis em ciências jurídicas e sociais, deixando para depois a educação popular. Mas, acontece que a evolução do ensino não se processa em atenção à lógica, o sim como decorrência das condições sociais de que resultam. A generalização da escola para todos é fenômeno deste século e, como a ruptura de estrutura do ginásio de tipo clássico, só teve lugar em função da revolução política e da revolução industrial, com a queda das grandes monarquias européias e a declaração dos direitos do homem, a invenção da máquina a vapor e a descoberta das jazidas carboníferas da Inglaterra.

S. Paulo teve, primeiramente, uma escola superior oficial. Só 70 anos depois, dispôs de um ginásio

criado e mantido pelos poderes públicos. A escola superior é a tradicional Faculdade de Direito do Largo de S. Francisco, criada por Pedro I, a 11 de agosto de 1827, simultaneamente com a de Olinda, em Pernambuco. Essa escola foi instalada no Convento de São Francisco, com entrada pela sacristia, e hoje, embora independentemente da Igreja vizinha, funciona no mesmo local, em magnífico edifício próprio que passou a substituir o velho convento desde 1938.

Depois, o pedagógico

Em 1846, o governo provincial estabeleceu, nesta cidade, uma Escola Complementar para formar professores. Essa escola teve existência intermitente. Esteve várias vezes fechada e reaberta. Foi o germen do que é atualmente o nosso Instituto de Educação Caetano de Campos. Mas, de ensino secundário propriamente dito não tivemos oficialmente nada. A capital do país, entretanto, mais feliz do que a nossa neste particular, pôde ter, desde 1837, a oficialização do ensino secundário com a iniciativa governamental da Regência que, naquele ano, criou o Colégio Pedro Segundo. Aliás, esse estabelecimento de ensino secundário é ainda hoje a única escola do gênero que o governo federal mantém em todo o país. No entanto, o mesmo governo federal continua a reservar para si as prerrogativas de dirigir o ensino secundário em todo o território bra-

sileiro, ficando os ônus e responsabilidades a cargo dos Estados, dos Municípios ou das instituições particulares que arcam com a manutenção dos ginásios e dos colégios.

A república traz o primeiro ginásio oficial

Ao chegarmos à proclamação da República e, por assim dizer, ao fim do século XIX, tínhamos um número muito reduzido de escolas secundárias. Havia no país alguns seminários remanescentes dos antigos colégios dos jesuítas e raros estabelecimentos de ensino particular, geralmente de vida efêmera e organização insatisfatória.

Foi a República que trouxe o primeiro ginásio oficial à cidade de S. Paulo. Essa escola não se deveu à iniciativa do governo federal nem tampouco do governo municipal, mas do estadual. Trata-se do hoje tradicional Colégio do Estado, o antigo Ginásio do Estado desta Capital. Foi criado pela Lei estadual n.88, de 8 de setembro de 1892. Mas, só foi instalado, dois anos depois, a 16 de setembro de 1894. A atual denominação do Colégio Estadual da Capital, a de Franklin Delano Roosevelt, foi dada ao estabelecimento, quando terminou a segunda grande guerra mundial, em homenagem à memória do saudoso estadista norte-americano, pelo decreto-lei n. 15.235, de 28 de novembro de 1945. Presentemente, o Colégio do Estado encontra-se à rua Frederico Alvarenga, no Parque Pedro II, instala-

do em condições precárias, embora em prédio próprio. Só possui nove salas de aulas, para a matrícula de mais de mil alunos. Dirige a casa, desde 1929, o sr. Martim Damí, figura respeitável de educador que desfruta de sólido prestígio nos meios educacionais de São Paulo. O tradicional Colégio do Estado da capital paulista goza de fama pela excelência de seu regime de trabalho e pela eficiência de seu corpo docente. Há vários anos que a direção e o corpo administrativo do estabelecimento, com o concurso do pessoal docente, estão empenhados numa campanha visando obter para o Colégio as instalações que merece e de que necessita. A esperança do diretor e da congregação está voltada para os ex-alunos que, ali tendo estudado nos melhores anos de sua juventude, hoje ocupam posições destacadas nos múltiplos setores das atividades humanas. Dentre eles, encontram-se o atual secretário da Justiça e o próprio governador do Estado de São Paulo.

O crescimento no século XX

Quando chegou o século XX, a cidade ainda continuava modesta. A seu redor, o Estado crescia, é bem verdade, mas sem advinhar ainda o ritmo ciclópico que haveria de empolgar em breve sua expansão, como passou a acontecer logo que terminou a primeira grande guerra, atingindo seu auge depois da segunda conflagração internacional.

Ainda no século XIX, duas cidades do interior do Estado já haviam conseguido obter uma escola para a formação profissional de professores. Foram Itapetininga e Piracicaba. Mas, só uma teve ginásio. Foi Campinas. Não se pode falar na história do ensino secundário, em nosso Estado, sem fazer referência expressa ao que foi o Ginásio Estadual Culto à Ciência e fruto da Lei n. 284, de 14 de março de 1895. Entrando com seu ginásio estadual no novo século, Campinas serviu-se muito bem dele, assim como o rodeou de todas as condições necessárias para o melhor funcionamento. Há cerca de sessenta anos, na sua ininterrupta ação fecunda em favor da mocidade, o atual Colégio Culto à Ciência, tradicional Ginásio do Estado de Campinas, continua, como o da Capital e outros excelentes estabelecimentos de ensino secundário, de S. Paulo, a honrar o sistema escolar de nosso país.

No alvorecer deste século, Ribeirão Preto conseguiu também o seu ginásio, criado em 1906. Em 1924, cria-se o de Tatuí. Em 1925, o de Penápolis. Em 1932, os de Gattanduva, Itu. Araraquara e Taubaté. De então para cá, foi muito rápido o crescimento da rede oficial de estabelecimentos de ensino secundário em todo o Estado e especialmente na Capital.

Se em 1904, só tínhamos dois ginásios oficiais em todo o território paulista, em 1914 só subíramos a três, e em 1924 a cinco. Em 1933, as dez antigas escolas normais es-

taduais paulistas desdobraram-se pela Reforma Fernando de Azevedo, passando a contar, todas elas, com um curso secundário fundamental. De sorte que, quando chegamos a 1934, São Paulo já possuía trinta ginásios oficiais. Em 1944, esse número alcançou a casa dos quarenta e cinco.

Extraordinária expansão de após-guerra

Se era de quarenta e cinco o total de estabelecimentos oficiais de ensino secundário no Estado de São Paulo, em 1944, neste princípio de ano de 1954, isto é, apenas dez anos depois, aquele total já é de duzentos. Depois da segunda grande guerra mundial, que abalou o mundo, de 1939 a 1945, a expansão da rede de escolas oficiais na Capital e no interior de São Paulo processou-se num ritmo impressionante. Sob a crítica insistente dos observadores, vão sendo criados, às dezenas, novos estabelecimentos oficiais de ensino secundário. Essa crítica procede, no que toca às condições de criação e instalação das novas casas de ensino. Ignora, entretanto, que o fenômeno não é nem apenas local nem produto somente desta ou daquela orientação política, eleitoral ou legislativa dos nossos homens de governo. O que ocorre é algo mais profundo e universal: um fenômeno decorrente das novas condições sociais existentes no mundo de após-guerra. Esse crescimento-extraordinário da rede de escolas secundárias, tanto na órbita oficial como na particular, pode ser igualmente consta-

tado em todos os países, merecendo o assunto consciencioso estudo de especialistas contemporâneos em matéria de educação e ensino.

Ginásios do IV centenário

Com as leis estaduais mais recentes, dispondo sobre o funcionamento de novos colégios e a criação de ginásios novos, no interior e na Capital, e com os últimos pedidos de inspeção preliminar encaminhados por particulares ao Ministério da Educação, verifica-se que São Paulo vai começar o ano letivo de seu quarto centenário com a enorme rede de 480 escolas secundárias disseminadas pelo seu próspero território. Dessas 480 escolas, 180 funcionando como ginásio e colégio, clássico ou científico, e as 300 restantes apenas como ginásio.

A metrópole paulistana vence, assim, o seu quarto centenário com um total de 140 escolas secundárias. Dessas, 30 são mantidas pelos cofres estaduais, e 110 pela iniciativa particular. Cabe ainda notar que 80 desses 140 estabelecimentos possuem, além do curso ginásial, também o segundo ciclo do ensino secundário o que vale dizer, os cursos clássico e científico, compondo o colégio.

Enquanto a Capital possui 140 escolas secundárias, os demais 434 municípios bandeirantes reúnem 340 dessas casas de ensino, perfazendo, assim, o total paulista de 480 ginásios e colégios.

Contribuição dos religiosos

Pôde a cidade entrar, assim no seu quinto século de existência servida por essa extensa rede de 140 estabelecimentos de ensino secundário, devendo creditar sua gratidão ao poder público estadual, que mantém 30 daqueles estabelecimentos, e à iniciativa particular responsável pela manutenção dos 110 demais educandários. A contribuição das organizações religiosas é relativamente grande; corresponde aproximadamente a um terço do total de entidades mantenedoras de ginásios e colégios particulares na Paulicéia.

Concurso da Prefeitura

Nos termos do que dispõe a Constituição Federal, a municipalidade é obrigada a despender vinte por cento da importância arrecadada por impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Prefeitura de São Paulo, entretanto, não mantém escolas. Apenas contribui para o seu desenvolvimento, gastando as respectivas verbas na disseminação de parques infantis, na edificação de prédios escolares e em outros compromissos que nem sempre são rigorosamente escolares. Sendo assim, não há sequer uma escola secundária, como não há também nenhuma escola primária, normal, de comércio, industrial ou superior mantida pela Prefeitura da Capital. O ensino secundário da Capital deve at- Prefeitura, todavia, a construção

de alguns poucos prédios e aquisição de vários outros, bem como o fornecimento de material para instalação de alguns desses prédios.

Pobreza de estatísticas

Quem quer que pretenda ensaiar qualquer estudo a respeito da evolução ou mesmo da situação presente apenas do ensino em nosso Estado, tropeçará, logo de saída, na ausência de dados estatísticos atualizados. Não obstante, supomos que se possa estimar aproximadamente em 140.000 o número de jovens de ambos os sexos que freqüentam presentemente as escolas secundárias deste Estado. Ao interior caberiam, talvez, 100.000. E à Capital 40.000 aproximadamente em números redondos.

Problema do crescimento

A expansão extraordinária da nossa rede de escolas secundárias, processando-se num ritmo inesperado e inédito, desnorteou as autoridades do ensino e suscitou uma série de outros problemas característicos da crise de crescimento. Por isso é grande o número de ginásios e de colégios que ainda funcionam, a título precário, em prédios provisórios, com instalações de emergência. Não há professores devidamente habilitados em quantidade suficiente para atender à multiplicação astronômica das cátedras.

A primeira impressão é de que o ensino secundário perdeu em pro-

fundidade e consistência o que ganhou em extensão e superficialidade. Em que medida essa impressão corresponderia à realidade, neste quarto centenário da cidade de São Paulo? Só o tempo dirá. — SÓLON BORGES DOS REIS — (*Diário de São Paulo*, São Paulo).

DA NECESSIDADE DO REGIME DE TEMPO INTEGRAL

Generalizar o regime de tempo integral de tal forma que, paulatinamente, com o correr dos anos, todas as cadeiras das diversas escolas que integram a Universidade de São Paulo possam, em melhores condições, dedicar-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa — tal é, a nosso ver, o passo inicial de uma política pedagógica destinada a oferecer aos professores e institutos universitários condições de trabalho indispensáveis ao progresso da ciências, das letras, da filosofia e das artes, tanto nos domínios da investigação pura quanto no setor das aplicações e especializações culturais. O regime de tempo integral constitui, sem dúvida, sólida garantia para o desenvolvimento dos estudos de nível superior, pois ao mesmo tempo que assegura aos professores recursos financeiros suficientes para conduzir modesta e dignamente a vida, impede a repetição de abusos próprios de uma situação anômala, que nenhum benefício pode trazer para o trabalho universitário. Realmente não é possível imaginar os malefícios que o esdrúxulo

"sistema" em que vivem as instituições de ensino superior do País acarreta para o desenvolvimento da cultura nacional. De modo geral, o nosso professorado de nível superior não pode desincumbir-se satisfatoriamente de suas tarefas, porque se desdobra em atividades diversas, com incalculável prejuízo para o ensino. As universidades brasileiras se transformam, dessa maneira, num mercado de empregos destinados muito mais a aureolar e consolidar prestígios do que a favorecer e amparar vocações desinteressadas. O exercício das cátedras universitárias se transformou, por força destas circunstâncias — e respeitadas, é claro, as exceções honrosas — num simples título cujo "valor" reside na soma de vantagens pecuniárias que confere aos titulares que paralelamente exercem uma profissão liberal.

Diante desses fatos notórios, impõe-se uma solução que realmente atenda aos legítimos reclamos do trabalho universitário. O que nobilita a carreira do professor é o idealismo altaneiro, o desinteresse, a dedicação integral aos problemas que constituem a razão de ser do ensino e da pesquisa. Compreende-se, portanto, o empenho de alguns idealistas da Universidade de São Paulo em estender o regime de tempo integral, lutando pela elaboração de um regulamento que discipline a matéria de modo que todas as cadeiras se ponham exclusivamente ao serviço de formação de seus alunos, e nada mais visem do que a realização de um ideal de cultura ecumê-

nica que se alteie acima das contingências e fragilidades humanas. Bem sabemos que o tempo integral pode transformar-se numa simples fórmula favorecedora de ambições estreitas que almejam, apenas, instalar-se comodamente em cargos que lhes garantam a irresponsabilidade e permanente ócio. Todavia, todos aqueles que de perto conhecem a situação em que se encontra a maioria dos professores universitários não podem deixar de reconhecer que a adoção do regime de tempo integral representa medida sadia e de profundo alcance.

Em um confronto com outras carreiras que exigem qualificação universitária, a do professor de escola superior oficial não é das mais favorecidas. O "padrão" de onze mil cruzeiros é, relativamente, baixo. Entretanto, o uso e abuso de comissionamentos, aulas desdobradas, curso noturno e acumulações têm a força de fazer subir os "padrões" de vencimentos a níveis elevadíssimos. Essa a razão por que a adoção do regime de tempo integral tem encontrado resistências intransponíveis. Infelizmente, não se examinou ainda, como se devia, o mérito da questão. Recebam quanto queiram os professores, desde que assim o permitam os meios com que conta o Estado — tal tem sido a lógica burocrática de nossos administradores. Dos interesses do ensino e dos imperativos realmente políticos, nenhuma palavra. Na aritmética das coisas humanas o que mais importa é o equilíbrio, a qualquer preço, das posições contradito-

rias, e por isso o futuro das instituições mais caras é lançado num jogo imprevisto, muito embora nele as cartas estejam previamente assinaladas.

Não há idealismo que possa tolerar semelhante estado de coisas. Ou as questões universitárias são decididas com propósitos elevados

ou a mentira, com toda a corte de suas falsidades, acabará por consumir a obstinada vontade dos que ainda acreditam num regime de vida acadêmica, em que a verdade vale como uma procura e a justiça é o caminho direto que a ela conduz.

(Estado de São Paulo, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 2.165 — DE 5 DE
JANEIRO DE 1954

Dispõe sobre o ensino superior no Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

O Presidente da República.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O Instituto Tecnológico de Aeronáutica do Centro Técnico de Aeronáutica, com sede no município de São José dos Campos, no Estado de São Paulo, é um estabelecimento de educação e ensino superior sob a jurisdição do Ministério da Aeronáutica.

Art. 2.º O Instituto Tecnológico de Aeronáutica tem por objetivo:

a) ministrar o ensino e a educação necessários à formação de profissionais de nível superior, nas especializações de interesse para a aviação geral e a Força Aérea Brasileira em particular;

b) manter cursos de extensão universitária, de pós-graduação e do doutorado;

c) promover, através da educação e da pesquisa, o progresso das ciências e das técnicas relacionadas com a aeronáutica.

Art. 3.º Os diplomas e certificados da habilitação expedidos pelo

Instituto Tecnológico de Aeronáutica serão reconhecidos como oficialmente válidos, para todos os efeitos legais.

Parágrafo único. Os diplomas conferidos pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica serão registrados no Ministério da Aeronáutica.

Art. 4.º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 1954; 133.º da Independência e 66.º da República.

GETÚLIO VARGAS
Nero Moura

(Publ. no *D. O.* de S-1-954).

DECRETO N.º 34.700 — DE 25 DE
NOVEMBRO DE 1953

Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant

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 do Instituto Benjamin Constant (I. B. C), que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1953, 132º da Independência o 65º da República.

GETÚLIO VARGAS
Antônio Balbino.

*REGIMENTO DO INSTITUTO
BENJAMIN CONSTANT*

CAPITULO I

Da finalidade

Art. 1º O Instituto Benjamin Constant (I. B. C), órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M. E. C), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

I — ministrar a menores cegos e ambliopes, de ambos os sexos, educação compatível com as suas condições peculiares;

II — manter recursos para a reeducação de adultos cegos e ambliopes;

III — habilitar professores na didática especial de cegos e ambliopes;

IV — realizar pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e prevenção da cegueira;

V — empreender, em todo país, a alfabetização de cegos e orientá-la tecnicamente, mediante ação direta, ou através de estabelecimentos congêneres.

Parágrafo único. Para atender às suas finalidades o Instituto efetuará investigações e inquéritos, utilizando-se de meios próprios, ou valendo-se da cooperação de pessoas e entidades idôneas.

CAPITULO II

Da organização

Art. 2º O Instituto Benjamin Constant, compõe-se de:

I — Seção de Educação e Ensino (S. E.);

II — Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira (S. M. P.);

III — Seção de Cursos (S. C.);

IV — Seção de Publicações para Cegos (S. Pu.);

V — Imprensa Braille (I. B.);

VI — Seção de Rádio-Difusão Educativa (S. R.);

VII — Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno (S. D. A.);

VIII — Seção de Serviço Social (S. S. S.);

IX — Seção de Administração (S. A.);

X — Zeladoria (Z.I).

Art. 3º O Instituto Benjamin Constant terá um diretor nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Parágrafo único. O diretor terá um Secretário e um assistente.

Art. 4º As funções gratificadas de chefia dos órgãos enumerados no artigo 2º e as de secretário e de assistente serão exercidas por servidores do Ministério da Educação e Cultura, designados pelo diretor.

Art. 5º Os órgãos que integram o Instituto Benjamin Constant fun-

cionarão perfeitamente coordenados, em regime de mútua colaboração, sob a orientação e supervisão do diretor.

CAPITULO III

Da competência e estrutura dos órgãos

Art. 6º À Seção de Educação e Ensino (S. E.) compete:

I — ministrar o ensino primário, secundário, profissional e artístico, na forma das respectivas leis orgânicas, com as adaptações impostas pela psicologia específica da criança cega;

II — promover a educação física, segundo as normas vigentes, atentas as peculiaridades da criança cega objetivando a correção dos defeitos de postura, inerentes às condições do educando;

III — realizar a educação do adultos;

IV — orientar a vocação e preparar o educando para o aprendizado de uma profissão, adestrando-o para o desempenho normal de atividade remunerada, de modo a torná-lo apto a prover sua subsistência;

V — superintender a distribuição de material escolar pelos alunos;

VI — distribuir os alunos pelas classes e oficinas.

Art. 7º À Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira (S. M. P.) compete:

I — prestar assistência médica e dentária aos alunos;

II — realizar observações médicas relacionadas com a cegueira;

III — colaborar no preenchimento da ficha escolar dos alunos.

Parágrafo único. A Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira manterá laboratório e farmácia.

Art. 8º À Seção de Cursos (S. C.) compete a organização e direção dos cursos de professor e inspetor de cegos.

Art. 9º A Seção de Cursos (S. C.) entrosar-se-á com a Seção de Educação e Ensino (S.E.) e demais serviços do Instituto no que se relacionar com a realização dos cursos.

Art. 10. À Seção de Publicações para Cegos (S.Pu.) compete a preparação e difusão dos cursos de alfabetização, em Braille, por correspondência, bem como da Revista Brasileira para Cegos e dos demais trabalhos destinados à cultura dos cegos.

Art. 11. À Imprensa Braille (L. B.) compete executar trabalhos gráficos de impressão em caracteres Braille.

Art. 12. À Seção de Radiodifusão Educativa (S.R.) compete manter em funcionamento a Rádio Emissora do Instituto, observadas

as normas que regulem essa atividade.

Art. 13. À Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno (S.D.A.) compete:

I — assegurar a disciplina e higiene dos alunos e proporcionar-lhes a devida assistência, inclusive quanto ao acompanhamento às salas de aulas;

II — proceder às chamadas e zelar pela boa ordem dos atos escolares;

III — entrosar-se com a Seção de Rádio-difusão Educativa (S.R.) e a Seção de Serviço Social (S.S.S.) nos assuntos de interesse comum;

IV — exercer jurisdição sobre os inspetores e auxiliares.

Parágrafo único. Ficam subordinados à Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno (S.D.A.) os servidores encarregados de proceder à distribuição de material didático aos alunos.

Art. 14. À Seção de Serviço Social (S.S.S.) compete:

I — proporcionar ao cego e sua família, conveniente orientação visando à melhoria de suas mútuas relações;

II — favorecer, pelos meios a seu alcance, a integração do cego na vida social e habilitá-lo com documentos e elementos que lhe permitam a obtenção de emprego;

III — entrosar-se com a Seção de Educação e Ensino (S.E.) e a Seção de Disciplina e Assistência ao

Aluno (S.D.A.) nos assuntos de interesse comum ou que visem ao bem-estar dos alunos e ao melhor rendimento do regime escolar;

IV — expedir e movimentar a caderneta referente à economia individual do aluno.

Art. 15. À Seção de Administração (S.A.) compete centralizar e executar todo o serviço de administração e contabilidade, pessoal, material, orçamento, comunicações e portaria.

§ 1º A Seção de Administração deve manter a indispensável harmonia com os órgãos de administração do Ministério da Educação e Cultura, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar.

§ 2º A biblioteca do Instituto é subordinada administrativamente à Seção de Administração.

Art. 16. À Zeladoria (Z.) compete:

I — diligenciar quanto à limpeza das instalações e dependências do Instituto e à vigilância diurna e noturna do edifício e dos terrenos que lhe pertencem;

II — conservar em perfeita ordem a dispensa, a cozinha, o refeitório, a lavanderia, a rouparia e os dormitórios, de modo que correspondam sempre aos respectivos encargos e fins;

III — velar pela regularidade, exatidão, economia, higiene e eficiência dos serviços de alimentação;

IV — providenciar para que a lavanderia atenda, com a indispen-

sável presteza, ao serviço que lhe cabe;

V — zelar pelo asseio e higiene dos dormitórios.

CAPITULO IV

Das atribuições do pessoal

Art. 17 Ao Diretor do Instituto Benjamin Constant incumbe:

I — despachar, pessoalmente, com o Ministro de Estado;

II — comparecer às reuniões para as quais seja convocado pelo Ministro de Estado;

III — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação do Instituto;

IV — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho, atentas as normas gerais que regulam a matéria;

V — designar os servidores que devem exercer função gratificada, bem assim os seus substitutos eventuais;

VI — distribuir e redistribuir, pelas seções e dependências, o pessoal lotado no Instituto;

VII — determinar a instauração de processo administrativo;

VIII — elogiar servidores por motivos de uma atuação especial;

IX — aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 30 dias aos servidores lotados no Instituto, propondo ao Ministro de Estado a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

X — expedir portarias, instruções e ordens de serviço;

XI — admitir e dispensar extranumerários na forma da legislação em vigor;

XII — ordenar ou autorizar a execução de serviço externo;

XIII — fixar e alterar a escala de férias dos chefes de serviço, do secretário e do assistente;

XIV — aprovar a escala de férias dos demais servidores;

XV — expedir boletins de merecimento aos servidores a êle diretamente subordinados;

XVI — sugerir ao Ministro de Estado todas as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do serviço;

XVII — dirigir-se, quando necessário, aos chefes ou diretores de repartições públicas;

XVIII — apresentar, quando solicitado, ao Ministro de Estado, relatório sobre as atividades do Instituto;

XIX — aprovar os programas organizados anualmente pelos professores;

XX — admitir ou recusar candidatos a matrícula;

XXI — impor penas aos alunos, inclusive a de desligamento, e determinar as que devam ser aplicadas pelo pessoal de ensino e disciplina.

Art. 18. Aos chefes da Seção de Educação e Ensino, da Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira, da Seção de Cursos, da Seção de Publicações para Cegos, da Imprensa Braille, da Seção de Rádio-difusão Educativa, da Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno, da Seção de Serviço Social e Seção de Administração incumbe dirigir e fiscalizar

zar os trabalhos respectivos, devendo, para tanto:

I — distribuir o pessoal pelos diversos setores, de acordo com a conveniência do serviço;

II — atribuir aos servidores o trabalho que devam executar;

III — orientar o serviço e manter coordenação entre os elementos que lhe estão subordinados;

IV — examinar as informações e submetê-las, com seu parecer, à apreciação do diretor;

V — velar pela disciplina e manutenção do silêncio nas salas de trabalho;

VI — aplicar penas disciplinares e propor ao Diretor a aplicação de penalidade que escapar à sua alçada, observada a legislação vigente.

VII — expedir boletins de merecimento aos servidores que lhes são diretamente subordinados;

VIII — propor ao Diretor a aprovação e alterações subsequentes da escala de férias dos servidores sob sua chefia;

IX — apresentar ao Diretor relatórios trimestrais dos trabalhos que lhe estão afetos.

Art. 19. Ao Chefe da Zeladoria incumbe:

I — dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos a seu cargo;

II — propor ao Diretor medidas necessárias à boa marcha dos trabalhos sob sua chefia e que não sejam da sua alçada;

III — impor penas disciplinares ao pessoal que lhe fôr subordinado ou indicar ao diretor as que esca-

pam à sua alçada, na forma da legislação vigente;

IV — elaborar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias do pessoal subordinado;

V — expedir boletins de merecimento aos servidores que lhe estejam diretamente subordinados;

VI — apresentar, semanalmente, ou quando necessário, um boletim de ocorrências, constante de fórmula impressa, além do relatório semestral.

Art. 20. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender às pessoas que se dirigirem ao Gabinete do Diretor;

II — representar o Diretor, quando para isso fôr designado;

III — redigir a correspondência pessoal do Diretor;

IV — auxiliar o Diretor no seu despacho e na elaboração dos trabalhos que lhe forem afetos.

Art. 21. Ao Assistente do Diretor incumbe:

I — auxiliar o Diretor, executando ou fazendo executar os trabalhos técnicos e desempenhando incumbências outras, de que fôr encarregado, no Gabinete;

II — reunir os elementos necessários ao preparo de relatórios e informações do Diretor.

Art. 22. Aos servidores com exercício no Instituto Benjamin Constant, que não tenham atribuições especificadas neste regimento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo chefe imediato.

CAPITULO V

Da lotação

Art. 23. O Instituto Benjamin Constant terá lotação aprovada por decreto.

CAPITULO VI

Do horário

Art. 24. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, nos termos do item IV do artigo 17.

Art. 25. O Diretor do Instituto organizará a escala de plantão do pessoal, ouvidos os Chefes de Seção, da Imprensa Braille e da Zeladoria.

Art. 26. O Diretor não está sujeito a ponto.

CAPÍTULO VII

Das substituições

Art. 27. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, por um Chefe de Seção, designado pelo Ministro de Estado;

II — Os chefes de Seção, da Imprensa Braille e da Zeladoria, por servidores designados pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPITULO VIII

Disposições gerais

Art. 28. O dia 17 de Setembro de cada ano será considerado de festa escolar no Instituto Benjamin Constant, em comemoração ao aniversário de sua fundação.

Art. 29. E' vedado ao pessoal das oficinas a realização de qualquer trabalho de natureza individual ou para terceiros, sem a necessária autorização do Diretor.

Art. 30. E' obrigatória a residência do Diretor, do Chefe da Seção de Disciplina, do Chefe da Zeladoria, e do encarregado dos serviços mecânicos e de eletricidade em imóveis da União anexos ao Instituto Benjamin Constant.

§ 1º Em circunstâncias especiais, a juízo do Ministro da Educação e Cultura, o Diretor poderá ser dispensado da obrigatoriedade de residência junto ao Instituto Benjamin Constant.

§ 2º Terão preferência para residirem em casa da União, junto ao Instituto Benjamin Constant, um médico e um enfermeiro da Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira.

§ 3º Os servidores lotados no Instituto e moradores voluntários de casas da União, beneficiar-se-ão das vantagens concedidas aos moradores obrigatórios, desde que concordem com a residência, no imóvel, de outros servidores cegos, alunos externos ou bolsistas de cursos de especialização mantidos pelo estabelecimento.

Art. 31. Farão as refeições no Instituto os servidores cujas incumbências assim exigirem, a juízo do diretor.

Art. 32. A Seção de Educação e Ensino manterá um fichário especial sob a orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de estudar e acom-

panhar a integração do educando na vida social considerado o meio em que tenha de viver.

Art. 33. Haverá no Instituto Benjamin Constant o Círculo de Família dos Cegos e Amblíopes (C. P. C. A.), destinado a promover estreita colaboração com as famílias dos alunos.

§ 1º O Círculo de Família dos Cegos e Amblíopes reunir-se-á, periodicamente, quando qualquer dos seus membros fizer convocação.

§ 2º O Círculo de Família dos Cegos e Amblíopes será presidido pelo Diretor do Instituto, que baixará instruções para o seu funcionamento.

Art. 34. Haverá saídas semanais para os alunos em dias e horas fixados pelo Diretor.

Art. 35. O período de férias escolares para os diferentes cursos será o mesmo dos cursos oficiais e equiparados devendo os alunos passá-lo fora do estabelecimento.

§ 1º A permanência do aluno no estabelecimento, durante o período de férias escolares, só será permitida no caso de indigência comprovada dos pais ou responsáveis, ou por motivo relevante, a juízo do Diretor.

§ 2º O Diretor providenciará o transporte para os alunos cujos pais ou responsáveis estejam comprovadamente impossibilitados de custeá-lo.

Art. 36. Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministro de Estado, ou por delegação sua, pelo Diretor do Instituto.

Art. 37. Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação,

revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1953.

Antônio Balbino.

(Publ. no D. O. de 2-8-11-953).

DECRETO Nº 35.053 — DE 11 DE FEVEREIRO DE 1954

Oficializa o Congresso que menciona.
0

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, e considerando a irrecusável importância do Congresso Interamericano de Educação de Base, a realizar-se em São Paulo, no mês de julho do corrente ano, bem como a conveniência de assegurar ao mesmo certame o apoio formal do Governo Federal, através dos seus órgãos competentes, decreta:

Art. 1º Fica oficializado o Congresso Interamericano de Educação de Base, a realizar-se em São Paulo, de 1 a 7 de julho de 1954.

Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura deverá prestar toda a possível assistência e cooperação ao referido Congresso, para o êxito dos seus trabalhos.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 1954; 133º da Independência e 66º da República.

GETÚLIO VARGAS

Antônio Balbino

(Publ. no D. O. de 13-2-954).

PORTARIA Nº 722, DE 24 DE
SETEMBRO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o que se prescreve no art. 29 da Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, resolve:

Art. 1º — O território nacional, para efeito das atividades deste Ministério no que se relaciona com a elaboração da União nos serviços locais de educação escolar e extra-escolar, fica dividido em oito (8) regiões, a saber:

1» Região — constituída pelo Distrito Federal e pelo Estado do Rio de Janeiro;

2' Região — constituída pelos Estados do Amazonas e Pará e pelos Territórios do Amapá, Rio Branco, Acre e Guaporé;

3* Região — constituída pelos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará;

1" Região — constituída pelo Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;

5' Região — constituída pelos Estados de Sergipe, Bahia e Espírito Santo;

6» Região — constituída pelos Estados de São Paulo e Mato Grosso;

7' Região — constituída pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e

8" Região — constituída pelos Estados de Minas Gerais e Goiás.

Art. 2* — Em cada uma das regiões citadas no artigo anterior, fica instalada uma Delegacia Federal de Educação, com sede, respecti-

vamente, nas seguintes cidades: Rio de Janeiro, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte.

Art. 3º — Em cada um dos Estados e Territórios, citados no art. 1», que não forem sede de região, fica estabelecida e instalada uma Subdelegacia Federal de Educação, com sede, respectivamente, nas seguintes cidades: Niterói, Manaus, Amapá, Boa Vista, Rio Branco, Porto Velho, São Luís, Teresina, Natal, João Pessoa, Maceió, Aracaju, Vitória, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis e Goiânia.

Art. 4» — As Delegacias Federais de Educação ficam subordinadas ao Departamento Nacional de Educação, e as Subdelegacias, à Delegacia da região correspondente.

Art. 5º — Enquanto não tiverem sede própria, tanto as Delegacias como as Subdelegacias, ora instaladas, funcionarão, provisoriamente, nos Estados, em dependências das Escolas Técnicas ou Industriais, que serão cedidas para esse fim por seus respectivos Diretores.

Art. 6' — Até que sejam criados os cargos, em comissão, de Delegado Federal de Educação e de Subdelegado Federal de Educação, as Delegacias e Subdelegacias serão dirigidas por pessoas de reconhecida competência, mediante designação do Ministro de Estado.

Rio de Janeiro, em 24 de novembro de 1953.

Antônio Balbino.

(Publ. no *D. O.* de 22-12-953).

PORTARIA Nº808, DE 12 DE
NOVEMBRO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Cultura resolve expedir as seguintes instruções relativas a exames vestibulares, matrícula, regime escolar e outras ocorrências nos cursos ordinários e extraordinários das escolas industriais e técnicas federais, equiparadas e reconhecidas.

CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 1º O ensino industrial, nos estabelecimentos federais, equiparados e reconhecidos, tem por finalidade formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e de técnicas nas atividades industriais, bem como ao desempenho de funções docentes e administrativas, e é ministrado nas seguintes modalidades e cursos ordinários:

- a) 1º ciclo:
cursos industriais;
cursos de mestría.
- b) 2º ciclo:
cursos técnicos;
cursos pedagógicos.

Condições de Admissão

Art. 2º A inscrição para admissão e os exames vestibulares serão realizados no mês de fevereiro.

Parágrafo único. Permitir-se-e segunda chamada ao aluno que, estando inscrito, faltar à primeira por motivo de força maior, a critério do diretor do estabelecimento.

Art. 3º Os candidatos aos exames vestibulares deverão requerê-los juntando os seguintes documentos:

a) prova legal de ser maior de doze e menor de dezessete anos, para os cursos industriais básicos;

6) atestado de vacinação anti-variólica e de não sofrer de doença infecto-contagiosa:

c) prova de ter educação completa do 1º grau, equivalente, no mínimo, a 4 anos de escolaridade, para os cursos industriais básicos;

d) prova de conclusão de curso industrial básico correspondente, para os cursos de mestría;

e) prova de conclusão do curso ginásial, industrial básico, comercial básico, de mestría agrícola, normal regional, ou de aprendizagem industrial, com currículo equivalente a três anos, para os cursos técnicos;

f) prova de conclusão de curso de mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de ter trabalhado na indústria durante três anos no mínimo, para os cursos de didática;

g) prova de conclusão de curso de mestría, técnico, engenharia ou química industrial e prova de ter trabalhado na indústria, durante um ano pelo menos, para os cursos de administração escolar;

h) prova de quitação com o serviço militar, em qualquer caso, para os maiores de 17 anos.

Parágrafo único. Ê facultado aos estabelecimentos de ensino industrial exigir, para inscrição nos exames vestibulares, aos cursos de mestría, prova de ter o candidato trabalhado na indústria, durante, pelo menos, um ano.

Art. 4º Os exames vestibulares constarão de:

a) prova objetiva de aptidão, para cada nível de cursos;

b) provas escritas, objetivas, de português e matemática, para os cursos industriais básicos;

c) prova escrita de tecnologia e prova prática de ofício, para os cursos de mestría;

d) provas escritas, objetivas, de português, matemática, ciências físicas e naturais e prova gráfica de desenho, para os cursos técnicos;

e) provas escritas objetivas, de português, matemática e organização do trabalho, para os cursos pedagógicos.

Art. 5º As provas a serem realizadas nos estabelecimentos da rede federal serão elaboradas pela Diretoria do Ensino Industrial, podendo sua avaliação ser realizada pelos professores de cada escola.

Parágrafo único. As escolas equiparadas e reconhecidas se facultam elaborar suas provas de admissão dentro da orientação da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 6º Será considerado habilitado o candidato que obtenha nota média igual ou superior a 50 nos exames vestibulares, além do mínimo parcial de 40 em cada prova.

Art. 7º Os programas para os exames vestibulares em todo o país, serão expedidos pela Diretoria do Ensino Industrial.

Condições de Matrícula

Art. 8º O exame médico é eliminatório para admissão aos estabelecimentos de ensino industrial e será realizado após os exames vestibulares, não devendo, em caso al-

gum, exceder o limite de quinze dias a contar do início do período letivo.

Art. 9º A matrícula nos estabelecimentos de ensino industrial far-se-á até o último dia de fevereiro e será concedida aos que atenderem às condições gerais de admissão, aos promovidos, aos reprovados em uma disciplina de cultura geral de série anterior, aos ouvintes, para efeito de conclusão de curso, e aos repetentes pela primeira vez.

§ 1º Admitir-se-á mais de uma repetência, quando o motivo haja sido de força maior devidamente comprovado perante o Diretor do estabelecimento e comunicado à Diretoria do Ensino Industrial.

§ 2º Dar-se-á preferência, para matrícula nos cursos de mestría, aos candidatos que provarem haver trabalhado na indústria, durante, pelo menos, um ano.

Transferência

Art. 10º A transferência de alunos, de um estabelecimento de ensino industrial para outro, será condicionada à existência de vaga e far-se-á mediante requerimento ao segundo, num dos períodos de férias escolares.

§ 1º A transferência será concedida em qualquer época, exceto nos períodos de exame, por: a) mudança de residência; b) motivo de saúde; c) razões de ordem econômica.

§ 2º O estabelecimento de ensino fornecerá ao aluno a guia de transferência, acompanhada de histórico escolar.

§ 3' A guia de transferência entre escolas da rede federal deverá ser visada pela Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 11. A transferência de aluno que houver terminado a primeira ou segunda série de curso ginasial, comercial básico ou de iniciação agrícola, para a segunda ou terceira série de curso industrial, far-se-á nos meses de janeiro e fevereiro, por meio de adaptação às séries metódicas previstas para os anos escolares anteriores, ficando sua efetivação condicionada ao aproveitamento revelado em exames de estágio, até o final do ano letivo.

Adaptação Racional aos Cursos

Art. 12. Nos estabelecimentos de ensino em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, nos primeiros quatro meses da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência, aptidões e personalidade, com o fim de auxiliá-lo na adaptação escolar, de modo a facilitar-lhe a escolha do curso mais adequado à sua capacidade.

Parágrafo único. O Serviço de Orientação Educacional e Profissional articular-se-á com a Direção da Escola para a perfeita consecução do objetivo expresso no presente artigo.

Frequência

Art. 13. É obrigatória a frequência às aulas de cultura geral ou técnica, em ambos os ciclos, e às prá-

ticas educativas, no 1' ciclo do ensino industrial.

§ 1º Será livre a frequência para os alunos que estiverem sujeitos a obrigações militares, em condições incompatíveis com o horário escolar.

§ 2' São dispensados de frequência às seguintes práticas educativas:

o) educação física — os maiores de 21 anos;

b) educação musical — OB maiores de 18 anos.

Atribuição de notas

Art. 14. A verificação do aproveitamento do aluno far-se-á por meio de trabalhos escolares e provas, a que serão atribuídas notas de 0 a 100.

Art. 15. Mensalmente, de março a novembro, será dada pelos professores a cada aluno uma nota resultante da verificação de seu aproveitamento.

Art. 16. A nota anual de cada disciplina será a média aritmética das notas mensais.

§ 1* A média aritmética prevista neste artigo resultará, no caso de disciplina que exija prática de oficina ou laboratório, das notas mensais atribuídas nos meses em que tenha havido o ensino da disciplina.

§ 2º No caso de haver uma só nota de aproveitamento, será essa a nota anual.

Exames parciais

Art. 17. Os exames parciais realizar-se-ão nas segundas quinzenas

de junho e novembro, de preferência em dias diferentes para cada disciplina, e, conforme a natureza destas, constarão de provas escritas, gráficas ou práticas.

§ 1º As provas escritas e gráficas não poderão ter duração inferior a 60 minutos, contados da apresentação das questões e respectivas instruções, e abrangerão a matéria lecionada até uma semana antes do início dos exames parciais.

§ 2º No caso de provas que exijam prática de oficina ou laboratório, a duração variará de 3 a 30 horas de trabalho efetivo.

Art. 18. Será examinador o professor da cadeira e, no impedimento deste, outro professor da mesma disciplina ou de disciplina afim, designado pelo diretor do estabelecimento.

Art. 19. Conceder-se-á 2ª chamada, em exames parciais, ao aluno que não houver comparecido à 1ª por motivo de moléstias, de nojo em consequência de falecimento de pai, mãe, responsável ou irmão, em virtude de obrigações militares ou por outro motivo de força maior, a critério do Diretor.

Art. 20. As provas do 1º e 2º exames parciais, em 2ª chamada, efetuar-se-ão, respectivamente, na 1ª quinzena de agosto e até o último dia de realização dos exames finais.

Art. 21. Para alunos concluintes de curso haverá uma prova de habilitação profissional, que poderá ser executada por um aluno ou por grupo de alunos e que incluirá desenho e confecção de artefato, nos cursos industriais, desenho, orça-

mento e execução de trabalho, nos cursos de mestria, projeto orçamento e orientação da execução, nos cursos técnicos.

§ 1º Nos cursos de desenho, a prova de habilitação profissional consistirá num projeto completo, concernente à respectiva especialidade.

§ 2º A prova de habilitação profissional poderá ser iniciada no primeiro período letivo; as notas mensais e as dos exames parciais, em prática de oficina, deverão ser dadas considerando-se a seqüência da tarefa executada pelo aluno.

§ 3º No julgamento para efeito das notas mensais e dos exames parciais de desenho, de aluno concluinte de curso, deverá ser adotado o mesmo critério indicado no parágrafo anterior, em relação à prova de habilitação profissional.

Exames finais

Art. 22. Os exames finais realizar-se-ão em duas épocas:

- a) na 1ª quinzena de dezembro;
- b) na 2ª quinzena de fevereiro.

Art. 23. Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que não houver comparecido à prova pelos motivos expostos no art. 19.

§ 1º Os exames finais em segunda chamada serão realizados: o de 1ª época, até 24 de dezembro; o de 2ª época, até o dia 25 de fevereiro.

§ 2º O requerimento de segunda chamada deverá dar entrada no estabelecimento até 5 dias após a realização dos exames, quer de 1ª quer de 2ª época, devendo o respectivo

Diretor, em caso de deferimento, marcar dia e hora para realização da prova.

Art. 24. Os exames finais constarão:

a) em 1ª época, de uma prova oral para todas as disciplinas, excluída desenho e as disciplinas que requerem prática de oficina ou de laboratório.

b) em 2ª época, de uma prova gráfica de desenho e oral para todas as disciplinas que não exijam prática de oficina ou de laboratório.

§ 1º Os exames finais versarão sobre toda a matéria lecionada na série.

§ 2º A banca examinadora será composta do professor da disciplina e de mais dois professores, devendo um destes ser de disciplina afim.

Art. 25. Calcular-se-á, para cada grupo de disciplinas, de cultura geral, cultura técnica e cultura pedagógica, uma média condicional, que será a média aritmética simples das notas dos exercícios mensais e dos dois exames parciais, obtidas nas disciplinas do grupo.

Art. 26. Poderá prestar exames finais em 1ª época o aluno que preencher as seguintes condições:

a) média condicional mínima de 40 em cada grupo de disciplinas;

b) frequência mínima de 75% às aulas e aos exercícios em cada uma das disciplinas de cultura geral, cultura técnica, cultura pedagógica ou prática educativa.

Art. 27. É vedada a prestação de exames de 2ª época a aluno reprovado em disciplina que exija prática de oficina ou de laboratório.

Art. 28. Poderá prestar exame de 2ª época o aluno que esteja incluído em um dos seguintes casos:

a) ter alcançado, em 1ª época, no grupo das disciplinas de cultura geral ou pedagógica, média global inferior a 50 e nota final, em cada uma das disciplinas desses grupos igual ou superior a 40; nesse caso prestará exame de todas as disciplinas nas quais não tenha alcançado nota igual ou superior a 50;

b) ter alcançado, em 1ª época, no grupo das disciplinas de cultura técnica, média global inferior a 50 e nota final, em cada uma das disciplinas desse grupo, igual ou superior a 40; nesse caso, prestará exame das disciplinas desse grupo que não exijam prática de oficina ou laboratório;

c) ter obtido, em 1ª época, nota final inferior a 40 em uma ou duas disciplinas, de qualquer dos grupos, mas ter obtido média igual ou superior a 50 no grupo dessas disciplinas; nesse caso, prestará exame das disciplinas nas quais obteve nota final inferior a 40; desde que não exijam prática de oficina ou laboratório;

d) não ter sido inabilitado, em 1ª época, em mais de 4 disciplinas, desde que sejam, no máximo, 2 de cultura geral e 2 de cultura técnica ou pedagógica, e ter obtido média igual ou superior a 50 em cada um dos grupos dessas disciplinas; nesse caso, prestará exame de todas as disciplinas em que tenha sido considerado inabilitado em 1ª época, desde que não exijam prática de oficina ou de laboratório;

e) ter faltado a mais de 25% até o máximo de 50%, das aulas dadas e exercícios realizados em qualquer disciplina que não exija prática de oficina ou de laboratório; nesse caso, prestará exame dessas disciplinas;

f) não ter prestado exame em 1ª época pelos motivos a que alude o art. 19 destas Instruções; prestará, nesse caso, todos os exames a que faltou.

Art. 29. Os resultados dos exames finais, em 2ª época, substituirão os resultados dos exames finais em 1ª época, no cálculo das notas finais das disciplinas.

Parágrafo único. Para o cálculo da nota final de habilitação em 2ª época, será considerada a nota final de prática de oficina ou de laboratório, resultante da nota anual e das notas dos exames parciais.

Habilitação

Art. 30. Concluídos os exames finais, será considerado habilitado, para efeito de promoção ou conclusão de curso, o aluno que houver obtido, no grupo de disciplinas de cultura geral e no de cultura técnica ou pedagógica, a nota global cinquenta (50) e, em cada disciplina, a nota final quarenta (40), no mínimo.

§ 1º — A nota final de cada disciplina será a média aritmética simples da nota anual, das notas dos exames parciais e da nota do exame final.

§ 2º — A nota final, nas disciplinas que exijam prática de ofici-

na ou de laboratório, e desenho, será a média aritmética simples da nota anual e das notas dos exames parciais.

Art. 31. A aprovação de aluno concluinte de curso está condicionada à habilitação na prova a que se refere o art. 21.

Dependências

Art. 32. O aluno inabilitado, em 2ª época, em uma disciplina de cultura geral, poderá matricular-se na série seguinte, dependendo dessa disciplina, contanto que tenha obtido a nota global 50, pelo menos, no grupo de tais disciplinas.

§ 1º — O aluno matriculado na forma deste artigo fica dispensado de freqüência na disciplina de que dependa, ficando, porém, obrigado aos exames parciais e ao exame final dessa disciplina.

§ 2º — A nota final, no caso de disciplina em que haja dependência, será a média aritmética simples das notas dos dois exames parciais e da nota de exame final.

§ 3º — O aluno dependente só poderá fazer exames finais nas disciplinas da série seguinte, depois de aprovado na disciplina de que dependa, para o que deverá alcançar, no mínimo nota final 40.

§ 4º — O aluno dependente, quando reprovado na disciplina de que depende, poderá prestar exame de 2ª época dessa disciplina; nesse caso, os exames da série serão feitos também em 2ª época, se o alu-

no conseguir aprovação no exame da referida disciplina.

§ 5º — O aluno reprovado, em 1ª ou 2ª época, na disciplina de que dependa, poderá repetir, ainda uma vez, a série que frequentou, como dependente da mesma disciplina.

Inabilitação

Art. 33. Quando o aluno obtiver, em uma disciplina, nota final inferior a 40, será considerado inabilitado nessa disciplina.

Art. 34. O aluno inabilitado poderá repetir a série, ficando sujeito a todos os trabalhos do currículo e, portanto, ao mesmo regime escolar dos demais alunos regulares.

Art. 35. Ao aluno inabilitado para efeito de conclusão de curso é facultado matricular-se na qualidade de ouvinte, para estudo das disciplinas em que seja deficiente a sua formação profissional.

§ 1º — O aluno ouvinte fica dispensado da frequência às aulas, podendo, porém, prestar exames finais em qualquer das épocas normais de exames.

§ 2º — Na hipótese de o aluno concluinte ter sido inabilitado por não ter atingido a nota global mínima em um dos grupos das disciplinas, a repetição dos exames finais se limitará a esse grupo.

§ 3º — O aluno concluinte de curso que não tiver alcançado média condicional em qualquer dos grupos de disciplinas, não poderá ser admitido à matrícula como ouvinte.

CURSOS EXTRAORDINÁRIOS

Art. 36. Os cursos extraordinários nas escolas industriais e técnicas serão de continuação, aperfeiçoamento ou especialização.

§ V — Os cursos de continuação destinam-se a dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional, que lhes aumente a eficiência e a produtividade, e serão dos seguintes níveis:

a) cursos de iniciação, para candidatos sem nenhuma preparação sistemática em qualquer ofício;

b) cursos de desenvolvimento, para candidatos que tenham concluído curso anterior, ou possuam capacidade equivalente;

c) cursos de extensão, para candidatos que possuam capacidade intelectual ou aptidão profissional, correspondente ao nível do preparo do artífice.

§ 2" — Os cursos de aperfeiçoamento e de especialização têm por objetivo, respectivamente, ampliar conhecimentos e capacidades, ou ainda ensinar especialidades definidas, de preferência a trabalhadores diplomados ou habilitados, a professores de disciplinas de cultura técnica e pedagógica, incluídas nos cursos de formação profissional, bem como a administradores de serviços relativos ao ensino industrial.

Art. 37. A admissão aos cursos extraordinários será feita mediante aprovação em exame de seleção, que o candidato deverá requerer, juntando os seguintes documentos:

a) para os cursos de continuação, os referidos no art. 3º letras b e h, e prova de idade mínima de 17 anos;

b) para os cursos de aperfeiçoamento e de especialização, além dos enunciados no item anterior, prova de conclusão de um dos cursos ordinários de formação profissional, de registro de professor, ou de administração de serviço relativo ao ensino industrial.

Art. 38. O exame de seleção, para cada nível de cursos extraordinários, será organizado pelo estabelecimento onde estes forem ministrados tendo em vista a verificação do preparo mínimo, necessário para cada curso.

§ 1º — O exame de seleção aos cursos de continuação compreenderá:

a) para o curso de iniciação, prova escrita de português e aritmética, em nível de 3º ano primário;

b) para o curso de desenvolvimento, prova escrita de português e aritmética e prova gráfica de desenho, em nível do exame vestibular ao 1º ciclo;

c) para o curso de extensão, prova escrita de português, matemática e ciências físicas e naturais e prova gráfica de desenho em nível da 2ª série industrial.

§ 2º — O exame de seleção aos cursos de aperfeiçoamento e de especialização consistirá de provas escritas de português, matemática, ciências físicas e naturais e desenho, em nível do exame vestibular aos cursos técnicos.

Art. 39. Faculta-se ao candidato que deseje realizar, em forma de seqüência, os estudos referentes às três modalidades dos cursos de continuação, matrícula na modalidade subsequente, mediante simples apresentação do certificado de conclusão do anterior, dispensado de qualquer exame de seleção.

Art. 40. A verificação do aproveitamento, nos cursos extraordinários, far-se-á por meio de exames parciais e exames finais, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver nota final não inferior a 40 em cada disciplina e média igual ou superior a 50 no conjunto.

Parágrafo único — A nota final de cada disciplina será a média aritmética simples das notas dos exames parciais e da nota do exame final.

Art. 41. Os exames parciais e finais, nos cursos extraordinários, constarão das provas estabelecidas para os cursos ordinários.

Art. 42. Conceder-se-á segunda época de exames finais a candidatos inabilitados na primeira e segunda chamada em quaisquer exames aos que não tenham comparecido à anterior, por motivo especificado no artigo 19.

Art. 43. A inscrição para admissão bem como os exames parciais e finais nos cursos extraordinários serão realizados, sempre que possível, nas épocas estabelecidas para os cursos ordinários.

Art. 44. Ao aluno que concluir qualquer dos cursos extraordinários será conferido certificado de aproveitamento.

Disposições Gerais

Art. 45. Certificado de conclusão do 1º ciclo de um curso de 2º grau, expedido por estabelecimento oficial e julgado insuficiente para efeito de acesso aos cursos técnicos, será considerado válido para esse fim, mediante aprovação em exames das disciplinas não estudadas ou insuficientemente desenvolvidas, de cultura geral, que façam parte dos cursos industriais.

Parágrafo único — Os exames referidos nesse artigo serão prestados em estabelecimento federal ou equiparado de ensino industrial.

Art. 46. Dentro de 30 dias, após o encerramento da matrícula, deverão os estabelecimentos remeter à Diretoria do Ensino Industrial a 2ª via ou a via única do documento de conclusão de curso exigido para admissão nos cursos técnicos ou pedagógicos, acompanhada de histórico escolar.

Parágrafo único — Verificada a sua regularidade, serão esses documentos devidamente anotados e devolvidos. Em caso contrário, proceder-se-á na forma da lei.

Art. 47 — A prova de quitação com o serviço militar constará de um dos seguintes documentos, cujas características principais deverão ser anotadas no verso do requerimento de matrícula:

a) certificado de alistamento militar, para os candidatos de 17 a 20 anos de idade, satisfeitas as exigências de incorporação, se fôr o caso;

b) certificado de reservista, ou caderneta, devidamente legalizados;

c) certificado de isenção de serviço militar.

Art. 48. Os documentos estrangeiros para fins escolares deverão ser devidamente legalizados mediante tradução por tradutor público juramentado e registro público na forma da lei.

Art. 49. Os documentos apresentados para fins escolares deverão trazer reconhecidas as firmas das autoridades responsáveis por sua expedição.

Art. 50. Esta portaria, entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. — *Antônio Balbino*, Ministro da Educação e Cultura.

(Publ. no *D. O.* de 27-11-1953).

PORTARIA Nº 810, DE 13 DE
NOVEMBRO DE 1953

O Ministro de Estado da Educação e Cultura

Considerando a necessidade de proporcionar a difusão da cultura em todas as camadas sociais e a conveniência de bem aparelhar os órgãos que servem a essa finalidade;

Considerando que providências de ordem prática darão incremento ao mercado interno do livro, possibilitando o seu barateamento;

Considerando que as bibliotecas, enquadradas, rigorosamente, em suas finalidades, poderão constituir o veículo principal da consecução desses objetivos;

Considerando a urgência de nova regulamentação dos cursos da

biblioteconomia e da carreira do bibliotecário,

Resolve:

Art. 1º Fica instituída a Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca (C. P. I. A. B.), com a finalidade de coordenar todas as atividades das bibliotecas subordinadas ao Ministério e a de elaborar plano que permita a criação de uma rede nacional de bibliotecas, incluindo a assistência técnica e material permanente; intercâmbio; elaboração de proposta de convênios entre o Ministério e instituições públicas ou privadas; biblioteca-padrão com salas de leitura, discoteca e auditório para conferências, representações artísticas e projeções cinematográficas; estímulo aos centros do bibliografia e documentação; providências para a confecção do Catálogo Coletivo Nacional; revisão dos cursos de biblioteconomia e da carreira de bibliotecário, sugerindo medidas e providências dependentes do Ministério ou de autorização do Poder Legislativo.

Art. 2º A C. P. I. A. B. será presidida pelo Ministro de Estado, ou por pessoa pelo mesmo designada, e será integrada de representantes do Instituto Nacional do Livro, da Biblioteca Nacional, dos Cursos de Biblioteconomia da mesma Biblioteca Nacional e da Biblioteca do Ministério.

Parágrafo único. A Portaria de designação dos membros da C. P. I. A. B. conterá a indicação dos seus substitutos eventuais.

Art. 3º Os serviços da C.P.I.A.B. deverão ser organizados sem aumento de despesa e com servidores do próprio Ministério, designados pelo Ministro de Estado, ou requisitados de outros órgãos da Administração, na forma da legislação em vigor.

Art. 4º A C.P.I.A.B. funcionará junto ao Instituto Nacional do Livro, que será o órgão central e executivo das medidas pela mesma aprovadas.

Art. 5º No que deles depender, os chefes de Serviços prestarão à C.P.I.A.B. a cooperação necessária, para o bom desempenho de suas atribuições.

Art. 6º A C.P.I.A.B. reunir-se-á sempre que fôr convocada por seu Presidente lavrando-se ata das respectivas sessões. — *Antônio Balbino*.

(Publ. no *D. O.* de 21-11-953).

PORTARIA Nº 99, DE 9 DE FEVEREIRO DE 1954

O Ministro de Estado da Educação e Cultura resolve expedir as seguintes instruções para a concessão de bolsas de estudo nos Cursos da Biblioteca Nacional:

I — De acordo com o art. 38 do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 15.395, de 27 de abril de 1944, a Biblioteca Nacional concederá, no presente exercício de 1954, para seus Cursos de Biblioteconomia, dez bolsas de estudo, destinadas a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro.

II — As
de estudo com-
preenderão :

a) passagem de via aérea, marítima ou ferroviária;

b) mensalidade de Cr\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos cruzeiros), paga de acordo com a frequência do bolsista.

III — Os bolsistas serão escolhidos, de preferência, entre servidores estaduais ou municipais, lotados em bibliotecas.

IV — A seleção dos candidatos será feita por meio de prova de habilitação a ser realizada no próprio local de origem.

V — Os bolsistas, além da frequência às aulas, apresentarão relatórios periódicos de suas atividades ao Diretor dos Cursos.

VI — Os bolsistas ficarão obrigados a um estágio em biblioteca, por prazo nunca inferior a trinta dias, consecutivos ou interpolados.

VII — Os candidatos não poderão ter menos de dezoito nem mais de trinta e cinco anos de idade, salvo quando se tratar de diretores ou chefes de serviço de bibliotecas.

VIII — Os bolsistas ficarão sujeitos ao plano de trabalhos estabelecido pelo Diretor dos Cursos e aprovado pelo Diretor da Biblioteca Nacional.

IX — Os bolsistas deverão assinar um termo de compromisso, a fim de garantir a prestação de serviços técnicos, no prazo mínimo de dois anos, ao seu Estado.

X — A bolsa de estudo poderá ser cassada, nos casos de aproveitamento nulo, de não apresentação dos relatórios periódicos ou falta de frequência do bolsista.

XI — O estágio dos bolsistas será feito, de preferência, na Biblioteca Nacional. — *Antônio Balbino*.

(Publ. no *D. O.* de 13-2-954).