

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. XXIX JANEIRO-MARÇO, 1958 N.º 69



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, 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 e matéria transcrita.

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXIX JANEIRO-MARCO, 1958 N.º 69

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo

Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR ANÍSIO

SPINOLA TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio ELZA

RODRIGUES MARTINS

Inquéritos e Pesquisas

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Organização Escolar

ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional e Profissional

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos LÚCIA

MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ROBERTO GOMES LEOBONS

Secretaria

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXIX

Janeiro-Março, 1958

Nº 69

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
ANÍSIO TEIXEIRA, Variações sobre o tema da liberdade humana	3
FERNANDO DE AZEVEDO, Diálogo de uma vida com a educação	19
GILBERTO FREYRE, Região, pesquisa social e educação	31
J. ROBERTO MOREIRA, Aspectos do ensino na França	42
JURACY SILVEIRA, A escola experimental do C.R.P.E. de Salvador, Bahia	59
RAYMOND POIGNANT, Democracia, expansão econômica e reforma do ensino	67
 <i>Documentação:</i>	
Rui Barbosa e as Reformas de Ensino	86
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	88
Aperfeiçoamento da Literatura Didática	118
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país	130
Informação do estrangeiro	147
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS, <i>Carlos Mascaro</i> , A escola primária não tem sido tratada pelos governos com o cuidado que merece; <i>Gildásio Amado</i> , Tendências da educação secundária; <i>Gustavo Lessa</i> , Objetivos do ensino das artes industriais; <i>Lourenço Filho</i> , Homenagem a Teixeira de Freitas; <i>Rafael Grisi</i> , Educação — erros e acertos	150

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 3.271, de 30 de setembro 1957 — *Federaliza a Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, e dá outras providências*; Lei nº 3.293, de 29 de outubro de 1957 — *Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1944)*; Lei nº 3.357, de 22 de dezembro de 1957 — *Cria o Museu da Abolição, com sede na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco*; Decreto nº 42.427, de 12 de outubro de 1957 — *Aprova o Estatuto da Universidade do Pará*; Decreto de 19 de novembro de 1957 — *Determina a inscrição de educadores brasileiros na Ordem Nacional do Mérito Educativo*; Decreto nº 42.671, de 20 de novembro de 1957 — *Estabelece novo plano de estudos para o curso comercial básico, modificando o Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1943*; Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 — *Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*; Decreto nº 42.749, de 5 de dezembro de 1957 — *Modifica e revoga disposições do Decreto nº 494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e dá outras providências*; Portaria nº 372, de 9 de novembro de 1957 — *Institui 10 (dez) bolsas de estudo para estudantes de música*; Portaria nº 373, de 12 de novembro de 1957 — *Estabelece normas para a inspeção federal no ensino Secundário*; Portaria nº 388, de 19 de novembro de 1957 — *Dispõe sobre a intensificação do ensino sobre as Nações Unidas*; Portaria nº 396, de 2 de dezembro de 1957 — *Dá instruções para concessão de bolsas de estudo e auxílios financeiros na rede federal de ensino industrial*; Portaria nº 401, de 5 de dezembro de 1957 — *Dispõe sobre diploma de técnico de contabilidade conferido a ex-aluno do curso de contador*; Resolução nº 9-57 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Aprova o Regimento Interno da Escola Nacional de Belas-Artes*; Resolução nº 11-57 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Música*; Resolução nº 12-57 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Escola Nacional de Música*; Resolução nº 13-57 (Conselho Universitário da Universidade do Brasil) — *Cria o Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil*; Resolução nº 14-57 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Cria o Instituto de Fisiologia e Pneumologia da Universidade do Brasil*

VARIAÇÕES SOBRE O TEMA DA LIBERDADE HUMANA *

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

Os jovens colegas que hoje se formam testemunharam o constrangimento com que recebi a honra, que tanto me sensibilizou, de ser eleito paraninfo nesta cerimônia. Nosso convívio havia sido curto. Era eu apenas um professor recém-chegado à Faculdade, a ela trazido por nímia bondade do meu eminente antecessor e mestre, professor Carneiro Leão e da colenda congregação. Um de vós se ergueu, então, para me dizer, à maneira de gentil provocação, que a escolha se fizera na esperança de ter eu, o professor, — e no tom ia a insinuação de idade — algo a dizer no momento em que um novo e jovem grupo de graduados se despede da Faculdade, para se dispersar pelo campo vasto e diverso da educação nacional. Cresceu por certo o constrangimento: como vos poderia eu faltar, sem faltar ao próprio compromisso de nossa profissão? A convocação para vos falar, hoje e aqui, se fez, assim, um imperativo profissional.

E de que vos haveria de falar senão dos nossos tempos, dos nossos perturbados tempos, de que, por força do nosso ministério, somos os intérpretes e de que ireis ser os intérpretes, como futuros jovens mestres de outros ainda mais jovens brasileiros? Seja lá, o que fôr que ensinardes, estareis, na verdade, ensinando, mal ou bem, o que consideramos a nossa civilização. Mas, aí de nós, que nossa civilização se fez, tão complexa, difícil, contraditória e vertiginosamente dinâmica, que compreendê-la e ensiná-la se vem constituindo tremenda tarefa. Há que buscar-lhe algo como a chave de sua interpretação.

E tal chave há de ser encontrada na ciência, causa e efeito máximos da aceleração do progresso humano, e, ao mesmo tempo, via única de explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando.

A princípio, foi irreprimível o otimismo provocado pela ciência, ou seja pelo descobrimento desse novo método de progresso humano. Tantos e tamanhos foram, contudo, os novos problemas

• Oração de paraninfo da Faculdade Nacional de Filosofia — 1957,

criados pelo próprio progresso, que, hoje, nos vemos divididos, tomados uns ainda do mesmo otimismo e dominados outros por um senso de catástrofe, que raia pelo desespero.

É diante dessa casa dividida, em que hoje vivemos, que procurarei aqui formular algumas observações, que me parecem úteis em nossa busca de um mínimo de compreensão desses nossos tempos de confusão e promessa.

* * *

Digamos logo, entretanto, que não faltam os que julgam um tanto presunçoso estarmos sempre a caracterizar a nossa época como de crise e mudança, em relação a outros períodos da vida da espécie. Convencidos da imutabilidade da condição humana, alegam que o homem carrega consigo os elementos contraditórios de seu destino, que se repete nas servidões dos dramas individuais, cuja monotonia apenas quebramos pela nossa velha capacidade de idealizá-los. *Nihil novi sub sole* é a máxima de uma sabedoria milenar, muito mais corrente ainda do que se poderia supor.

A verdade, porém, é que o novo existe em tamanha extensão e intensidade, que a máxima poderia ser hoje transposta para outro extremo: *Omnia novi sub sole*.

Parece-me êste um dos fatos básicos a levar em conta, para uma segura interpretação do nosso tempo.

Tão lenta foi a evolução humana até os últimos seis mil anos, que a fórmula antiga tinha a sua razão de ser. Seria demais repetir que até 1400 de nossa era, o homem lutava, para sobreviver e para civilizar-se, com as mesmas dificuldades quase com que lutava quinhentos ou quatrocentos anos antes de Cristo? Nos últimos quinhentos e poucos anos é que se processou a chamada civilização moderna. E a industrialização é um movimento ainda em suas fases iniciais, se considerarmos todo o globo. O novo, em verdade, existe e o temos pela frente, cada vez mais novo ou, em verdade, novíssimo. A nossa época é, sem dúvida, uma das épocas de transformação, na vida da espécie.

Whitehead, em um dos seus livros, fixava as grandes mudanças, no mundo e no homem, até a nossa época, nos seguintes ciclos que, de certo modo, explicam porque agora os homens tanto se afligem com a modificação do estabelecido: mudança social fundada em alteração de condições básicas, meio milhão de anos; mudança devida a alterações de condições físicas menores, como as de clima, cinco mil anos; modificação tecnológica esporádica, quinhentos anos. E entre o ano 100 e 1400 não houve nenhuma grande modificação tecnológica. Até aí a estabilidade; a segura e tranqüila estabilidade. Mas, entre 1780 e 1830, com a introdução do vapor, já as mudanças ocorridas foram maiores do que

em qualquer outro milênio anterior. E daí por diante, sobretudo a contar de 1890, as grandes modificações tecnológicas passaram a processar-se com celeridade que não deixa de ser para muitos particularmente incômoda.

Ainda a partir do século XVIII cada um de nós disporia de toda a sua vida para se habituar a uma mudança social e tecnológica: uma transformação, cada sessenta ou setenta anos. Só depois de 1890, as mudanças passaram a processar-se ou a contar-se por décadas. E agora, nessa segunda metade do século XX, não sei se já não estaremos em ritmo de quinquênios...

É em virtude dessas transformações que muitos de nós se sentem como que perdidos... Com efeito, a que nos deveria ter obrigado tal ritmo de mudança?

A um tremendo esforço educacional, que habilitasse cada indivíduo a fazer êle próprio o que, em outras épocas, era conseguido por um ajustamento coletivo e em muito compulsório, resultante da própria homogeneidade social de algum modo operada na duração relativamente longa do processo de mudança.

Recordemos, ainda, que, considerada a estrutura social humana, nas suas diversas camadas, as transformações anteriores, na maior parte das vezes, somente atuavam nas camadas mais altas, mantendo-se, nos estratos inferiores, base estática e sólida capaz de dar apoio à parte dinâmica e, às vezes, até um certo lirismo à mudança social.

Só muito recentemente é que o impacto de pensamento humano, da obra deliberada do homem na transformação do seu *habitat* e dos seus meios de trabalho veio a universalizar-se e a tornar possível a mudança na vida de todos e de cada homem no planeta. Não é difícil imaginar, assim, a extensão com que se libertaram, em toda a espécie, forças e esperanças e com que se reduziram inibições e resignações antes tão sólidas que pareceriam imutáveis. Ao tumulto material sucedeu então o tumulto social, em que nos achamos imersos e que suscita as vozes do desalento e desencanto tão características dos dias que correm.

Mas, repetimos, tomamos, em face da situação, as medidas necessárias para enfrentar o desafio do novo?

Duas atitudes poderia provocar a conjuntura. A primeira, visaria a criar rapidamente novos condicionamentos sociais, substancialmente irracionais, capazes de ajustar o homem da mesma forma por que êle se ajustara antes às terríveis condições da opressão e pobreza antigas. A segunda visaria a tornar todos os homens e cada homem capazes de se conduzirem racionalmente, como se conseguira com alguns raros indivíduos, ainda no período que chamamos da remota antigüidade e que foi, afinal, apenas ontem.

Seria, sem dúvida, esta segunda atitude o reconhecimento de algo que se poderia conceber como uma nova etapa na evolução do homem, etapa que fora vislumbrada pelos pensadores antigos, com a generalização do conhecimento humano e a aplicação do método científico a todos os setores da vida humana. Isto não se fez, entretanto, ou melhor sómente se fez no campo do conhecimento físico do mundo, o que nos vem permitindo colhêr os resultados que vimos colhendo em sua transformação material. Recusamo-nos, entretanto, a reconhecer como suscetível de ser generalizada a mesma atitude científica ao comportamento cotidiano e normal dos homens, insistindo aí na primeira posição — a de buscar de qualquer modo *condicionar* o homem à nova situação, mesmo com prejuízo de sua natureza e de seus valores.

* * *

As observações que desejaria fazer aqui convosco prendem-se a essas duas atitudes. Temos, em relação ao mundo físico, aplicado corajosamente o método científico. Mas em relação à conduta própria do homem, conservamos os velhos métodos pré-científicos de simples condicionamento mecânico e irracional.

Parece-me que as aludidas atitudes tiveram seu reflexo no pensamento geral da humanidade nos últimos cem anos. A primeira atitude gerou, além do desenvolvimento científico moderno, as grandes correntes de pensamento utópico em relação à organização social e econômica. A segunda atitude, supostamente realista, gerou os movimentos ideológicos, que sucederam ao pensamento utópico e, a meu ver, o deformaram e o tornaram substancialmente violento e irracional. Devo esclarecer que não tomo os términos de utopia e ideologia no sentido preciso com que os emprega Mannheim, mas com a alteração sugerida por David Riesman, jovem pensador americano, cuja lucidez me impressiona tanto mais quanto lhe faltam as consagrações acadêmicas do grupo, de certo modo, tão pouco original dos pensadores sociais de nossa época. Riesman define utopia "como um conjunto de crenças racionais, de interesse no fim de contas da pessoa que as alimenta, numa realidade potencial embora não existente; tais crenças não devem violar nada que saibamos sobre a natureza, inclusive a natureza humana, embora possam extrapolar a presente tecnologia e devam transcender a presente organização social". "Ideologia, ou o pensamento ideológico", define-o Riesman, "como um sistema irracional de crenças, alheias no fundo ao interesse da pessoa que as aceita, mas a que esta pessoa adere sob a influência de algum grupo, em virtude de suas próprias necessidades irracionais, inclusive o desejo de submeter-se ao poder do grupo doutrinador".

Toda utopia pode ter germens de êrro, que a podem levar até à ideologia. E toda ideologia tem germens de verdade, que lhe emprestam a aparente plausibilidade, indispensável à obra de sua doutrinação.

O pensamento utópico da humanidade corresponde, na verdade, à substituição da utopia supra-racional ou sobrenatural de outra vida, dominante em toda a Idade Média e ainda hoje corrente — nos EE.UU. 95% das pessoas declararam crer na sobrevivência do homem após a morte — por uma utopia natural e racional, aqui e agora fundada nas virtualidades e potencialidades dos conhecimentos humanos existentes. Aldous Huxley acentua, em sua famosa caricatura do mundo de amanhã, que o perigo das utopias é que elas se tornaram realizáveis. Se a sua confiança no homem fosse outra, deveria concluir que este seria o seu valor, pois com a possibilidade da sua realização estaria aberto o caminho para as suas revisões e os seus progressos, no caso de resultados infelizes ou inesperados. No fundo, porém, Huxley no seu livro não estava tanto a desdobrar o plano de uma utopia quanto de uma ideologia, com o seu brutal e correlativo condicionamento mecânico do homem. O seu *Brave New World* é uma sátira aos movimentos ideológicos e não aos utópicos. Aliás o próprio Huxley dá-nos um exemplo de bom pensamento utópico no seu *Science, Liberty and Peace*.

Caracteriza, com efeito, o pensamento utópico uma confiança especial no homem e na razão, graças à qual não parece a tais pensadores tão intransponível, quanto hoje nos querem fazer crer os criadores de ideologias, a barreira dos mitos e das irracionaisidades humanas. Jamais um pensador utópico idealizaria o *Brave New World* ou o *1984* de George Orwell. Tais caricaturas são caricaturas exatamente dos movimentos ideológicos, com os quais se busca condicionar mecânicamente o comportamento humano, com apoio na premissa de que esse comportamento humano não é *racional*. (A premissa dos pensadores utópicos seria a de que tal comportamento é *potencialmente* racional.)

Na verdade, os estudos contemporâneos sobre as culturas humanas vêm sublinhando, como não podiam deixar de sublinhar, o determinismo da evolução social do homem e a incrível mistura de racional e irracional de que se tecem todas as diversíssimas culturas criadas pela espécie, na sua dispersão no tempo e no espaço, em nosso hoje pequenino planeta.

Tais "culturas" se modificavam por acidente, constituindo processos históricos complexos, em lenta e laboriosa evolução. A mudança intencional e sistemática não se podia registrar, pois o homem, mergulhado em sua cultura, inclusive sua língua, deixara de ser capaz de procedimento propriamente individual e se fizera um ser gregário, socialmente condicionado. Em essência, os es-

tudos antropológicos consideraram a sociedade como formigueiros humanos, a serem estudados à luz de determinismos sociais, processados praticamente sem qualquer racionalidade objetiva e consciente, e destinados a produzir estados de adaptação passiva do indivíduo ao seu meio. Nem de outro modo podia ser. Pois o uso deliberado da inteligência, como processo modificador, não estava em todas as sociedades estudadas, quase todas de nível primitivo ou semiprimitivo, desenvolvido além de certas habilidades de manipulação da palavra e de manipulação das artes ainda empíricas.

Uma história natural do pensamento humano revelaria quanto o ato de pensar e sobretudo de pensar em larga escala é raro entre os homens e como a adaptação social humana se faz por ajustamentos rotineiros e tradicionais, insuscetíveis de modificação, salvo por acidente ou invenção esporádica.

O aparecimento do pensamento como algo de voluntário e deliberado, a invenção da arte de pensar, como atividade autônoma, o gosto do problema pelo problema, a pesquisa e a ciência, a automotivação e o autocondicionamento nunca se fizeram atividades onímodas de nenhuma sociedade humana. Se a evolução histórica humana fosse linear e contínua, sem regressões nem destruições, se as civilizações não tivessem tido os ciclos que as levaram da expansão à decadência, poderíamos bem imaginar onde estaríamos hoje com a continuação dos progressos chineses e greco-romanos!

Depois, entretanto, de todos aqueles desenvolvimentos nas artes da civilização e na arte da disciplinação do espírito humano, desenvolvimentos que nos deram os homens antigos, muitos deles mais interessantes do que os de hoje, a realidade é que regredimos a um período de recomeços e desordens, que exigiu treze séculos para nos permitir retomar a marcha dos antigos. Retomamo-la, é certo, com ímpeto, e já no século *XVII* estávamos adiante do pensamento antigo. Mas, os ajustamentos entre o pensamento científico tão vigorosamente renascido e o pensamento usual ou tradicional continuaram fragmentários e imperfeitos e, sobretudo, fundados num conceito estático e mecanicista de "natureza" e num Providencialismo com que procuramos substituir a dualidade helênica de mundo precário e realidade ideal, absoluta.

Somente no século dezenove, com Darwin e no século *XX*, com Einstein, é que viemos a dar base relativista ao pensamento científico e adotar a sua conceituação contemporânea, segundo a qual vivemos em um mundo dinâmico, em perpétuo fluxo, de que nossos esquemas de pensamento são interpretações temporárias e relativas, válidas até o ponto em que nos permitam interferir, modificando-os, nos chamados processos da natureza, nela incluído o homem.

De certo modo, estamos hoje mais próximos de certas interpretações básicas dos gregos do que da ciência dos séculos dezessete e dezoito. O mundo perdeu a segurança e estabilidade do materialismo mecanicista desses séculos, a nossa ciência se fez relativista e entramos a buscar novas realidades idealistas, para sobre elas nos apoiarmos em nossa necessidade de certeza. As reviviscências religiosas são ilustrativas desse estado de espírito. As veleidades de voltar à Idade Média, outros exemplos.

A despeito de todas as incertezas, entretanto, o que de fato vem ocorrendo no mundo a partir da segunda metade do século XIX é a revelação tornada evidente para o povo, senão para os filósofos, de que o mundo pode ser organizado voluntária e deli-beradamente, com o aproveitamento inteligente de sua evolução histórica, ou, mesmo, em oposição a essa evolução.

O Japão, a Rússia, de certo modo antes a Alemanha prussiana e, depois, a Alemanha nazista, sem falar nos estados semivolun-tários criados pela revolução do século XVIII, não são mais estados estritamente *históricos*, isto é, frutos da evolução espontânea e acidental, mas produtos deliberados do pensamento humano, mais ou menos bem sucedidos, na parte intencional, embora ainda repletos de resultados não esperados.

As contradições desses Estados decorrem de terem sido mais produtos dos *resultados da ciência* do que do *espírito científico*. Quando, vinte e cinco anos atrás, Bertrand Russell escreveu os seus ensaios sobre as sociedades artificialmente criadas, ensaios que deram lugar às sátiras e caricaturas de Aldous Huxley e de George Orwell e aos ensaios de Burnhams (*Managerial Revolution*) ou de Whyte (*Orgartization Man*), recordo-me da indignação de H.G. Wells, — tão admirável representante do pensamento utópico! — com as previsões apaixonadas e deformantes de B. Russell. É que o filósofo inglês não estava fazendo utopia, mas "realismo" e advertindo com a previsão do pior. Vede bem que os líderes que imagina B. Russell para as suas fantasias científicas não são pessoas de formação científica, mas criaturas enérgicas e apaixonadas pelo poder, que reproduziam, com os novos meios científicos, os objetivos estreitos e egoístas de seus antecessores.

De qualquer modo, não creio que B. Russell pudesse imaginar Jefferson ou Owen criando o estado nazista ou o estado estali-nista. E s lhe fosse possível imaginar Marco Aurélio presidindo os Estados Unidos ou a Rússia, também não creio que a ciência mais poderosa dos nossos tempos fosse transformar Marco Aurélio e fazê-lo desejar uma catástrofe final para decidir quem seria o dominador do mundo.

O pensamento utópico, desde que surgiu, com Platão, nunca imaginou que a utopia se realizasse assim que um Alexandre ou

um Napoleão tivessem armas mais poderosas. O pensamento utópico sempre considerou essencial que Alexandre ou Napoleão pudessem ter as idéias de um Asoka ou de um Marco Aurélio.

Já são velhas as idéias de que o progresso do pensamento humano levaria, dado o novo poder de que disporiam os homens, a um govêrno não de cientistas, mas de filósofos, ou seja de cientistas do uso do saber humano e, talvez, a um só govêrno para o mundo ou, com certeza, a governos pequenos, sábios e harmonizados. Ora, nada disto se realizou. Muito pelo contrário, exacerbaram-se as concepções pré-científicas e os estados-tribo com os seus governantes-gangsters continuaram a passear através da história, até os dias de hoje.

Responsabilizar o progresso científico operado nos últimos tempos, entre os homens, por esse resultado parece-me realmente inexplicável. Já o arco havia permitido impérios. O ferro, o mesmo. A artilharia armou Napoleão. Com as armas antigas, poderíamos ter impérios e opressões como os de Genghis Khan, e o melhoramento não viria de melhores armas, mas de melhores Khans. E que fizemos em toda a história moderna para educar os governantes, ou sejam, os Khans? Depois de experimentarmos a hereditariedade, experimentamos a eleição. A eleição envolvia realmente um ato de fé no homem comum, mas, baseado em que tivesse ee, o homem comum, educação e conhecimento suficiente do homem a eleger. Seria uma solução para as pequenas comunidades rurais do século dezoito. Não conseguimos inventar até hoje nada de melhor, a despeito do eleitor já não mais conhecer o eleito e persistirmos em não levar em conta o poder de deformação da opinião, com a propaganda manipulada e servida em massa ao público.

O "realismo" de Russell tem o seu fundamento nesse fato assombroso: a contar do início de nossa era, prosseguimos no progresso científico, depois da parada de treze séculos, e desprezamos o progresso moral, na realidade, como teoria, pelo menos, muito mais avançado entre os antigos do que o progresso científico. Imaginemos, por absurdo, que toda a Idade Média fosse dominada pelo pensamento moral dos estóicos e que tivéssemos progredido na formação do homem a ponto de atingir até a classe dos governantes a cultura moral já existente entre os antigos. Qual seria então o mundo de hoje? Em vez disto, fizemos, em todo esse período, da perfeição moral um problema de penitência e de alienação deste mundo, deixando a sorte da humanidade entregue aos que tivessem estômago para o crime, a ausência de escrúpulos e o cinismo revoltante de um pseudo-realismo, que Maquiavel viria tão bem formular no primeiro tratado "realista" do crime como método supremo da Política. O *Príncipe* de Maquiavel é o retrato renascentista, o retrato glamoroso do "gangs-

ter" de hoje. O dualismo fundamental entre o homem do mundo e o homem de Deus continua através dos séculos até à nossa idade, reduzida a virtude a um investimento na cidade do céu. toda a ciência se fez "materialista", com uma "natureza" casualmente determinada e indiferente e um "homem", dia a dia, mais hábil no domínio dessa natureza, mas também cada vez mais discípulo de sua ausência de propósito ou plano. A supressão das "causas finais" na "natureza", simples e justo expediente científico para melhor estudá-la objetivamente, levou o "homem" a se supor também sem fins ou com os fins que quisesse, originando-se daí o mundo sem arquiteto, sem propósito, sem plano, o mundo anárquico, cujo desenvolvimento hoje assistimos em nosso planeta, dividido entre dois "realismos", a lutar pela força para o predomínio.

As repercussões desses "realismos" internacionais refletem-se no setor interno ou seja "nacional", criando os "realismos" de govêrno, os "realismos" de polícia, os "realismos" de juventude, tudo significando, verdadeiramente, processos moralmente cínicos e intelectualmente fragmentários para a conquista do poder, do dinheiro, dos prazeres ou das vantagens.

Triste, sem dúvida, o espetáculo, mas seria tolice culpar a ciência, ou o método científico, ou os resultados da ciência. O erro tem a sua origem no dualismo entre homem e natureza, com o resultado, quase diria humorístico, de tornar o *homo hominis lúpus*, isto é, capaz de esquecer a sua "natureza" e acompanhar a anarquia da "natureza", que à dele entretanto se oporia. Se o homem estivesse integrado na natureza, seria tão científico perceber que a roseira não floresce por algum plano pré-estabelecido próprio de causas finais, como que no homem, ao contrário da "natureza", assim entendida como algo a ele estranho, o que vale é o plano pré-estabelecido. A natureza é uma série de processos com começos e terminações, sendo, do ponto de vista de sua "naturalidade", indiferentes os resultados ou fins desses processos. Tanto é natural que o resultado seja a morte como a vida. Para os seres vivos, porém, esses fins contam e mais do que tudo para o homem, que os pode esperar, prever e planejar. Há plano, portanto, na natureza porque os seres vivos e o homem são partes integrantes da natureza. Dentro da mesma natureza teríamos, pois, o mundo físico determinístico e sem plano próprio e o mundo vivo e humano igualmente determinístico, mas intencional, planejado. E do mesmo modo que o homem com a ciência aprenderia a mudar as rosas, a multiplicar as rosas, a evitar que as rosas não florescessem, assim lhe ensinaria a ciência a mudar os homens, a aperfeiçoá-los, a torná-los mais conscientes, mais inteligentes e melhores, perdido o receio de se fazer ele an-ticientífico por introduzir fins na natureza, pois estes fins eram

os fins humanos, também eles natureza, pois gerados nas cabeças humanas partes integrantes da natureza, e incorporados em suas "culturas", com os erros, as aproximações e as cegueiras dos seus imperfeitos conhecimentos.

Tais "culturas" humanas, por mais interessantes esteticamente que pudessem ser os resultados de sua formação cega e esporádica, seriam objetos de estudos, como quaisquer outros aspectos da natureza, para a sua alteração na medida em que se aperfeiçoassem os nossos conhecimentos. Assim como transformamos o mundo vegetal e o mundo animal, com a agricultura e a veterinária, assim como melhoramos no homem a alimentação e a saúde, assim lhe iríamos melhorar os demais aspectos de sua cultura, aceitando estudar os chamados *valores*, na mesma base em que estudamos as *existências*, umas e outras faces da mesma natureza física e humana. Para que estudamos as *existências* nos mundos mineral, vegetal e animal, senão para as transformarmos, à luz dos propósitos, dos planos, dos fins humanos? Do mesmo modo, estudaríamos o homem para ficarmos capazes de realizar ainda melhor os seus próprios fins. E tais fins serão ainda, por acaso, os fins do homem *neandertal*? Os fins do *homo hominis lúpus*? Será, por acaso, o homem incapaz de achar os seus fins? Muito pelo contrário, essa foi a primeira ciência humana. O progresso moral e social antecipou o progresso propriamente intelectual e muito antes de um Aristóteles tivemos os grandes moralistas e legisladores. Hamurabi, Moisés, em períodos quase lendários, souberam criar a lei para a convivência humana. Mais próximo de nós, Jesus de Nazaré. E no Oriente, Confúcio e Buda traçaram, muito antes mesmo de Jesus, as grandes leis humanas.

Onde a razão de não ver nesses grandes formuladores dos valores humanos, os precursores de um pensamento científico tão legítimo quanto o dos que descobriram não ter a "natureza" outros fins senão os que os homens lhe emprestassem? Todo o fim intencional e consciente, neste mundo, teve a sua origem no homem e nas instituições por ele empiricamente criadas.

O estudo científico do homem não foi interrompido, diga-se logo, para evitar qualquer equívoco, mas, recusamo-nos a reconhecer que a ciência acaso obtida pudesse ir além de lhe melhorar a saúde, a dieta e a residência. Em tudo mais, a lei seria a do arbítrio e da anarquia. Seria livre o homem de fazer tudo que não interferisse com igual liberdade alheia: regrinha que estaria muito bem numa pequena sociedade rural, sem trabalho organizado e em que o ato de cada um fosse do outro conhecido até as suas últimas conseqüências. Com a industrialização do trabalho humano, com o crescimento da organização, em virtude dos progressos da ciência física, esse homem livre fêz-se capaz de causar, impunemente, os danos mais inenarráveis, e, como

comenta B. Russell, não se sentir obrigado nem sequer à confissão perante o seu sacerdote, a que se deveria, entretanto, dirigir para ser absolvido no caso de qualquer trivial impropriedade sexual que viesse a praticar.

A religião, em todos os tempos expressão mais alta do controle do comportamento humano, fêz-se indiferente à organização econômica da sociedade e praticamente abençoou a lei da floresta, associando-se aos proventos da imensa iniquidade. Com os *resultados* da ciência, o novo selvagem, o selvagem individualista, adotando como lei o *vale-tudo* da luta pela vida, o "*struggle for life*", tomado emprestado à lei da vida subhumana, criou o mundo de miséria e riqueza, que explodiu nas duas grandes guerras mundiais.

Hoje, começa, em grande parte, a ser limitada essa "liberdade" individual. A lei da floresta conserva-se mais no campo internacional do que no nacional. No campo interno, entretanto, a despeito de certos progressos de socialização, o aumento do poder dos governos se vem fazendo tão imenso, com o crescimento de sua organização burocrática, que se tornaria indispensável a máxima competência por parte dos governantes, a fim de se evitar a injustiça ou a desordem. Ora, os governos continuam a ser ou governos militares revolucionários, ou governos eleitos segundo as regras das democracias rurais do século dezoito. De modo que, em sua grande maioria, são governos altamente incompetentes. Por isto mesmo, a correção única de que dispomos para o estágio atual do governo humano, é a da difusão do poder. Precisamos difundir-lo ao máximo para que nenhuma concentração de poder se faça suficientemente grande para atrair os grandes famintos de sua fruição. Quando o poder é pequeno, precisamos, às vezes, até de rogar as pessoas para aceitá-lo. As grandes fatias de poder é que geram as grandes tentações. Nos países civilizados e democráticos, esses poderes perigosos só existem ainda no campo das atividades internacionais. Dentro das nações, já o poder se acha difundido no grau necessário para se fazer seguro e sem perigo. Os países, porém, ainda inorganizados estão sob constante ameaça, tanto interna quanto internacionalmente, de caírem sob as concentrações de poder, geradoras da opressão e da irresponsabilidade.

Parece que nos afastamos demais de nossa referência inicial à ideologia e utopia, mas, na realidade, não estamos assim tão longe. A democracia dos séculos XVIII e XIX constituía, em seu início, algo de essencialmente utópico. O socialismo anterior a Lenine era de natureza utópica. Já o marxismo-leninismo parece-me essencialmente ideológico. E o neo-capitalismo, uma réplica ideológica ao marxismo-leninismo. A essência do pensamento ideológico ou das ideologias é a sua natureza irracional,

a ser inculcada por doutrinação e realizada pela força. É a utilização dos *resultados* da ciência para a manipulação da opinião pública, segundo processos mais sutis mas essencialmente idênticos ao do passado pré-científico do homem, para a manutenção do *statu-quo* ou a realização de algum plano brutal de desenvolvimento inumano. O fascismo foi a sua primeira grande demonstração. Mas o comunismo, sempre que recusa crer na possibilidade do seu triunfo pacífico, pela persuasão e pela razão, e deposita sua fé nos meios de doutrinação e de força, faz-se ideológico e não utópico, no sentido em que estamos procurando caracterizar esses termos. O comunismo somente seria aceitável se aceitasse os métodos da razão e da persuasão socialista.

Vistas sob esse ângulo, não parece difícil discriminar na cena contemporânea as correntes utópicas e as correntes ideológicas. O relativo descrédito da corrente utópica provém de uma certa desilusão moderna a respeito da razão. Desilusão fundada na divisão do mundo entre duas grandes forças ideológicas. Além dos colossos ideológicos, temos, porém, os países que são antes socialistas do que comunistas ou capitalistas, os países nórdicos, a Índia e todos aqueles que estão a preferir a neutralidade, mesmo quando, como a Europa, não o podem declarar enfaticamente. São países divididos e ainda em luta entre as ideologias e a utopia, como gostaria de poder também classificar os países de nossa América do Sul.

A democracia facilitou o capitalismo, mas este nunca foi de sua essência. As grandes e devastadoras críticas a essa fase econômica da humanidade foram feitas no século XIX e nos começos deste século. A própria América do Norte, que, nesse período, era a terra edênica de todo o mundo, graças à fronteira de progresso que o regime ali abriu, sofreu de Veblen, como economista, e de Mark Twain, como satírico, as críticas mais implacáveis que poderia sofrer. Como esse capitalismo não se havia ainda endurecido em ideologia, mas, era como uma utopia, com as amplitudes geográficas de sua conquista, amplitudes que redimiam as suas injustiças, nenhum McCarthy ali surgiu para abrir a inquisição de novo contra os Mark Twain ou os Veblen. A aceitação do capitalismo e de sua ética darwinista era algo de óbvio, enquanto as oportunidades fossem tantas, que a incrível teoria da vida como uma corrida com prêmios para uns poucos pudesse parecer algo de sensato. Os que perdessem tinham outras corridas a correr. E quando não tivessem era que não era essa a vontade de Deus.

Com o fechamento da "fronteira" para as sempre renovadas corridas, o capitalismo perdeu todo sentido utópico e se cristalizou em uma ideologia a ser defendida pela propaganda e no fim de contas pela força. A realidade é que o fim natural da demo-

cracia seria o socialismo. Os processos revolucionários e violentos de realizar o socialismo é que acabaram por galvanizar o capitalismo, justificando-lhe o uso da força como recurso de sobrevivência. Se ambos tinham de ser regimes de força, a diferença entre os dois deixaria de ser substancial. E o homem, esmagado entre estes dois "realismos", perdeu a confiança no seu pensamento. Ou passou a ter medo de confiar na inteligência, pois já não era livre de usá-la vigorosa e audaciosamente.

Desapareceram os pensadores utópicos, isto é, os pensadores capazes de especular livremente sobre as alternativas e possibilidades que os novos conhecimentos e as novas tecnologias abriam para a humanidade. Para essa especulação, fazia-se e faz-se indispensável o gosto pelo pensamento largo e generoso, uma atitude de simpatia e confiança no progresso dos conhecimentos humanos, uma capacidade criadora em imaginar ou antever as novas perspectivas que poderiam abrir, conforme o uso que deles se fizesse e, sobretudo, uma confiança no homem como ser capaz de escolhas inteligentes e de plasticidades insuspeitadas em seu desenvolvimento intelectual e em seu aperfeiçoamento afetivo e espiritual. toda essa forma de pensar se fez perigosa. As ideologias, brutalmente fundadas *no que é* e no que existe, dividiram dramaticamente o mundo. Pensar-se no que *devia ser* passou a ser uma forma de ingenuidade, no melhor dos casos, ou de simples escapismo. A ciência física, audaciosamente renovadora, *fazia do que é* e *do que existe* uma simples referência para o que *podia ser* e, com o progresso tecnológico, criava devastadoramente o novo e o novíssimo, isto é, novas formas, novos corpos, novas realidades. Mas a ciência social, como Napoleão, só via e só acreditava no que *existe, no que é*. Qualquer saída daí, só se podia fazer violentamente. Ou o *statu-quo*, ou a revolução. E esta revolução não buscava o que *devia ser* — de antemão condenado como impossível — mas o que *podia ser*, como na ciência física, esquecida de que o *pode ser*, no campo da física, é o *deve ser* de alguém que passou a ter o propósito daquilo realizar. O *deve ser* social era tanto uma escolha quanto o *pode ser* das tecnologias físicas. Estrangulado pelas ideologias, permiti que o repita, o pensamento humano científico e filosófico se fez ou especializado, isto é, competente apenas em pequenos campos, ou "realista", isto é, defensor do *statu-quo*, do mal menor, ou pura e simplesmente escapista. Generosidade de pensar, entusiasmo imaginativo passaram a não parecer "bem". Quanto mais educada seja a pessoa, tanto mais elegante, tanto mais própria fica uma atitude de apatia, ou indiferença ou descrença. Pensar audaciosamente é, pelo menos, algo de leviano. Que sucedeu, en-

tão? Ficou com os tolos a elaboração dos planos largos e amplos a respeito do futuro. Daí os livros últimos sobre tecnocracias, revoluções de gerentes, reinos de burocratas, etc, etc.

Não é para tais planos, grandes, "realistas" e maus, como os chama Riesman, que desejo conclamar a vossa atenção, mas, para a utopia da Cidade Humana. O período obscuro da luta ideológica vai, ao meu ver, desaparecer. Voltaremos à velha luta racional e utópica do século XIX. Voltaremos a crer na inteligência e voltaremos a crer no homem. Voltaremos a crer no sonho humano. Nada mais capaz de sonho do que a inteligência humana. Desde que ela se fez articulada e científica, os seus sonhos entraram a se fazer realidade. A transformação do sonho humano no pesadelo dos dias de hoje é um episódio grotesco e passageiro, resultante do fato de haver a ciência marchado com tão inesperada rapidez que suas armas caíram em mãos ainda inex-pertas para o seu uso. A exploração dos resultados da ciência ou o medo das suas conquistas são dois aspectos do mesmo fenômeno: a inadequação de nossas instituições econômicas e políticas para o uso da ciência já existente. A transformação dessas instituições não representa nenhum cataclisma. Foi ainda a ressurreição, em pleno século XX, da teoria maquiavélica da revolução social, que criou todo esse medo de nosso tempo. Restauremos o pensamento utópico, livre e razoável, fundado no conhecimento e nas potencialidades analisadas desse conhecimento — não se confunda, com efeito, utopia com escapismo — a utopia é um plano científico de possibilidades reais — confiemos no homem e no poder de esclarecimento do saber de natureza científica, ampliemos a área desse saber ao campo da economia, da política e da moral, criemos os métodos próprios desse novo saber e marchemos para a frente, sem medo nem cegueira, guiados pelo sonho humano de uma vida cada vez mais ampla, mais rica e mais harmoniosa, até onde o pensamento nos puder levar, nas vastidões hoje antevistas dos astros e das estrelas.

A grande regra de ouro — hoje abandonada — dessa atitude é a da independência do pensamento humano. Engajado, sim, mas engajado nessa independência ou seja na exclusiva dependência das regras desse próprio pensamento, livre como o ar. Não tenhamos medo de pensar, nem permitamos que alguém nos ameace contra esse privilégio de pensar independente e livremente. Não receemos combater as ideologias, sempre que estas julgarem que podem ser impostas pela força, ou pela chantagem de nos chamar de vendidos à ideologia adversária. O pensamento humano é demasiado sério para ser entregue à farsa desse conflito de interesses. Discriminemos nesses interesses o que for legítimo, ou

mostremos o equívoco em que se acham ao se julgarem ameaçados. Não vejo em que os verdadeiros planos de um futuro melhor possam prejudicar os legítimos interesses de qualquer ser humano. Nem tão difícil será definir os interesses legítimos. Os maiores exploradores do mundo, os mais truculentos gozadores de prazeres são afinal criaturas humanas, apenas inquietas e pouco lúcidas, sonhando, em seus raros momentos de paz, como qualquer vivente, com uma felicidade quieta e prazeres sábiamente dosados, em ritmos diversos e múltiplos. E as utopias e o pensamento utópico estariam profundamente interessados em dar-lhes oportunidade para isso realizarem. A promessa e as possibilidades do conhecimento humano abrem, com efeito, toda sorte de alternativas. Apostemos em descobrir as melhores, as mais harmoniosas, as mais felizes...

Palavras como estas foram um sem número de vezes ditas nos tempos que antecederam o pesadelo das últimas transformações sociais do mundo. Cumpre-nos voltar a pronunciá-las e ouvir-lhes o apelo. O medo é uma paixão contagiante. Só começa a desaparecer, quando alguém se ergue para dizer que não o tem. O medo do nosso tempo provém da teoria da mudança social pela força. Se passarmos a pensar em realizá-la pela inteligência, se perdermos a idéia sinistra de que o homem é um ser condicionado, a ser manipulado por "slogans" mais ou menos irracionais, sem capacidade de resistência nem de razão e mantido em ordem pela conformidade mental e adaptação mecânica; se ro-bustecermos a confiança na inteligência e no indivíduo, se o estimularmos a pensar e refletir e não a se conformar, se lhe dissermos que a *organização* é inevitável, mas sua resistência à organização é imprescindível e que sua vida há de ser sempre não a aquiescência mas a luta entre o sonho racional (ou seja a utopia) e a realidade, aquele sempre mais e mais próximo, mas nunca atingido, então, sim, teremos restaurado as condições para progredir sem complacência, sonhar com eficácia e esperar com lucidez ...

Se este puder ser o sentido da caminhada humana, ele se terá, primeiro, de formar na mente e na imaginação dos mestres e dos educadores. Não será espontâneamente que haveremos de sair da estrada do medo e da catástrofe para a da segurança e do razoável. Os professores e a escola — cada vez mais importantes na civilização voluntária e inteligente que estamos criando — hão de ser os pioneiros nessa fronteira de progresso moral, que se terá de abrir de agora por diante, na conquista do verdadeiro poder não só material mas humano sobre a vida neste planeta.

Professores de civilização, temos todos de reaprender o sentido desse termo, e nos fazermos mestres de urbanidade, de candura, e de independência, de tolerância e de saber, em um mundo cada vez mais sob o domínio do homem e cada vez mais digno deste mesmo homem. São estes os votos do vosso paraninfo, neste findar de ano, em que se descerram as portas do grande ministério a que jurastes servir!

DIALOGO DE UMA VIDA COM A EDUCAÇÃO

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Universidade de São Paulo

Para quem a vida não é uma necessidade mas uma grande aventura, e nunca chegou a ser um prazer, haverá ao menos, sobre tantas contradições, uma vantagem em durar, — a do privilégio que nos concede, quando surge ocasião, de prestar depoimento sobre velhos companheiros e amigos. Evocações melancólicas, misturadas de saudade, se temos de escrever ou de falar sobre aqueles que já partiram, e de cuja separação nos ficou o amargor da ausência irremediável; reflexões, tocadas da alegria de um convívio que não se perdeu, se tem por objeto figuras de que ainda é um conforto e estímulo a presença visível, esses testemunhos, comovidos ou sem lágrimas, calmos ou vibrantes, são outros tantos encontros que cada qual marca consigo mesmo, na pesquisa da verdade e do tempo. Pois, antes de voltarmos para esse ou aquele, temos de entrar em nós mesmos e extrair, do fundo de nossas lembranças, — com o retrato que apenas se esboça, como que visto através de névoa, e se vai recompondo traço a traço, — todos os episódios de que participamos e que emergem, dispersos e esfumados, para em seguida tomarem corpo, significado e seqüência, como se encadearam nas situações vividas. É claro que o ritmo em que se processa a interpretação, a luzes diversas, de uma existência, varia conforme a parte mais ou menos direta que nela tivemos, ligada à nossa vida íntima ou profissional, e a extensão do tempo em que mergulhamos. Para, em poucas pinceladas, traçar então o retrato e reviver os fatos, como em painéis de um mural, é só acionar a mão e fazê-la trabalhar. Ela é dócil e rápida quando a guia o coração.

O educador que acaba de aposentar-se no serviço público e a quem então foi conferido o título de Professor Emérito, — M. B. Lourenço Filho, eu o conheci, em nossa mocidade já distante, quando ambos encetávamos, em 1920, a carreira no ensino normal. Éramos quase da mesma idade, sendo eu pouco mais velho. Ele, com vinte e três anos, iniciava o magistério de psicologia na Escola Normal de Piracicaba, e eu, aos vinte e seis, o de latim e literatura na Escola Normal de S. Paulo. Em 1922 veio buscá-lo o govêrno do Ceará para reorganizar o ensino naquele Estado, onde permaneceu até 24, empenhado na obra que começou a dar

a seu nome projeção nacional. De 1925 a 1926, trabalhamos juntos na Escola Normal de S. Paulo, onde, transferido da de Piracicaba, passara ele a ensinar a mesma disciplina, — ciência em que deveria tornar-se um dos mais autorizados especialistas do País. Foi esse aliás o período mais longo de nossa convivência, pois, em janeiro de 1927, seguia eu para o Rio de Janeiro, a convite de Antônio Prado Júnior, que me confiou a reforma do ensino naquela capital, e, ao voltar para S. Paulo depois da Revolução de 30, não me foi dado mais de um ano de contato com Lourenço Filho, que, nomeado em 27 de outubro, exerceu por cerca de um ano o cargo de Diretor-Geral da Instrução. Em 1932 mudava-se o ilustre educador para o Rio, onde se fixou, e eu nunca mais me afastei de S. Paulo senão por dias, para atender a chamados e para viagens de estudos ou de repouso. As circunstâncias, como se vê, conspiraram, muito a meu pesar, para limitar os períodos e restringir a duração de nossa convivência, que, embora sempre interrompida por longos intervalos, fora, no entanto, bastante para nos assegurar uma intimidade de amigos de todas as horas.

Apesar da natural discrição e reserva que, desde jovem, lhe marcavam a personalidade, não lhe permitindo dar-se senão a poucos, mas sem lhe reduzir a capacidade de manter relações com muitos, Lourenço Filho integra-se facilmente nos grupos em que trabalha ou que se improvisam à volta dele. Não tem subterfúgios nem artifícios para se esquivar à observação. O homem que conheci, nessa fase inicial de nossa carreira, e julgo ter compreendido desde os primeiros contatos, é o mesmo que vim encontrar em todas as outras situações de convivência. Ele deve ter descoberto muito cedo que a vida do espírito não é fecunda senão disciplinada e que ela comporta mesmo um certo ascetismo, em alguns fortemente marcado pela severidade e pelo gosto da solidão, em outros, como é o seu caso, compatível com o bom-humor, a tolerância e a afabilidade nas relações humanas. O equilíbrio, o sentido da medida e do possível, um alto e sólido bom-senso, a prudência, a moderação e a equidade associam-se em Lourenço Filho à lucidez da inteligência crítica e investigadora, fortalecida pela cultura, apurada na meditação e fecundada pela experiência. Sensível e afetivo, sem dúvida, mas sem efusões sentimentais. Nada também de arrebatamentos nas idéias, na conduta e na ação. Observador sagaz, de pensamento objetivo e claro, a que imprime relevo a linguagem polida, de uma naturalidade comunicativa, tem a arte de atrair e prender, quer em cursos e conferências quer em palestras no abandono da intimidade, ricas de dados e reflexões, de lembranças de viagens e notas pitorescas. Filho de português e de mãe sueca, esse brasileiro que parece haver herdado do pai o espírito dinâmico e empreendedor, trai suas origens nórdicas na maneira de encarar as coisas, à qual soube

ajuntar, talvez em virtude de sua formação, um toque de ironia e piedade em face da vida.

Tantas e tão altas qualidades, especificamente adequadas ao tipo de educador, o predestinavam ao magistério. Mas, desde os começos, o ensino e a administração escolar disputaram-se a primazia numa competição que se prolongou por mais de trinta anos de sua vida pública. Pelo que consome de tempo e pelos esforços que reclama, podia a administração constituir séria ameaça à especialidade a que se dedicou. A energia, porém, de que se carregou cada um desses pólos, somente contribuiu, pelo acréscimo de tensões entre eles, senão para promover, ao menos para lhe favorecer os progressos nos dois campos pelos quais se repartiu a sua atividade. Professor (recordava-me ainda há pouco um de seus discípulos) dificilmente comparável pela clareza e capacidade de interessar, orientar e disciplinar o pensamento dos alunos. "Lembram-me com nitidez (são palavras de J. B. Damasco Penna que o teve como professor na antiga Escola Normal de S. Paulo) essas aulas magníficas em que muitas vezes se leu e se discutiu Claparède, de cuja primeira tradução para o português Lourenço Filho por essa época (em começos de 1928) se havia encarregado. Tanto quanto das aulas e, mais talvez, recordo-me das conversações freqüentes no pequeno laboratório de psicologia ou nos corredores da velha Escola, nas quais as teorias do jogo, a passagem do jogo para o trabalho, a evolução dos interesses, a escola sob medida e outros pontos das idéias de Claparède eram expostos pelo professor sempre amigo e sempre disposto a esclarecer as dúvidas que preocupassem os alunos."¹ "Trabalhei durante alguns anos, mas principalmente em 1929 (escreve ainda J. B. Damasco Penna) na antiga Escola Rio Branco, sob a direção de Lourenço Filho, orientador de primeira ordem, pelo seu entusiasmo contagioso, pelo senso das possibilidades, pelo espírito crítico e pelo poder de criar convicção em prol da renovação escolar."

Nunca tive a feliz oportunidade de lhe ouvir uma aula sobre a matéria em que se especializou, e a cujo ensino se vinha dedicando desde a Escola Normal de Piracicaba, passando pela de S. Paulo e pela Escola de Educação do Rio de Janeiro, até a Faculdade Nacional de Filosofia. Ao ouvir-lhe, porém, algumas das muitas conferências que proferiu, as arguições como examinador em bancas de concurso, os debates em que teve ocasião de intervir, a impressão que me ficou, foi sempre a de um mestre consumado, de notável poder de síntese e de clarificação. Nas disser-

1 J. B. DAMASCO PENNA — *Claparède*. Separata do 1º volume, série Grandes Educadores. Biblioteca Vida e Educação, Editora Globo. Porto Alegre, Rio, S. Paulo, 1949. pág. 222.

tações maduramente pensadas como nas simples palestras, ao capricho das circunstâncias, para justificar uma medida administrativa ou esclarecer um ponto de vista, no conferencista ou no conversador, um e outro excelentes, surgia sempre o mestre, no mais alto sentido da palavra, — o que ensina, sem a atitude magisterial, como quem pensa em voz alta, reflete e nos convida à reflexão. Talvez daí, e não somente de sua cultura, a sua força e o seu prestígio. Todos gostamos de aprender, sobretudo quando não nos dão a impressão de quererem ensinar-nos... Do trigo que que colhe na sua seara e leva ao seu moinho, fabrica ele mesmo o pão quotidiano, sem palha e sem mistura, claro e saboroso, que reparte com todos em suas aulas, conferências e palestras. Se pudermos apreciar por suas alocações e conferências, destinadas a um público maior e heterogêneo, os cursos que ministrou nessa ou naquela escola, de tipo médio ou universitário, fácil nos será, — aos que não tiveram a fortuna de ser seus alunos, imaginar o que foram suas aulas em cerca de quarenta anos de magistério. Ele tem antes de tudo o dom de construí-las, ordenando as idéias e dispondo-as em ordem lógica, e, além da arte soberana de ir direito ao essencial e não se perder em divagações, domina a de exposição, que é metódica, enxuta e precisa, capaz de satisfazer a inteligências brilhantes, "sem sacrificar os espíritos um pouco lentos, mas sólidos."

A vocação docente ultrapassa nele o reformador que se anunciava (ele foi um dos signatários do Manifesto de 1952) e é tão forte e decisiva que nem a administração pública, sempre à espreita do momento para atraí-lo e sempre disposta a prendê-lo, conseguiu abafá-la. Ele é, antes de tudo, um mestre, um educador por excelência. Na medida em que as atividades, no plano administrativo, não chegaram a interromper ou a prejudicar as do ensino, não digo que tenham sido um mal... Se por ventura alguma vez sofreu o magistério, por sua ausência forçada, ganhou a administração escolar no País. A administração é a ciência do possível, e Lourenço Filho tem, como poucos, o sentido da relatividade das coisas. Não tolera a administração a rigidez e, sob o império das circunstâncias e necessidades, tem, sobre pontos às vezes importantes, de infletir a doutrina em direções diferentes, e Lourenço Filho aprendeu cedo que o ideal não se pode inserir no real sem progressivas adaptações e que é preciso afinal contar com os fatos e as situações concretas. Ela tende necessariamente a apoiar-se no elemento humano que se dispersa por toda a vasta e complexa armadura burocrática, e Lourenço Filho sabe que, não sendo possível ou fácil substituir as partes vivas dessa singular engrenagem, o melhor que se tem a fazer com elas é lubrificá-las... Pois, em lugar de funcionarem, entrosadas e articuladas, como peças de um conjunto mecânico, constituem não raramente

elementos de inércia, resistência e às vezes mesmo de oposição. esse espírito positivo, esse senso de oportunidade e uma certa desconfiança e prevenção, talvez por ceticismo ou por uma visão pessimista dos homens, em relação a decisões revolucionárias e heróicas, em que se joga tudo para ganhar ou perder, caracterizam a administração de Lourenço Filho, de uma probidade exemplar, firme mas prudente, com transigências mas sem transações, indo direito, mas não rapidamente, aos seus objetivos. A administração em geral e, de modo particular, a da educação é, de fato, um instrumento de trabalho, de confrontação sistemática de idéias e de experiências, de penetração crescente no âmago dos problemas. Mas é um instrumento que se gasta depressa, já pelo dis-pêndio de energias que impõe, já pelo desgaste natural nas relações humanas. Quando deixou de ser operante e útil, torna-se, — se não se adapta a condições novas e não busca novas técnicas de ação, — não somente anódina mas prejudicial, e favorece confusões sempre renascentes, no seio das quais nos debatemos e que contribuem para deformar o papel do indivíduo em posições de liderança.

Sendo a administração, sobretudo entre nós, tão áspera e difícil, e tão raros os administradores verdadeiramente capazes, tinha Lourenço Filho de ser constantemente chamado a posições de comando. Pois sempre se saiu com êxito das mais árduas tarefas que lhe foram confiadas. Foi êle quem reorganizou, de 1922 a 1924, o ensino do Ceará, quando exerceu, a convite do govêrno deste Estado, o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública; em fins de outubro de 1930 assume cargo idêntico em S. Paulo, onde, no correr de um ano, toma a iniciativa de importantes realizações ; de 1932 a 1935, já se acha à frente do Instituto de Educação e da Escola de Educação (1935) da Universidade do Distrito Federal, que organizou e dirigiu; logo depois, em 1938, confia-lhe o govêrno da União a incumbência de dar forma e vida ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de que apenas se afastou por duas vezes para exercer o cargo de Diretor do Departamento Nacional de Educação. Em mais de um quarto de século, a administração pública, que o assedia, o atrai e lhe conquista a colaboração, vencendo-lhe todas as relutâncias, não o deixa em paz, — na paz fecunda e no austero recolhimento de estudos em que gostaria de permanecer. Desde os seus vinte e cinco anos de idade, em que fêz com sucesso no Ceará a sua primeira grande experiência, na esfera administrativa, ficou marcado como um de seus eleitos. Convites e apelos sucediam-se, a curtos intervalos, para que retornasse aos postos de direção em que sempre deixou o exemplo de firmeza, tato e prudência no manejo dessa espécie tão delicada de negócios públicos, que é a de assuntos e problemas de educação. É que o administrador que se revelou, tinha em seu

apoio, para lhe dobrar o prestígio e a autoridade, não só uma alta conceção de vida, a sabedoria nas relações humanas, "o saber de experiências feito", como ainda uma excepcional capacidade técnica e o conhecimento profundo dos problemas que era chamado a resolver.

Mas, com ser um renovador, de espírito aberto e de idéias claras, não trazia para a administração o ímpeto do reformador que se compraz em lutar com obstáculos e até mesmo a suscitá-los ou antecipá-los, quando preciso, para vencê-los e abrir mais resolutamente o caminho à execução de seus planos. Empreendedor, paciente e tenaz, que "sabe juntar sua vontade à sua força", ele não tem, no entanto, a volúpia da ação e a paixão de seus resultados, nem a procura de uma presa sempre mais alta e mais inacessível, essa alegria de domar a vida, essa "tendência super-hu-mana de distender a elasticidade até o ponto de rompê-la." Reor-ganizador, age Lourenço Filho à sua maneira: procede por etapas, gradualmente, progressivamente. Sob sua ação reconstrutora, vão surgindo, aqui e ali, pontos mais seguros, — um laboratório, um curso de aperfeiçoamento, uma medida administrativa, a solução de um problema, — que são como que ilhas, terras firmes em que se pode tomar pé. Assim é que age sempre; é assim que se conduziu em reformas, como as que empreendeu, em 1930 e 1931, no Estado de S. Paulo. Regulariza os serviços administrativos que ordena e descentraliza; procede à discriminação e ao desenvolvimento dos serviços técnicos; examina a situação e enfrenta o problema do professorado e de sua formação profissional; institui o Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal da Capital, em que tem suas origens a primeira Faculdade de Educação, fundada mais tarde, em 1933, e cria o primeiro Serviço de Psicologia Aplicada, de caráter oficial, no País.² Por temperamento ou por convicção, ele tinha de ir por partes, por uma série de reformas parciais, mas todas elas ligadas a um esquema geral e de alto significado pedagógico. Não sendo um revolucionário, mas um técnico altamente especializado em educação, não sacrificou à Revolução de 30 nem a sua sinceridade, nem suas idéias nem sua prudência, para não ver naufragadas as suas esperanças, nessa maré montante de paixões desenfreadas, de ignorâncias em atividade e de interesses contraditórios que a revolução desencadeou.

Fazer sua a audácia e a invenção dos outros é uma posição confortável e destituída de riscos, mas não é, por isso mesmo, atitude que lhe agradasse ou pudesse suportar. Não via eu na sua maneira comedida nenhum sinal de fraqueza, mas apenas fidelidade a si mesmo. Pois, privada do choque, do fermento que uma

² Cfr. *Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo, organizado pelo Prof. Dr. A. Almeida Junior, Diretor Geral do Ensino, 1935-1936. S. Paulo-Brasil.*

vez, — com plena consciência e talvez inconscientemente, — a tenha feito nascer, uma audácia já não teria sentido, já não seria senão um mimetismo sem perigo, um gesto no vazio. E Lourenço Filho, — personalidade marcada, que não engana, apesar de sua serenidade e tolerância; que não se corre de suas opiniões e facilmente se impõe a todos, não é homem para se deixar levar pela corrente nem para se comprazer em gestos vazios. Aliás ele sabia que as idéias renovadoras que propugnava, encontraram, no próprio meio em que nasceram, uma indiferença quase invencível. Os promotores da Escola Nova, na Suíça, queixavam-se de que "suas intenções haviam sido traídas: adotaram-se seus processos, mas se desconheceu ou se acabou por perder o seu espírito." Pode, de fato, causar espanto que os estudos de psicologia da criança de Jean Piaget, os trabalhos de psicopedagogia de P. Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, "cuja repercussão foi tão considerável no estrangeiro, tenham ficado, como observa E.-A. Ni-klaus, em *L'école et l'esprit public*, tão mal conhecidas e, portanto, tão mal julgadas no conjunto do corpo docente suíço." Não bastará, certamente, para explicar essa atitude de indiferença, senão de oposição a essas idéias, dizer que não vingaram elas nesse País, porque ninguém é profeta em sua terra. Lá como aqui e em outros povos o que lhes tem obstado à expansão e ao desenvolvimento, no plano da prática pedagógica, é sobretudo a inércia cultural, que se apresenta por toda a parte, embora em graus variáveis, como o principal mecanismo de resistência às inovações.

Mas, por mais intensa que tenha sido (e foi tão constante quanto fecunda) a sua atividade, na esfera da administração pública, não chegou ela, como há pouco dizia, a desviá-lo da carreira científica de estudos e pesquisas que iniciara, ainda muito jovem, no domínio da psicologia educacional. É certo que, não fossem as solicitações a que tinha de atender, teria dado produção muito maior, mais volumosa e mais rica, nesse campo de investigação. Depois do trabalho com que estreou, *Contribuição ao estudo experimental do hábito* (1927), seguido de perto por *Testes de Binet-Simon* (1930) e os *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (1932), — obra traduzida em várias línguas, abriu-se um hiato de cerca de oito anos (1932-1940) que se encerrou com a publicação, em 1940, de seu *Curso de relações humanas no trabalho*. Entre esse ano e o de 1948 seguiu-se novo intervalo, também de oito anos, que terminou com o aparecimento de seu estudo, "La pensée de Ribot dans la psychologie sud-américaine", em *Centenaire de Ribot*, que inaugura uma nova fase de atividades, de cinco anos, de maior produção (1948-1953), equivalente ao período inicial, da mesma duração (1927-1932), de sua carreira científica. É nesta última

fase que mais fortemente se projeta, como psicólogo, em países estrangeiros, onde, na qualidade de educador, já havia granjeado a reputação de especialista dos mais eminentes. Além do trabalho sobre a influência do pensamento de Ribot na psicologia sul-americana, que saiu em *Centenaire de Ribot*, promovido pela Société Française de Psychologie, surgem, em *L'Année Psychologique*, em 1950, "La maturation et l'apprentissage", e, em *Review of Educational Psychology* (Washington, 1953), o artigo "Developments in Fundamental Education for Adults." É nessa segunda fase que apareceu também, no Boletim do Instituto de Psicologia, da Universidade do Brasil, a sua penetrante análise do "Estado atual da psicologia da motivação."

Certamente, nem vale essa repartição cronológica de seus trabalhos senão para os estudos mais importantes que publicou, na especialidade, nem uma obra científica se pode apreciar pelo volume, porque ela sempre se impõe, sobretudo, pela qualidade da produção. Nos intervalos que se observam e são mais de silêncio para o público do que de inatividade, estudos e realizações diversas, além das tarefas didáticas que raramente terão sido interrompidas, denunciam um contato constante com a ciência a que dedicou mais de trinta anos de sua vida. Entre essas iniciativas figuram várias traduções, quase todas de obras de psicologia, como a *Psicologia do trabalho industrial*, de Léon Walther, a *Psicologia Experimental*, de Henri Piéron, os *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, de Alfred Binet e Th. Simon, e a *Escola e a psicologia experimental*, de Ed. Claparède, cujas idéias foi o primeiro, ao que eu saiba, a divulgar no País. Ademais, se os trabalhos não são numerosos, são todos de alto teor científico, destacando-se entre os melhores publicados entre nós no campo da psicologia, a que trouxe contribuição original com suas pesquisas sobre o papel da maturação no processo da aprendizagem. Ninguém terá acompanhado mais de perto, como o demonstra o seu ensaio sobre "A psicologia no Brasil" (in "As ciências no Brasil", vol. II, págs. 265-296), e interpretado com mais segurança e lucidez o desenvolvimento dos estudos e das investigações sociológicas no país. Como todos os cientistas, ele recortou e separou, no vasto e complexo domínio desses estudos, o setor que elegeu, para campo de suas pesquisas, e em que trabalhou com espírito crítico e experimental, sem se afastar da objetividade e sem perder contato com os progressos mais recentes da psicologia. Fugindo aos temas muito gerais, dedica-se de preferência a monografias, memórias e trabalhos sobre pontos particulares, delimitados e precisos, como o hábito, os testes, a maturação e a aprendizagem, e a psicologia da motivação. Não o tentam a abstração e a generalidade, mas a psicologia que se

apóia na observação e na pesquisa empírica, e lhe interessa na medida em que ela concorre para a análise e compreensão dos fatos pedagógicos. Por isso mesmo, pela consciência lúcida dos fundamentos sociais da educação, é que se volta para Durkheim, cuja obra *Education et sociologie* traduz e divulga entre nós, e envereda pela explicação sociológica em psicologia, — ciência que, se, por um lado, se liga à biologia, em que deita suas raízes, se prende, por outro, à sociologia, em que tem "sua eflorescência terminal."

Mas, se as próprias ciências que residem, como a psicologia, à base das teorias e técnicas pedagógicas, Lourenço Filho as explora sobretudo para utilizá-las na compreensão e solução dos problemas educacionais, não é de surpreender que a serviço do educador tenha ele posto sempre o excelente instrumento de expressão que se forjou. A linguagem e o estilo ele os aprimorou, no sentido da clareza, naturalidade e precisão, para melhor se comunicar, escrevendo ou falando, com crianças e adolescentes, com seus discípulos, com especialistas na matéria em que adquiriu autoridade magistral, ou com publico maior, mas para tratar de assuntos específicos de educação ou que interessem a educandos. É um educador que se fez escritor para melhor servir à educação nacional. Se se excetuar o "Juazeiro do Padre Cícero", é para ela que gravitam, sem jamais fugirem ao seu campo de atração, os livros que publicou. A educação é, de fato, a nota característica e dominante de toda a sua vida, de sua obra e de suas preocupações intelectuais. Depois dos seus estudos na Escola Normal de Pirassununga, onde se diplomou professor primário, fez Lourenço Filho, mais tarde, os de ciências jurídicas e sociais na Faculdade de Direito de S. Paulo. esse novo curso contribuiu certamente para lhe alargar o horizonte mental e rasgar-lhe no espírito aberturas em direções diferentes. Não foi capaz, porém, de lhe desviar a linha de sua orientação inicial; não o tornou permeável à influência da tradição retórica ou sensível à sedução das imagens nem lhe despertou o gosto da polêmica e a tendência a tomar em face dos assuntos ou das pessoas uma atitude de oposição. Por seu temperamento intelectual, inclina-se antes a *pensar sobre* do que a *poisar contra*, a procurar antes a verdade do que a justificar a *sua* verdade ou impugnar pontos de vista divergentes. Da convivência com o mundo infantil, no magistério primário que exercera, no principio de sua carreira profissional, ficaram-lhe o interesse e o amor pelas crianças, com que continuou a conversar, contando-lhes histórias, através de seus livros. Dir-se-ia que esse primeiro contato, na mocidade, selou o seu destino de educador e lhe deu um sentido mais profundo de sua missão.

Não é, pois, somente em obras como a *Introdução ao estudo da Escola Nova*, traduzida para o espanhol, "Tendências da educação brasileira" e a "Pedagogia de Rui Barbosa", que nos encontramos face a face com essa preocupação fundamental e o pensamento de Lourenço Filho. Em todos os volumes, destinados à aprendizagem da leitura (cartilhas) e nos de histórias para crianças, o seu espírito, a sua filosofia de educação e os valores que a informam, como as técnicas de que se utiliza para abrir o caminho à compreensão, ressaltam, em plena luz, de suas narrativas, da maneira de conduzi-las, das paisagens humanas e dos personagens a que dá vida e que põe em movimento através delas. É um contador de histórias que sabe descer, sem se tornar vulgar, ao nível das crianças, entrete-las e ensinar-lhes um mundo de coisas sem que elas dêem por isso. Nos ensaios e conferências, a riqueza e exatidão de dados, o interesse palpitante dos problemas abordados e as reflexões, sugestivas e originais, associam-se a uma claridade notável e perfeita síntese de suas análises críticas. Ao contrário dos que procuram todas as ocasiões para insinuar suas teorias, forçar interpretações e solicitar conclusões, dispõe-se antes a alinhar e a articular os fatos, a refletir sobre eles e deixar que do seu encadeamento e da marcha das idéias se destaque e se imponha a verdade em toda a sua limpidez. Nos livros de literatura infantil, de tão diversa natureza, não difere muito o processo ou a técnica de construção. A sua marcha é sempre lógica, racional, mas atenta aos movimentos e às reações possíveis do espírito e do coração. Na intriga, urdida com arte, e cujo quadro, composto à base de observações e de experiências vividas, concorda com os tipos que inventou e faz mover, o ideal a que procura conduzir as crianças e que emerge da realidade, envolta de um tenue véu de fantasia, ele deixa aos seus pequeninos leitores a tarefa de descobri-lo ou de o reconstruir com seus próprios recursos.

Os seus livros, como a ação que desenvolve, na administração pública ou no plano das iniciativas particulares, não têm, como se vê, o gosto da batalha nem são nutridos do espírito cavalheiresco e romântico. Em um e outro campo, nunca lampeja a palavra como uma espada, não se abre uma trincheira, não se ergue a voz de combate nem deflagra a indignação. Nenhuma repentina e voluntária explosão de energias. Tudo analisado e maduramente refletido para a compreensão, na ordem do pensamento, como tudo é medido e calculado, na ordem da ação, para fins práticos e positivos. Organiza e orienta, na Companhia Melhoramentos de S. Paulo, a "Biblioteca de Educação, — a primeira que se fundou em nosso país; a "Biblioteca Infantil", que já conta com cem volumes, e a coleção "Viagens do Brasil". É uma ati-

vidade que se desdobra e se multiplica no desempenho de cargos e de missões, no país e no estrangeiro, e adquire por vezes um tal ritmo que espanta lhe tivesse sido possível encarregar-se com êxito de todas as tarefas que lhe foram sucessivas ou simultaneamente confiadas. Professor de Psicologia Educacional da Universidade do Brasil; membro do Conselho Nacional e presidente da Associação Brasileira de Educação; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, — comissão nacional da Unesco, ainda encontra disposição e tempo para participar, como participou, de todas ou quase todas as Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela A.B.E., e de numerosos Congressos inter-americanos ou mundiais. Visita e percorre, em épocas diferentes, quase todos os Estados da União, países da América e do ocidente europeu, a convite ou em missão oficial. Em todas as reuniões de âmbito nacional ou internacional destaca-se pela solidez de seus conhecimentos, pela prudência de seus conselhos e pelo saber e tato na maneira de participar dos debates ou de conduzi-los. É sempre o homem seguro de si mesmo que não precisa gritar os argumentos nem desempenhar-se em atitudes agressivas para fazer prevalecer seus pontos de vista, na discussão de problemas que se habituou a examinar com essa naturalidade e firmeza de quem fez de sua vida uma conversação interminável.

Mas, administrador, psicólogo, mestre e escritor, a ação que desenvolve, a ciência doutrinada em seus cursos, os livros que escreve, a liderança que assume ou se lhe impõe, tudo se ordena à educação e a serviço dela é que se mobilizam sua inteligência, sua cultura e suas energias. Ministério e ofício a um tempo, o ensino é encargo que não se cumpre totalmente senão pela aliança do perfeito conhecimento do ofício e do sentimento profundo do que ele tem de ministério. Da arte de ensinar, ele é um mestre que dominou a sua profissão, mas esta foi sempre como uma missão que ele a exerceu. Não foi, por isso, na sua vida profissional, apenas um professor altamente qualificado na especialidade, mas um grande educador, um dos que mais vivamente encarnaram, entre nós, o gênio pedagógico. E que não é exagero dizer-se que merece ser colocado entre os poucos que souberam atingir esse equilíbrio ideal, bastarão por prova a confiança e o respeito que conquistou por toda parte e se exprimem na projeção de seu nome no país, onde recebe, ao afastar-se de suas atividades públicas, o título de Professor Emérito; no Chile e na Argentina, de cujas Universidades, de Santiago do Chile, de Buenos Aires e de La Plata, foi professor visitante; no Peru, de uma de cujas Universidades, — a mais antiga, a tradicional Universidade de São Marcos de Lima, é professor honorário. Membro da Societé

Française de Psychologie, de Paris; da American Educational Research Association, de Washington, e do Institut d'Etudes Pédagogiques, da Universidade de Liège, as consagrações que, sem disputá-las, recebeu no estrangeiro, correspondem ao *status* que, pela sua competência e por seus serviços excepcionais, alcançou no país, e lhe atribui o consenso unânime dos educadores brasileiros. Sem Lourenço Filho teria faltado alguma coisa ao movimento moderno de educação no Brasil. Sem esse mestre, guia e conselheiro, o movimento de renovação que teve a sua fase heróica e ainda não perdeu a sua força, não teria sido completo.

REGIÃO, PESQUISA SOCIAL E EDUCAÇÃO*

GILBERTO FREYRE

Diretor do C. EL P. E. tio Recife

A insistência do Professor Anísio Teixeira, incessante no seu esforço de renovação do ensino no Brasil, para que fosse um velho recifense, seu amigo de mocidade, quem organizasse e dirigisse o Centro de Pesquisas Educacionais que hoje se inaugura no Recife em ligação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, talvez se explique pelo fato de vir o indivíduo designado para tarefa um tanto fora de suas preocupações, animando um já antigo movimento de opinião, segundo o qual as organizações nacionais no Brasil serão tanto mais válidas e autênticas quanto maior for seu caráter de organizações inter-regionais. Movimento que só agora vai atingindo a plenitude de sua ação renovadora.

Trata-se de um regionalismo, como o chamou de início José Lins do Rego — por ele influenciado profundamente na sua visão e no seu modo de ser escritor — "orgânico". Regionalismo novo no Brasil e novo, talvez, em qualquer país, quando aqui surgiu e se esboçou há trinta e poucos anos. Pois nada tinha que ver nem com caipirismos nem com separatismos nem com apologias exageradas de valores regionais aparte dos gerais; e sim com a melhor articulação desses valores regionais uns com os outros de modo a se constituírem em sistema que de regional pudesse chegar a transnacional. Por conseguinte um regionalismo que não se opõe mas, ao contrário, concorre para aquela unidade não só nacional como humana que se concilia com a diversidade das culturas.

Somos, no Brasil, um conjunto de regiões que tendem a completar-se com suas diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural. Cabe ao educador, em colaboração com o cientista social, atender, na educação do brasileiro, a essas diferenças regionais de natureza e de cultura, aproveitando-as no sentido de, através delas, definir-se melhor, quer a cultura nacional no seu todo, quer a própria personalidade de cada brasileiro, em particular. Digo a personalidade de cada brasileiro em particular porque a

* Discurso pronunciado na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em dezembro último.

sua educação, interregionalmente orientada, pode adverti-lo do fato de que, por temperamento, êle se ajustará, no país, a uma região diferente daquela onde nasceu, melhor do que à sua própria ou materna. Isto em casos excepcionais.

Normalmente a educação do brasileiro interregionalmente orientada tende a desenvolver nele a consciência de pertencer a um todo nacional que necessita de todas as suas regiões: das hoje econômicamente pobres tanto quanto das ricas; das hoje mais agrestes tanto quanto das urbanizadas. Semelhante educação concorrerá para dar ao desenvolvimento brasileiro o caráter de um desenvolvimento quanto possível harmônico acima de rivalidades ou de sentimentos de superioridade ou de inferioridade favorecidos por um desorientado estadualismo estreitamente político-econômico.

Que não se trata de um critério ultrapassado de considerar-se a realidade brasileira vista do ponto de vista cultural, em geral e educacional, em particular, ficou evidente do chamado Documento Klineberg: espécie de parecer sôbre a situação do sistema educacional do Brasil por uma das maiores autoridades do nosso tempo em assuntos de Psicologia Social, o Professor Otto Klineberg, que parece ter concorrido fortemente senão para a criação, para a consolidação em sistemas, dos atuais Centros de Pesquisas Educacionais ao mesmo tempo que sociais do Ministério da Educação e Cultura. Desse parecer, que é recente, consta que "a educação brasileira deve adaptar-se diretamente e de fato às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas". Mais: o material sôbre o Brasil, reunido por pesquisadores científicos do seu passado e do seu presente sociais, deveria ser organizado de modo "a poder ser utilizado pelos professores que poderiam assim obter sem dificuldade informações relativas à zona em que servem". E ainda: desse procedimento resultaria "melhor conhecimento" por parte dos professores "da cultura do Brasil, em geral, assim como de suas regiões específicas". Note-se bem: de suas regiões específicas.

Em parte devido a essa orientação trazida ao Brasil por um moderno cientista social, como é Mestre Klineberg, de renome mundial e atualíssimo no seu saber — orientação que vinha harmonizar-se com os pendores de eminentes brasileiros voltados com critério sociológico para o estudo dos complexos problemas brasileiros de educação: um deles o próprio Anísio Teixeira — é que, em 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro e os Centros Regionais, estes "ligados ao Conselho Nacional do Rio de Janeiro, e, se possível, aos próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras".

Em seus trabalhos, os centros, segundo seu plano de organização, devem proceder "a análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país", encarada a educação como um dos fatores que devem ser utilizados, até onde for possível, no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira". Daí em cada Centro a divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais juntar-se outra, de Estudos e Pesquisas Sociais, esta tendo a seu cargo "a realização de estudos e pesquisas que conduzam ao desenvolvimento da cultura e da sociedade brasileira e do seu desenvolvimento em conjunto e em cada região do país, a fim de permitir a compreensão mais ampla e profunda que for possível dos fatos educacionais em suas relações com a vida social", aquela, especializando-se "no levantamento do estado atual da educação brasileira em todos os seus níveis e ramos, bem como em todas as regiões do país".

Vê-se, assim, que é um centro, o que hoje se inaugura no Recife, regional no sentido em que o Recife, mais que outra qualquer cidade do Brasil com tradições de responsabilidade intelectual, vem-se distinguindo há anos ou destacar como necessário à melhor articulação da vida ou da cultura brasileira; e também como essencial ao desenvolvimento dos estudos ou das ciências sociais como estudos ou ciências que, antes de se tornarem abstratas em suas generalizações, considerem o que já os velhos no-minalistas, avós remotos dos regionalistas de hoje, chamavam "os particulares". São idéias que constam do "Manifesto Regionalista" que aqui se publicou em 1926; e no qual, aos regionalismos fechados se opunha já o conceito de um regionalismo dinamicamente aberto, que no Brasil, ou noutro país semelhantemente vasto, se realizasse sob a forma de articulações inter-regionais; e em qualquer país se apoiasse de início em articulações intra-regionais.

Essas articulações intra-regionais, considero-as de importância decisiva num Brasil, como o dos nossos dias, em que o desenvolvimento urbano se vem processando, dentro de algumas regiões, à parte do desenvolvimento, ou antes, do estacionamento rural. Semelhante disparidade impõe-se à atenção dos pesquisadores dos centros regionais do tipo do que hoje se funda no Recife, em que as pesquisas educacionais se baseiam em pesquisas sociais nas quais a consideração do todo nacional não importe em indiferença pelas situações regionais.

Se há no Brasil situações regionais como a do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em que o desenvolvimento urbano-industrial vem saudavelmente se processando em harmonia intra-regio-

nal com o desenvolvimento agrário ou pastoril-rural, noutras regiões esses desenvolvimentos vêm-se verificando em desarmonia, às vezes violenta, com tais atividades. Daí o critério regional só me parecer plenamente satisfatório do ponto de vista dos estudos sociais aplicados à educação ou à administração, quando compreendido como critério a um tempo intra-regional e inter-regional.

Pensam alguns que o regionalismo brasileiro se deriva de idéias do Professor Lewis Mumford, cujo livro *The Condition of Man* não nos esqueçamos que é de 1944. Engano. O que se verificou foi a influência sobre os regionalistas brasileiros cuja presença na vida brasileira se faz sentir ainda hoje, tendo aqui madrugado em 1924, de sugestões não só de Frederico Mistral, como de William Morris e Patrick Geddes, este, sociólogo escocês desdobrado em urbanista, cuja marca na formação de Mumford, por algum tempo professor na Universidade de Stanford, não esconde ter sido decisiva. Geddes lembra Mumford, que prezava a região, não como fonte de vida local apenas, mas de vida, em geral: era o Homem a que a seu ver era enriquecido pelo regional. O Homem, a humanidade, o mundo. É esse enriquecimento que, para alguns de nós, só pode verificar-se quando, dentro das regiões, há uma constante, dinâmica e criadora interpenetração inter-regional de aparentes antagonismos; e entre as regiões, dentro e fora dos conjuntos nacionais, uma igualmente constante, dinâmica e criadora interpenetração de aparentes antagonismos que se completam inter-regionalmente. Nessas interpenetrações há quem pense dever aproveitar-se a própria contribuição dos elementos de cultura primitiva sobreviventes entre populações rurais ou entre moradores de sub-regiões rústicas. Já Geddes aplicava ao homem moderno e ao seu drama o velho princípio chinês de que, nesse drama, devia alternar o ativo com o passivo, o externo com o interno; e por conseguinte, também, o primitivo com o civilizado.

Há regiões brasileiras das quais o educador pode extrair, com a colaboração do cientista social, sobrevivência de culturas primitivas capazes de, através da educação da criança e do próprio adulto, enriquecer a cultura brasileira daquela vitalidade ou espontaneidade como que virgem, daquela sabedoria toda ou quase toda oral, daquela poesia irracionalmente folclórica, que as gentes primitivas e rurais às vezes guardam como se fossem reservas de abastecimento para suprir de matéria assim agreste não só os Vilas Lobos, os José Lins do Rego, os Guimarães Rosa, os Cíceros Dias, os Cândido Portinari, como toda criança, todo menino, todo adolescente, que, num país como o Brasil, tiver a felicidade de receber em sua sensibilidade ou em sua imaginação a influência de bons educadores. Por bons educadores compreende-se aqui —

interpretação sociológica — aqueles cuja atividade não se limite a repetir de pedagogos europeus e anglo-americanos europeísmos e ianquismos nem sempre adaptáveis em sua pureza a não-europeus e a não-ianques.

Temos a fortuna de ser, os brasileiros, um povo plural em suas culturas e etnias. Dessas culturas e etnias está demonstrado, hoje, por estudos sociológicos e antropológicos, que vêm se combinando, se conciliando e se interpenetrando, sem deixarem suas substâncias básicas de sobreviver em tradições e especializações regionalmente diversas, que ainda vão do máximo de civilização européia ao máximo de primitividade agreste. Desenvolvendo um sistema de educação que se oriente no sentido da unidade nacional sem desprezo pela diversidade de situações regionais do homem brasileiro, podemos tirar partido dessa diversidade, em vez de ser por ela prejudicados. Podemos tirar partido dessa pluralidade de tradições e de reservas culturais, construindo uma arte e até uma ciência que, mais do que as de qualquer outra civilização moderna, interpretem um homem que vem atingindo civilidade igual à européia sem repudiar sistematicamente a primitividade que o liga aos trópicos ainda agrestes; que lhe dá a capacidade de compreender e de se fazer compreender por indo-americanos, asiáticos e africanos do mesmo modo que por europeus e anglo-americanos. Que outro povo está em melhor situação que o brasileiro para se fazer compreender por esses extremos, dos quais sua formação participa de modo tão raro?

Parece que nenhum. Daí a responsabilidade especialíssima que parece tocar ao brasileiro de hoje de mediador verdadeiramente plástico entre os contrários que se chocam: civilizações européias com culturas não européias. No desempenho dessa missão teremos que ser orientados pela arte dos políticos; mas também pela ciência dos educadores completada pela dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos historiadores.

Não é ao escritor que me prezo principalmente de ser, mas ao antropólogo-sociólogo que também sou por formação sistematicamente universitária, que o Professor Anísio Teixeira investe da responsabilidade de organizar no Recife um Centro Regional de Pesquisas ao mesmo tempo educacionais e sociais: centro cuja ação se estenderá ao Nordeste inteiro.

Aceito tal responsabilidade como encargo e para cumprir um dever.

Não se estranhe que indivíduo conhecido pelo seu feitio nada pedagógico e quase nada acadêmico, e pelo seu modo pouco doutorai e pouco professoral de ser homem de estudo — tanto que, a despeito de seus graus universitários, passa em certos meios brasileiros, por "não ser formado" — concorde em assumir a direção

de um centro que, sendo de pesquisas sociais, é também de estudos chamados educacionais. No caso, os dois tipos de estudo se completam ; e se completam à base de um critério há muito da predileção de seu organizador: o critério regional ou ecológico de pesquisa ou de estudo mais de campo que de gabinete.

O que eu próprio estranho é ter cedido a solicitações insistentes que, embora honrosas, me vêm agora afastar todas as tardes das minhas tarefas e preocupações essenciais de escritor. Sinto que, em qualquer interrupção mais séria, com que concorde, a essa minha condição básica de vida e de trabalho, há qualquer coisa de desleal a uma vocação ou a um destino por mim sempre desejado acima de qualquer outro; e afinal alcançado; e que me vem permitindo ser independente como ninguém o é mais em nosso País, dentro das letras ou das ciências.

Daí os vários cargos, alguns honrosíssimos, que venho há anos recusando, uns no Rio de Janeiro e no Recife e oferecidos por mais de um Presidente da República ou por mais de um Ministro de Estado; outros no estrangeiro: em Paris, em Washington, na capital do México, em Harvard, em Yale, e, agora mesmo, uma das cátedras de Ciências Sociais na Universidade de Berlim.

Mas há solicitações que, mesmo importando em sacrifício para o indivíduo, têm que ser atendidas por ele pelo que há nelas de responsabilidade social para com sua época e sua gente. Especialmente quando essa gente é a brasileira do Nordeste, há anos sofredora e desvalida, como nenhuma outra do Brasil; martir de um conjunto de circunstâncias que lhe vêm sendo particularmente desfavoráveis. Foi este o ponto em que me senti mais tocado pela insistência de Anísio Teixeira e de Péricles Madureira de Pinho — com o apoio que muito me desvaneece, do sr. Ministro da Educação e Cultura — para que concordasse em orientar e dirigir o Centro de Pesquisas Regionais que hoje se inaugura no Recife; e colaborar assim com eles num esforço realmente aliciante pelo superior sentido brasileiro, cultural e humano, que o anima.

A obra do Mestre Anísio Teixeira obriga uma geração inteira a cooperar com o mais vibrante de seus líderes. Um líder com alguma coisa de sereia no modo de atrair entusiasmos.

Já uma vez, sendo ainda moço, interrompi no Recife minha atividade de escritor, já então desejoso de ser só e intensamente escritor, para cooperar com Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. numa de suas iniciativas mais arrojadas: aquela que visava dotar o Brasil de um verdadeiro sistema universitário. Concordei então em fundar, nessa nova universidade organizada por Anísio Teixeira com uma amplitude de visão nunca igualada noutras iniciativas brasileiras do mesmo gênero, as cátedras de Sociologia e de Antropologia Social e Cultural e de Pesquisa Social, as duas

últimas sugeridas por mim, como antigo discípulo de Franz Boas; e creio que as primeiras cátedras de Antropologia Social e Cultural e de Pesquisa Social que jamais funcionaram em Universidade da América do Sul. Só depois dessas cátedras pioneiras terem desvirginado matérias então exóticas para o Brasil é que o antropólogo inglês Radcliffe Brown professou em São Paulo a Antropologia Social à maneira franco-britânica, em curso, aliás, memorável.

Atendi em 1935 àquele apelo de Anísio e não me arrependo hoje de o ter feito: sua universidade não morreu virgem. Outra vez foi a voz da mocidade universitária de minha terra que me obrigou a deixar o retiro de Apipucos para ser Constituinte nacional em 1946 e depois, por quatro anos, Deputado por Pernambuco e Vice-Presidente e por algum tempo Presidente, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Outra interrupção de que não me arrependo de todo, na minha vida de escritor.

Agora é de novo a voz sempre moça de Anísio Teixeira que me chega aos ouvidos e à consciência. Voz ao mesmo tempo de solicitação e comando. Obedecendo-o, obedeco ao brasileiro de minha geração cuja palavra tornou-se para todos nós, seus compatriotas, a própria voz do Brasil necessitado de uma educação que o torne capaz de ser, num mundo novo em começo, o mais civilizado dos povos tropicais, sem que "civilização" signifique o esforço de apenas copiar o brasileiro modelos europeus ou anglo-americanos. Para desenvolver novo tipo de civilização ao sol do trópico é preciso que o brasileiro intensifique o esforço de analisar-se, de conhecer-se, de interpretar-se: tarefa sobretudo do cientista social, embora também do pensador e do artista.

Em recente trabalho, em que se reafirma seu exato conhecimento da situação brasileira do ponto de vista do educador esclarecido pela informação sociológica, salienta Mestre Anísio Teixeira a importância, na verdade imensa, do alargamento do saber racional e empírico, através da confirmação do conhecimento do empírico pela experiência. E eu próprio, em notas também há pouco reunidas para servirem de introdução a um curso, na Universidade do Recife, todo ele experimental, no sentido de pioneiro, de Sociologia da Arte aplicada a situações luso-tropicais, sugeri a importância do desenvolvimento do desenho, com italianos como Miguel Ângelo e com alemães como Durer, para a valorização das artes manuais até o ponto de serem essas artes, sob a forma de obras de desenho e de pintura, situadas no plano das chamadas artes liberais. É um método, o de desenhar o observador o que vê, que pode ser considerado simbólico de toda uma atitude ou ânimo ou empenho de alargamento do saber, de racional em empírico, sabido como é que chegou, com os impressionistas, em Pintura, a concepções novas da própria duração do tempo como luz

capaz de esclarecer, em figuras e paisagens, característicos ignorados ou apenas pressentidos pelo observador distante. Concepções em certos pontos coincidentes com as concepções, também novas, e também baseadas em experiências vividas ou observadas, de Berg-son, em Filosofia, de Proust, em Literatura, de Boas e dos ingleses, em Antropologia, de Freud, Jung e Termam, em Psicologia, de Thomas, em Sociologia. Ora, da pesquisa científica em torno do homem social, não há exagero em dizer-se que se assemelha ao desenho no seu modo de ligar o racional ao empírico através de uma sistemática de observação que se serve de símbolos e diagramas, hoje até de inflexões de voz ou de cadências de andar — o andar do empregado, do desempregado, e do vagabundo suscetíveis de interpretações simbólicas — registrada pôr técnicas àgil-mente modernas, a serviço do observador antropológico ou do pesquisador sociológico.

Aquele "encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas", a que se refere o Professor Anísio Teixeira, se prolonga, nos modernos estudos sociais e nas modernas pesquisas educacionais, em insistente convívio do homem de estudo com a realidade viva que não sai das oficinas, das fábricas, dós bairros operários, das populações agrárias e pastoris, para tornar-se verdade abstrata nos gabinetes dos sábios racionais. É preciso que o homem de estudo, especializado nessas indagações e nessas pesquisas, vá surpreender tal realidade, buscá-la e observá-la nas suas vivências mais cruas. O antropólogo ou o sociólogo de hoje sabe, tanto quanto o pintor impressionista do fim do século passado, que a realidade varia com a luz, com o tempo, com a circunstância, daí, resultando a necessidade de ser o homem, a vida ou a paisagem surpreendida não num lugar só, mas em vários; não de um só ponto de vista, mas de diversos; não como se fosse uma realidade parada e definitiva, mas como a realidade viva e sempre em transição que em grande parte é. Há quem não compreenda porque nos modernos estudos sociais se faz tanta pesquisa chamada de campo ou se gasta tanto esforço e até tanto dinheiro — supõem os críticos — com as chamadas pesquisas de campo. A verdade é que são essenciais. Uma só raramente basta para esclarecer um assunto. É preciso que a confirmem outras, realizadas sob pontos de vista diferentes; ou em lugares diferentes da primeira.

Com a inauguração hoje, no Recife, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura, vive esta velha cidade um dia verdadeiramente grande.

Pois talvez assinale este 18 de novembro uma espécie de recuperação da responsabilidade, que cabe ao Recife, de metrópole intelectual de uma região inteira. Do ponto de vista intelectual, o Recife pertence tanto aos paraibanos, aos alagoanos, aos rio-

grandenses do norte, aos piauienses, aos maranhaenses como aos pernambucanos. Não é a capital de um Estado mas de uma região.

É uma cidade a serviço de toda uma região: serviço intelectual, serviço cultural e científico. É também uma cidade aberta aos talentos e às vocações do Brasil inteiro, mas especialmente aos do Nordeste: nunca restrita a um simples e só Estado da região. Ao Recife ou a Pernambuco, por mais turvo que seja o seu presente, nem o seu passado nem o seu futuro lhe permitem uma orientação mesquinamente estadualista no seu modo de ser capital do Nordeste — da cultura do Nordeste — ou província líder dessa cultura. Ao seu espírito superiormente brasileiro sempre têm repugnado mesquinhas de qualquer espécie. O atual e ilustre governador de Pernambuco é um homem do Rio Grande do Sul a quem o Recife e Pernambuco deram o melhor de sua cidadania, enriquecendo-se com esse novo e esplêndido cidadão. As escolas superiores, os institutos, os hospitais, os teatros, as igrejas, os colégios, os laboratórios, os próprios postos de administração e de govêrno, de Recife e de Pernambuco, têm sido dirigidos pôr tantos brasileiros do Nordeste, que não existe para o recifense ou para o pernambucano, diferença senão superficial, entre esses brasileiros nascidos dentro dos muros do Recife ou das fronteiras de Pernambuco.

esse espírito do recifense parece explicar-nos porque o Recife continua a ser de fato — embora fato hoje nem sempre reconhecido ou proclamado — a metrópole intelectual do Nordeste: região pela qual tem sabido esta cidade até sacrificar-se. Parece também explicar a posição da sua Universidade no conjunto das universidades mais altamente responsáveis pelos destinos da cultura brasileira. E explica com certeza a necessidade sentida por tantos intelectuais vindos dos recantos mais distantes da região nordestina de nascerem de novo no Recife; e acrescentarem a condição de recifense às suas outras condições mais ou menos telúricas de paraibanos como José Lins do Rego, de sergipanos como Gilberto Amado, de alagoanos como Pontes de Miranda, de piauienses como Otávio de Freitas, de maranhenses como Graça Aranha, de cearenses como Clóvis Beviláqua, de rio-grandenses do norte como Augusto Severo, de paraenses como Inglês de Sousa. A nenhum deles o Recife subtraiu valor algum, a maneira de imposto que tivessem de pagar pela cidadania recifense na qual também se integraram magnificamente Tobias Barreto e Fran-klín Távora, Sílvio Romero e Augusto dos Anjos. Eles é que quase sempre se sentiram obrigados a proclamar-se recifenses pela formação de sua inteligência e pelo refinamento da sua sensibilidade em ambiente enobrecido como talvez nenhum» outro do Brasil, por seu passado, ainda hoje vivo, de responsabilidade

intelectual em que ao gosto pela literatura, pela arte, pela própria eloquência se tem associado sempre o da análise científica e objetiva de grandes problemas nacionais e humanos. Donde a constância, no Recife, de uma tradição de pesquisa, de análise, de objetividade que parece explicar a eloquência de Joaquim Na-buco em oposição, não direi à de Rui, mas à de Mont'Alverne; o Positivismo crítico de Martins Júnior em contraste com o dos ortodoxos do Rio Grande do Sul; o afã quase germânico pela pesquisa histórica revelado por José Higino e continuada por Alfredo de Carvalho, Artur Orlando e sobretudo por Oliveira Lima; a orientação científica de João Vieira em seus estudos jurídicos e a de Andrade Bezerra nos seus trabalhos pioneiro no Brasil, do Direito Social; o senso de organização industrial revelado pelo engenheiro Meneses e, de forma ainda mais arrojada, por Delmi-ro Gouveia; o método quase científico seguido na administração de obras públicas pelos dois Mamedes; o ânimo sociológico associado por Ulisses Pernambucano às suas atividades de psiquiatra e de educador; a tendência, vinda de velhos dias, para o recifense recorrer ao saber mais objetivamente inglês ou francês, alemão ou anglo-americano, em assuntos técnicos ou de ensino; e procurar adaptar as lições aprendidas com mestres estrangeiros — Vauthier, Dombre, Loudon Lombard, Spieler, Branner, Aga-che — às necessidades e circunstâncias regionais. Tendência porventura vinda dos próprios dias recifenses de Maurício de Nassau; e restabelecida por Francisco do Rego Barros; reavivada por Lucena; retomada por Barbosa Lima; e continuada por Estácio Coimbra, de quem foi também a corajosa iniciativa da Reforma Carneiro Leão: tão combatida antes de 30; tão copiada ou arremedada depois de 30.

Não falta ao recifense de hoje a consciência dos deveres da sua cidade, como orientadora e, em certo sentido, provedora de uma região inteira. O que se verifica é que entre esses deveres e os recursos de cidade se acentua uma disparidade dramática.

Cidade que hoje faz as vezes de mãe para milhares de brasileiros pobres e doentes de cinco ou seis Estados, que para aqui afluem em busca de socorro médico, de ensino secundário e superior, de emprego, de assistência, de amparo, tudo isto lhe sendo dado pelo esforço heróico de uma gente, como a recifense, com alguma coisa de mártir em sua vocação materna; cidade-mãe de muitos desvalidos, abandonados à heróica e generosa proteção recifense, por um Governo Federal nem sempre compenetrado da responsabilidade de pai para com as populações sofredoras do Nordeste — se há cidade brasileira que com seus próprios recursos e os de Pernambuco venha fazendo o quase milagre de desempenhar funções semelhantes às do Governo Federal, é esta. Sua contribuição para a unidade nacional tem sido, por isto mes-

mo, imensa. Ela pode ter sido o seu tanto separatista em 1824. Mas só por exceção. Sua constante vem sendo outra. Sua constante vem sendo no sentido de unir ao Brasil um Nordeste às vezes cruamente desprezado pelo Rio de Janeiro e até perseguido por interesses industriais, a seu modo imperiais — porque há dentro do Brasil um imperialismo às vezes mais pernicioso nas suas projeções sobre o Nordeste que o chamado "imperialismo colonizador" de origem exótica — concentrados em São Paulo embora seus animadores nem sempre sejam paulistas ou sequer sulistas.

"Os problemas nordestinos são problemas, realidades, posições brasileiras", acaba de destacar o Senador Lourival Fontes, que também se refere em páginas incisivamente críticas, a um Brasil "dividido entre metrópoles e colônias, tributários e po-testades".

É para que os problemas sociais do Nordeste ligados aos de educação sejam considerados como problemas ao mesmo tempo regionais e nacionais, que este Centro inicia hoje sua atividade, tendo por sua primeira sede, graças à generosidade do Professor Mauro Mota, o edifício em que há anos vem funcionando outro órgão do Ministério da Educação, este dedicado ao estudo das condições e necessidades do Nordeste agrário do Brasil: o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

São atividades que se completam, as dos dois centros de pesquisas, dentro daquela visão de Anísio Teixeira, das "artes fundadas em várias ciências", com educadores e cientistas sociais tendo por método geral de ação o mesmo método: o científico completado pelo humanístico. Ambos procuram pôr a serviço dos homens de govêrno, dos legisladores, dos líderes da indústria e da lavoura, a inteligência, o saber especializado, o esforço, a técnica, dos seus homens de estudo, numa época em que está mais do que demonstrado o valor tanto da arte dos educadores quanto da ciência dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos psicólogos, para govêrno dos povos e para a administração dos Estados.

ASPECTOS DO ENSINO NA FRANÇA*

J. ROBERTO MOREIRA
Do I. N. E. P.

O PANORAMA EDUCACIONAL FRANCÊS

A primeira impressão de quem, chegando a Paris, se põe logo em contato com a vida educacional da França, é de que esta passa por crise acutíssima e de que está em perigo de soçobrar, tal a crítica que se lhe faz, quer na Câmara de Deputados — ala esquerda — quer na imprensa e nos meios profissionais do magistério público de todos os níveis.

Julga-se, por isso, que tudo deve estar errado e que, se reformas ou modificações não surgem, é porque a França se debate numa crise econômico-financeira cujos reflexos se observam nas sucessivas crises de governo e na crescente carestia da vida, determinante de greves que provocam contínuos e sempre insuficientes reajustamentos de salários e preços.

Nada mais falso, porém. Até certo ponto a crise educacional é mais teórica que efetiva, bem como a crise econômico-financeira e a crise política resultam mais de uma alta consciência pública de direitos, que de super ou infra produção de bens, excesso de mão-de-obra ou carência de trabalho. Assim como o trabalhador francês, da indústria, do comércio, dos serviços públicos e das áreas rurais, não admite a menor redução no seu poder aquisitivo, sendo por isso capaz das greves unânimes que abalam a nação, também os educadores, desde o professor primário ao universitário, já não querem admitir qualquer deficiência ou redução da função docente e do exercício público (laico) do ensino. Daí o apelo à reforma e a crítica exasperada à situação existente. No fundo uma alta consciência de direitos e deveres, como não a encontramos idêntica em nenhuma outra parte do mundo. Para tanto, basta ter em vista que os professores primários se dispõem à greve para exigir que as escolas continuem a ter apenas um turno de 6 horas e não dois de 4 horas, embora com professores diferentes ou com gratificações adicionais. Também se

* Trabalho enviado da França, onde o autor colhe observações sobre o sistema educacional do país. Compõe-se de duas partes: I — O panorama educacional francês; II — Como são formados os professores primários e secundários em França.

dispõem a fazer greve para que as classes não tenham mais de 40 alunos e exigem a revogação da Lei Baranger, que concede subvenções a escolas particulares, pois, segundo dizem, isso fere o princípio de laicidade, essencial à preservação da república. Daí a agitação nos meios educacionais, que vai dos professores, pais e delegados cantonais às mais altas autoridades da educação nacional.

Assistimos a uma assembléia de delegados cantonais, reunidos hoje em uma federação nacional, em que os temas debatidos se relacionavam à laicidade do ensino e à reforma educacional. As proposições em favor de uma e outra foram aprovadas por ensurdecedora e unânime salva de palmas. A essa reunião estavam presentes altas autoridades da educação pública e pude vê-las aplaudir as decisões tomadas.

Os delegados cantonais são nomeados por indicação dos prefeitos departamentais, dos inspetores escolares e inspetores de academia, dentre cidadãos de ilibada reputação, que se interessam pela instrução pública e, por isso, se encarregam, em nome do povo, de vigiar pela preservação dos valores e da eficiência do sistema escolar. Consideram-se a si próprios como guardiães da laicidade, que põem à base das instituições republicanas.

Organizaram-se em associações, reunidas numa federação nacional, cujo presidente é um alto industrial, o qual, na reunião a que assistimos, fez o mais aplaudido e mais vibrante discurso em prol da laicidade.

Tais delegados exercem a função pública, que lhes é atribuída, gratuitamente, custeando do próprio bolso as associações de que fazem parte. Disse-me um inspetor de academia que eles são severíssimos na sua vigilância à escola, a diretores e inspetores escolares, bem como na aplicação de fundos públicos destinados à construção de escolas e à melhoria das instalações didáticas.

Mas, apesar disso, ainda não encontramos administrador, professor, delegado cantonal ou inspetor que não julgue ser necessária a reforma da educação. Por quê?

À nossa observação, a escola pública francesa é modesta, simples, pobre às vezes, mas eficiente. O mestre trabalha efetivamente seis horas por dia e as crianças permanecem na escola primária também seis horas por dia, em atividades e exercícios de aprendizagem dirigida. Não há escola-ativismo, mesmo nas de aplicação, anexas às escolas normais que visitamos. Trata-se de iniciar as crianças nas atividades culturais básicas, do ponto de vista da civilização moderna, por meio de lições racionalmente planejadas, de modo gradativo e contínuo, mediante exercícios orais, escritos e outros (quer de natureza gráfica, quer

não), conscienciosamente previstos, organizados e dirigidos pelo mestre.

O ensino secundário, quer moderno (sem latim e sem grego), quer clássico, em nível adequado, obedece aos mesmos princípios didáticos. O professor organiza as aulas, devidamente graduadas em dificuldades crescentes, utiliza os processos acessíveis de demonstração e exemplificação, propõe e distribui exercícios gráficos e orais e dirige e coordena todas as atividades. Surpreendente, quer na escola primária, quer na secundária, é a utilização de meios áudio-visuais, sobretudo do cinema, para a complementação do ensino. Disse-me um inspetor escolar de província que o ideal de toda a escola pública francesa, hoje, é ter seu aparelho de projeção cinematográfica e receber regularmente filmes da Cinemateca Nacional. Aqui, em Paris, ainda não encontrei uma só escola primária que não o tenha conseguido, embora, às vezes, suas instalações sejam bastante precárias.

Pois bem, a reforma — por que todos se batem — não quer ou não pretende modificar nada disso, isto é, os métodos e processos escolares. Antes, pelo contrário, procura consagrar tais métodos e processos, dando-lhes mais substância, objetivando e concretizando-os melhor. "Préciser l'emploi du temps, simplifier et graduer les programmes, vivifier les méthodes et coordonner les disciplines, tel est notre dessein. . . Le plan dressé par les auteurs de nos lois scolaires s'est-il révélé défectueux? En aucune façon. Chaque fois ou'on enreleit l'exposé dans les instructions de 1887, on est rempli d'admiration. . . Nous nous gardés d'en détruire les grandes lignes. . . En reformant l'institution, nous entendons rester fidèles aux principes des fondateurs." (Do preâmbulo relativo aos programas e métodos para a reforma proposta, que repete largos trechos de instruções baixadas em 1923).

Que é, então, que se quer reformar? — O sistema de organização da educação, a fim de permitir maior justiça social, melhor seleção de elites intelectuais e técnicas, e de garantir mais eficientemente a laicidade do ensino. Para realizar a reforma proposta é preciso gastar mais 60 bilhões de francos (1% — um por cento — do atual orçamento) em educação pública, o que — do ponto de vista dos educadores — não seria muito, correspondendo a cerca de 12% de aumento nas despesas com educação. O govêrno, porém, não pensa assim, porque julga imprescindível atenuar a crise financeira em que se debate. Tal crise é representada por um *déficit* de 600 bilhões (10% do orçamento, que sobe a 6.000 bilhões).

Dadas estas proporções, os educadores não aceitam o argumento governamental e o acusam de manobra política para ga-

rantir uma instável maioria parlamentar, graças ao apoio da direita anti-laicista, evitando (provisoriamente) a aliança de socialistas, radicais e comunistas para a formação de um governo de esquerda, aliás recusado pelos socialistas que temem o domínio e o envolvimento comunistas.

Eis que, nesse caso, se são legítimas as explicações que me dão, a reforma do ensino ainda não se concretizou por simples manobra política! Isto — aliás — é compreensível, segundo me ponderou um professor de ciência política da Faculdade de Direito. A reforma, ocasionando o afastamento da direita, enfraqueceria o centro e tornaria possível o apoio de 150 deputados comunistas a um governo radical-socialista, o que traria para a França conseqüências internacionais que seu comércio e sua indústria não estão dispostos a aceitar.

A reforma, em si, é desejada por todos e já estaria consagrada se não fossem esses acidentais empecilhos políticos. Um grupo minoritário no parlamento tem, contra a vontade geral, o poder de impedi-la. É, pelo menos, o que todos me explicam.

Vejamos, agora, quais são os seus grandes traços.

A peça principal ou a "pedra de toque" da reforma proposta consiste na criação de escolas médias de orientação, que constituirão um elo de continuidade entre a escolaridade primária e a escolaridade secundária. Para compreender-se a importância e o significado desta medida, é preciso ter em vista a atual organização do sistema francês.

As escolas primárias proporcionam um ensino legalmente obrigatório, o que determina a sua gratuidade, sua laicidade e neutralidade. Este ensino se esforça por conciliar objetivos práticos (de utilidade bio-social) com ideais desinteressados de formação humana e moral. Por isso, embora ninguém possa fazer estudos de 2.º grau, sem prova de ter feito estudos primários, reconhecidos oficialmente, estes têm características de um ensino completo, que se divide nas seguintes secções: *a*) preparatória (6 e 7 anos de idade) ; *b*) elementar (7 e 8 anos de idade) ; *c*) média (8 e 9 anos de idade) ; superior (10 e 11 anos de idade) ; finalização de estudos (12 e 13 anos de idade). Os estudos compreendem 30 horas de classe por semana (5 dias de 6 horas) e são sancionadas pelo certificado de estudos primários que o aluno obtém aos 14 anos de idade.

Um exame de admissão aos cursos secundários ou cursos complementares pode, entretanto, *quebrar* essa seriação básica, quando o aluno, após 5 ou 6 anos de estudos primários, com 11 ou 12 de idade, se submete às tradicionais provas "d'entrée en sixième". Isto faz com que, em geral, as crianças da burguesia (pe-

quena, média e alta), completadas as classes médias do ensino primário, procurem abandoná-lo, candidatando-se aos exames d'entré en sixième". As outras, das camadas populares, necessitadas do certificado de estudos primários, para poder trabalhar, são as únicas que fazem a secção de finalização de estudos primários.

Daí, do ponto de vista dos educadores franceses, graves e sérias conseqüências, das quais passamos a indicar as mais salientadas.

1.^a) O exame "d'entré en sixième" divide e separa o povo francês por um critério exclusivamente de classe ou posição social, o que ameaça seriamente os fundamentos da República, contrariando os princípios democráticos da Constituição.

2.^a) A continuação dos estudos não se faz segundo as possibilidades reveladas pelas crianças, prejudicando assim uma formação racional de elites intelectuais e técnicas, de que — afirmam com dados estatísticos e comparativos — a França contemporânea se ressentida para o seu progresso técnico e científico.

3.^a) O ensino secundário privado se desenvolve mais atendendo a necessidades ou exigências da burguesia média e alta, que aos interesses da nação, desfechando preferentemente no ensino superior de letras e filosofias, que também começa a ter seus estabelecimentos privados — o que contraria os princípios de laicidade e contribui para o diletantismo e o "chomâge" intelectuais, destruidores das tradições científicas da França. Numa mesa redonda, promovida pelo jornal centrista "Le Figaro", se dizia que era preciso "acabar com os intelectuais que sabem um pouco de tudo, mas não sabem tudo de coisa alguma", os quais, acrescentava o jornal, dominam as elites francesas.

4.^a) Nos exames "d'entré en sixième", os critérios de escolha de curso não obedecem a nenhum princípio de vocacionalização, mas só e exclusivamente ao de classe social. A alta burguesia e a parte superior da burguesia média preferem a secção clássica do 1.º ciclo que leva à secção A do 2.º ciclo e daí à Faculdade de Direito e à Faculdade de Letras. A maioria da burguesia média e parte da pequena burguesia vão para a secção moderna do 1.º ciclo e podem prosseguir, no 2.º ciclo, quer na secção B, quer na secção C. A secção B se caracteriza pelo ensino de latim e duas línguas vivas, com muito pouco de ciências, dando margem apenas ao bacharelado em filosofia. A secção C do segundo ciclo (acessível também aos que fazem a secção clássica do 1.º ciclo) se caracteriza pelo ensino de latim e ciências, levando preferentemente aos cursos superiores de for-

mação de engenheiros e cientistas. Finalmente, a parte inferior da burguesia e elementos das camadas populares prestam o exame "d'entrée en sixième" para matrícula nos cursos complementares, ligados às escolas primárias. São, na realidade, escolas secundárias de 1.º ciclo, de ensino moderno (ciências, artes e línguas vivas) distribuído em 4 anos, com programas praticamente idênticos aos das classes de 1.º ciclo dos liceus e colégios modernos. Os alunos que concluem esse curso, podem candidatar-se às secções B e C do 2.º ciclo (o que só raramente acontece), pois têm direito ao "brevet d'études" do primeiro ciclo do 2.º grau. A maioria ou a quase totalidade deles, porém, tendo necessidade duma profissão média, se encaminham ou para o trabalho ou para as escolas normais primárias que, em 4 ou 5 anos, os faz "instituteurs" (professores primários). Se se encaminham para o trabalho, fazem antes, em 1, 2 e 3 anos, secções profissionais complementares ao curso, secções essas que têm várias características: preparação industrial, comercial, administrativa, agrícola etc.

Pois bem, é toda essa situação que a reforma, pela qual se batem os educadores franceses, pretende mudar, com a criação dos cursos médios de orientação. As elites — dizem — não podem resultar apenas das classes sociais mais favorecidas. Elas devem e podem ser compostas por todos os elementos mais capazes de todas as classes sociais. É preciso, portanto, fazer a prospecção dos valores humanos em todo o povo; cada um desses valores, devidamente descoberto — é ainda a linguagem de "Le Figaro" que estamos reproduzindo — é uma fonte de investimento reprodutivo (*sic*) que a Nação não pode desperdiçar!

Tal curso médio deve ser, portanto, comum e obrigatório para todos os alunos de 11 ou 12 a 13 ou 14 anos, em classes de 25, sendo que, no primeiro ano, dito de "observação", será ensinada uma língua viva, ciência de observação e atividades construtivas. No segundo ano, dito de "opções", o aluno terá direito à escolha entre diversas matérias, do latim às ciências teóricas, do estudo de mecanismos elementares aos trabalhos concebidos em função da vida prática, etc. Conselhos de professores especializados ajudarão os pais e alunos na orientação a seguir.

Desta forma, julgam os franceses que terão lançado as bases para colocar todas as crianças, qualquer que seja sua origem social, em condições de igualdade para o acesso a todas as formas da cultura, ao mesmo tempo que iniciarão a organização eficaz duma orientação para os diversificados ensinamentos ulteriores (tendo em consideração quer as aptidões e as inclinações dos alunos, quer as oportunidades oferecidas pelo país). A seleção dos me-

lhores deverá ainda ser acompanhada da promoção de todos, segundo três tipos de escolas posteriores ao curso médio de orientação: a) ensino de formação de base para as profissões (cultura geral e humana e iniciação à vida profissional, graças a uma colaboração entre a escola e as empresas, por meio de estágios) ; b) ensino geral, breve, sem educação técnica, especializada, que assegurará a formação de numerosas categorias de funcionários, empregados, isto é, dos quadros médios não técnicos; c) formação geral e técnica em escolas secundárias, em que as letras, as ciências e as técnicas, embora constituindo cursos especiais, distintos, terão igual dignidade. Mas todas essas possibilidades, posteriores ao curso médio de orientação, serão postas à disposição dos alunos nos mesmos estabelecimentos, batizados de "polivalentes", de modo a poder permitir a orientação escolar e profissional e facilitar, nos casos de erro de escolha ou de fracasso, "mudanças de direção". Com tais estabelecimentos polivalentes, visa-se, ainda a aproximar o mais possível todos os ensinos de 2.º grau, num amplo sistema de convivência democrática.

Em suma, o que se modifica não atinge propriamente o ensino primário básico para as crianças de 6 a 11 anos de idade. Este continua a ser único e universal, laico e obrigatório para todos. Com dois anos de curso médio de orientação, estende-se até 13 anos de idade a convivência de todas as crianças nas mesmas escolas, embora já com vistas à seleção e à orientação. São mais dois anos de unicidade e universalidade laica. Mediante a obrigatoriedade das escolas secundárias polivalentes, tira-se à iniciativa privada a possibilidade de estabelecimentos só para uma classe social, privilegiada.

Coroando tudo, sobrevém o esforço pela extensão e a democratização do ensino superior e pela educação pós-escolar e permanente de adultos.

Em trabalhos posteriores haveremos de expor o que, dentro do espírito da reforma, pela qual os educadores franceses se batem há doze anos, graças a habilidosas interpretações de textos legais anteriores, já se vem fazendo pela democratização e preservação do laicismo da educação pública em França, o que é preocupação permanente da administração pública do ensino, administração esta que, graças à sua constituição em carreira profissional, é indene às vacilações e tergiversações da cúpula política do Ministério da Educação Nacional.

Há uma multidão de aspectos na organização e no funcionamento do sistema educacional francês que, só com vagar e cuidado, podem ser relatados convenientemente, para lhes compreender os valores, as virtualidades e, também, as falhas e deficiências.

COMO SÃO FORMADOS OS PROFESSORES PRIMÁRIOS E
SECUNDÁRIOS EM FRANÇA

Consideram os educadores franceses que seu sistema de formação de professores, quer primários quer secundários, está em crise, porque, em face da guerra de 1939-1945, que interrompeu o processo normal de tal formação, e em face do crescimento mais acentuado da população infantil, ele, o sistema, é incapaz de vencer a deficiência de mestres nos dois níveis de ensino. Isso obrigou a medidas de emergência, que, embora necessárias, todos lamentam. Sente-se, mesmo, por parte das autoridades do ensino, certo acanhamento, quase sentimento de inferioridade, ao fazerem a exposição da crise e das dificuldades de a vencer.

Acrescente-se a isso que o sindicalismo quer urbano, quer rural, forte e disciplinadamente organizado, tem consolidado os direitos dos trabalhadores de todos os tipos e de todos os níveis, inclusive no que diz respeito a aposentadoria, pensões e seguro de saúde, de modo que a função pública do professor deixou de oferecer as vantagens que outrora a caracterizavam como estável e, por isso, a sobrepujam ao trabalho nas empresas privadas. Não há, portanto, outra atração para o magistério que a vocação e um certo prestígio social ainda subsistente. Qualquer trabalhador especializado, de nível médio, percebe salário superior ao do professor primário e mais ou menos igual ao do professor secundário, gozando, às vezes, de maiores vantagens de pensão e aposentadoria e de tanta estabilidade quanto os servidores públicos.

Mas, apesar dessas dificuldades, a França está muito longe de enfrentar problema semelhante ao brasileiro, no que diz respeito ao atendimento às suas necessidades de pessoal docente. É obrigada a admitir um grande número de professores primários sem formação profissional e a reduzir o tempo dessa formação, mas nenhum deles deixa de ter conseguido pelo menos o "baccalauréat", só possível depois de um mínimo de 12 anos de estudos (5 primários + 4 secundários de 1.º ciclo -/- 2 secundários de 2.º ciclo -f 1 de "baccalauréat"). De forma semelhante, nenhum professor de liceu ou colégio, embora sem conseguir a "agrégation", pode ter menos de 16 anos de estudos (3 superiores).

Cabe aqui uma pequena observação a respeito do fato de não termos traduzido a palavra "baccalauréat" por bacharelado, e "agrégation" por agregação. Correríamos o risco de levar o leitor a um falso conceito de uma e outra coisa. No decorrer deste pequeno trabalho-reportagem compreender-se-á melhor o que são o bacharelado e a agregação em França.

Para isso, porém, é preciso explicar primeiro o sistema tradicional, da 3a. República, de formação de professores.

A) O PROFESSOR PRIMÁRIO. O caminho natural para a formação dos "instituteurs" (designação ou título do professor primário) é, posteriormente aos 5 primeiros graus de ensino primário, o Curso Complementar, que, na sua organização atual, é quase idêntico ao 1.º ciclo "moderno" dos liceus e colégios. Concluído o Curso Complementar, que, como todos os 1.ºs ciclos de liceus e colégios, dá direito ao "certificado de estudos elementares" que, por sua vez, significa a quitação para com a obrigatoriedade escolar, o futuro "instituteur" ingressa na Escola Normal Primária, onde faz dois anos de estudos básicos e gerais, equivalentes aos do 2.º ciclo dos liceus e colégios, desfechando no "baccalauréat" que tanto pode ser conseguido em um ano, pelos alunos mais brilhantes, como em 2 ou três. Geralmente, porém, o "baccalauréat" se faz em duas etapas, a primeira das quais à conclusão do 2.º ciclo e a segunda, dependente de estudos mais especializados, um ano após. Só depois do "baccalauréat" é que começa a formação propriamente pedagógica do "instituteur", em dois anos, antes de 1945, hoje reduzida a um ano.

Para ter-se idéia melhor do que é esse processo de formação, vamos transcrever, a seguir, o currículo de suas três etapas principais.

CURSO COMPLEMENTAR — 1º ano (classe de sixième)

Francês	6 h.p. semana	História e Geografia	3 h.p.s.
Instrução Cívica ..	1 h.p. semana	Língua viva.....	5 h.p.s.
Matemática		e	Dese
nho geométrico ..	4 h.p.s.	Trabalhos manuais	2 h.p.s.
Ciências		de	observa
ção	1 1/2 h.p.s.	Desenho artístico ..	1 1/2
h.p.s.			
Música	1 h.p.s.	Educação física ...	2 h.p.s.
Total de horas semanais: 27			

2º ano (classe de cinquième)

Francês	6 h.p.s.	Instrução cívica ...	1 h.p.s.
História e Geografia	3 h.p.s.	Língua viva.....	5 h.p.s.
Matemática e Dese			
nho geométrico	4 h.p.s.	Trabalhos manuais	2 h.p.s.
Ciência naturais ..	1 1/2 h.p.s.	Desenho artístico ..	1 1/2
h.p.s.			
Música	1 h.p.s.	Educação física	2 h.p.s.
Total de horas semanais: 27			

3º ano (classe de quatrième)

Francês	5 h.p.s.	Instrução cívica ...	1 h.p.s.
História e Geografia	3 h.p.s.	Língua viva	4 h.p.s.
Matemática e Desen-			
ho Geométrico ..	4 h.p.s.	Trabalhos manuais	1 1/2 h.p.s.
Ciências físicas ...	3 h.p.s.	Ciências naturais ..	1 h.p.s.
Desenho	1 h.p.s.	Música	1 h.p.s.
Educação física ...	2 h.p.s.		

Total de horas semanais: 27

4º ano (classe de troisième)

Francês	5 h.p.s.	Instrução cívica	1 h.p.s.
História e Geografia	3 h.p.s.	Língua viva.....	4 h.p.s.
Matemática e Desen-			
ho geométrico ..	4 h.p.s.	Trabalhos manuais	1 % h.p.s.
Ciências físicas ...	3 h.p.s.	Ciências naturais ...	1 h.p.s.
Música	1 h.p.s.	Desenho	1 1/2 h.p.s.
Educação física	2 h.p.s.		

Total de horas semanais: 27

Nota: O que se deve entender por instrução cívica, segundo os programas que temos ante os olhos, é quase idêntico ao que os norte-americanos chamam de "estudos sociais", que, todavia, não devem ser confundidos com ciências sociais.

ESCOLA NORMAL PRIMARIA

1º ano (classe de seconde)

Francês	5 h.p.s.	2 línguas vivas	9 h.p.s.
História	2 h.p.s.	Geografia	1 1/2 h.p.s.
Matemática	5 h.p.s.	Ciências	4 1/2 h.p.s.
Educação física	3 h.p.s.	Desenho	1 1/2 h.p.s.
Educação musical ..	1 1/2 h.p.s.	Trabalhos manuais	1 1/2 h.p.s.

Nota: É facultado aos alunos o estudo de só uma língua viva (4 h.p.s.), devendo, porém, estudar mais ciências (3 horas p.s.). No primeiro caso o total de horas semanais é de 34 1/2, no segundo 32 1/2, explicando-se esta redução pelo fato de se reconhecer a possibilidade de dificuldades individuais para o estudo de línguas.

2º ano (classe de première)

Francês	5 h.p.s.	2 línguas vivas	9 h.p.s.
História	2 h.p.s.	Geografia	2 h.p.s.
Matemática	5 h.p.s.	Ciências	4 1/2 h.p.s.
Educação física	3 h.p.s.	Desenho	1 1/2 h.p.s.
Educação musical ..	1 1/2 h.p.s.	Trabalhos manuais.	1 h.p.s.

Nota: Quanto a línguas vivas e a ciências, prevalece o mesmo critério do ano anterior, com a mesma variação do total de horas semanais (34,1/2 ou 32,1/2).

3º ano (Baccalauréat)

Matérias	Seção A — Ciências		Seção B — Matemáticas		Seção C — Filosofia	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Filosofia	5	5	3	3	9	9
Letras	1	1	—	—	1	1
Língua viva ----	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %
História	2	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2	2
Matemáticas ...	4	4	9	9	1 %	1 %
Ciências físicas ..	5	5	5 %	5 %	2	2
Ciências naturais	4	4	2	2	2	2
Educação física . .	3	2	3	2	3	2
Desenho	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %
Música	1	1	1	1	1	1
Trabalhos ma nuais	1	2	1	2	1	2
Totais p. s.....	31	31	31 %	31 %	27 %	27 %

Nota: A distinção entre cursos para homens e mulheres é porque há escolas para uns e outras; não há escolas mistas.

CURSO PROFISSIONAL (amplo)

Matérias	19 ano	2º ano
Psicologia da criança	3 h.	3 h.
Estudos dos fatos sociais	1 h.	1 h.
Pedagogia geral	1 h.	1 h.
Pedagogia especial	2 h.	2 h.
Desenho	1 % h.	1 % h.
Música e canto	1 % h.	1 % h.
Educação física	3 h.	3 h.
História da Educação	1 h.	1 h.
Francês — gramática	1 h.	1 h.
Francês — literatura	1 h.	1 h.
Exercícios práticos (prática pedagógica)	13 h.	13 h.
Trabalhos pessoais (prática dos)	18 h.	18 h.
Totais de h. p. s.....	47 h.	47 h.

Nota: Atualmente, adotou-se em quase todas as escolas normais o curso reduzido, de apenas um ano, em face da relativa carência de professores primários, o que reduz à metade o total de exercícios práticos e de trabalhos pessoais dos alunos. Em compensação se organizou melhor a fase de estagiário, no início da carreira, obrigando os que se encontram nesse período a relatórios, demonstrações e provas que têm influência nas promoções posteriores.

* * *

Em resumo, verifica-se que a formação do professor primário, na França, depois de concluídos 5 anos primários, exige no mínimo 8 anos de estudos, ao passo que, no Brasil, tal formação é de quatro anos ginasiais, mais dois ou três profissionais, se tivermos em vista os professores normalistas, que constituem minoria no quadro nacional do magistério primário, pois que a maioria é constituída pelos professores não formados e pelos regentes de ensino (estes com apenas três ou quatro anos mistos de ensino pós-primário e pedagógico). Na realidade, porém, quanto à França, apenas alunos excepcionais conseguem formar-se, como "instituteurs", ao fim de oito anos de estudos pós-primários. A primeira barreira que se lhes opõe e que a maioria não vence num primeiro ensaio, é o exame "d'entrée en sixième", condição de ingresso no curso complementar. Depois, outra barreira séria, que nem todos vencem em um ano, após a conclusão da "classe de première", é constituída pelo "baccalauréat", sem o qual não é possível fazer o curso profissional. Nestas condições, a média de anos de estudos para a formação de um "instituteur", após a escola primária, isto é, depois de concluída a "classe de septième", é de 9 1/2, o que dá, em consequência, a idade média para início da carreira, como estagiário, 20 anos e 6 meses.

Para esclarecimento do leitor, cabe aqui o seguinte quadro, explicativo da seriação dos estudos em França:

<i>Classe</i>	<i>Ordem de ano</i>		<i>Curso Idade</i>
De douzième	1º ano inferior, A		6
D'onzième	1º ano superior, B		7
De dixième	2º ano	Primário	8
De neuvième	3º ano		9
De huitième	4º ano		10
De septième	5º ano		11
— Exames "d'entrée en sixième" —			
De sixième	1º ano		
De cinquième	2º ano	Complementar	13
De quatrième	3º ano		
		Secundario-1º ciclo	14
De troisième.....	4º ano		15
— Brevet de estudos do 1º ciclo (a conclusão da "classe de quatrième" dá direito ao certificado de estudos primários) —			
De seconde	1º ano	Normal ou	16
De première	2º ano	Secundário-2º ciclo	17
Baccalauréat	3º ano e 4º ano		18 e
			19

— Estudos pedagógicos ou profissionais —

Este rápido sumário, que procuramos realizar da maneira mais clara e objetiva, que nos foi possível, dá uma idéia geral do conteúdo e da extensão do processo de formação do professor primário em França. A transcrição dos programas adotados explicaria melhor o que é ou o que são os currículos dos diferentes cursos, mas isso estenderia demasiadamente o presente trabalho. Pelo exame da distribuição e dos horários das matérias escolares, não há dúvida que poderão os "escolas-ativistas" ou os "funcionistas" acusar o processo exposto como sendo demasiadamente "intelectualista"...

Os educadores franceses não o acham, porém, afirmando mesmo que ele é funcional, tendo-se em vista a escola primária em que o "instituteur" vai trabalhar. Segundo os franceses, a função primordial da escola primária é equipar os indivíduos com os mínimos culturais, necessários à vida moderna, nos seus aspectos fundamentais: prático, moral e cívico. A função escolar é primordialmente cultural, no sentido francês da palavra "cultura", isto é, como expressão da civilização ocidental moderna, em que as ciências, as letras e o espírito republicano constituem elementos dominantes.

Para realizar esse mínimo cultural, se organizam os currículos e os respectivos programas, tendo em vista a escola primária. Naturalmente eles indicam uma série de matérias, das quais não se deve esquecer o caráter elementar e básico para aquele mínimo. Daí por que, nas instruções vigentes em França, atualmente, se sublinha com ênfase que "l'enseignement primaire doit avoir pour qualité principale la sobriété. Nous reprenons — continuam as instruções — en y insistant avec énergie, le mot de Gréard que citaient déjà les instructions de 1887: — L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer".

Eis aí por que o professor primário precisa ter a formação que os educadores franceses lhe estabelecem. Não é possível saber de cada matéria o que não é permitido ignorar, sem as conhecer bem e a fundo, para delas tirar esse mínimo essencial, a fim de o transmitir, nas escolas primárias, às gerações infantis.

Isso, por outro lado, não deixa de ser uma forma de considerar os problemas do ensino, de um ponto de vista funcional.

Feitas estas explicações necessárias, vejamos agora outro modo de formação de professores primários, que os franceses consideram como de emergência, mas que não difere essencialmente do que acabamos de expor.

No passado, para resolver o problema dos professores titulares que se licenciavam, principalmente as gestantes, foi criado um quadro de professores substitutos (*instituteurs remplaçants*), os quais não podiam ser normalistas, pois que estes se candidatavam logo ao estágio probatório que os levava automaticamente à titulação na carreira. Recorreu-se, então, a jovens que, tendo completado o "baccalauréat" e encaminhando-se aos estudos superiores, tivessem necessidade de algum auxílio para esse fim. Submetiam-se tais jovens a um curto período de prática pedagógica e se lhes pagava um pequeno salário para ficarem à disposição das necessidades de substituição, a qual, quando realizada, lhes permitia ganhar aproximadamente $2/3$ do salário vencido pelo professor substituído.

Com o tempo, à medida que a carência de normalistas foi sendo mais sentida, os substitutos foram exercendo o magistério de modo mais ou menos definitivo, o que determinou a regulamentação desse exercício e a abertura da possibilidade de titulação na carreira. Hoje, cerca de $1/5$ do magistério primário francês é constituído por substitutos que conseguiram titular-se de modo regularmente legal. Tal titulação, porém — apesar de ser considerada como conseqüência de uma situação de emergência —, a nosso ver, não quebra os princípios gerais, adotados, de formação do professor, pois que, no processo comum, apenas o curso profissional é substituído por um período de prática dirigida e controlada, uma vez que qualquer bacharel de qualquer modalidade de ensino secundário sempre pode candidatar-se à matrícula no curso profissional pedagógico.

Acresce ainda que grande parte dos jovens que fazem o curso moderno, sem grego e sem ciência, dos liceus ou colégios, ao conseguirem o "baccalauréat" ficam quase sem perspectivas para os cursos superiores. Constituem, por isso, um bom campo de recrutamento para o magistério primário. Alguns se matriculam nos cursos profissionais pedagógicos das escolas normais primárias; outros, enquanto esperam uma oportunidade qualquer, candidatam-se à função de substitutos, mas acabam permanecendo e titulando-se por fim.

A condição preliminar para ser substituto é obter o certificado de aptidão profissional (CAP, como é conhecido no jargão escolar). Para isso fazem um estágio de um semestre (4 meses letivos) na escola de aplicação de uma Escola Normal Primária. Durante esse estágio, servem de auxiliares ou assistentes, de um professor primário (algumas semanas em cada classe) e, uma vez por semana, recebem orientação e aconselhamento técnico-pedagógico. Findo o estágio, submetem-se a um exame teórico e prático (escrito e oral) que, se vencido, lhes garante o CAP, sendo admitidos como substitutos, o que proporciona um salário men-

sal de aproximadamente 35 mil francos, cujo poder aquisitivo equívale a aproximadamente 4 mil cruzeiros, segundo cálculos que eu e minha esposa fizemos, tendo em vista o mercado de Paris e o do Rio de Janeiro.

Geralmente, o substituto entra, logo no começo do primeiro ano letivo, seguinte à obtenção do CAP, em exercício numa classe suplementar de qualquer escola do departamento em que reside, pois rara é aquela que, por aumento das matrículas, não se vê na contingência de criar uma ou duas de tais classes suplementares, que, às vezes, aqui em Paris, funcionam em salas arranjadas de prédios vizinhos.

Obtido o CAP e iniciado o exercício do magistério, vê-se o substituto na contingência de candidatar-se à titulação. As seis horas de trabalho diário e as peripécias da profissão o dominam e, por isso, não lhe resta outra perspectiva. Durante três anos submete-se a um processo de provas e estudos em exercício, sob o controle do diretor da escola e do inspetor escolar, que orientam tais estudos e julgam as provas (deveres escritos que o substituto realiza mensalmente em casa, à luz de lições escritas, geralmente elaboradas por professores de prática pedagógica de escolas normais). Ao fim desses três anos, o inspetor escolar decide se o substituto pode ou não ser chamado ao exame de titulação, naturalmente mediante parecer do diretor da Escola.

Assistimos à parte prática e à prova oral de um desses exames, que duraram das 13 h 30m às 17 h de um só dia. A candidata, jovem de 26 anos de idade, teve que ministrar todas as aulas de uma seção do dia escolar (educação física, música, leitura, cálculo e geografia). Finda essa prova, o inspetor escolar e a banca examinadora (3 diretores de escolas) fizeram a crítica das aulas, consistente em levar a candidata a reconhecer seus acertos e erros. Depois disso, teve lugar a prova oral, durante uma hora, em que a candidata teve que apreciar um caderno de aluno, identificando a classe a que o mesmo pertencia, o nível de aproveitamento e as dificuldades de aprendizagem. Seguiu-se um interrogatório sobre legislação, administração e higiene escolares. A candidata saiu-se bem e foi julgada apta à titulação.

Veja-se bem, aos 26 anos de idade, uma jovem vai agora, depois de um longo processo de formação, iniciar sua carreira como professora primária de 6a. categoria (são sete as categorias: 6a., 5a., 4a., 3a., 2a., 1a. e "hors classe", às quais se ascende sucessivamente, por um sistema de promoção por merecimento e antigüidade). Nessa categoria ela terá um salário de aproximadamente 50 mil francos mensais. (Somos obrigados, em matéria de salário, a falar em "aproximadamente", porque ele depende da área ou região em que trabalha o professor, consistindo em uma

parcela mínima, comum, para cada categoria, e uma parcela variável em função da área ou região).

B) O PROFESSOR SECUNDÁRIO. A via comum de ingresso no magistério secundário é a Escola Normal Superior, fazendo-lhe o curso e conquistando, em concurso, a "agrégation". Mas, o ingresso na Escola Normal Superior não é coisa fácil; depende dum concurso que supõe, pelo menos, 1 ano de estudos em classes de preparação para as grandes escolas. Na "Ecole Nor-male Supérieure" de St. Cloud, que pude visitar, disseram-me que, em geral, os alunos se preparam durante dois anos para o ingresso. O curso de uma escola nestas condições é feito por conferências. Professores dos institutos superiores realizam tais conferências por especialidade, tendo os alunos apenas uma assistência orientadora. Laboratórios e biblioteca lhes são postos à disposição para os estudos. Relatórios e exames dão conta do seu aproveitamento e progresso.

A idade média dos que ingressam em St. Cloud é de 21 anos, segundo as informações obtidas. Durante 2 anos se preparam para a licenciatura, que lhes permite candidatar-se ao "CAPES" (Certificado de Aptidão para Professor de Ensino Secundário), que exige pelo menos 6 meses de estudos especiais feitos no "Institut Pédagogique National" e nos "Instituts Pédagogiques Régionaux". Cerca de 407 do magistério secundário francês são constituídos por possuidores de "CAPES". Fazem um salário mensal inicial de aproximadamente 70 mil francos (poder aquisitivo aproximado de 8 a 10 mil cruzeiros) e podem ter 9 promoções, atingindo a última o salário mensal aproximado de 150 mil francos.

Feita a licenciatura, podem, todavia, candidatar-se ao diploma de estudos superiores, que exige mais um ano de estudos superiores e que permite exercer o magistério secundário na qualidade de professor admissível à agregação. Estes ganham, em qualquer dos escalões ou classes da carreira, de 10 a 157 mais que os simplesmente licenciados e portadores do "CAPES". Constituem cerca de 20% do magistério secundário francês.

Finalmente, conquistado o diploma de estudos superiores, é possível candidatar-se à "agrégation", mediante preparação de uma tese, durante 1 ano, sua defesa em concurso e provas especiais. Com o título de "professeur agrégé" ingressa na mais elevada carreira do magistério secundário, cujo salário inicial é de mais de 90 mil francos e, mediante a passagem por 8 escalões de promoção, pode chegar a perto de 200 mil francos mensais. Também se abre, para o "professeur agrégé", a possibilidade de ingresso no magistério superior, como assistente e adjunto, qualidade em que, embora ganhando um pouco menos que no magis-

tério secundário, pode preparar-se para o "doctorat d'Etat", o mais alto título da hierarquia profissional do magistério francês, que abre caminho à conquista de uma cadeira universitária e à obtenção de um salário mensal entre 150 a 250 mil francos. A idade média, nos últimos 10 anos, para a conquista do "doctorat d'Etat", tem sido de 33 anos, sendo muitos os que só o conquistam aos 40.

Evidentemente, para cursar as classes preparatórias para as grandes escolas, é indispensável possuir o "baccalauréat", que, em si, já é um princípio de especialização, que coroa o 2.º ciclo do ensino secundário, marcado pela divisão em três grandes seções que desembocam em especializações no último ano, preparatórias do exame de "baccalauréat": filosofia, ciências experimentais, matemáticas puras, matemática e técnica.

Na escola normal superior, o aluno completa sua especialização, tendo em vista o ensino dessa especialidade. De início, o fim principal das escolas normais superiores era o de formar os mestres e diretores das escolas normais primárias e inspetores escolares. Hoje, porém, forma, além dos diretores destas escolas e dos inspetores escolares, em cursos especializados, em que a psi-copedagogia tem predominância, também professores de ensino secundário, nivelando-se, por isso, às faculdades de letras e de ciências das universidades. A Escola Normal Superior de St. Cloud deu-nos a impressão de uma pequena universidade, voltada para a alta cultura especializada, tendo em vista o magistério. Nesta escola, 13 agregações são possíveis aos alunos, o que significa que, ao nela ingressarem, devem decidir-se por uma dentre 13 especializações possíveis, decisão esta que se manifesta já na classe de preparação e se confirma no exame de ingresso na escola normal superior. todavia o conjunto de agregações possíveis, propiciado pelas 5 escolas normais superiores e pelas faculdades de letras e de ciências, atinge o total de 18.

Em linhas gerais, são essas as principais características do processo de formação de mestres primários e secundários, na França. Evidentemente, há toda uma série de particularidades interessantes que determinam variações múltiplas no processo e que, por isso, merecem ser estudadas. Não cabem, porém, num trabalho como este, devendo ser objeto de outro estudo ou trabalho nosso.

A ESCOLA EXPERIMENTAL DO C.B.P.E. DE SALVADOR, BAHIA *

JURACY SILVEIRA

Do Instituto de Educação, D. F.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado parcialmente, quando Anísio Teixeira era Secretário de Educação e Saúde Pública, no governo Otávio Mangabeira. Vale esse empreendimento por uma salutar e corajosa reação à simplificação criminosa que há muito vem prejudicando a educação primária, em todo o país. Em nome de uma pseudo democratização do ensino, para atender à exigência expressa na Constituição, os governos que não foram capazes de prever o crescimento da população em idade escolar, nem construir escolas, nem formar professores em número suficiente, ficaram e permanecem ainda indiferentes às deturpações sofridas pelas razoáveis escolas tradicionais que tínhamos, de caráter seletivo, acadêmico, é certo, mas de horário integral e que hoje se transformaram em cursos apressados de alfabetização, em regime de três e até de quatro turnos, com aproximadamente duas horas líquidas para os trabalhos de classe. Aqui mesmo, na Capital da República, um grupo de escolas funcionou em três turnos e em dias alternados para cada grupo de alunos! Com essa escassez de tempo, com a precariedade das instalações, com material insuficiente e de má qualidade, com a ausência total de um pensamento filosófico inspirando e dirigindo as práticas escolares, as reprovações em massa, a deserção escolar, o descrédito da educação são resultantes lógicas, legítimas, que não podem surpreender a quem quer que se detenha na análise, mesmo superficial, do problema. O menos responsável por esse estado de coisas ainda é o professor, que, muita vez, se vê arrastado para a rotina, como único meio de salvação, numa tentativa de aproveitar tempo e energia. Diante do programa que deve ser desenvolvido e que a turma, via de regra, não pode dominar, por motivos vários, sem assistência técnica, vê-se compelido a renun-

* Conferência proferida na Associação Brasileira de Educação, em 27 de dezembro de 1957.

ciar ao esforço de dirigir a aprendizagem através de experiências devidamente selecionadas e ricas de significação social. Contenta-se, então, com o lecionar coisas isoladas, conhecimentos fragmentados, de duvidosa utilidade e destinados a um esquecimento rápido. O aluno, também, renuncia ao esforço de aprender e, como mecanismo de defesa, substitui a autêntica aprendizagem, que não logra alcançar, pela aprendizagem espúria da memorização pura e simples. A integração de alunos e professores, em suas tarefas específicas — aprender e ensinar — como termo último do processo educativo, também não se concretiza. Um clima de insatisfação com o próprio trabalho domina a escola, contagia a opinião pública que passa a descrer dos métodos modernos de ensino, quando, na verdade, não há método que opere satisfatoriamente nesse exíguo tempo que os nossos governos destinam à educação primária.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola de Aplicação da qual falarei por último representam um desafio lúcido e desassombrado à renovação escolar, no sentido de imprimir-lhe o caráter de educação integral, destinada a todas as crianças de 7 a 11 anos e que têm o direito de encontrar na escola as condições e os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas aptidões, tendo-se em vista a sua integração à vida.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro compõe-se da Escola-Parque e de três Escolas-Classes, essas últimas instaladas em amplos e modernos prédios construídos na administração de Anísio Teixeira. São escolas primárias comuns à Bahia e a todo o Brasil. Nelas, aproximadamente 3.000 crianças realizam a aprendizagem das técnicas fundamentais e de noções de Geografia, História e Ciências, de acordo com as exigências do programa oficial. A diretora e o corpo docente pertencem ao magistério baiano da capital.

A Escola-Parque, planejada pelo arquiteto Diógenes Rebouças, compõe-se de vários pavilhões destinados às atividades manuais ; às atividades artísticas, culturais e sociais; às atividades recreativas e às de assistência aos alunos. Já está em pleno funcionamento o amplo e alegre pavilhão de trabalhos manuais, com as técnicas: desenho, modelagem, madeira, cartonagem, couro, cestaria, tecelagem, bordado, corte e costura. Em término de construção, o pavilhão de atividades recreativas e culturais, composto de amplo auditório com palco central e giratório, com ginásio provido de 120 banheiros, salas de leitura, sala para reunião de professores, para exposição permanente e venda dos trabalhos etc.

A Escola-Parque não tem a finalidade de formação profissional. Articula-se com as Escolas-Classes para dar às crianças

do bairro popular da Liberdade uma educação primária integral, através das atividades de recreação, estudo e trabalho. Funciona em dois turnos e recebe os alunos das últimas séries primárias das referidas Escolas Classes e que são distribuídos por grupos de 15 pelas diversas técnicas. A fim de proporcionar-lhes maior soma de oportunidades, passam eles, em cada ano letivo, por várias técnicas, permanecendo por períodos de três meses em duas delas, alternando três dias da semana em uma e dois em outra. A modelagem e o desenho constituem técnicas básicas. Todos os alunos as freqüentam em dois períodos semanais de 90 minutos.

Este ano elevou-se a matrícula a 820, mais 304 alunos do que em 1956.

O corpo docente é integrado por professores do magistério baiano, recrutados na Capital e no interior e que freqüentaram, como bolsistas do INEP, os cursos de aperfeiçoamento no CRPE e o de Artes Industriais, no Senai do Rio. A supervisão geral dos trabalhos compete à professora Carmen Teixeira, auxiliada por cinco técnicos contratados pelo INEP.

Em 1956, a direção distribuiu aos alunos a importância aproximada de Cr\$ 90.000,00, obtida com a venda dos trabalhos por eles confeccionados. Este ano, com a produção de mais de seis mil trabalhos diversos, pensa a diretora que a quota a distribuir ultrapassará de muito a Cr\$ 100.000,00.

O ambiente de trabalho da Escola-Parque empolga e conforta, pelo seu sentido humano e social. Já constitui uma magnífica e autêntica realidade, sem similar em outros países, segundo depoimento insuspeito de ilustres educadores estrangeiros que a têm visitado. Nela, quase mil crianças do bairro proletário da Liberdade estão se educando pelo trabalho para uma vida de trabalho como fonte legítima do bem-estar individual e da comunidade. É certo que a escola primária que se implantou no país, de preparação e exclusiva para o curso secundário, com vista às escolas superiores, tem deixado pelo caminho um sem número de pseudo incapazes. Mas, de outro lado, tem possibilitado a passagem de muitos para classes sociais privilegiadas — a das profissões liberais e a do funcionalismo público. Tal fato deitou fundas raízes no povo, que passou a considerar a educação como um meio de fugir ao trabalho áspero e de ingressar na camada social que desfruta de uma vida mais suave, mais bem remunerada e mais segura. Daí a corrida desenfreada à burocracia e às escolas superiores, numa alarmante preferência pelas reconhecidamente menos exigentes. . .

É o que se depreende do inquérito levado a efeito na Escola-Parque: mais de 80% de seus alunos sonham com o ingresso no ginásio, não para cumprirem os ditames de uma evocação, mas para evadirem-se de uma classe socialmente menosprezada, no

que são fortemente estimulados pelos pais e pela própria organização educacional brasileira.

Se, além dos dois e três anos que cada aluno passa da Escola-Parque, tivesse ele a oportunidade de cursar mais um ano as técnicas básicas — desenhos e modelagem — acrescidas de outra em que revelasse especial aptidão, e, portanto, de sua livre escolha, talvez lhe fosse possível quebrar esta obsessão do diploma, para integrar-se numa vida dignificada pelo trabalho de qualquer tipo.

Aqui fica a sugestão para o Dr. Anísio Teixeira, que idealizou e tornou exequível esta obra humana e patriótica, e para Carmen Teixeira, que, com suas auxiliares, a converteu em fecunda realidade.

O povo baiano começa a tomar consciência dessa realização, a defendê-la como coisa realmente sua, fato que ficou sobejamente patenteado no interesse pela exposição dos trabalhos do ano letivo de 57, a que tivemos a honra de comparecer como representante oficial do INEP. Em três dias, mais de 1.500 visitantes, de todas as camadas sociais. As indústrias baianas também já estão preferindo recrutar os seus aprendizes entre os adolescentes que freqüentaram a Escola-Parque.

Que maior prova de aceitação social se pode exigir desse empreendimento que já vai perdendo as características pessoais do seu criador para integrar-se, plenamente, na comunidade baiana?

A Escola-Parque, porque exige instalações adequadas, material abundante e formação especializada dos seus professores, não pode ser facilmente reproduzida em outros meios. Aqui, no Rio, quando dirigimos o Departamento de Educação Primária, tentamos recuperar o Centro de Recreação de Copacabana, situado na praça Arcoverde, entre as Escolas Cécio Barcelos e Marechal Trompowsky, ambas em regime de três turnos, para transformá-la numa escola parque, cuja finalidade seria a de propiciar àquelas crianças, na sua maioria provindas de classe de baixo nível cultural e econômico, um currículo complementar que viesse enriquecer e revigorar as suas débeis experiências educativas. Não houve receptividade então para tal plano, nem mesmo por parte dos poderes públicos. Talvez a idéia já tenha amadurecido e que uma nova tentativa logre o êxito desejado.

Já a escolinha do CRPE, que funciona em prédio moderno, claro, alegre, bem instalada, poderá servir de exemplo, de paradigma a outras escolas, e até mesmo a professores que, compreendendo o espírito do trabalho que ali se realiza, poderão retirar sugestões valiosas para as atividades das classes que dirigem.

A escola funciona em regime de tempo integral, das 8 às 16 horas, exceto aos sábados. Nela, 140 crianças, de bairro proletário, recebem almoço e merenda, esta última geralmente feita

por elas próprias e em quantidade suficiente para ser vendida às professoras e às bolsistas. Recebem graciosos aventais para usar nas salas de aula e macacões para o trabalho, na horta, no jardim, no aviário. Como as suas casas raramente têm chuveiro, o banho diário é tomado na escola.

As crianças, além das aulas, cuidam das plantas, dos animais, auxiliam a limpeza das salas de aula. Não danificam nem o prédio nem as plantas que, como uma nota de cultura e de bom gosto, ornamentam a escola.

Da visita que fizemos vamos tentar sintetizar em alguns princípios a teoria educacional que fundamenta o trabalho nesta escola:

- 1 — A aprendizagem, por ser mais importante que o ensino, constitui o núcleo ao redor do qual gira toda a vida escolar;
- 2 — Não há aprendizagem real sem esforço mental, sem participação do pensamento, sem atos inteligentes;
- 3 — A aprendizagem depende, entre outras coisas, da qualidade das experiências planejadas e realizadas pelas crianças;
- 4 — As experiências de maior poder educativo são as que têm significação para o aluno e que o conduzem, naturalmente, a outras iniciativas;
- 5 — As diferenças individuais são reconhecidas e impõem às professoras uma nova atitude de trabalho;
- 6 — A cooperação, a iniciativa, o espírito de ordem e de disciplina não são de caráter geral, mas especificamente vinculados às atividades executadas pelas crianças.

Vejamos como transparecem, como funcionam na prática esses princípios.

As crianças vivem intensamente na escola. Planejam o que vão fazer e, como os grupos estão organizados pelas idades, há maiores probabilidades de participação de todas nos empreendimentos comuns. Não coexistem apenas. Convivem, trocam experiências, brincam, trabalham e auxiliam-se reciprocamente.

As professoras aceitam que a aprendizagem só é autêntica, só modifica realmente um comportamento na direção desejada, quando obedece ao esquema: Necessidades — experiências significativas — atos inteligentes. . . resultados em atitudes, hábitos, habilidades, conhecimentos *adquiridos unitariamente* — permanência desses resultados na nova maneira de ser, de agir, de pensar do aluno. Esta aceitação implica no reconhecimento de que

a sua função não é a de coparticipante da aprendizagem, mas de conselheira, de guia. Sabem que devem ocupar o segundo plano, cabendo-lhes a preparação das situações as mais estimuladoras e as mais ricas de conteúdo social para que as crianças possam a elas reagir eficientemente.

Todo o artificialismo provindo da preocupação exagerada de só atender aos interesses infantis, espontaneamente revelados, tantas vezes oscilantes, dispersivos e inconsistentes, dando ensejo a atividades caprichosas, de resultados ocasionais, as mais das vezes imprevisíveis e incontroláveis, mais deformadoras que formadoras, cede lugar à prática de atividades úteis, reais, voltadas para objetivos claros e definidos, aceitos pelas crianças.

Há pouco tempo, aqui, nesta mesma sala, ouvimos a palavra autorizada do eminente professor da Universidade da Columbia, George Counts, nas referências aos maléfcios que a mística dos interesses infantis tem trazido à educação. É preciso reconhecer — não nos esqueçamos — que raramente os interesses medram de maneira espontânea. São produtos culturais do meio e, portanto, suscetíveis de serem criados, desenvolvidos, redirecionados pelas influências do ambiente, quer da escola, quer da família. quer do grupo de companheiros de rua.

Na Escola de Aplicação a vida entra pela porta larga e principal e se instala em todas as dependências.

Observamos crianças empenhadas na realização de projetos reais e cada qual fazendo o que lhe competia, com convicção e seriedade. Na sala do grupo de 7 anos, construíram a casa de Lili, os móveis, as cortinas e, depois, um armazém com os gêneros necessários ao funcionamento da cozinha. Nada é entregue às crianças diretamente. Elas discutem, deliberam e adquirem o que é necessário. São elas que fazem o esforço para compreender os problemas que surgem a cada momento e para solucioná-los da melhor maneira possível. São elas que se esforçam por aprender.

O dinheiro surgiu como intermediário da compra e venda de mercadorias, principalmente dos doces, biscoitos e salada de frutas feitos pelas próprias crianças, na cozinha da escola. Da necessidade de guardá-lo surgiu o Banco Econômico. Para que este pudesse funcionar, impôs-se a realização de um concurso para a seleção dos funcionários, com programas e provas organizados pelo grupo mais adiantado. Nada ficou faltando. Das condições para a inscrição até o atestado de boa conduta firmado por duas professoras. . .

Vejam bem que não foram escolhidas as crianças que já sabiam calcular com relativa facilidade, nem as que escreviam com desembaraço. Se tal se desse, o valor educativo desses pro-

jetos ficaria bastante reduzido, visto que as atividades seriam praticadas como fins em si mesmas, com caráter de brincadeira e não como meio de aprender novas coisas ou de fazer melhor aquilo que já soubessem fazer imperfeitamente.

Da confecção de bonecas de pano para atender a uma encomenda, surgiram a fábrica de sapatos Leão e a Loja Lili, para vendê-los. Os que apresentavam defeitos de fabricação foram separados pelas crianças e vendidos a preço de custo, no balcão dos saldos.

Do nascimento das bonecas — o cartório e o escrivão para os respectivos registros.

Da necessidade de comunicação entre os grupos — o Correio Escolar, com cartas simples e expressas, carteiros etc.

Da horta — o supermercado e a fabricação de conservas e o livro de receitas.

As sessões do teatrinho de fantoches e de sombras deram a renda necessária ao cálculo dos juros que o Banco pagou aos de-positantes. Deliciamo-nos com a desconfiança das crianças em relação ao Banco, no longo período de férias. No último dia de aula, vimos a fila dos depositantes, com os cheques em punho, para retirar as suas economias. Parecia que circulara entre eles o boato alarmante de uma falência próxima... Só permaneceram intatos os depósitos coletivos, em nome dos representantes das turmas, os únicos que poderiam movimentá-los. Tudo exatamente como na vida real.

Um outro grupo mais adiantado planejou, adquiriu o material e construiu o aviário. O Banco emprestou a quantia necessária para ser paga parceladamente, acrescida dos juros da lei, com a produção futura do aviário.

Se considerarmos que os projetos são tanto mais educativos quanto mais naturalmente conduzirem a novas e proveitosas experiências, num encadeamento de atividades que dão unidade ao processo de aprendizagem, somos obrigados a reconhecer, e com prazer imenso o fazemos, que a Escola de Aplicação, criada e dirigida pela professora Carmen Teixeira, merece ser conhecida dos professores de todo o Brasil. É uma verdadeira comunidade que confere à participação o valor de meio, na reconstrução das experiências individuais e coletivas. Ali não se aprende para participar da vida num futuro mais ou menos distante. Ali participa-se para aprender a viver melhor, para viver mais expressivamente a vida de todos os dias, com os seus prazeres e restrições, com as suas dádivas e renúncias, com os seus êxitos e fracassos.

Nesta escola experimental, 84 bolsistas estagiaram no corrente ano letivo. O curso de aperfeiçoamento estendeu-se de março a dezembro, com tempo integral, à exceção dos sábados, reservados às excursões recreativas e culturais.

Além das aulas de metodologia das matérias do curso primário e da participação em todas as atividades da escola, as bolsistas freqüentaram obrigatoriamente o curso de Artes Industriais na Escola-Parque e o de Recreação e Jogos.

Vimos a exposição dos trabalhos das diversas técnicas: os álbuns com mostruários e instrumental necessário; os cadernos com relatórios diários das aulas teóricas, elaborados após a discussão, em seminário; as coleções de músicas e danças folclóricas; uma coleção de aparelhos de Física; os resultados de um inquérito social em que coube a cada uma 6 a 7 visitas domiciliares para o preenchimento do questionário organizado previamente. São documentos que atestam, de maneira objetiva, a eficiência dos cursos realizados em Salvador.

Tive ainda oportunidade de ouvir a opinião de muitos desses elementos que, sem discordância, julgaram valioso e útil o esforço despendido. Uma diretora de escola, das mais entusiastas, declarou-me: "Em março de 58, completarei 25 anos de serviço e poderia aposentar-me com todos os vencimentos. Mas, D. Juracy, nem penso nisso. .. Vou trabalhar mais 25 para compensar o que fiz errado nos primeiros 25 anos. Sinto-me tão animada, tão cheia de planos e de ideais como se me tivesse diplomado agora"...

* * *

Saímos da Bahia tranqüilos e felizes. Por mais acabrunha-dores que sejam os dados referentes à situação do ensino primário, colhidos e divulgados pelo INEP, não deixaremos que o pessimismo aniquile os nossos ideais e estiole as nossas energias.

A Escolinha de Aplicação lá está, em Salvador, com as suas salas claras, amplas e bem cuidadas, com o seu alegre pátio amarelo, rosa e azul, com as suas professoras conscienciosas, com a sua diretora atenta a tudo e a todos, com suas crianças ativas, simpáticas, sadias, risonhas e felizes a nos reconfortar, a nos dar novo alento, nova provisão de energia para prosseguir na meta traçada — a de lutar para que à infância brasileira seja dada uma educação mais generosa, mais humana e mais útil.

DEMOCRACIA, EXPANSÃO ECONÔMICA E REFORMA DO ENSINO*

RAYMOND POIGNANT

A reforma do ensino é, em larga escala, problema pedagógico, mas, antes de tudo, é problema nacional, que condiciona em alto grau a evolução social e econômica do país. Limitar-me-ei, hoje, a tratar da reforma do ensino nas suas perspectivas mais gerais, nas suas relações com a vida social, com a democracia social, com a vida econômica. Devo esclarecer, antes de tudo, que, se ocupo as funções de conselheiro técnico junto ao Ministro da Educação Nacional, estas circunstâncias não poderiam, de modo algum, dar caráter oficial a meus propósitos.

* * *

Tenho ouvido muitas pessoas sustentarem que, em última análise, bastaria número maior de professores, de locais, de bolsas e uma simplificação dos programas para remediar os defeitos mais graves do nosso sistema escolar. Em outras palavras: bastaria melhorar o funcionamento de nossa Universidade, lubrificar algumas rodas que rangem, sem, necessariamente, bolir com as estruturas da organização atual.

Assinalemos, de início, que estas desejáveis melhoras não exigem lei especial: as verbas para pessoal, para construções escolares e para bolsas fazem parte do orçamento e os programas são fixados por simples portarias ministeriais. Ora, em julho de 1953, o parlamento, por unanimidade, incumbiu o govêrno de apresentar projeto de reforma geral do ensino. Se não se espera bolir com as estruturas atuais do ensino, então não há necessidade de um projeto de lei.

todas estas melhoras são, sem dúvida alguma, absolutamente necessárias. Nenhum sistema escolar pode funcionar normalmente sem dispor de professores e locais exigidos pelo número de alunos; por outro lado, uma ajuda maior aos alunos e estudantes pobres é indispensável para a democratização do ensino

* Transcrito de *Avenirs*, nº 88, em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.

de nível superior. todavia, acredito sinceramente que os imperativos sociais e econômicos que tenciono invocar, nos forcem a bolir com os próprias estruturas de nossa organização escolar atual. Se estas tivessem que, *a priori*, permanecer intatas, os problemas fundamentais não poderiam realmente ser abordados. Para compreender dentro de que perspectivas econômicas e sociais se situa a reforma do ensino, é indispensável grande recuo e incursão rápida em nossa história nacional a partir de 1789.

A NECESSIDADE DE UMA REFORMA DO ENSINO APRESENTA-SE
AOS HOMENS DA REVOLUÇÃO: AS IDÉIAS GENEROSAS DE
TALLEYRAND E CONDORCET

Desde a Assembléia Constituinte que a necessidade de uma reforma do ensino se apresentou aos homens da revolução em toda a sua amplitude. A nova organização da Sociedade exigia uma revisão correspondente do sistema escolar do Antigo Regime.

A Declaração dos Direitos do Homem proclama que "Os homens nascem e vivem livres e iguais perante a lei". Para aplicar estes princípios, os constituintes pensavam que bastaria, antes de mais nada, abolir os privilégios do Antigo Regime, suprimir todas as vantagens jurídicas desfrutadas por algumas categorias sociais. No mais, eles confiavam na livre iniciativa, na livre concorrência como força capaz de realizar a felicidade comum. todavia, perceberam claramente que a igualdade jurídica assim estabelecida não seria real e que o jogo democrático não seria regular, a menos que cada um pudesse receber uma instrução que lhe permitisse aproveitar sua oportunidade.

Talleyrand focalizou perfeitamente este imperativo no relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembléia Nacional Constituinte, em setembro de 1791. Talleyrand declara: "Os homens são tidos como iguais, mas quanto esta igualdade de direitos seria pouco sentida, pouco real em meio a tanta desigualdade de fatos, se a instrução não se esforçasse, sem cessar, para restabelecer o nível ou (Talleyrand era muito lúcido) para, pelo menos, atenuar as funestas disparidades que ela não pode destruir". A Constituição reconheceu, em princípio, a necessidade de criar "uma instrução pública comum a todos os cidadãos".

O marquês de Condorcet, no preâmbulo do admirável relatório que apresentou em nome do Comitê da Instrução Pública da Assembléia, a 20 e 21 de abril de 1792, desenvolveu as mesmas idéias: "Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios para prover às suas necessidades; assegurar seu bem-estar;

conhecer e exercer seus direitos; compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a facilidade para aperfeiçoar sua produção; de se tornar capaz de assumir funções sociais a que tenha o direito de ser chamado; desenvolver todos os talentos que recebeu da natureza e, portanto, estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei: tal deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob este aspecto, esta instrução é para o poder público um dever de justiça".

Nunca o papel do ensino como peça essencial ao funcionamento de uma democracia tinha sido tão bem definido como por esses dois eminentes aristocratas.

Para atingir tal objetivo, impunha-se grande esforço. Em 1789 apenas 72.000 alunos, praticamente saídos da nobreza ou da burguesia, freqüentavam os colégios (2% da população em idade escolar). Quanto à massa do povo, pouco sabia ler e escrever. Em média, apenas 47% dos homens e 27% das mulheres podiam, então, assinar sua certidão de casamento.

Apesar da boa vontade manifestada pelos dirigentes do novo regime, a igualdade de direitos proclamada na Constituição não podia tornar-se real de um dia para o outro. Esta boa vontade ainda tinha que durar muito.

A Convenção de Thermidor votou, no dia 17 de novembro de **1794**, tendo por base o relatório de Lakanal, decreto obrigando as prefeituras a criar escola primária gratuita que oferecesse ensino leigo para rapazes e moças. As despesas com professores seriam pagas pelo Estado. Eis um bom começo. Antes de se dissolver, entretanto, esta Assembléia viu-se obrigada a recuar diante do sacrifício financeiro que implicava o decreto de 17 de novembro de 1794, votando novo decreto, a 24 de outubro de 1795, que suprimia a gratuidade do ensino e limitava a obrigação, de resto não sancionada, de construir uma escola, nas sedes dos distritos. A Assembléia abandonava assim a escola primária à boa vontade das províncias.

O Consulado e o Império ficaram nisso. Suas medidas visaram o desenvolvimento dos liceus e colégios destinados a fornecer as elites dirigentes da Nação. Nenhuma verba do Estado era reservada ao ensino primário, ensino este, dizia o imperador, "destinado às classes inferiores da sociedade".

Acompanhemos a evolução dos efetivos do ensino secundário, tal como são dados pelas precisas estatísticas oficiais da época: em 1809, 50.130 alunos; em 1820, 50.573; em 1830, 66.155; em 1840, 68.256 alunos, aos quais se somam, é bem verdade, os efetivos dos pequenos seminários que estavam limitados, por uma lei de 1828, a 20.000 alunos. Verifica-se que os efetivos do ensino secundário praticamente não variaram desde 1789. Esta

estabilidade se explica: as estruturas sociais estão estabilizadas, a revolução econômica não passa de pressentimento.

No que concerne à escola primária, os progressos são muito lentos. A situação continua praticamente idêntica à de 1789 até a monarquia de julho: em 1816, 1.063.000 alunos (rapazes na maioria) são escolarizados, ou seja 1/3 dos efetivos escolarizáveis; em 1827, 1.372.000 alunos.

O EDIFÍCIO ESCOLAR ERIGIDO NO SÉCULO XIX BASEIA-SE NA NOÇÃO DE CLASSE SOCIAL

A monarquia saída da Revolução de 1830 iria, enfim, manifestar interesse pelo ensino popular. A lei Guizot, de 28 de junho de 1833, não pretende conter "princípios absolutos" tais como os da Revolução, "que não produziram uma única escola" (exposição de motivos do projeto Guizot), e sim uma série de medidas práticas, limitadas, mas efetivas, que vão encorajar a criação de escolas pelas comunas: obrigação de cada comuna criar uma escola para rapazes; uma escola normal para cada zona; ajuda do Estado às comunas para pagamento do pessoal (corpo docente); criação de escolas primárias adiantadas. O efeito destas medidas foi muito sensível e, a partir de 1848, 3.700.000 alunos frequentam as escolas primárias e 64% dos matriculados sabem ler.

Será, entretanto, que o espírito da burguesia que assumiu o poder desde 1789 e que o deteve nas mãos graças exclusivamente ao escrutínio censitário, continuou sendo o mesmo que animava Talleyrand e Condorcet? Será que a classe dirigente acreditou sempre na democracia social como igualdade diante da educação?

Michelet, em seu livro *Le Peuple*, observa, em 1846, nítida evolução. "A burguesia perdeu o ímpeto. Quem poderia encontrar o menor traço do vigor inicial da Revolução? O burguês de hoje olha para baixo. Vê a multidão subir atrás como ele antes subira e não lhe agrada vê-la subir. Será que ele percebe suas tendências retrógradas? Só raramente, pois seu passado o repugna. Ele fica, quase sempre, nesta posição contraditória: liberal em princípio, egoísta na aplicação".

Que obstáculo, que freio à ascensão social das massas poderia a burguesia encontrar melhor que o sistema escolar da época? Além dos dois mil bolsistas egressos da pequena burguesia e destinados ao corpo docente, os colégios reais e os das comunas só aceitam os filhos das classes favorecidas, aos quais é absolutamente reservado o acesso às profissões liberais e às escolas superiores criadas sob a Convenção. Como observa o historiador Georges Weill, o ensino secundário da época constitui "o instrumento de domínio" da burguesia. Este ensino lhe assegura os

postos de direção; oferece-lhe uma educação particular que a caracteriza em relação às outras categorias sociais. A burguesia está plenamente consciente desta situação e espera conservá-la.

A que considerações corresponde a criação das escolas primárias adiantadas em 1833?

Sem dúvida à preocupação de dar aos alunos que concluíram a escola primária formação geral e prática mais completa, correspondente às necessidades da economia que começa a se desenvolver. Esta, entretanto, não é a única.

Dois documentos esclarecem outro aspecto do problema. O primeiro é relatório de Victor Cousin sobre o ensino na Alemanha, publicado em 1831; o segundo, a exposição de motivos do projeto Guizot, de 2 de janeiro de 1833. Cousin constata que entre o ensino primário e o dos colégios não existe nada. Por isso mesmo, todo pai de família, mesmo quando da parte inferior da burguesia, se deseja oferecer educação conveniente a seu filho, só o pode fazer enviando-o para o colégio. Resultam daí, segundo Cousin, dois graves inconvenientes: estes adolescentes fazem estudos medíocres nos colégios e contraem hábitos e gostos que lhes tornam difícil, quase impossível, seguir a humilde carreira de seus pais. Daí, "uma raça de homens inquietos, descontentes de sua posição... prestes a se lançar, com alguns conhecimentos, com um talento mais ou menos real e uma ambição desenfreada, em todos os caminhos da servilidade ou da revolta".

Donde a conclusão:

"Seguramente nossos colégios devem ficar abertos a todos os que possam agüentar a carga (a questão não é de obstáculo intelectual), mas não convém chamar indiscretamente as classes inferiores; fazer isto é deixar de aumentar os estabelecimentos intermediários entre as escolas primárias e nossos colégios, enquanto que a Alemanha é rica de estabelecimentos deste tipo".

As mesmas considerações se acham na exposição de motivos do projeto de lei Guizot.

Assim, a preocupação é a de alojar, num setor dos colégios reais, as crianças da parte inferior da burguesia, as únicas que podiam pretender, então, uma promoção social. Enquanto que os homens da Revolução, que não tinham a noção de "classe social" ou que não tiraram disso conseqüências práticas, possuíam concepção unitária do ensino baseada em ideal de justiça, o edifício escolar de 1833 aparece como baseado na noção de classe social e concebido como instrumento de uma política social conservadora.

AS VÉSPERAS DE 1914, TRÊS SISTEMAS ESCOLARES ISOLADOS,
ALIMENTADOS POR CAMADAS SOCIAIS DISTINTAS

Pouco a pouco, se bem que lentamente, até o fim do século vai se extinguindo a discussão acerca do ensino popular. A lei Duruy, de 1867, torna obrigatória a criação de escolas para moças (em 1870, 4.750.000 alunas). Após o sucesso do partido republicano em 1877, Jules Ferry faz votar leis que retomam os princípios do decreto de 1794: gratuidade do ensino, laicização, obrigatoriedade. Ao fim do século, o número de alunos das escolas primárias atinge a casa dos 5.500.000. Número este que se reduzirá, em seguida, devido à diminuição da natalidade.

Quanto ao ensino secundário, cujo conteúdo sofreu inúmeras reformas durante o século XIX, seus efetivos também aumentam. O fator essencial deste crescimento é a revolução econômica que desenvolve a riqueza nacional, aumenta os efetivos da burguesia, multiplica os empregos de "nível secundário" e de "nível superior" que pressupõem larga cultura geral. É, também, o aumento da população: 26 milhões em 1801, 39 milhões em 1900.

Considerando a aceleração da evolução econômica, a evolução dos efetivos do ensino secundário é muito lenta, o que indica que seu recrutamento social não varia. Em 1840, 68.256 alunos; em 1854, 107.100; em 1876, 140.000; em 1887, 155.000; em 1900, 162.000, compreendendo os efetivos dos estabelecimentos femininos (lei de 1880) e as classes primárias dos liceus. Isto é, até o fim do século XIX, considerando o desenvolvimento do ensino feminino, o coeficiente de escolarização no ensino secundário não se modificou muito, desde 1789.

Aliás, certo número de escolas de artes e ofícios, de escolas nacionais profissionais, de E.P.S. técnicas, de escolas manuais, de escolas particulares, dependentes do Ministério da Indústria e do Comércio, acolhem algumas dezenas de milhares de crianças, filhos de artesãos ou de operários.

Enfim, se a lei de 30 de outubro de 1886 reconstitui o ensino primário superior (cursos complementares, escolas primárias superiores), Jules Ferry jamais concebeu este ensino como meio de evasão social, como caminho para os cumes da cultura. Ele determina nitidamente, e nós reencontramos aqui a idéia de Cousin e Guizot, que o ensino primário superior deve ser "o amplo coroamento de uma educação primária bem orientada e não o começo estéril de outro ciclo de estudos que não conduz a nada". Em 1906, 87.000 alunos estavam matriculados nas escolas "primárias superiores" e nos cursos complementares.

Concluiu-se que, às vésperas da guerra de 1914, nosso sistema escolar apresenta-se com as seguintes características: o ensino primário de recrutamento essencialmente popular agrupa mais de 5 milhões de alunos, com seus diversos prolongamentos (cursos complementares, escolas primárias superiores) ; articula-se muito mal com os outros ensinos; seus professores são formados nas escolas normais departamentais ou nas duas escolas normais superiores de Saint-Cloud e de Fontenay-aux-Roses, sem nenhum vínculo real com o ensino secundário ou superior.

O ensino secundário mantém seu recrutamento essencialmente burguês, alimentado sobretudo por suas classes elementares; prepara somente para o ensino superior e para as escolas superiores. Segundo a expressão de Georges Weill, este ensino continua, tal como no tempo da Restauração, a manter o "domínio" da classe burguesa sobre a sociedade francesa.

O ensino técnico, ainda mal desenvolvido, não pertence ao Ministério da Educação Nacional.

No total, três sistemas escolares separados, deliberadamente isolados um do outro, alimentados por camadas sociais distintas, entre as quais os estabelecimentos de ensino secundário, e só eles garantem o recrutamento da elite dirigente.

Se a adoção do sufrágio universal contribuiu para o relevo de um sistema político que garante a igualdade jurídica, quanto esta igualdade, conforme previa Talleyrand, é "pouco sentida, pouco real"!

Diante desta situação, como não compreender os sentimentos de Péguy, que escrevia em 1904: "por que esta iniquidade, por que esta injustiça, por que o ensino superior quase fechado, por que a alta cultura quase que interdita aos pobres, aos miseráveis, aos filhos do pobre?"

Como não compreender o apelo lançado pelos amigos da Universidade nova, logo depois da primeira guerra mundial, em prol da "escola única", isto é, de um sistema escolar onde fossem suprimidas as muralhas que dividem nossa juventude, onde fossem recebidas efetivamente pela mesma porta todas as crianças, sem distinção social, e que lhes oferecesse as mesmas possibilidades, levando em conta apenas suas aptidões.

PARA UMA UNIDADE ENTRE OS DIFERENTES TIPOS DE
ENSINO: AS REFORMAS PARCIAIS ENTRE AS
DUAS GUERRAS

O plano de reforma dos Amigos da Universidade Nova, que, aliás, muito se aproxima do atual projeto governamental, não foi tomado em consideração, mas ficou como estímulo: a opinião

pública ficou sabendo que existia alguma coisa a fazer. Todo um conjunto de disposições vão ser então progressivamente adotadas na tentativa de se estabelecer certa unidade entre os diferentes tipos de ensino.

De 1930 a 1933, após longos debates, será decidida a gratuidade do ensino secundário, decisão esta que abre as portas dos liceus e colégios a novas camadas da população, em particular aos filhos dos funcionários.

Em seguida, Jean Zay, o ministro da Educação Nacional do Governo da Frente Popular, assume a direção dos serviços da rua Grenelle. Seus esforços orientam-se, firmemente, no sentido das idéias lançadas pelos Amigos da Universidade Nova. Um decreto decide que o ensino primário se torna o ensino do primeiro grau e o ensino secundário, o ensino de segundo grau. Eis aí o próprio símbolo da escola única, ainda que não passe de um símbolo. Jean Zay conseguiu, com efeito, que fosse adotado certo número de medidas: os programas do ensino secundário e os do ensino primário superior são elaborados visando a certa concordância que permita aos alunos dos cursos complementares ou das escolas primárias superiores continuarem seus estudos nos liceus. As escolas normais superiores de Saint Cloud e de Fonte-nay-aux-Roses são equiparadas ao ensino superior a fim de dar aos futuros professores das escolas normais primárias a mesma formação geral dispensada aos professores do secundário. Enfim, durante a segunda guerra mundial foi concretizada medida praticamente devida a Jean Zay: a transformação das escolas primárias superiores em colégios modernos.

Após a segunda guerra mundial e as comoções econômicas e sociais provocadas por ela, criou-se clima novamente favorável à solução de alguns grandes problemas deixados em suspenso.

É neste momento que a Comissão Langevin-Wallon elabora seu célebre relatório. Uma portaria de 1945 suprime as classes elementares dos liceus, medida essencialmente democrática se pretendemos admitir que, pelo menos até a idade de 11 anos, deve ser aplicado o princípio da escola única. todavia, convém observar que as classes primárias e elementares dos liceus não foram extintas de vez. Juridicamente suprimidas, elas continuaram a se desenvolver.

Este balanço de 150 anos de nossa vida escolar inscreve-se no círculo de uma evolução econômica cujas tendências gerais convém salientar. Os empregos de nível primário (agricultura, pesca, etc....) diminuiram constantemente a partir de 1800; inversamente, os empregos de nível secundário (indústrias de transformação) e os empregos de nível terciário (profissões libe-

rais, função pública, transportes, comércio, bancos, serviços sociais, turismo, espetáculos, etc. . .) aumentaram correlativamente, tal como o constatam as seguintes cifras:

	Primário		Secundário		Terciário
1800	80%	1		10%	10%
1851	60%			—	—
1901	45%	da popu-		30%	28%
1936	32%	lação ativa		33%	31%
1954	30%			35%	35%

É evidente que esta evolução deveria necessariamente repercutir sobre os efetivos dos nossos diversos níveis de ensino, sobre os do ensino técnico e, em particular, sobre os do ensino secundário que prepara para o setor terciário (superior), para as profissões liberais, para a função pública, os bancos, etc...

Esta multiplicação de novos empregos não podia mais permitir que a burguesia tradicional, de onde saía o essencial dos efetivos dos liceus em 1900, fosse a única a fornecer, daí por diante, os efetivos indispensáveis.

De qualquer modo, a gratuidade do ensino secundário, decidida em 1930 e inspirada por um afã de democratização, era também consequência necessária da evolução econômica. Era preciso chegar, abrindo o ensino dos liceus e dos colégios a outras camadas sociais, ao ponto de satisfazer as novas necessidades multiplicadas pela intensificação da produção que se seguiu à primeira guerra mundial. *A crise econômica mundial, cujos efeitos se fizeram sentir na França a partir de 1933, vai dissimular provisoriamente esta realidade e dar crédito às lendas mais desagradáveis sobre a pretensa plethora de nosso ensino secundário.*

Com efeito, pressentido o movimento sobre o plano social, a base do recrutamento de nosso ensino secundário vai aumentar consideravelmente a partir de 1930; é o ingresso nos liceus das crianças da pequena burguesia que Victor Cousin quisera alojar nas escolas primárias superiores, é o início da presença maciça dos filhos dos pequenos funcionários nas 6as. classes.

A IGUALDADE PERANTE O ENSINO, GARANTIA DA DEMOCRACIA,
 ESTA BEM LONGE DE SER HOJE UM FATO VERDADEIRAMENTE
 CONSUMADO

A segunda guerra mundial vai precipitar esta evolução e novo passo vai ser dado no sentido da democracia social. A Constituição de 1946 reconhece que a democracia política não é completa em si mesma; que ela não passa de fachada jurídica se não se apoia em verdadeira democracia econômica e social.

Entre as garantias de ordem econômica e social que constituem o conteúdo concreto da moderna noção de democracia, os Constituintes estipularam que: "*A Nação garante o igual acesso da criança e do adulto à instrução, à formação profissional e à cultura*". Assim é outra vez sublinhada, nos termos mais formais, a única (e talvez a mais importante de todas) garantia concreta em que os homens da Revolução tinham pensado: a igualdade perante o ensino.

Que significa exatamente esta garantia? Como, em 1957, se efetua a divisão de nossas crianças, levando em conta sua origem social, entre os diferentes tipos de ensino? Quais são as possibilidades reais de acesso que lhes são dadas aos postos de responsabilidade, aos postos de direção de nossa democracia ou, simplesmente, aos mais altos graus da cultura?

Até os 11 anos, admitamos que não exista problema. É a escola única, com reserva da existência de classes elementares dos liceus que desaparecerão, talvez, soterradas pelo ingresso da vaga demográfica nos estabelecimentos secundários. A primeira bifurcação possível que se apresenta, após a escola única até os 11 anos, é a opção ao nível da 6ª. Neste momento, as crianças têm que escolher entre o fim da escolaridade primária obrigatória durante três anos ou os 6 dos liceus, colégios, cursos complementares e, inclusive, escolas técnicas.

Em que proporção esta opção para as classes de 6.º grau é realizada? Cerca de 30% das crianças ingressaram numa 6ª. classe em 1953, mas esta percentagem aumenta rapidamente.

A pergunta que nos podemos fazer é a seguinte: quais são estas crianças e por que elas, e não as outras, os 70% que continuam na escola primária?

A opção para a 6.ª resulta da conjunção de diferentes fatores. Um primeiro fator é o sucesso escolar. Desde que a criança obtenha bons resultados na escola primária — o que não representa garantia de triunfo na escola secundária — a família sente-se encorajada para enviá-la à 6.ª, ou inversamente. O segundo fator é de ordem econômica. É o fator do nível de vida. É evidente que um fraco orçamento familiar ou um número elevado de filhos pode ter por consequência o afastamento das crianças de certas famílias da perspectiva de estudos mais longos, e isto a despeito da ajuda de uma bolsa. todavia, e assinalo a importância desta observação, *o fator econômico, em face do desenvolvimento dos salários familiares, não possui, por si mesmo, caráter predominante.*

O terceiro fator da escolha operada aos 11 anos é a origem social, isto é, um conjunto de elementos psico-sociais que influem nos dois sentidos, a favor ou contra a opção. Em certas categorias sociais mais elevadas ou, simplesmente, mais informadas (os

pequenos funcionários, por exemplo), busca-se a instrução secundária que garantirá a posição ou a promoção social da criança. Já o contrário se observa em outras categorias onde as tradições profissionais (como no caso dos agricultores, dos operários agrícolas, dos trabalhadores de minas, dos comerciantes, dos artesãos, etc.) obrigam as crianças a trabalhar o mais cedo possível. Em inúmeros outros casos nenhum obstáculo real se opõe à busca do saber, mas o diploma de estudos tradicionalmente conquistado pelos pais satisfaz a ambição destes no domínio cultural.

O último fator é o geográfico, isto é, a distância do domicílio familiar para o estabelecimento secundário mais próximo. *esse fator tem importância enorme*. Os pais hesitam em enviar seu filho para estabelecimento secundário distante, quando a criança seja ainda muito nova e quando nada exista organizado para facilitar seu transporte ou, então, decidem, da maneira mais cega, a matriculá-lo no estabelecimento mais próximo. Os educadores ressaltam unanimemente como causa essencial da permanência de muitas crianças na escola primária o viverem estas crianças longe de estabelecimento secundário. Deste ponto de vista podemos julgar o importante papel reservado aos cursos complementares: devido à sua implantação muito descentralizada, eles oferecem às crianças a oportunidade de outros estudos além dos estudos primários propriamente ditos.

Qual o resultado destes diferentes fatores sobre a opção dos 11 anos, considerando as diversas categorias sociais?

- 13% dos filhos de trabalhadores agrícolas ingressam numa 6.^a;
- 16% dos filhos dos cultivadores;
- 21% dos filhos dos operários de indústria;
- 39% dos filhos dos comerciantes e artesãos;
- 43% dos filhos dos assalariados, dos contramestres;
- 47% dos filhos dos pequenos funcionários;
- 81% dos filhos dos quadros da indústria e do comércio;
- 86% dos filhos dos altos funcionários;
- 87% dos filhos dos membros das profissões liberais.

Estas cifras exigem reflexão: encontrareis no alto desta escala as mesmas categorias sociais que, em 1914, monopolizavam praticamente os liceus e os colégios. Vereis que se introduziram, progressivamente, por força da devolução econômica, certo número de outras categorias: comerciantes, artesãos, pequenos funcionários. No mais baixo da escala continuam as duas camadas sociais mais numerosas: os agricultores e os operários.

Observareis, também, que os pequenos funcionários ocupam nesta escala posição invejável, já que 47% de seus filhos

ingressam na 6.^a, contra 39 % dos filhos dos comerciantes e 21% dos filhos de operários. Esta observação ilustra o que eu disse acerca da importância relativa do fator econômico. Como sustentar que os pequenos funcionários sejam mais favorecidos que os comerciantes ou os artesãos ou, então, mais ricos que determinados operários da indústria? E, contudo, existem, proporcionalmente, mais filhos de funcionários do Estado ou das coletividades locais no ensino secundário, do que filhos de comerciantes. A pirâmide de percentagens lembrada precedentemente não resulta, pois, apenas de considerações econômicas.

Se analisamos estas percentagens de outro ângulo, percebemos que as categorias sociais menos representadas nas 6.^{as} são, em compensação, as que enviam maior número de crianças para os cursos complementares. Inversamente, as categorias amplamente representadas que enviam a quase totalidade de seus filhos para uma 6.^a, dirigem estes para os estabelecimentos secundários. Em verdade, apenas 8% dos filhos de operários da indústria e do comércio e apenas 10% dos filhos de agricultores ingressam no ensino secundário propriamente dito, contra 80% ou 85% das crianças dos quadros da indústria, das profissões liberais e dos altos funcionários.

Que vai ser, então, destes 70 % que não ingressaram numa 6.^a classe? Eles têm que escolher entre a continuação dos estudos, a aprendizagem de um ofício ou o ingresso direto no trabalho. No total, apenas 2% das crianças que permaneceram na escola primária até os 14 anos, podem ingressar posteriormente no ensino secundário. Esta ínfima percentagem demonstra que a orientação capital, a que leva aos estudos secundários e, depois, aos superiores e por isso mesmo (reconheçamos isto) aos postos mais ou menos dirigentes de nossa democracia, se efetua aos 11 ou 12 anos, no momento do ingresso na 6.^a classe. As crianças que continuam na escola primária perdem então o essencial de suas oportunidades.

Penetramos aqui no cerne do problema da democratização do ensino, tal como este problema se apresenta em 1957. Verificamos que esforços indiscutíveis foram feitos desde 1930, mas que eles estão longe de ter realmente alcançado êxito se relacionados ao ideal inscrito na nossa Constituição.

O recrutamento do ensino superior é outra prova disso: os estudantes saídos das famílias de agricultores e de operários não representam mais que 7% ou 8% do total, ao passo que as duas categorias sociais agrupam mais de metade da população francesa. A origem desta situação não está nos estudos superiores em si mesmos. O ponto capital, conforme acabo de assinalar, é o problema do ingresso na 6.^a classe, é a fraca percentagem de

crianças das classes populares com possibilidades de acesso aos estudos secundários e ao bacharelado.

Que dizer desta situação?

Podemos dizer que ela se explica perfeitamente pela conjunção dos quatro fatores indicados atrás. *Mas quem ousaria sustentar que esta situação se coadune com os ideais de Talleyrand ou de Condorcet ou então com os dos Constituintes de 1946? Na verdade, nosso ensino ficou atado a estruturas administrativas, a divisões que refletem as estruturas sociais do século XIX; longe de elevar todas as crianças que o merecem, qualquer que seja seu meio social, aos cimos da cultura, este ensino continua mais ou menos a canalizá-los em função de sua origem social; longe de se constituir motor ou acelerador do mecanismo social, êle se constitui um freio.*

A DEMOCRATIZAÇÃO TOTAL DO ENSINO NÃO É SOMENTE POSSÍVEL, MAS TORNOU-SE UMA DAS CONDIÇÕES PRIMORDIAIS DA EXPANSÃO ECONÔMICA.

Mas, poder-se-á argüir, não seria utópico, e mesmo perigoso, do ponto de vista social, estabelecer sistema escolar em que todas as crianças tivessem amplo acesso à cultura e passassem, desse modo, a habilitar-se a todos os empregos? Não seria lícito aos espíritos prudentes o temor de que isso suscitasse ambições perigosas, vocações sem esperança? Era, como vimos, exatamente o que pensavam Cousin e Guizot.

Curioso raciocínio: seria normal que o filho do advogado, do médico, do alto funcionário ingressasse no ensino secundário e em seguida no superior, no qual êle seria, de certo modo, "aluno por herança"; quanto aos outros, bastaria que para lá fossem encaminhados em doses homeopáticas, em função das necessidades, e quando estas se revelassem.

Tais argumentos são inaceitáveis numa sociedade que busca resolutamente a democracia, onde todas as crianças devem poder aspirar a tudo; e eles são tanto mais inaceitáveis quanto, de fato, a democratização absoluta do ensino é perfeitamente possível sem a menor perturbação social; ademais, ela tornou-se uma necessidade se quisermos dar novo passo na direção da expansão econômica. Já vos indiquei o sentido geral da evolução econômica, ou melhor, o equilíbrio "harmonioso" a que chegamos na França, a divisão de nossa população ativa pelos três setores da economia.

Este equilíbrio já começa a desmoronar em detrimento da agricultura; a evolução vai continuar.

No país onde se dá a mais acentuada evolução econômica, os Estados Unidos, a divisão da população ativa por esses três

setores atingia em 1950 12%, 28% e 59%; quer dizer que, se a evolução econômica rápida que vislumbramos se prolonga, e isto depende exclusivamente de nossa vontade, a sociedade francesa de amanhã compreenderá progressivamente maior número de atividades terciárias que exigem grande formação geral e estudos mais prolongados.

Por outro lado, se o setor primário continua a decrescer sensivelmente, e se o setor secundário se estabiliza e depois decresce por sua vez, tanto rumo como noutro a evolução técnica vai elevar consideravelmente o número e o nível de organização social; apresenta-se, desse modo, em todos os setores da atividade econômica. grave problema de multiplicação dos quadros cuja amplitude só conseguimos entrever. E isto não é perspectiva longínqua, pois dentro em pouco teremos que fornecer à nossa economia, à França de além-mar, aos países estrangeiros, mais professores, pesquisadores, médicos, engenheiros, técnicos, etc... Reside nisso boa parte de nossa sobrevivência como grande nação.

Preso a estruturas arcaicas, nosso ensino passará desde logo a não satisfazer nossas necessidades; o ritmo demasiado lento da formação de nossos diversos quadros tornou-se, como se diz na gíria econômica, fator de engarrafamento de nossa expansão econômica.

Para cúmulo, temos ainda que o número de nossos estudantes de ensino médio não só está longe de ser excessivo, mas é, em percentagem, inferior ao de numerosos países, e esse *déficit* é agravado por má orientação.

Em 41.000 jovens aprovados no segundo período do bacharelado em 1955, 9.163 possuem o diploma de bacharel em matemática técnica, o que quer dizer que somente mais de 1/3 desses bacharéis receberam formação científica sólida. Se ainda levarmos em conta que uma proporção não desprezível de bacharéis em matemática se matricula nas faculdades de Direito e Medicina, chegamos à conclusão de que somente dispomos de pouco mais de 8.000 bacharéis em ciências para prover às necessidades do País nos diversos quadros técnicos. Essa cifra é dramaticamente insuficiente e não haverá solução para o desenvolvimento de nossa produção de engenheiros, técnicos, professores de ciências e pesquisadores, enquanto nosso ensino médio fornecer tão fraca proporção de bacharéis em matemática. E isso é uma das conseqüências da ausência total de orientação racional de nossa juventude.

Na verdade, uma orientação melhor de nossos bacharéis para as seções científicas não bastaria para resolver o problema; o *volume de nossas necessidades previsíveis é tal que ultrapassa a escala dos efetivos do ensino médio atual*. Recentemente declarou-se na Assembléia Nacional que seria preciso formar anual-

mente 12 a 13.000 engenheiros em vez dos contingentes atuais de 4.000. Declara-se também que é preciso triplicar o número de técnicos; por outro lado seria preciso triplicar imediatamente o número ínfimo de licenciados para o magistério de ciências (860 licenças de ensino em 1955) para poder recrutar suficientemente professores e pesquisadores. Como pensar em encontrá-los em alguns milhares de bacharéis em ciências de que dispomos cada ano? Seria preciso multiplicar seu número por três, imediatamente. Por outro lado a evolução do setor terciário não conduz, de nenhum modo, a diminuir as necessidades no que concerne às outras categorias de bacharéis.

Em face disso, concluiu-se que, além de não arriscarmos nada em democratizar o ensino, isso para nós tornou-se necessidade; não há solução para a expansão econômica, nem para o recrutamento de professores de ciências e pesquisadores, como também não há resposta ao apelo que nos vem dos territórios de além-mar, dos países indochineses, do Marrocos, da Tunísia e tantos outros países amigos da cultura francesa, se não acelerarmos a democratização do ensino e se não apelarmos para os jovens das classes sociais populares tão mal utilizados ainda hoje.

desse modo, o ideal democrático e a expansão econômica, o progresso social e o progresso econômico têm os mesmos imperativos.

PARA ONDE SE DEVE ORIENTAR UMA REFORMA DA ESTRUTURA ESCOLAR?

Que se deve propor para obter resultados tanto no plano da democratização do ensino quanto no plano da orientação racional das crianças em função de suas aptidões e das necessidades do País?

Afirmava o Professor Forestier em sua exposição que era preciso, antes de tudo, tomar medidas de caráter imediato para favorecer o desenvolvimento do ensino científico. Essa posição não está, aliás, em contradição com o projeto de reforma apresentado pelo Governo que prevê uma demorada, e sem dúvida relativamente custosa reforma de estrutura.

Não há contradição: essas duas categorias de medidas, longe de se chocarem, são, ao contrário, inteiramente complementares.

Certamente as medidas imediatas permitirão um deslocamento dos efetivos das classes de filosofia ou de ciências experimentais para as classes de matemática. Mas acreditareis que o volume desse deslocamento possa corresponder à amplitude previsível das necessidades científicas? Ou que possamos triplicar o número de diplomados em matemática e matemática técnica a

partir de nossos 41.000 bacharéis atuais, enquanto a evolução econômica — o crescimento do setor terciário — não implica, de nenhum modo, muito ao contrário, uma diminuição em valor absoluto do número de bacharéis em letras? Claro que não.

Conseqüentemente, é preciso pôr em execução reformas que tenham efeito imediato (algumas se fizeram, aliás, por meio de regulamentos), mas, se quisermos encarar perspectivas de evolução mais longínquas ou se quisermos prover ao futuro social da França, 10 ou 15 anos antes, será preciso também cogitar de reformas de estrutura de nosso ensino, porque somente elas levarão a resultados à altura das necessidades.

Que reformas de estrutura podemos propor no sentido de acabar com o paralelismo, a compartimentação de nossos ramos de ensino médio?

A solução é perfeitamente conhecida, e é relativamente simples. A Comissão Langevin-Wallon, em seu célebre relatório de 1947, tinha-a definido perfeitamente no plano técnico, e os princípios que dela derivaram inspiram o atual projeto governamental de reforma do ensino.

Segundo o relatório Langevin, após os estudos elementares com duração de cinco anos (6 a 11 anos, em princípio), todas as crianças se dedicam ao ensino de segundo grau durante um período de quatro anos (ciclo de orientação, denominado des-graciosamente "tronco comum"). Durante o ciclo de orientação, eles aumentam sua instrução geral por meio de ensino comum, mas também põem à prova suas aptidões e suas inclinações pela escolha de opções apropriadas.

Após a puberdade, a partir do momento em que a criança encontra seu equilíbrio fisiológico, quando ela já pode manifestar claramente suas preferências e suas aptidões, surge a orientação no sentido de estudos nitidamente diferenciados (ciclo de determinação).

É-nos impossível conceber tal organização escolar em nossas aldeias; a escola única que se estenda além dos onze anos implicará uma organização sistemática de transporte para alunos dos cantões rurais. Fixemos nossa atenção na importância dessa medida capital, dessa medida concreta, que elimina o fator geográfico cuja importância ressaltai anteriormente. todas as crianças são, então, automaticamente encaminhadas para as 6.^{as} classes. *O recrutamento escolar a partir dos 11 anos, que é expressamente previsto no projeto de lei chamado "projeto Billères" constitui, em si mesmo, medida revolucionária que transformará as condições do ensino nas zonas rurais.*

Do ponto de vista da democratização e da orientação racional das crianças, as vantagens da organização escolar proposta pela comissão Langevin-Wallon são evidentes. A manutenção, nos

mesmos estabelecimentos, de alunos provenientes de todas as camadas sociais suprime ou reduz progressivamente os "handicaps" sociais e geográficos com que alguns se defrontam em virtude de sua origem. Esta medida coloca todos os alunos em condições mais reais de igualdade no momento da opção decisiva após os 15 anos. Ela permite orientação verdadeiramente baseada nas aptidões e nas preferências de cada um. Inversamente, quanto mais cedo se dá a bifurcação para os estudos secundários e superiores, tanto mais determinada será ela pelos fatores geográficos ou sociais assinalados.

Se, a par destas novas estruturas escolares, fôr organizada assistência financeira mais eficaz, será em grande parte suprimido o determinismo social que atualmente pesa, desde o nascimento, sobre o futuro escolar de muitos jovens franceses.

Será utópica tal organização? Em absoluto. Basta olhar o que se passa no estrangeiro para nos convenceremos disso. Nos Estados Unidos, bem como em todas as repúblicas soviéticas (com a generalização da "escola de dez anos"), todos os estudantes freqüentam os cursos secundários até os 16, 17 ou 18 anos. De igual modo, o Parlamento sueco aprovou em 1950, por unanimidade, profunda reforma escolar inspirada no projeto Lan-gevin. O projeto Billères com um ciclo de orientação de apenas dois anos (isto é, a escola única prolongada até os 13 anos em lugar de até os 11) *constitui, pois, inovação relativamente modesta em relação aos sistemas escolares daqueles três países.*

O ciclo de orientação ou "tronco comum" teria, ao que dizem, graves inconvenientes do ponto de vista do recrutamento das elites. Pessoalmente, confesso que nunca consegui ver estes inconvenientes.

E' exato que o ingresso numa 6.^a classe opera hoje certa seleção e conduz para o ensino secundário crianças já de certo modo escolhidas. O ensino secundário terá sempre praticado esta seleção? Que se passava antes de 1930, antes da gratuidade dos liceus? Limitavamo-nos a aplicar a fórmula de Victor Cousin: "não se trata de fechar as portas dos liceus a quem quer que possa agüentar a carga". Não se tratava de seleção intelectual, pelo menos a partir da idade de 11 anos. Por que, então, hoje, quando se cuida de franquear os estudos secundários a todos os filhos do povo francês, a transformação deste problema num espantalho? As crianças das camadas populares seriam notoriamente inferiores às outras?

Não julgo que estes argumentos sejam muito sérios. Acredito, ao contrário, que as elites francesas só poderão ganhar em qualidade e quantidade na medida em que seu recrutamento se estender, sistematicamente, a todas as camadas sociais, graças a uma reforma profunda de nossa organização escolar.

Em compensação, é certo que grandes precauções de ordem pedagógica deverão ser tomadas a fim de que, durante o período do ciclo de orientação, cada aluno possa trabalhar num ritmo próprio sem nunca perder seu tempo. Mas será que não podemos confiar em nossos professores para resolver estas dificuldades?

A organização de um ciclo de estudos intermediários de 4 anos, previsto pela lei de 1950, apresenta hoje aos pedagogos suecos problemas do mesmo tipo. Trata-se, para eles, de saber se se deve manter juntas todas as crianças durante os quatro anos, sem nenhuma segregação baseada em critérios intelectuais, ou se, ao contrário, conviria, depois de certo período, dividi-los por seções de acordo com suas aptidões. Os suecos, antes de decidir, experimentam duas formas de organização: numa delas, todas as crianças ficam juntas os quatro anos em classes heterogêneas, na outra, elas são reagrupadas, nos dois últimos anos, em classes intelectualmente mais homogêneas. A experiência indicará se os proveitos pedagógicos esperados da segunda fórmula serão suficientemente nítidos para prevalecer sobre as vantagens democráticas da primeira.

Assinalemos, de passagem, que o projeto governamental francês não lança o nosso ensino secundário num caminho tão revolucionário. Comparado à reforma sueca, êle fica aquém da mais prudente das duas fórmulas acima resumidas, já que nossos alunos são chamados a fazer seus estudos em comum durante apenas dois anos e, com ressalva de organização de estabelecimentos polivalentes onde seriam agrupadas todas as formas de especialização deste nível, eles serão encaminhados, a partir dos 13 anos, para estabelecimentos diferentes, levando em conta suas diversas aptidões.

* * *

Ao fim destas longas considerações, não negarei que a organização do "tronco comum" apresente problemas psicológicos delicados. A sobrevivência das classes elementares dos liceus, que não corresponde a nenhum imperativo pedagógico, revela a tendência mais ou menos consciente de certas famílias para educarem seus filhos à parte dos outros. Esta mesma tendência constitui, hoje, obstáculo não desprezível da organização, tão necessária, de um ciclo de orientação intermediário entre os estudos propriamente primários e os estudos especializados.

Quanto fundamentada parece a observação do Professor Hippeau, autor de numerosos estudos sobre a Educação Pública na França e no estrangeiro, que, falando do povo francês, escrevia em 1880: "Um povo que durante séculos só conheceu o regime da hierarquia de classes — e este é bem o nosso caso — tem necessidade de muito esquecer a fim de compreender o sentido verda-

deiro que se deve atribuir ao princípio de justiça social". Teremos nós, hoje, totalmente esquecido?

Para admitir tal reforma escolar, é preciso também acreditar, do fundo do coração, na democracia e em seus benefícios e não se contentar, como o burguês de 1846, em ser "liberal por princípio e egoísta na aplicação", segundo a definição de Michelet. Quando a Constituição de 1946 declara "A Nação garante o igual acesso de todas as crianças à educação e à cultura" e, dez anos mais tarde, diante de dez recém-nascidos, filhos de operários e agricultores, nós podemos dizer "destes dez só um irá para o colégio", enquanto que, diante de outros dez recém-nascidos, de outras camadas sociais, constatamos que nove deles irão para os liceus, podemos então perguntar: "Será que a democracia deve limitar-se a belas fórmulas? Será que a democracia é somente a magia das palavras? Será que basta oferecer ao povo belas afirmações para levá-lo a crer na igualdade ou, ao contrário, impõe-se transformar efetivamente estas fórmulas em fatos?"

Pessoalmente, podeis sentir, minha escolha está feita.

Por certo eu não sustento que as estruturas democráticas possam, sozinhas, suprimir realmente todas as desigualdades. Mas, sob o pretexto de vícios possíveis, alguns de nossa presente organização, ninguém se poderia recusar a realizar verdadeira democratização do ensino, a qual constituirá, sob qualquer regime, a peça fundamental da democracia social.

O ensino, por suas estruturas, não deve ser mais o reflexo da sociedade de ontem; o que ele deve é preparar a sociedade de amanhã, deixar de ser o freio da evolução social e econômica para transformar-se no seu motor.

Com o fim do malthusianismo demográfico que condenava nosso povo e sua cultura à asfixia, à morte lenta, com o fim do malthusianismo econômico, deve desaparecer o malthusianismo escolar. A reforma do ensino deve ser o sinal da remessa de nossas crianças, de todas as nossas crianças, sem distinção, para a educação e a cultura que lhes promete a Constituição.

RUI BARBOSA E AS REFORMAS DE ENSINO*

"Não é digno do nome de patriotismo o sentimento mesquinho, invejoso, ininteligente, que, por amor de estultos melindres nacionais, refuga os elementos de progresso que a fraternidade universal da civilização contemporânea nos está oferecendo, e condena o país a servir-se eternamente com a falsa *prata da casa*. Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam e procedem como desejamos que se proceda aqui. Não queremos falar da China contratando russos, alemães, franceses e ingleses para os seus novos institutos de ensino secundário, nem no Japão, conquanto em relação a mais de um ramo dos conhecimentos humanos não estejamos absolutamente mais adiantados do que a China e o Japão antes das suas recentes e audaciosíssimas reformas. Mas foi assim também que se houve a Itália, chamando da Alemanha, para iniciar os jardins de crianças, a baronesa Marenholtz Bulow. Assim pensaram os Estados Unidos, entregando à direção de um inglês, discípulo de South Kensington, a organização do ensino artístico de Massachusetts, e pondo à frente da Escola industrial de Boston, desde a sua fundação, um francês, M. Kastner.

A Alemanha mesma não se dedigna de enriquecer-se assim nas fontes intelectuais de outras nações: suíço era Bluntschli, a quem ela acolheu primeiro em Munique, na cadeira de direito privado e direito público, depois em Heidelberg, na de ciências políticas. Americano é Brown Sequard, o que não inibiu a França de adotá-lo chamando-o aos altos postos da universidade em Paris. Os ingleses vão freqüentemente procurar os seus químicos entre os Estados germânicos, de preferência aos seus compatriotas.

Só os espíritos de todo baldos do bem entendido amor da pátria, ou absolutamente vazios de senso comum, não se renderão a esta necessidade inevitável. Tavares Bastos sustentava que tanto os estudos superiores como as escolas normais não podem

* A revista *Educação* ns. 55-56 publicou em sua primeira pagina esse trecho da *Reforma do Ensino Primário (Obras Completas de Rui Barbosa, vol. 10 — 1883, Tomo II)* que apresenta grande atualidade.

prosperar entre nós "sem se atraírem dos focos da ciência professores que venham propagá-la, legando ao futuro uma geração de moços ilustrados e de mestres idôneos". "Assim", acrescenta esse preclaro brasileiro, "acaba de proceder o Congresso da República Argentina, autorizando o contrato de vinte professores para o ensino de ciências especiais na Universidade de Cordoba e nos colégios nacionais".

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Em novembro do ano findo o Ministério da Educação e Cultura apresentou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados substitutivo ao antigo projeto que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esse ato reabriram-se os debates a propósito de tão importante problema, tanto no parlamento quanto na imprensa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tem oportunidade de transcrever no presente número: a) Exposição do Sr. Ministro da Educação; b) Entrevistas dadas à imprensa pelos professores: Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Gustavo Lessa, Lourenco Filho e Raul Bittencourt.

I — EXPOSIÇÃO DO SR. MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Ao comparecer a esta reunião conjunta da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e dos líderes das bancadas, para trazer o pronunciamento do Ministério da Educação e Cultura sobre o projeto de lei destinado a fixar as "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", quero, inicialmente, formular dois votos.

O primeiro, de aplausos à Câmara pela retomada do projeto, com a decisão de discuti-lo e votá-lo, sem maiores delongas; o segundo, de agradecimentos, pela oportunidade, aberta ao Ministério, de rever seu próprio projeto, elaborado há nove anos passados e, por isso mesmo, carecendo de atualização.

Para corresponder à confiança dos srs. deputados, convoquei, imediatamente, uma comissão altamente credenciada para reexaminar a proposição, à luz da experiência e das novas necessidades do país. Ficou composta de quatro membros da comissão elaboradora do projeto original — os professores Pedro Cal-mon, Lourenco Filho, Almeida Júnior e Faria Góis — e mais o professor Anísio Teixeira. Sob minha presidência, a Comissão trabalhou intensamente, durante dez dias, discutindo minuciosamente o projeto original e sua atual versão, isto é, o projeto n.º 2.222-57.

Dos estudos procedidos resultaram tantas alterações que a Comissão julgou mais prático redigir um documento completo, do que oferecer emendas ao projeto em curso. Para simplificar, chamarei de substitutivo ao novo documento elaborado pelo Ministério, acentuando, contudo, a semelhança de sua estrutura com a do projeto original.

Trago à apreciação da Câmara esse substitutivo, escusando-me pela falta de uma justificativa mais extensa, mas protestando pela sua apresentação no prazo mais curto.

Por ora, limito-me a uma exposição em termos gerais, de minha própria responsabilidade, já que a Comissão, pela exiguidade do tempo de que dispôs, não teve o ensejo de apreciá-la mais profundamente. Entretanto, aqui estão quatro de seus ilustres membros, que me honram com a sua prestimosa colaboração, pontos a prestar os esclarecimentos que os senhores Deputados julgarem oportunos.

Inicialmente, quero acentuar que julgo a promulgação da lei de "Diretrizes e Bases da Educação" não somente uma imposição constitucional, mas também de alta conveniência à promoção da obra educativa dentro de linhas gerais disciplinadoras do seu crescimento articulado e harmônico. Deverá dar unidade ao esforço educacional brasileiro, para atingir o alto objetivo de abrir a todos os jovens as portas de uma escola que seja bastante ramificada para atender à diversidade das vocações e bastante extensa para cultivar as inteligências até o limite das possibilidades individuais.

Para alcançar essa unidade que fortalece, não se deve pensar em uniformizar escolas e cursos, ao contrário, devem-se multiplicar os estudos e experiências, de modo a diversificar a cultura, fonte de progresso da sociedade humana.

País de vasta extensão territorial, contando populações nos mais variados estágios culturais, e regiões econômicas extremamente distintas, o Brasil, para tirar real proveito da educação, terá de adotar soluções ajustadas à realidade, portanto muito flexíveis. Por isso, a articulação das diferentes partes, para alcançar a unidade de objetivos nacionais, deverá buscar o plano alto da direção e fugir às minúcias da execução. Esta competirá aos órgãos periféricos promover, com plena inteligência das circunstâncias locais.

Feitas estas observações gerais, examinemos alguns pontos em particular.

TÍTULO I — Do direito à educação.

Manteve-se o disposto no original, com pequenas alterações de redação, julgadas indispensáveis.

TÍTULO II — Dos fins da educação.

Alterou-se bastante o original, para acentuar os objetivos humanos da educação, e o direito primordial da família de promovê-la e acompanhá-la de perto. Destacou-se o sentido de participação no imperativo do desenvolvimento econômico.

TÍTULOS III e IV — Da administração da educação.

Para frisar o direito do particular em promover o ensino, foi repetido o preceito constitucional, com a cautela da limitação legal.

O Conselho Nacional de Educação, máxima assessoria técnica do Ministério, tem suas atribuições alargadas, sobretudo no âmbito do ensino superior, para apreciar currículos e seriação dos cursos.

Observadas as normas da lei de "Diretrizes e Bases", os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Assim reza a Constituição. Estou convencido de que organizar o sistema de ensino não poderá ser apenas instalar e administrar a rede escolar. Para permitir apenas isso, a Constituição poderia calar-se, pois o particular também pode fazê-lo. O sistema de ensino compreende o corpo material (conjuntos de escolas) e a função (ensino que elas ministram), isto é, a anatomia e a fisiologia. Quando a Constituição fala em subvencionar os sistemas de ensino estadual, está aludindo, evidentemente, à parte sub-venionável do sistema, isto é, à sua instalação material e ao seu custeio. Não se pode tirar argumento desse segundo preceito para interpretar restritivamente o sentido da expressão "sistema de ensino". Analogamente, o sangue alimenta (subvenciona) o sistema nervoso (para garantir-lhe o crescimento e a sobrevivência), embora não se possa dizer que intervenha em seu funcionamento.

Aceitando a competência dos Estados e do Distrito Federal para organizar os seus sistemas de ensino, a União poderá limitá-los com os freios da "Lei de Diretrizes e Bases", apertando-os até onde entender.

Assim:

- a) no ensino pré-primário, no primário e no normal, deixará os freios bastante frouxos;
- b) no grau médio, irá um pouco mais longe, fixando a estrutura geral do ensino, suas articulações com o primário e com o superior, o mínimo obrigatório dos currículos dos diferentes cursos, o registro dos professores, o registro do reconhecimento das unidades escolares, além de outras normas disciplinadoras;

- c) no nível superior, tendo a União a prerrogativa constitucional de exigir condições para o exercício das profissões, decorrente da inegável vantagem de dar validade nacional aos diplomas, é lógico que o poder federal prevaleça, exigindo sua autorização prévia para o funcionamento de qualquer curso. Entretanto, dada a graduação das Escolas e Universidades, uma grande parcela de autoridade poderá ser-lhes transferida, para realizar o melhor ensino.

TÍTULO VI — Da Educação primária.

Estabelecem-se algumas poucas normas, marcando a duração, a estrutura e a articulação do ensino primário com o médio. Terá seis séries anuais, sendo as 4 primeiras o primário — elementar — e as 2 últimas, o complementar. Atende-se à aspiração geral por uma escolaridade primária mais extensa. As atuais 4 séries primárias já não bastam para habilitar ao exercício das mais modestas ocupações urbanas. Daí a pressão sobre o ensino médio, que se observa nos dias de hoje. Uma parte dos alunos, terminada a 4.^a série, mediante exame de admissão, prosseguirá a educação nas escolas médias. Outra parte, provavelmente a maior, irá aos cursos complementares, de dois anos, com variada organização. Uns, ao lado da cultura intelectual, darão prática de iniciação ao trabalho, afeiçoadas ao meio, como já se está fazendo. Outros optarão por um ensino análogo ao das duas primeiras séries ginasiais. Todos, concluída a 6.^a série, mediante exame de habilitação, poderão transferir-se à 3.^a série da escola média. desse modo, o complementar não será estanque nem terminal, respondendo a crítica dos que nela enxergam a permanência do condenável dualismo escolar, oriundo do desnível econômico dos alunos.

TÍTULO VII — Da Educação de grau médio.

Há necessidade de diversificar os cursos de grau médio, pois há muito deixou de ser uma simples passagem para os cursos superiores. Hoje devem preparar, também, para o desempenho de numerosas ocupações, mais ou menos especializadas, que a moderna economia industrial vai multiplicando cada dia.

Atualmente, a diversificação dos cursos começa aos 11 anos, quando o aluno entra na escola média. Assim, também, no projeto original, acreditamos que seria mais conveniente, do ponto de vista pedagógico, transferir-se a opção dos jovens para os 13 anos. Por isso, sugerimos que sejam comuns a todos os alunos os estudos teóricos e práticos das duas primeiras séries da escola média. O tronco comum, que vem do primário, subirá até aos 13 anos, para, só então, ramificar-se. Cremos que seja,

essa, uma inovação digna do acolhimento. Facilitar, inclusive, a instalação de centros de educação média, aspiração atual dos educadores.

Sendo incontestável o imperativo de formar técnicos para o desenvolvimento econômico do país, nota-se, entretanto, uma alarmante preferência dos jovens para o curso secundário, tradicionalmente prestigioso. São, hoje, mais de 600 mil secundaristas para 18 mil alunos de escolas industriais. Isso, não obstante serem as escolas industriais gratuitas e seus cursos equivalentes aos do secundário, para acesso ao ensino superior. Pensa a Comissão que seria de bom alvitre dar-se os mesmos e prestigiosos nomes, de ginásio e colégio, aos cursos de igual nível, nos diversos ramos. Teríamos, assim, os ginásios e colégios secundários, comerciais, agrícolas, industriais e normais. Além de prestigiar as atuais escolas profissionais aos olhos da sociedade, essa uniformidade da nomenclatura tornaria mais compreensível o sentido de equivalência dos cursos de grau médio, facilitando também a terminologia escolar e administrativa.

Para atender ao objetivo da diversificação dos cursos, cuidou-se de adotar currículos obrigatórios, realmente mínimos, a partir dos quais será possível, pela adição de novas disciplinas, variar os cursos. A seriação e a deliberada ênfase em certas disciplinas, bem como a adoção de métodos mais práticos ou mais teóricos, serão outros tantos fatores de diferenciação dos cursos.

Aos estabelecimentos de ensino, reserva-se o direito de incluir mais uma disciplina obrigatória. Aos professores, o direito de propor seus próprios programas e planos de estudos, enquanto que o Ministério se limita a definir a matéria de cada disciplina em termos gerais, apenas.

Os Estados, legislando supletivamente para as escolas de seu território, e a União para seu próprio sistema de ensino, completarão as normas das "Diretrizes e Bases", no que fôr aconselhável.

Assim, descentralizando certa dose de poder pelos Estados, pelas escolas e pelos professores, a lei estará, na mesma medida, distribuindo e impondo responsabilidades, o que representa o mais fecundo processo de criar numerosos centros de estudos e de liderança educacional, pelo país afora.

A formação do magistério primário, tradicionalmente da competência dos Estados, convém que continue a gozar de bastante liberdade para organizar-se. Dada a grande deficiência de professores, do que se ressentem as escolas primárias, será preciso aceitar, durante muito tempo ainda, o regente de classe. No entanto, para garantir o processo, ergue-se a figura do professor de 2.º grau formado em Instituto de Educação, cujo ensino vai dois anos além do colegial.

TÍTULO VIII — Do Ensino Superior.

Dada a competência reservada à União para reconhecer os cursos e, de outro lado, a conveniência de garantir às escolas e universidades boa margem de autodeterminação, o capítulo teve de descer à discriminação das normas consideradas imprescindíveis ao perfeito funcionamento do sistema.

Para a matrícula na 1.^a série, fala-se apenas em curso colegial, denominação tornada comum aos cursos de grau médio, circunstância que consagra o princípio de equivalência ora vigente. Os possíveis inconvenientes da amplitude dessa regalia são compensados pela exigência de aprovação em concurso vestibular, o qual continua sendo o mais sério controle oficial da validade dos certificados do ensino médio.

Foi suprimido o Colégio Universitário, previsto no projeto original, por se ter fixado em sete anos a duração do curso médio. A 3.^a série desse curso, se assim o entenderem as autoridades competentes, poderá ter sentido propedêutico, e organizar-se de acordo com os estudos superiores que se tenham em vista. Por outro lado, aos que não lograrem vencer o concurso vestibular, as escolas poderão oferecer cursos especiais, de admissão ou vestibulares, idéia que substitui a do colégio universitário suprimido.

Julgou-se indispensável prever as diversas modalidades de cursos e a competência para estabelecer os respectivos currículos. Aqui surge a importância dada ao Conselho Nacional de Educação, conferindo-lhe autoridade para apreciar os currículos dos cursos de graduação propostos pela escola. Grande passo à frente, para a almejada diversificação dos cursos, com a flexibilidade dos currículos. Quanto aos demais cursos, a competência para organizá-los é reconhecida às próprias escolas, o que lhes amplia bastante a área de autonomia.

De certo modo, a autonomia didática das escolas superiores sempre se fundou nas prerrogativas do catedrático, asseguradas pela Constituição. Daí a necessidade de um tratamento todo especial, na lei, quanto ao provimento do cargo e ao exercício de suas funções. Além do concurso exigido pela Constituição, prevê-se a carreira de magistério, com a definição de todos os seus postos. Não se fechou, entretanto, o acesso à cátedra aos que adquirirem notório saber, fora dos quadros docentes. Desejando dar sentido nacional à carreira do magistério, ampliou-se a todos os docentes-livres do país o direito de se candidatarem à função de adjunto, em qualquer escola. Do mesmo modo, reconheceu-se o direito de transferência dos catedráticos, havendo identidade de cátedra.

Para a instalação de novas escolas, o quadro inicial de professores deverá ser constituído de docentes-livres ou professores estrangeiros. Com isso, coíbem-se os atuais abusos, de se fundarem escolas superiores onde o meio cultural não as comporte. Não haverá, nisso, excesso de exigência, pois a habilitação à docência-livre está anualmente aberta nas numerosas escolas hoje existentes no país.

Na instituição do regime de autonomia das Universidades preferiu-se ficar em uma fórmula genérica, que nos pareceu mais liberal e consentânea com uma ulterior definição nos Estatutos, cuja elaboração será dos próprios interessados, com aprovação em decreto presidencial.

Pela primeira vez se fala em regime de tempo integral, condição que se reclama para o aperfeiçoamento do ensino e as atividades da pesquisa nos institutos universitários.

TÍTULO IX — Dos recursos para a educação.

Considera a Comissão ponto essencial da lei de "Diretrizes e Bases" uma disciplinação do artigo 169 da Constituição, visando a:

1.º — Habilitar o govêrno a cumprir rigorosamente o preceito constitucional de aplicar nunca menos de 10 por cento da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Para isso, definem-se as despesas com o ensino e estabelece-se o mecanismo de recolhimento dos saldos orçamentários e de rea-justamento da dotação global à receita realmente arrecadada;

2.º — Regular o crescimento de cada um dos três níveis do ensino, que ora se vem fazendo ao sabor das circunstâncias. Haja vista o esquecimento em que tem ficado o ensino primário nos orçamentos da União. Em 1956, as despesas federais com o ensino foram distribuídas na proporção de 10 por cento ao primário, 30 por cento ao médio e 60 por cento ao superior. Propomos 20 por cento ao primário, 30 por cento ao médio e 40 por cento ao superior. Garantido o mínimo constitucional, o ensino primário será amplamente beneficiado, e os demais terão suas verbas também aumentadas.

No ensino primário e no médio, as verbas serão empregadas nos Estados, de acordo com a população e a deficiência de recursos de cada qual, critério que já vem sendo observado pelo Congresso, para o primário.

TÍTULO X — Disposições gerais e transitórias.

Aqui se faculta certa liberdade da organização, para resolver os casos que não se ajustam bem às normas da lei, e sejam respeitáveis.

Assim:

- a) o exame de madureza, já instituído em lei;
- b) cursos a título experimental;
- c) cursos profissionais com características próprias, como os atuais de enfermagem, elementar e média.

Prevê-se a existência e o controle das instituições de ensino livre.

Incorpora-se a atual legislação do SENAI e do SESC, que se têm mostrado eficientes.

São as previsões mais importantes nesse capítulo que funciona como válvula do grande quadro da lei, garantindo, de certo modo, a permanência de sua estrutura.

Aqui concluo essa exposição, que foi muito além do meu desejo de ser breve, e pelo que apresento minhas escusas aos senhores Deputados, ao mesmo tempo que me ponho, com os meus ilustres assessores, à disposição de todos, para quaisquer críticas ou esclarecimentos.

II — ENTREVISTAS DADAS À IMPRENSA

Entrevista do Prof. Almeida Júnior

É com prazer que assinalo, antes de mais nada, que a atualização do projeto de diretrizes e bases de educação nacional, que acaba de ser feita por iniciativa e sob a orientação do ministro Clóvis Salgado, manteve em suas linhas gerais (e por vezes até nos pormenores) a estrutura do projeto anterior e os princípios que nortearam a organização daquele documento.

Mas houve importantes modificações, ditadas, mesmo, pela própria evolução social deste último decênio, e outras pelas críticas que o projeto primitivo recebeu.

Destacarei, por exemplo, um dos artigos referentes aos fins da educação, o qual, como ficou redigido agora, está muito mais próximo das necessidades e aspirações nacionais. Ei-lo na íntegra: "Atendidos os objetivos permanentes da formação humana, a que devem servir, as instituições de educação terão em vista a diversificação da economia e os tipos de ocupação profissional, no propósito de elevar as condições de eficiência do povo brasileiro". Outro artigo, dentro do mesmo capítulo, embora não inove em relação ao projeto de 1948, exprimiu com maior clareza e precisão uma das diretrizes fundamentais da escola. Diz o seguinte: "A escola, em permanente articulação com a família, no propósito de tornar efetiva a responsabilidade dos

pais na educação dos filhos, terá sempre em vista uma perfeita integração social dos alunos".

Não se pense, entretanto, que o projeto de agora só cuidou de princípios doutrinários, e manteve como estavam antes as normas concretas de estrutura de funcionamento. Também nesse particular houve mudança de vulto. No ensino superior, por exemplo, e em referência ao grave problema da autorização de novas faculdades, aparecem duas exigências que reputo do mais alto valor. A primeira é de que a entidade mantenedora demonstre possuir, não só patrimônio, mas também "renda" que assegure o funcionamento da nova escola. Somente com isto (se a exigência for efetivamente cumprida, como é de esperar) desaparecerão os pedidos de autorização de escolas superiores que se criam para se candidatarem pouco tempo depois à federalização.

A outra exigência, incluída no novo projeto, é a do título de livre-docente, que os candidatos ao corpo docente dos novos institutos deverão possuir. Acabarão com isso — segundo supomos — as congregações de adolescentes mal saídos das faculdades.

O capítulo referente aos recursos para a educação traz igualmente novidades felizes, tendentes, de uma parte, a disciplinar a distribuição das verbas e, de outra, a aumentar substancialmente o montante destinado ao ensino propriamente dito.

O novo projeto não é iconoclasta, não trará consigo o risco de anarquizar o ensino brasileiro. esse perigo, que a alguns críticos do projeto anterior tanto preocupou (aliás sem nenhuma razão), tampouco existe no projeto atual, se êle se converter em lei, como desejamos e esperamos. Educadores que têm a seu favor pelo menos o mérito da experiência no ensino e na administração o elaboraram sob a presidência de um ministro que em todos nós que com êle colaboramos, produziu a impressão de querer realizar um trabalho honesto e duradouro, em correlação com os graves defeitos e as enormes lacunas do atual sistema educacional brasileiro. Falem agora os Srs. Membros da Comissão da Educação e Cultura, que tanto empenho já têm demonstrado no sentido de dar ao país a indispensável lei complementar de diretrizes e bases. Fale depois o plenário. Não faltarão críticas, nem emendas. O que importa, porém (como já tenho dito várias vezes, em público), é que a educação brasileira saia, enfim, do ponto morto em que se acha.

Entrevista do Prof. Anísio Teixeira

A retomada da discussão da lei de Diretrizes e Bases da Educação deu oportunidade ao Sr. Ministro da Educação de um reexame do Projeto n.º 2.222-1957, oriundo de mensagem do Po-

der Executivo de cerca de nove anos atrás. Para essa revisão, constituiu aquela autoridade uma comissão composta dos professores M. B. Lourenço Filho, Pedro Calmon, A. Almeida Júnior, J. Faria Góis, respectivamente presidente, vice-presidente e membros relatores da comissão encarregada de organizar o projeto primitivo e nas quais colaborei.

O tempo decorrido, com efeito, entre a apresentação do projeto e a presente data, se, por um lado, serviu para amadurecer muitas idéias nele contidas, por outro lado, estava a indicar ajustamentos e revisões que a própria evolução do problema impõe.

O resultado daquele estudo, procedido sob a presidência do Ministro da Educação, tomou a forma de um substitutivo, não tanto para que o mesmo substitua o projeto primitivo, quanto para maior facilidade de apreciação, em conjunto, das mudanças propostas. O projeto original conserva a sua estrutura fundamental, com supressões simplificadoras e reajustamentos que nos pareceram recomendáveis, para o efeito de se alcançar talvez mais decididamente os seus caracterizados objetivos de dotar o país de uma lei educacional, que promova, mais do que imponha, que faculte, mais do que determine, que os sistemas escolares brasileiros, criados pela Constituição, para cada um dos seus Estados e para o DF, se desenvolvam, dentro de normas mínimas unificadoras, com liberdade suficiente para vir a criar o grande e diversificado super-sistema nacional de educação para um país da vastidão e da variedade de níveis e de condições da nação brasileira.

O ensino primário, pela primeira vez, na história do país, recebe a influência de uma legislação federal destinada a dar-lhe unidade e articulação com os demais graus de ensino, sendo de esperar que esta decidida incorporação do ensino fundamental ao sistema nacional de educação venha dar-lhe o tão necessário re-vigoreamento neste instante histórico, em que o país, conquistando definitivamente uma consciência educacional, expande, por todos os modos, a educação média e a superior.

A fixação do curso primário em seis anos de estudos, divididos em quatro séries elementares e duas complementares, ao mesmo tempo que consolida o curso mínimo de quatro séries já em caminho de efetivação, amplia-o com mais duas séries complementares, destinadas a prolongar a escolaridade básica até os doze anos, no mínimo, o que se faz absolutamente indispensável, nos centros urbanos e industrializados do país, para as classes populares.

Resolve-se, desse modo, a solicitação cada vez mais insistente por educação de nível médio, pois a medida, praticamente, corresponde à generalização a todos das duas primeiras séries do ensino

desse nível e, ao mesmo tempo, se fortalece o prestígio social da escola primária, hoje em declínio, em virtude da insuficiência do seu curso para o maior número das ocupações urbanas e industriais.

Tal prolongamento da escola primária até a área exclusivamente reservada ao ensino médio, poderia parecer uma regressão, com o restabelecimento da dualidade antidemocrática de ensino para o povo e ensino para a elite. A fim de corrigir este perigo, a lei permite que o aluno, ao terminar o ensino complementar, possa ingressar na terceira série do ensino médio, no caso de desejar continuar com os estudos. A grande maioria, entretanto, irá buscar diretamente no trabalho os meios de subsistência, armada que se achará de uma educação modesta, mas suficiente, para a nova fase em que vamos entrando, de franca industrialização.

Não se poderia, porém, planejar um avanço dessa ordem, sem prever recursos suplementares para a iniciativa. Para isto é que o projeto, ao disciplinar a aplicação dos recursos federais para a educação, fixa a percentagem de 20% das despesas mínimas da União com o ensino para o auxílio aos Estados e ao DF no campo da escola primária.

Em face dessa medida, a União se encaminhará para uma ajuda substancial às unidades federativas, podendo chegar, no futuro, a contribuir para o sistema fundamental de ensino, ou seja a educação primária do povo brasileiro, com 25% a 30% das suas despesas totais.

O projeto, ora sob a apreciação da Câmara, não será, assim, apenas um projeto normativo da educação nacional. Além das normas, dispõe sobre os meios e recursos, possibilitando assim um programa para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Depois do ensino básico de seis, anos, comum a todos os brasileiros, não prossegue o projeto com a mesma uniformidade até à universidade, mas diversifica o ensino, a partir da sétima série, ou seja a terceira do médio, em diferentes ramos, com as designações de secundário, comercial técnico-industrial, agrícola e normal ou pedagógico. Ao fazer isto, entretanto, corrige os males de qualquer divisão estanque no sistema articulado do ensino, com o estabelecimento do princípio da equivalência educacional entre os diversos ramos. Deste modo, a despeito de certa independência dos ramos de ensino, fica ressaltada a continuidade de toda a educação, podendo qualquer dos caminhos levar aos estudos universitários.

Este grande progresso já não será inovação. Com efeito, devemos exatamente à Câmara a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, chamada de equivalência, que consagrou, desde 1953, o

princípio tão fecundo da equivalência dos currículos do ensino médio no sistema educacional brasileiro.

É este mesmo princípio que nos vai levar à compreensão de que não é mais possível, na fase democrática e industrial em que vamos ingressando no Brasil, estabelecer currículos obrigatórios para o ensino médio, com estudos de tal modo difíceis e amplos, que só inteligências privilegiadas os possam fazer, ou então, de tal modo supérfluos e decrativos, que não preparem a ninguém para as tarefas da vida.

Generalizado que foi o acesso à educação média para todo o povo, impunha-se a constituição de um currículo em que a um núcleo mínimo obrigatório, relativamente simplificado, se pudes-

sem
agregar outros estudos, altamente diversificados, capazes de atender às necessidades da cultura, no país, e, ao mesmo tempo, adaptar-se às diversidades de talento e de inteligência da grande variedade de alunos que está a procurar e deverá beneficiar-se da chamada cultura de segundo grau. Não direi que o projeto, mesmo com as modificações propostas, já seja perfeito nessa flexibilidade, mas há um certo caminho andado.

Em nenhum outro ponto, mostra-se a nossa mentalidade mais resistente à mudança. Pessoas que declaram aceitar o princípio, ao chegarem ao momento de decisão, entram em perplexidade sobre o que devem pedir como obrigatório e, para fugir à dúvida, sobrecarregam o núcleo obrigatório do currículo, armando quase um currículo completo e não mais apenas o núcleo do desejado currículo diversificado e flexível.

Muito poderá a Câmara melhorar neste campo, se lograr êxito no debate o ponto de vista de que o obrigatório será apenas a parte indispensável da dieta educacional, ganhando-se em possibilidade de seu enriquecimento tanto mais quanto menor fôr aquela parte obrigatória.

Estabelecida essa estrutura, ao mesmo tempo una e diversificada do ensino médio, que irá permitir o desenvolvimento variado e rico de suas escolas, o projeto fixa as condições para o exercício do magistério, buscando estimular a sua formação de forma tão adequada quanto possível.

Neste ponto, importa, sobretudo, ao lado dos padrões regulares de formação, prever os programas de aperfeiçoamento, ou seja o treino-no-serviço, com que se irá melhorar o grande número de professores sem formação regular, que a expansão de nosso sistema escolar vem obrigando a admitir e, ao mesmo tempo, dar oportunidade ao professor diplomado de prosseguir indefinidamente no seu aperfeiçoamento profissional.

No capítulo dos recursos da educação dispõe-se, à luz dessa necessidade, sobre programas de aperfeiçoamento do magistério como uma despesa essencial do ensino.

Vale nesta oportunidade responder, talvez, à objeção, que não deixará de ser formulada, de que as atividades do Ministério, com a criação dos sistemas locais de ensino, irão ficar diminuídas. Parece-nos que se irá dar o contrário. Além das imensas funções de documentação e registro que, quase todas, se conservam no Ministério, a necessidade de se fazer o mesmo um organismo de direção, no sentido de liderança, de toda a educação nacional, com a obrigação de velar pelo cumprimento desta lei de Diretrizes e Bases e avaliar e julgar o esforço educativo dos Estados, estimulando-os a desenvolver os seus sistemas com planos de assistência financeira e técnica aos seus serviços educacionais e, além disto, de manter o sistema federal de ensino em todo o país e mais os dos territórios, sem prejuízo dos grandes serviços de aperfeiçoamento do magistério de que há pouco falamos, tudo isto constituirá programa tão complexo, difícil e gigantesco, que o perigo, como agora, não será nunca o de faltar atribuições ao Ministério, mas o de serem elas tantas que as de execução se venham sobrepor às de liderança, com prejuízo para o super-sistema de educação nacional, cuja existência se assegurará muito mais pela influência e inspiração do Ministério do que por qualquer outra forma.

Capítulo novo e sem dúvida fundamental no substitutivo que ora se apresenta à Câmara é o dos recursos para a educação. Começa verdadeiramente a amadurecer a mentalidade nacional para a percepção das grandes necessidades de financiamento de um serviço do vulto da educação para todos os cidadãos do país.

A Constituição de 46 sabiamente fixou uma percentagem mínima para as despesas. Busca-se agora regulamentar esse artigo constitucional.

A expansão recente da educação do país se fez e se vem fazendo muito mais no nível médio e no superior do que no primário. Algumas tendências, verificadas na proporção das despesas específicas desses níveis do ensino em relação com as do primário, chegam a ser alarmantes. Assim é que de 1948 a 1956, no total das despesas com a educação no Brasil, a percentagem com o ensino primário desceu de 60,8 para 43,22 e as do ensino médio e superior subiram, respectivamente de 27,3 para 30,8 e de 12,4 para 26%.

Os artigos desse capítulo buscaram corrigir moderadamente essa tendência, reservando para o ensino primário nunca menos de 20% das despesas federais com a educação, 30% para o ensino médio, 40% para o superior e 10% com as despesas relativas

às atividades culturais e gerais, inclusive administração do Ministério.

Além dessa providência disciplinadora, o substitutivo procurou definir as despesas com o ensino, a fim de evitar que conceitos demasiado elásticos venham a burlar o propósito do Constituinte de reservar para a educação sistemática do povo brasileiro a parcela de 10% da sua renda de impostos.

Acreditamos que estas medidas venham dar à educação um mínimo de financiamento potencialmente crescente, capaz de possibilitar o desenvolvimento de planos e programas sistemáticos nos três níveis do ensino. Tal capítulo, no caso de lograr a aprovação da Câmara, virá dar ao Ministério o verdadeiro poder de liderança e influência que lhe caberá em face da lei de Diretrizes e Bases, exercer no campo da educação brasileira e da formação nacional. Planos, programas de âmbito nacional poderão ser promovidos pelo Ministério, articulando os recursos dos municípios, dos Estados e da União, para a expansão coordenada e crescente do grande esforço de todo o país pela educação popular e pela formação dos quadros ocupacionais de nível médio e dos quadros técnico-científicos e profissionais e de nível superior.

À medida que a nação brasileira se emancipa, integrando todos os seus cidadãos na consciência nacional, mais se tornará necessário que a educação não só acompanhe esse movimento de amalgamação e unidade, como se torne o cimento consolidador e o óleo redutor de atritos e de injustiças do grande processo de desenvolvimento nacional.

Esta lei de Diretrizes e Bases, neste sentido, é o primeiro grande passo não da dilaceração, como alguns ousam dizer, do esforço educacional brasileiro, mas da sua unificação, com a destruição dos dualismos entre o federal e o local e a integração de ambos os esforços num plano conjugado e harmonioso, sob a inspiração dos princípios e normas comuns que esta lei irá consagrar. Lei, assim, que, sendo de descentralização, será, na verdade, muito mais a lei da unidade da educação brasileira.

Entrevista do Prof. Carneiro Leão

Nenhum problema nacional terá maior importância do que o problema da educação. Infelizmente, no Brasil, discute-se muito e age-se muito pouco.

Desde 1934 que a nossa Constituição nos determinou a organização de um sistema de educação contínuo para todas as classes — do primário ao superior. Essa Constituição foi revogada pelo Estado Novo, mas a Constituição de 1946 nos deu nova oportu-

tunidade para a construção desse sistema nacional. Daí a determinação das "Bases e Diretrizes da Educação Nacional." Para seu estudo e planejamento, no dia 3 de abril de 1947, o ministro da Educação, Dr. Clemente Mariâni, designou como membros da Comissão os professores Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Antônio Carneiro Leão, Celso Kelly, Mário Augusto Teixeira de Freitas, José Getúlio Frota Pessoa, padre Leonel Franca, Lou-renço Filho, Levy Carneiro, Pedro Calmon, Fernando Azevedo, Cesário de Andrade, Mário de Brito e Anísio Teixeira, o qual, encontrando-se como Secretário da Educação na Bahia, foi designado assistente.

A Comissão instalou-se em 29 de abril de 1947. Os trabalhos duraram mais de um ano, sendo suas conclusões entregues ao Presidente da República, pelo Ministro Mariâni, em 28 de outubro de 1948, seguindo para o Congresso e ali permanecendo sem solução até hoje, ou seja durante nove anos.

Nesse ínterim, entretanto, o Congresso votou muita coisa sobre o ensino quando, me parece, o mais necessário, por imposição constitucional, eram as "Bases e Diretrizes".

Assim a educação primária, educação popular por excelência, continuou fora das preocupações do governo federal. Em compensação a educação secundária e a educação superior permaneceram sob o guante da União. Cursos, tipos de escolas, currículos, programas, livros, tudo enfim. Em compensação o ensino primário foi o único que pôde ser ministrado livremente pelos Estados e, de certo modo e em certos ambientes, não esquecendo as imposições regionais. O secundário e o superior, sobretudo o primeiro, tiveram de se submeter a um modelo rígido e uniforme, com programas e livros oficiais fatais, fatalíssimos, em todos os sentidos. Assim a educação secundária se transformou no Brasil, no preenchimento de determinadas formalidades para que o adolescente pudesse passar nas provas, obtendo o diploma que lhe desse o ingresso ao curso superior, de onde saía para o acesso ao emprego público.

E como o governo federal concedeu o direito a tais escolas de fornecerem diplomas, o resultado foi a sua proliferação por todo o território brasileiro e a queda da preparação da juventude, senão a sua deformação.

Ora, nós, que sempre olhamos para a França, no caso não quisemos fazê-lo. Pois a França possui colégios particulares excelentes, mas nenhum deles fornece diploma final de curso secundário. Os alunos desse nível de ensino podem cursar o colégio particular e nele prestar exames, menos o último ano — o Bacharelado. esse tem de ser feito em instituição do Estado. Aliás nós também não admitíamos diplomas fornecidos por insti-

tuições particulares (salvo na Reforma Rivadávia, de curtíssima duração), pois os exames eram todos e de todos os anos feitos por bancas oficiais.

Aliás, em matéria de educação, estamos agindo às avessas. No tocante ao orçamento, por exemplo, gastamos com o ensino superior duas vezes mais do que com a educação secundária, a educação do adolescente, o período mais decisivo para a formação e o destino do indivíduo e do próprio meio social, cultural, econômico; e quase quatro vezes mais do que com a educação primária, ou educação da infância.

Vejamos no caso o comportamento da França. Se cito de preferência a França e não a Inglaterra, a Alemanha, a Suíça, a Bélgica, os Países Escandinavos ou os Estados Unidos, é porque pensamos olhar sempre para a França quando, em matéria de educação e de cultura, queremos agir, embora na maioria das vezes para marcharmos em sentido contrário. Na França, verificamos: enquanto as despesas com a educação primária atingem setenta milhões de francos, com a secundária não vai além de vinte e um milhões, descendo na superior para pouco mais de dezoito milhões. Assim, o ensino primário conta com cerca de quatro vezes mais de recursos monetários para manter-se e progredir. Depois na França a média de trabalho diário nas escolas primárias é de seis a sete horas e, no Brasil, com escolas de três e quatro turnos, de três e de duas horas e meia.

Na França, noventa e sete por cento das crianças em idade escolar estão na escola e nós não temos mais de cinquenta por cento, sendo que no 3.º e no 4.º anos talvez não tenhamos nem trinta por cento. E enquanto com a educação primária, cujo objetivo é a educação para todos, gastamos cerca de mil e duzentos cruzeiros por aluno, na secundária despendemos cinco mil e quinhentos e no superior, para poucos, mais de cinquenta e dois mil. E pioramos nos últimos dez anos. Em 1948 o Brasil despendia com a educação primária sessenta por cento do seu orçamento geral para a educação; em 1956, oito anos depois, essa percentagem descia a quarenta e três por cento, enquanto as despesas com o ensino secundário passavam de vinte e sete por cento a mais de trinta por cento e a do ensino superior de doze por cento a vinte e seis por cento, ou seja, subia de duas vezes mais.

Daí vemos que a nossa tendência é diminuir a educação das crianças e aumentar a instrução dos adultos. Basta assinalar que, enquanto deixamos a educação primária sem amparo e guarda-damos uma percentagem de alunos fora da escola de quase 70%, federalizamos por todo o território as universidades particulares. Onde já se viu originalidade tamanha! Acaba-se pensando, uma vez que essas Universidades funcionam particularmente, que o

intuito foi dar aos professores particulares e aos funcionários os mesmos direitos dos professores e funcionários federais!

E quanto ao ensino primário? Como êle piorou! Quando dirigíamos a Instrução Pública aqui, no Distrito Federal, de 1922 a 1926, o estágio da escola primária era de 6 anos, 4 fundamentais e 2 complementares, passando o aluno aos 12 ou 13 anos para o curso secundário. Hoje a escola primária tem apenas 4 anos e um ano de curso de admissão, no qual se prepara principalmente para reter noções que darão direito, após exame, à entrada no curso secundário. esse curso de admissão é uma originalidade para a qual devíamos requerer "Patente".

Depois o curso secundário é o que sabemos, no fundo uniforme e rígido, quando por toda a parte a tendência é multiplicidade de planos e flexibilidade de cursos.

Se educar é formar o indivíduo na direção das possibilidades individuais e das solicitações sociais, o que se deve fazer é, antes de tudo, prepará-lo de acordo com suas necessidades funcionais. como diria Claparède, e não dentro de planos rígidos e alheios ao ambiente da sociedade.

De maneira que, durante a infância, entre os 6 e os 12 anos, se dá à criança a educação acorde às suas possibilidades e interesses, levando-a em seguida para um curso secundário articulado com o primário. Aí os três primeiros anos devem ser de estudos gerais e de observação atenta dos indivíduos de modo a conduzi-los depois para a segunda parte do curso de outros 3 anos, sem perder de vista a cultura geral, mas com orientações definidas. Tantos cursos quantos forem necessários.

Em uma época de predomínio econômico, escolas rígidas, uniformes, são verdadeiros desastres para os indivíduos, para a sociedade e por conseqüência para a Nação.

Tem sido um absurdo não procurarmos atuar aqui no sentido de darmos à educação primária o amparo nacional indispensável. Não é que os educadores não tenham chamado a atenção dos dirigentes para o problema. Em 1921 um grupo de estudiosos da educação, entre os quais se contavam o deputado José Augusto Bezerra de Medeiros, atual presidente da A.B.E., o professor Orestes Guimarães, então inspetor federal em Santa Catarina, J. B. de Melo e Sousa, na época chefe do gabinete do ministro da Justiça, prof. Alfredo Pinto e logo depois do ministro Ferreira Chaves, depois professor do Colégio Pedro II (Externato), major Pinto Seidl, o ilustre e saudoso jornalista e escritor Vítor Viana e nós, obtinhamos que o presidente Epiácio Pessoa convocasse os Estados para uma Conferência Interestadual de Ensino, no intuito de o govêrno federal coparticipar das responsabilidades para a solução do problema da educação primária brasileira, não só colaborando em sua difusão como melhorando-a.

Com tal intuito foi proposta a criação de um "selo de educação", capaz de conseguir recursos que auxiliassem a obra educativa. O "selo" foi criado, mas que viu a educação nacional com êle?! O que se arrecada com o "selo de educação" vai para a educação?

Propuseram-se nessa "Conferência Interestadual" várias outras providências, entre as quais: "Difusão do ensino primário"; "Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino"; "Escolas rurais urbanas..."; "Organização do ensino normal"; "Criação do Patrimônio do Ensino Primário Nacional". . . fonte de recursos financeiros; "Nacionalização do ensino primário" (saíamos do problema das escolas alemãs de Santa Catarina) ; "Conselho Nacional de Educação (com fins executivos).

Infelizmente as conclusões aprovadas na Conferência e aceitas pelos Estados não foram tornadas realidade. "Os Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário", publicados em 1922, dão uma idéia exata do que foi programado e . . . esquecido.

Assim não podemos deixar de louvar a iniciativa do ministro da Educação, Dr. Clóvis Salgado, servido por educadores ilustres, que fizeram parte, quase todos, do trabalho primitivo do estudo e do planejamento das "bases", procurando, afinal, inspirar a lei que acabe com o lamentável desrespeito à determinação constitucional.

Com algumas medidas não concordamos, como, por exemplo, conceder ao govêrno a função de regulamentar, de determinar currículos e programas para as universidades, de cercear a autonomia universitária, conquista justa obtida há mais de 12 anos, de diminuir a extensão do curso para a formação de professores secundários de 4 para 3 anos.

Mas a elevação do curso primário para 6 anos, a multiplicidade de planos e a flexibilidade de cursos na educação secundária, que quanto maior mais útil, não só no ponto de vista estritamente cultural senão social, econômico e humana, são providências promissoras para o futuro do Brasil.

Entrevista do Prof. Gustavo Lessa

Cumpramos reconhecer desde o início que os males fundamentais do nosso ensino não podem ser extirpados por meio de leis. São precisos esforços muito mais intensos e prolongados. Mas as boas leis sem dúvida ajudam, e a relativa às diretrizes e bases da educação nacional obviamente não deveria ter a sua elaboração procrastinada. Por todos os motivos, as leis complementares à Constituição deveriam seguir a esta sem demora. Com respeito à de que estamos tratando, ocorreu uma circunstância que a

tornou mais urgente. Em 1949, um ano após ter sido enviado à Câmara o projeto oficial, surgiu uma viva controvérsia a respeito da interpretação dos textos constitucionais referentes aos poderes relativos do governo federal e dos estaduais no campo da educação. A interpretação chamada *histórica* da expressão "diretrizes e bases" e da expressão "sistemas públicos de ensino" chocou-se com a compreensão dessas expressões usuais entre os educadores que se preocupavam com o assunto. Com uma exceção: o termo "bases", nas diversas interpretações, surgiu quase como uma novidade, tão excepcional havia sido o seu uso anterior no campo da administração educacional.

Assim, pois, os textos constitucionais não facilitavam a solução do problema da definição das esferas de atribuições federais, estaduais e locais. Só a lei complementar poderia vir preencher a lacuna. Sem ela a legislação fragmentária que veio sendo elaborada tinha um duplo resultado funesto: conduzia às cegas a ação federal por entre veredas sombrias como a da *federalização* das escolas de ensino superior, e paralisava a ação estadual.

Apesar disto, como é notório, o projeto enviado à Câmara pelo Executivo foi dormir um longo sono, de que não o despertaram protestos surgidos com frequência na imprensa e no Congresso. Só este ano o clamor foi ouvido e a marcha do projeto impulsionada. Há poucos dias o Ministério da Educação ofereceu-lhe um substitutivo já divulgado.

Cumprir recordar aqui que, em 1950, a Associação Brasileira de Educação convocou uma Conferência para tratar do assunto. Quem compulsar não só os Anais desta Conferência como os relatórios de outras reuniões de educadores no país sentirá a repulsa generalizada à uniformidade imposta pela legislação federal ao ensino secundário e superior, em todo o nosso vasto território. Essa uniformidade tem as suas raízes históricas e psicológicas na época colonial, quando Sebastião de Carvalho Melo e o seu Rei diziam qual seria o compêndio e qual seria o método pelos quais o latim deveria ser ensinado em Portugal e nas colônias. E pouco mudou depois. Violando no Império o Ato Adicional, e, na República, a Constituição de 1891, os poderes instalados no Rio sempre ditaram normas para todo o país em matéria de ensino secundário e superior e de muitas coisas mais. No regime ditatorial, nem se fala. O que se lhe seguiu manteve-se fiel ao vêzo antigo.

A uniformidade repousa na crença, de todo injustificada, de que são fáceis de encontrar soluções perfeitas para os diversos problemas educacionais: de currículo, de seriação, de programas, de verificação de aproveitamento de alunos, de instituição da carreira de professor, etc. Nos países mais adiantados, todos esses

problemas estão sendo trabalhados por assim dizer em *laboratório*, isto é, estão sendo sujeitos a progressivas *experimentações*. Esta palavra cabe tanto no campo das ciências sociais como no das ciências naturais. Um médico que lê numa revista especializada a descrição de um novo método de tratamento, não se restringe ao conhecimento dos motivos teóricos que o inspiraram, mas procura saber ansiosamente quais as experiências feitas e quais os seus resultados, *em contraste com os obtidos pelo métodos anteriores*. Nos problemas sociais, a verificação dos resultados é muito mais laboriosa e, por isto, menos necessária. Há sempre, entretanto, um demônio sutil que segreda aos ouvidos do inovador: "Se a sua solução parece evidentemente a melhor, por que não fazer todos partilharem dos seus benefícios, consagrando-a em lei?" Se o ouvinte sucumbe à sedução e dispõe de poder, a experimentação não deixa de ser feita, mas sob a pior forma possível, sobre o corpo inteiro da nação. Quando são ilusórios os benefícios teoricamente concebidos, o mal produzido pela nova fórmula se generaliza. E se, ao contrário, dela decorrem benefícios reais, estes não se tornam indisputáveis pela falta de experiências de contraste no próprio país. Assim as discussões sobre os problemas litigiosos continuam intermináveis, e daí resultam as reformas tão freqüentes quão contraditórias, abalando periodicamente toda a estrutura do ensino nacional.

Em um pequeno país altamente civilizado disse uma vez um lúcido espírito: "Os países extensos colocados sob regime federativo num ponto têm uma vantagem inegável: podem fazer experiências comparativas de administração no seu próprio território". O nosso é um extenso país, mas apenas nominalmente colocado sob um regime federativo. De um lado, a União se apossou da maior parte dos recursos financeiros, espoliando Estados e municípios. De outro, impõe a todo o país as suas leis minuciosas e uniformes.

Os meios propostos para fugir a essa uniformidade em educação são variados. Vejamos os que se originaram na Décima Conferência Nacional convocada pela ABE.

A grande maioria dos participantes na Conferência era visivelmente partidária da descentralização. As opiniões, porém, expressas, em 1949, no Congresso Nacional, perante a Comissão Mista de Leis Complementares, sobre a projetada Lei de diretrizes e bases da educação nacional, mostravam, em vista da sua veemência e de prestígio dos seus autores, estar condenada ao fracasso qualquer proposta que subtraísse ao controle federal as normas sobre o ensino secundário e superior. De outro lado, as respostas pela imprensa a essas opiniões indicavam que os dispositivos constitucionais poderiam ser invocados pelos combatentes de um e de outro lado e, pois, eram confusos.

Assim a solução julgada mais satisfatória na Conferência foi a de confiar-se a elaboração das normas a um órgão federal que *recebesse na lei e mandato expresso de possibilitar adaptações e experimentações regionais e locais*. Claro é que um tal órgão não poderia ser o Congresso, cujo mecanismo de funcionamento não possibilita essa flexibilidade. Além disto, uma assembléia política numerosa não é, no consenso geral, a mais adequada ao estabelecimento de normas envolvendo problemas técnicos.

Assim, segundo concluiu a Décima Conferência, a lei de diretrizes e bases da educação nacional deveria ser escoimada de dispositivos sobre currículos, sobre seriação, sobre meios de verificar aproveitamento de alunos e outros semelhantes. Ela visaria, em primeiro lugar, expor com precisão os objetivos fundamentais da educação nacional, apenas esboçados na carta constitucional: desta forma se firmariam os princípios em que deve repousar em todo o país a educação democrática, e se forneceria uma base para a repulsa a qualquer tentativa de ferir a unidade racional. Em seguida, a lei deveria discriminar nitidamente as funções educacionais do governo federal, dos estaduais e dos locais, e atribuir ao Conselho Nacional de Educação, reestruturado, a importantíssima tarefa de elaborar as normas a que acima se fez referência. Ao mesmo Conselho caberia ainda regular a autonomia universitária, resguardados certos princípios. Finalmente a lei criaria o Fundo Nacional de Educação.

Um ano depois, em 1951, o presidente da Associação Brasileira de Educação, Dr. Prado Kelly, designou uma comissão incumbida de organizar, sobre a base das Conclusões aprovadas, na Conferência, sugestões para a Lei de diretrizes e bases. Essa comissão, seguindo o espírito mesmo que animou as conclusões, ampliou-as em alguns pontos, sobretudo esboçando a organização que deveria ter o novo Conselho Nacional de Educação. O objetivo era tornar esse órgão composto, em sua maior parte, de representantes das diversas regiões em que se divide o país, e adicionar à maioria recrutada no magistério um pequeno grupo representativo de associações econômicas e culturais e de serviços administrativos educacionais. O Conselho, depois de constituído e antes de elaborar as normas para o ensino, deveria realizar, *em todo o país*, a mais extensa e completa investigação sobre as opiniões dos órgãos interessados.

Foram as sugestões encaminhadas à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, onde receberam o melhor acolhimento por parte de alguns dos seus membros mais prestigiosos.

Ambos os projetos, submetidos ao Congresso pelo Ministério da Educação, o de 1949 e o recente, se acham inteiramente divorciados de pensamento que inspirou a Conferência Nacional de

Educação. Em primeiro lugar, ambos contêm normas minuciosas, que resultam em fazer continuar uma indesejável uniformidade em todo o país. Em segundo, ambos atribuem ao Conselho Nacional de Educação funções meramente consultivas. A primeira feição merece ser examinada mais de perto. A segunda, cuja nocividade não é menor, se torna manifesta ao mais rápido exame.

Se os dois projetos são muito semelhantes nas atribuições amplas que conferem, de um lado, ao legislador federal, de outro, ao Ministério da Educação, divergem muito entre si nas suas pre-dileções por normas técnicas que desejam imobilizar em lei. Sabendo-se que, entre os cinco membros da comissão constituída recentemente pelo Sr. Ministro da Educação, figuram quatro componentes da antiga, vê-se como é aleatória a decisão final sobre essas normas, entregue a um corpo coletivo com algumas centenas de membros. Não terão também os srs. representantes da Nação as suas preferências, pi-óprias ou sugeridas? Não poderão as de uns prevalecer sobre as de outros, conforme maiorias ocasionais? Cumpre lembrar o seguinte: em tais assuntos não é de praxe impor-se a opinião oficial, e, de outro lado, o interesse individual dos congressistas por eles é muito variado (testemunho disto tem sido a redação dos dispositivos constitucionais sobre educação).

Vejamos a questão do currículo e da seriação do ensino secundário, a qual tem sido assunto muito falado e pouco esclarecido entre nós. Os mínimos propostos nos dois projetos não só diferem entre si como diferem de outras fórmulas defendidas por organizações docentes e pela agremiação dos diretores de colégios. E até agora, até onde vai o meu conhecimento, não surgiu demonstração alguma dos motivos que devem levar o legislador a preferir esta ou aquela fórmula. A mais recente parece indefensável em mais de um ponto, sobretudo no da seriação. E' de lamentar que fique vedada, mesmo a uma única unidade federativa, adotar em seu território uma seriação que julgue mais conveniente, embora a submetesse antes à aprovação do Conselho Nacional de Educação. Como sob o regime atual, continuará assim uniforme em todo o país uma *diluição*, por várias séries, do estudo de cada disciplina, diluição esta que a não poucos parece assaz inconveniente. No sistema antigo de exames parcelados, a única vantagem era que o adolescente podia ir absorvendo-se sucessivamente no estudo de umas poucas matérias. Assim, por exemplo, os diferentes períodos da história universal ou da história do Brasil ficavam entrelaçados na sua mente, para maior compreensão e, acredito, *para uma fixação muito maior do que a observada hoje*. Pela lei atual e na proposta recentemente, a diluição oscila entre cinco e sete anos! Por quê? Quais os motivos sagrados que compelem a tornar rígida a seriação?

No ensino superior, a simples fixação legal dos diferentes cursos e da sua extensão se patenteia altamente nociva. Comparem-se, por exemplo, a situação atual e a consagrada nos dois projetos com o alvitre sugerido pela Terceira Convenção Nacional de Engenheiros reunida em 1942, em Belo Horizonte (ver a respeito o relatório apresentado pelo prof. Maurício Joppert da Silva à Décima Conferência Nacional de Educação). Das divergências resulta, por exemplo, que continuará frustrada a aspiração da Escola Nacional de Engenharia de reorganizar os seus cursos em bases modernas.

As variações de preferência também, em geral, não foram explicadas. Por que o projeto da antiga comissão fixava, no ensino secundário, um mínimo de duzentos dias letivos no ano, e o da nova se contenta com cento e oitenta dias? Por que num se obriga cada estabelecimento a fazer funcionar anualmente 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, e noutra já se desejam 80%?

No projeto recente um dos dispositivos que se afiguram mais dignos de louvores é, por coincidência, o que tem sido mais amplamente justificado: a extensão do curso primário a seis anos e a equiparação dos dois últimos anos aos primeiros do curso ginásial. Mesmo assim a sua implantação vai encontrar obstáculos técnicos e financeiros que podem torná-lo em vários Estados letra morta, como ficou a tentativa anterior de alongar uniformemente o ensino primário. Melhor seria ir estimulando progressivamente a extensão do curso, por meio do auxílio federal, sem torná-la obrigatória. A articulação entre os Estados com organizações diversas seria regulada pelo Conselho Nacional de Educação.

Não devem ser regateados louvores à tentativa de deter o movimento de *federalização* das escolas de ensino superior. Parece, porém, que a expressão "no mínimo", usada nos arts. 67, 68 e 69 do novo projeto, enseja o aumento das dotações orçamentárias de maneira a poder ser impedida a preconizada proporcionalidade de 20, 30 e 40%, respectivamente para o ensino primário, médio e superior. Mas isto é defeito fácil de ser corrigido.

A idéia de permitir a experimentação de novas escolas de ensino médio é, sem dúvida, também digna de aplausos, embora seja de lamentar que a mesma fique restrita "ao currículo e métodos de ensino". Como ficou acentuado anteriormente, há diversos aspectos dos problemas de educação, a respeito dos quais precisamos, no território nacional, de uma experimentação ampla, embora controlada. As escolas onde ela se operasse não poderiam facilmente ser individualizadas como *escolas experimentais*. Daí ser estranhável a timidez com que foi redigido o dispositivo.

Onde parece ter havido seguramente um erro de impressão é aí onde se sujeita a aprovação das escolas primárias experimen-

tais à autoridade do ministro da Educação. Se os Estados ainda continuarão a ter, como todos os alvitres parecem desejar, a prerrogativa de adotar, no ensino primário em geral, os currículos e métodos que acharem mais convenientes, quem poderá impedi-los de variar esses currículos e métodos nas escolas que selecionarem para fins experimentais? O essencial é que, em *todo o ensino estadual*, se respeitem os objetivos básicos da educação nacional estatuídos na lei de diretrizes e bases. Positivamente, no exemplar que me veio às mãos, houve erro de impressão no art. 85.

Não padece dúvida que as sugestões para a lei de diretrizes e bases nascidas na Décima Conferência Nacional de Educação atendem melhor do que os dois projetos analisados às aspirações dos que se interessam pelo desenvolvimento, sem empecos, da educação nacional. Cumpre, sem dúvida, introduzir em tais sugestões alguns aperfeiçoamentos. Aproveitando, por exemplo, a idéia da recente comissão ministerial e ampliando-a, seria conveniente que o Congresso, na lei complementar, traçasse limites à legislação posterior, declarando não poder ser aprovado projeto relativo à criação de novas escolas federais, ou à encampação ou supressão de outras já estabelecidas, sem que o mesmo tenha parecer favorável do Conselho Nacional de Educação. A autoridade desse órgão assim ainda mais se firmaria.

Convém ainda incluir nas sugestões mencionadas dispositivos que estabeleçam o regime de transição.

Entrevista do Prof. Lourenço Filho

Quer na comissão de 1948, quer na que agora foi convocada pelo Sr. Ministro da Educação, a conceituação da lei de diretrizes variava entre os seus membros. Do ponto de vista lógico, ela deveria apenas indicar as grandes linhas da política educacional, e nisso teríamos as "diretrizes"; e deveria fixar, em consequência, as formas gerais de administração, referindo-se aos graus de ensino, sua extensão e articulação, e nisso teríamos as "bases". Ficaria assim excluído o caráter minudente de uma lei orgânica. esse era o modo de ver de vários membros da primitiva comissão, como também a de nossa veterana Associação Brasileira de Educação.

A maioria, no entanto, propendeu para uma redação mais minuciosa, ou de aspecto mais normativo, tal como no projeto enviado à Câmara dos Deputados. É que a primeira hipótese encontrava certos problemas relativos à aplicação dos princípios gerais que se viessem a estabelecer, numa fase de administração mais centralizada, para outra, sentida por todos necessária, de

maior descentralização. Em qualquer dos casos, entendia-se, porém, que um órgão colegial devesse existir, com a incumbência de regular certos aspectos de organização — o Conselho Nacional de Educação.

O ideal seria, realmente, que um órgão dessa espécie pudesse ter funções não só consultivas, mas deliberativas, para as quais se transferisse muito do que agora incumbe à lei ordinária; ou, pelo menos, que esse órgão ficasse incumbido, com a colaboração de outros, do Ministério, do preparo de atos de regulamentação, a serem enfim apreciados e expedidos pelo Ministro.

É, assim, realmente, que as normas de ensino se constituem na maioria dos países. O Poder Legislativo fixa apenas grandes linhas; órgãos técnicos cuidam de bem adaptá-las, ou de fazê-las cumprir, mediante regulamentação adequada e que poderá variar no tempo. Mas, para essa inovação, não parece ter chegado a hora. Na revisão agora feita, devia prevalecer o mesmo ponto de vista do anteprojeto e projeto de 1948. Fortalece-se a posição do Conselho, mas terá esse órgão apenas funções consultivas. Ele opinará em importantes questões de organização e administração, principalmente em matéria de ensino superior. Nas de ensino médio, o projeto revisto desce a minúcias. Nos do ensino primário, deixa maior soma de decisão à legislação complementar do Estado.

Muitos argumentos respeitáveis existem em favor da solução adotada, e que se prendem a tradições, à variedade de situações nas várias regiões do país, e ainda e também à procedência dos recursos a serem aplicados aos serviços do ensino. Tudo isso foi considerado nos trabalhos da comissão de 1948, como na de agora, sob a presidência do Ministro Clóvis Salgado. No conjunto, mantém-se a estrutura do projeto Clemente Mariâni, por subsistirem as mesmas razões que figuram na exposição de motivos por esse eminente homem público redigida, há dez anos atrás.

Mas, há inovações, e algumas de especial importância, que ou desdobram medidas já então lembradas, ou propõem mesmo soluções novas, dentro, porém, do mesmo espírito.

Entre essas, devem ser salientadas as que se referem ao ensino médio e sua melhor articulação com o ensino primário. Valerá a pena explicá-las. Em nosso país, como em tantos outros, o ensino médio, ou o destinado à adolescência, vinha sendo caracterizado pela sua dualidade. Havia o ensino secundário, de um lado, e ramos profissionais, de outro; o secundário destinava-se a alunos de condições sociais privilegiadas, mesmo porque só possuía uma função: preparar para os estudos superiores.

Desde 1932, porém, a matrícula do ensino secundário começou a crescer enormemente. Os alunos eram então 60 mil, e hoje totalizam mais de 600 mil. Praticamente, só havia esse ensino nas capitais e algumas poucas cidades. Hoje, êle existe em quase um terço dos municípios. esse crescimento pode ser observado em todos os países, mas, entre nós, tem a particularidade de se ter dado, em sua maior parte, em escolas de ensino privado, o que significa uma irreprimível tendência de ordem social, mais que resultado de qualquer política assentada de educação.

Significa o que já um autor inglês chamou de "revolução social, silenciosa". A que se deve ela?... À rápida transformação das formas de produção, na indústria; ou, mais precisamente, à aplicação da grande tecnologia na produção (inclusive na agricultura), com inevitáveis reflexos nas atividades do comércio, dos transportes, das comunicações, além das dos serviços públicos — todas a requererem trabalhadores mais capacitados, ou preparados por estudos ulteriores ao primário.

desse modo, o ensino passou a ter novas funções, nem de todos percebida. Ao invés de selecionar, sob base econômica, como o fazia antes, os jovens que se destinassem apenas ao ensino superior, o ensino desse grau agora deve distribuí-los por diferentes atividades e carreiras, na base de suas capacidades individuais, gostos e aptidões.

Isso impõe uma nova filosofia de educação e uma nova organização dos cursos de grau médio, com melhor articulação com o ensino primário.

Deve-se reconhecer que as leis orgânicas expedidas ao tempo do Ministro Capanema, com quem tive a honra de colaborar por vários anos, já consideravam, em princípio, essa situação, e que mesmo foram as primeiras a admitir certa equivalência de cursos profissionais para a matrícula em determinados cursos superiores. Basta ver que estabeleceram paralelismo de organização, entre o secundário e o ensino comercial e industrial, por ciclos de igual duração. Basta ver que admitiram um patamar de distribuição ao fim do primeiro ciclo, ou do ginásio.

Contudo, a lonça tradição de superioridade dos estudos acadêmicos no país, e afinal, maior aproveitamento dos egressos deles, não permitiu que o esquema realizasse tudo quanto por êle se previa. A matrícula secundária elevou-se, como já dissemos, ano a ano. A dos cursos industriais e técnicos pouco cresceu. Ainda hoje não vai a 20 mil.

O princípio geral, já admitido nas leis orgânicas de 1942 e anos seguintes, evoluiu para uma solução de maior flexibilidade e maior articulação e passagem no projeto de 1948; e ela, afinal, tomou um sentido geral de equivalência na Lei n.º 1.821, do ano de 1953.

Nisso, aliás, não estamos seguindo senão a mesma marcha de outros países em que a industrialização se tenha desenvolvido. Primeiro, foram os Estados Unidos, com a instituição das suas "high schools", mesmo antes da primeira grande guerra, e cujo sentido social ficou bem definido nos trabalhos de uma comissão que estudou o assunto, em 1918. Depois, em quase todos os países da Europa, que tenderam a abranger ou a extinguir de todo a dualidade dos sistemas de ensino médio. Na Inglaterra, mesmo antes da reforma de 1944, modificações se fizeram com base num longo estudo iniciado desde 1924.

No projeto revisto, não só se reafirma o princípio geral de equivalência, constante do trabalho de 1948 e definido na lei de 1953, como se caminha adiante, com medidas aparentemente simples, mas de grande significação quanto à articulação dos cursos médios, entre si, e sua articulação com os estudos primários. A primeira delas é a proposta de organização idêntica para os dois primeiros anos dos estudos médios, em todos os seus ramos: o secundário propriamente dito, o comercial, o industrial, o normal, o artístico.

Ora, isso tem duas conseqüências de que se aproveitou também a revisão. A primeira é a de que a opção entre os vários ramos de ensino médio não mais se dará, como até agora, aos 11 anos de idade, mas aos 13 e 14, idades em que realmente se afirmam os pendores, ou para os ramos de preparação teórica ou para os de preparação prática. Haverá assim um largo papel a ser desempenhado pela "orientação educacional", implantada pela reforma Capanema, e que se funda, afinal, na idéia de distribuir os jovens por suas tendências a aptidões, em colaboração com a família.

A segunda é a de que esses mesmos estudos básicos poderão ser dados num curso complementar primário, estendendo-se os estudos desse nível a seis anos. Os egressos de tal curso complementar poderão fazer admissão ao ginásio diretamente para a 3.^a série, o que significará também melhor consulta às capacidades individuais, na época própria, e inegável expansão das oportunidades de educação a todos os pré-adolescentes. Será preciso também dizer que isso significa economia para as famílias, ou real democratização do ensino?...

Neste ponto, a orientação agora impressa ao trabalho pelo Sr. Ministro Clóvis Salgado (e digo impressa, porque, presidindo à comissão de agora, S. Excia. calorosamente defendeu a inovação) representará medida muito salutar.

É que, de par com a tendência de crescimento do ensino secundário, outra tem-se revelado em nosso país, verdadeiramente anômala: a do desaparecimento do ensino primário, quer na sua difusão, quer na sua qualidade.

Onde quer que tenha podido falar ou escrever, tenho clamado por um corretivo a essa situação, que nos últimos dez anos tem realmente apresentado índices de assustar.

Basta ver o seguinte: em 1948, de todas as despesas com o ensino pela União, Estados e Municípios, 60% eram destinados ao grau primário. Em 1956, baixaram a 43%.

E tal diminuição do esforço educativo popular não se deu só nas dotações da União, mas nas dos Estados e Distrito Federal, como ainda, o que é impressionante, nas dos orçamentos municipais !

, Qual a explicação?... A da necessidade de aumentar a extensão dos estudos comuns, do ensino geral do povo, pelas circunstâncias de mudança social a que dantes se aludiu. E, como o ensino primário, de reduzida extensão (pois mais da metade de suas escolas, em todo o país, não possuem senão três séries, ou três anos), cuidam os Estados, e já agora os próprios Municípios, de criar cursos secundários, esquecidos, porém, da base que eles mesmos reclamam.

O que se está verificando, à luz dos dados estatísticos, é, realmente, impressionante: o total da matrícula inicial nos cursos secundários e comerciais *tem superado* o número de aprovados na 4.^a série e na 5.^a série das escolas primárias. O que quer isso dizer? Quer dizer que entram para os cursos médios crianças que só tiveram estudos elementares de três anos, com um ano, após, de decoração de perguntas e respostas para os exames de admissão. Ora isso não resulta em educação. Representa uma ilusão.

A ilusão fica comprovada quando vemos a impressionante queda de matrícula nas primeiras séries do ginásio. Não chegam à 4.^a série 40% dos que se matriculam na 1.^a, e a maior queda se dá nas duas primeiras séries. Há razões no abandono dos estudos, mas há também a da inadequação para eles, por deficiente preparação, e ainda por inadaptação de aptidões, ou a da má escolha do curso.

O projeto revisto tenderá a corrigir todos esses pontos, pela adoção de estudos idênticos nas duas primeiras séries de todos os cursos de ensino médio, e pela possibilidade, que terá o aluno que faça estudos primários de seis anos, de prestar exames de admissão à 3.^a série do ensino secundário, como aliás para a 3.^a série de qualquer dos demais cursos de grau médio.

E, para que se retire mesmo a sugestão da superioridade dos estudos acadêmicos, o projeto revisto dá ao primeiro ciclo de todos os ramos um igual nome, o de *ginásio*; e, ao segundo, o mesmo título, o de *colégio*. Isto tenderá a acentuar, no espírito público, a idéia da equivalência dos estudos, já existente, como a do valor social deles, em todos os ramos.

Deve-se notar ainda que a extensão do curso primário para seis anos tenderá a atender ao hiato existente entre a escola primária e a idade legal para início do trabalho, que é a de 14 anos.

Estou certo de que a experiência que se fizer com o alongamento do ensino primário para seis anos, acabará, num futuro muito próximo, a normalizar a nossa estrutura de cursos: seis de primário, cinco de secundário, e não sete como agora.

Em grande número de nações, o ensino primário tem seis anos, e cinco o secundário. Em muitos Estados dos Estados Unidos, o curso primário tem oito anos. Na Alemanha Ocidental, há cursos primários até nove anos de extensão. Aliás, em todas as nações latino-americanas, exceto o Brasil, o curso primário é de seis a sete anos.

A solução do projeto revisto, que consiste afinal em oferecer caminhos paralelos para as idades de 12 e 13 anos (no curso primário, ou já nas duas primeiras séries de estudos médios) foi recomendada pela comissão inglesa, que publicou o seu relatório em 1938. esse relatório recomendou também a equivalência de todos os estudos médios entre si, e exatamente também a mesma solução de *estudos idênticos* nas duas primeiras séries desses estudos.

São bons modelos a seguir, não porque nos venham deste ou daquele país, mas porque surgiram para atender exatamente às mesmas condições de evolução social, que são as nossas, neste momento, em muitos países. É claro que o projeto revisto receberá cuidadoso estudo da ilustrada Comissão de Educação e Cultura d» Câmara dos Deputados, que terá em conta todos esses argumentos, bem como sugestões da imprensa, das associações, dos entendidos em geral.

Entrevista do Prof. Raul Bittencourt

Somente duas leis gerais de ensino tivemos até agora em nosso país: uma, em 1827, antiga e perempta, que só os historiadores podem invocar; outra, mais recente, no govêrno Linhares, da qual quase ninguém tomou conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases será então a terceira, se vier a ser aprovada, e será a primeira a ser aplicada, porquanto as demais só existiram no papel, tão pequenos foram os frutos colhidos das leis de D. Pedro I e do Presidente Linhares.

Uma lei de diretrizes e bases deve ser uma lei:

1. que defina os objetivos da educação brasileira;
2. que classifique os ramos e graus de ensino no Brasil;
3. que defina os objetivos de cada um desses ramos e graus;

4. que dê articulação entre esses diversos ramos e graus;
5. que estructure e dê as atribuições dos órgãos deliberativos ou administrativos da União quanto à matéria de educação;
6. que fixe a forma de custeio na parte da União;
7. que diga expressamente a competência que os Estados terão para legislar sobre ensino;
8. que fixe o número mínimo de estudos para o ensino primário, secundário e superior (facultando ao Estado realizar mais se tiver possibilidade).

Por outro lado, não deve constar numa lei de diretrizes e bases:

1. currículo de nenhum curso; quando muito poderá enunciar a direção geral dos estudos, mas não a determinação de disciplinas; nas universidades, o currículo deverá ser organizado por elas mesmas, desde que respeitem os objetivos; as escolas superiores isoladas deverão ter currículos variáveis, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação;
2. notas de aprovação, tipos de provas e outros problemas técnicos de verificação do rendimento escolar.

As leis gerais devem ser elaboradas de forma a não impedir o desenvolvimento das técnicas do ensino, a organização de ensaios experimentais e a renovação oriunda daquilo que o estudo e a prática aconselharem seja modificado.

Leis sobre o ensino só são feitas no Brasil. Deve-se lembrar, como exemplo, a Inglaterra, que na sua reforma de educação discriminou apenas as atribuições dos órgãos e seus objetivos.

O APERFEIÇOAMENTO DA LITERATURA DIDÁTICA

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, desde 1952, tem-se interessado pela renovação da literatura pedagógica nacional.

Considerando a enorme importância que tem o livro no processo educativo, seja de um modo geral, seja no caso brasileiro muito em particular, foi instituída a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino, destinada à elaboração de Livros-Fonte e de Livros-Texto que viessem a constituir instrumentos de trabalho eficaz na escola secundária brasileira.

Essa Campanha foi depois incorporada ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do INEP, constituindo hoje uma das tarefas da sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais.

De suas atividades nesse campo se originaram publicações como a tradução do excelente Iniciação à Ciência, de Andrade e Huxley, e, sob forma de cooperação, a Metodologia das Ciências Sociais, de Delgado de Carvalho, e a Didática das Línguas Modernas, de Walnir Chagas.

Muitos desses manuais e livros de texto estão sendo ultimados por especialistas brasileiros de mais alta qualidade, sofrendo, muitas vezes, as inevitáveis delongas próprias ao trabalho intelectual no Brasil. todavia, vários deles estão prestes a ser publicados.

A Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CAL-DEME) foi inicialmente dirigida pelos educadores brasileiros Gustavo Lessa e Mário de Brito, que tiveram importante papel no debate do plano desses livros, defendendo uma posição renovadora dessa literatura, fora de certas tradições pouco recomendáveis, nela assinaláveis.

O documento a seguir publicado é o primeiro relatório do Dr. Gustavo Lessa, dizendo como sentiu e como sentiram instituições e educadores do Sul do Brasil o problema da escola secundária brasileira e o papel que para sua melhoria poderia representar a iniciativa então planejada.

1 — COMO ESTA SENDO ENCARADO O PROBLEMA DO ENSINO SECUNDÁRIO*

Foram generalizadas as lamentações sobre a situação do ensino secundário entre nós. "Mal sabem ler e escrever muitos estudantes que aqui chegam", disse-me um excelente professor da Faculdade de Filosofia de São Paulo. Alguns notaram que o nível do preparo desceu muito nos últimos anos.

Quanto às causas, não procuraram insistir em fatores importantes, mas difíceis de remover: excessivo número de turmas para cada professor; inclusão de um mesmo professor no cargo docente de vários estabelecimentos de ensino; falta de preparo do professor (esta última abundantemente comprovada nos concursos que as administrações estaduais têm aberto para verificar a capacidade dos professores já em exercício); etc. Conversando com quem vinha da parte da administração federal, a maioria procurava acentuar os fatores cujo afastamento depende imediatamente dessa administração.

Quase não houve um professor entrevistado que não acentuasse o mal proveniente do excesso da matéria ensinada, quer a exposta sob forma de teoria, quer sob a de simples informação.

É bem verdade que muitos reconheceram ser o mal muito espalhado. Contre êle, contra as torturas impostas ao espírito do adolescente, a revolta de um Rebelais só muito lentamente vem prevalecendo. "A rotina pedagógica é a pior de todas". É por isto que a libertação do adolescente da tirania pedagógica se há de revelar mais lenta do que a do proletariado, relativamente à discriminação econômica.

Em relação ao ensino secundário, só nas últimas décadas se vêm acentuando os esforços de depuração, mesmo nos países mais adiantados. Sabendo disto, fiz ao Prof. Felix Rawitscher a seguinte pergunta: "Conservou o Sr. em seu espírito muito do que aprendeu na escola secundária alemã?" — "Esqueci cerca de nove décimos".

Entre nós, porém, a opinião mais esclarecida é que o mal assume proporções pouco comuns. A gravidade do problema foi logo sentida, em São Paulo, por alguns dos mais ilustres cientis-

* Incluiu-se aqui grande parte do relatório apresentado, em 24 de outubro de 1952, pelo Dr. Gustavo Lessa ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Refere êle as impressões colhidas numa viagem ao Sul do País. Por involuntária omissão, deixou de ser publicado o relatório naquela época. Entretanto, é ainda oportuna a sua divulgação, pois os problemas expostos se acham em plena atualidade. O autor foi Diretor da CALDEME de junho de 1952 a agosto de 1953 (Nota do autor do relatório).

tas estrangeiros chamados a participar da fundação da sua Faculdade de Filosofia. Não hesitaram mesmo em dar o seu conselho, que caiu em ouvidos obturados. Dizia em 1935 o notável matemático Luigi Fantapié:

"Voltando à matemática, desejo propor às autoridades competentes que aliviem os programas dessa matéria, da grande quantidade de regras e fórmulas que os mesmos contém" (ver Anais daquela época).

Em vão também insistiu na mesma época um físico do valor de Gleb Wataghin:

"O aluno de uma escola secundária não está maduro para compreender as teorias físicas, não tem preparação eficiente de matemática e, o que é mais importante, não tem suficiente conhecimento da maioria dos fenômenos físicos que deverá estudar. O fim principal do ensino secundário é familiarizar o aluno com os fenômenos elétricos, acústicos, térmicos, ópticos e habituá-lo à noção da medida das grandezas físicas".

Seria impossível reproduzir todas as críticas que ouvi a respeito dos programas atuais. Os professores de química da Faculdade de Filosofia de São Paulo, Drs. Heinrich Hauptmann e Pas-choal Senise, acham que esses programas contêm muita matéria cabível só em nível universitário. O Padre Balduino Rambo, botânico conhecido em todo o país, professor de antropologia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul e professor de história natural no Colégio Anchieta, me disse julgar impossível cumprir o programa desta matéria no tempo disponível. sobre matemáticas, depôs um homem de incontestável competência: o Dr. Algacyr Munhoz Maeder, professor da Faculdade de Filosofia do Paraná e diretor da Escola de Engenharia. Há anos atrás deu o seu parecer a pedido da Divisão de Ensino Secundário. Os programas atuais continuam excessivos sobretudo no ciclo ginasial. A crítica a esses programas foi antecipada em São Paulo pelo Prof. Benedito Castrucci e ratificada em Porto Alegre pelo Diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, Irmão José Otão, também professor de matemática. A respeito de ciências sociais, disseram-me em São Paulo que a Sociedade de História estava pensando em dirigir uma mensagem ao Ministro sobre os programas respectivos.

As censuras ouvidas, ora se referiam a excessos nos programas, ora a erros nos mesmos, ora a ambos os males. Neste particular, é muito eloqüente a carta que o Prof. André Dreyfus diri-

giu ao Sr. Ministro de Educação, alguns dias antes de falecer, a respeito do programa de biologia. Fiz notar aos outros críticos que o Ministério consideraria por certo uma contribuição construtiva a apresentação de pareceres fundamentados a respeito do assunto.

Tive ocasião de lembrar que *muitas vezes o excesso de maté-ia ensinada não deve ser imputado aos programas*. Estes, em tais casos, só pecam por serem demasiado sintéticos e assim possibilitarem: *a)* a autores de livros didáticos a inserção de páginas e páginas contendo informações não assimiláveis pelo adolescente; *b)* a professores pouco esclarecidos, a obtenção, nas aulas, de idênticos lauréis de pedantismo.

Alguns espíritos inquisitivos já tinham notado esse aspecto do problema. Gleb Wataghin dizia no estudo a que acima aludi:

"O problema do bom ensino secundário está indissolúvelmente ligado à criação de um bom corpo de educadores a *de um bom livro de texto*" (grifo meu).

Em 1942, André Dreyfus, em aula inaugural dos cursos da Faculdade de Filosofia, interpelava os alunos:

"Não é uma das vossas obrigações imediatas redigir livros bem feitos para a nossa mocidade? Em tais obras deveréis tomar por base o preceito que há muito venho defendendo: *ensinar pouco e bem*, isto é, claramente. Conheço livros escolares onde tudo quanto é autor ou nome técnico é citado, sem outra preocupação aparente senão a exposição de uma erudição superficial. Explicar, de modo claro, o que quer que seja, é o que não está nos planos e talvez nem mesmo nas possibilidades do autor".

Infelizmente este apelo não foi ouvido. O Prof. Heinrich Rheinboldt me assinalou o excesso de matéria inadequada que abundava num compêndio elaborado por diplomado da sua Faculdade (São Paulo). Recentemente, no Rio, em matéria diversa o Dr. James Braga Vieira da Fonseca, da Faculdade Nacional de Filosofia, me assinalava erro idêntico em que incidiu um seu ex-aluno, bastante inteligente. É sempre difícil romper contra a rotina.

Alguns professores apontaram os exames vestibulares como corresponsáveis na situação. Não se pensa neles em avaliar a solidez dos conhecimentos fundamentais, e muito menos a capacidade de raciocinar e de perquirir. O Dr. Ary Tietbohl, que leciona matemática nas Faculdades de Filosofia de Porto Alegre, de-

fende a idéia da supressão desse exame e a admissão dos egressos dos estabelecimentos secundários imediatamente a um curso anexo às escolas superiores.

Em Curitiba, um professor denunciou uma outra influência maléfica: a dos concursos realizados pelo DASP. Também eles forçariam o ensino de noções inúteis. Não pude verificar até que ponto é fundada a crítica.

Parece-me, porém, que o grotesco verbalismo do nosso ensino secundário é sobretudo uma conseqüência da nossa cultura, seduzida pelos aspectos formais, pelos rótulos, pela terminologia vistosa, e indiferente ao funcionamento das forças físicas ou dos organismos biológicos e sociais.

A impressão mais profunda que notei no espírito dos professores mais destacados que ouvi nas diversas faculdades foi a da aversão da maioria dos alunos à reflexão. Mostram-se ansiosos por fórmulas fáceis de decorar. O estranhável é que isto se nota mesmo no ensino da matemática, que é a matéria na qual a possibilidade do treino do raciocínio é menos disputada. Uma professora de didática dessa matéria na Faculdade Nacional de Filosofia, D.^a Eleonora Lobo Ribeiro, me dizia que o mal se havia enraizado já no ensino primário. Fiz verificação idêntica aqui, no meio familiar, e, em São Paulo, o Prof. Hauptmann me ilustrou a situação citando perguntas de sua filhinha: "Papai, agora é *mais* ou *vezes*?"

Aos que se lamentavam a respeito dessa tendência perniciosa, fiz as seguintes perguntas: "Não lhes parece que, se os professores primários e secundários, em lugar de tentar ensinar *muito*, se limitassem a repisar as noções fundamentais em múltiplos exercícios e *problemas*, o mal seria evitado? Não lhes parece que os livros didáticos deveriam auxiliar os professores nessa tarefa?" É muito significativo que não ouvi uma só resposta discordante.

Expondo os objetivos da minha viagem a um antigo colega e amigo, o Dr. Raul Franco Di Primio, professor ao mesmo tempo na Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul e na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, êle manifestou o desejo de obter dos alunos na Faculdade de Medicina, que eram muito numerosos, alguns dados sobre os respectivos cursos secundários. Angariamos a adesão para a idéia do dinâmico diretor da Faculdade de Medicina, o Dr. Guerra Blesmann. Elaborei na véspera da minha partida de Porto Alegre um questionário que o Dr. Di Primio ficou de submeter *experimentalmente* aos seus alunos. Muito pouco, entretanto, se poderá deduzir dessas impressões retrospectivas. Parece-me que o INEP poderia obter a colaboração dos órgãos encarregados de elaborar as questões para os exames vestibulares e incluir aí questões que verificassem o preparo básico dos candidatos.

2 — A SITUAÇÃO NAS FACULDADES DE FILOSOFIA

Significativo da ansiedade das Faculdades de Filosofia por participar na orientação do ensino secundário me parece ser o seguinte trecho de uma aula do Prof. Paulo Sawaya, ao inaugurar-se em São Paulo um curso de férias para professores desse ensino:

"Dissemos de início da imprescindibilidade da maior aproximação entre as duas instituições *que devem nortear* o ensino secundário em nosso Estado: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Secretaria de Educação" (grifo meu).

É inegável que as Faculdades de Filosofia irão assumindo um papel progressivamente maior nesse terreno. Não figurava, porém, pela escassez de tempo, o estudo da situação dessas Faculdades, entre os objetivos das minhas pesquisas. As notas que se seguem representam simples impressões, provenientes pela maior parte das conversações tidas com professores em tais estabelecimentos.

Quanto a instalações materiais, todas as escolas visitadas se acham à espera das que sejam condignas. Em São Paulo, além da dispersão por três locais diversos, se verifica muitas vezes a insuficiência do espaço. Foi-me narrado que alguns professores de tempo integral têm os seus gabinetes superlotados de tal maneira que são obrigados a fazer em casa certos trabalhos que exigem mais quietude. Não se antevê ainda melhoria para esta situação. Em Curitiba a Faculdade se acha instalada em parte de um colégio dos Irmãos Maristas, mas já está em projeto um edifício de 10 andares com acomodações muito melhores. No Rio Grande do Sul, a Faculdade oficial coexiste no mesmo prédio com a Faculdade de Direito, mas já se acha em construção bastante adiantada um novo edifício avaliado em trinta milhões de cruzeiros e que ficará ladeado de áreas ajardinadas, úteis tanto sob o ponto de vista ornamental e recreativo como sob o do ensino de botânica.

Quanto ao preparo e ao zelo dos professores, a impressão obtida se conforma com o que deveria ser esperado: são desiguais. Numa das Faculdades, ouvi mesmo de fonte segura que havia professores absenteados. Em compensação, em todas elas não foi difícil verificar a dedicação e o espírito científico de vários mestres eminentes.

A observação acima, confirmada pelo que se sabe sobre as outras escolas superiores em nosso país, mostra quão sábio teria sido o sistema de confiar tais escolas à iniciativa estadual ou privada, destinando-se as subvenções federais, concedidas após inspeção *in loco*, a estimular os departamentos dotados de pessoa capaz.

A tendência, ora esboçada, para o desdobramento de cadeiras é lamentada por vários espíritos argutos. Nos países de maior progresso cultural, a hierarquia departamental é um antídoto contra a especialização excessiva, porque, a fim de chegar ao ápice da carreira no magistério, é necessário ao professor tempo suficiente para dilatar o próprio campo de pesquisas. O pessoal que o assiste, este sim, pode permanecer em setores bem especificados.

Um aspecto animador no sul do país é a utilização aí feita dos serviços de cientistas nascidos na Europa e nos Estados Unidos, ou que aí tenham feito um estágio. Em particular o estudo da nossa fauna e da nossa flora vai devendo a eles benefícios inestimáveis, conforme se verifica nas publicações especializadas. A Faculdade de Filosofia de São Paulo é uma das que mais se têm beneficiado da cultura européia. Ao tempo de minha estada lá, li uma entrevista concedida a um vespertino pelo Dr. Júlio Mesquita Filho, que foi um dos cooperadores na fundação dessa Faculdade. Disse êle referindo-se aos professores estrangeiros:

"A ação desses elementos foi extraordinariamente benéfica, mas a pressa com que foram dispensados e substituídos por elementos nacionais acarretou incontestavelmente uma queda na eficiência da Faculdade".

Felizmente se integraram definitivamente na Faculdade alguns desses elementos. Quanto à "pressa" com que foram os outros substituídos, ouvi informações contraditórias. O fato é, porém, que ao Dr. Mesquita Filho assiste toda razão quando mais adiante, na sua entrevista, aponta a carência de semelhante contribuição em um sem número de Faculdades de Filosofia que vêm proliferando no país.

Quanto aos alunos, ouvi informações concordes em que as Faculdades de Filosofia são muitas vezes procuradas por elementos rejeitados nos exames vestibulares das outras escolas superiores. Este é um ponto que merece uma verificação estatística. Seja como fôr, em vista de constituir uma realidade a falta generalizada de um preparo básico, não é de estranhar que os professores nas diversas Faculdades se achem todos os anos enfrentados pelo dilema que, em São Paulo, surgiu desde a primeira hora: convém fazer o ensino descer ao nível do preparo real dos

alunos, ou convém fazê-lo seletivo e mantê-lo acima desse nível para corresponder à finalidade universitária? As opiniões -me parecem dividir-se ainda na matéria. Um fator que pesa na balança em favor da primeira solução é o fato das Faculdades não se destinarem somente à pesquisa e, sim, também, talvez precipua-mente, à formação do professorado secundário. Alguns se perguntam: "Estão compreendendo os meus alunos que o assunto por mim abordado nesta aula não deve ser incluído no programa secundário?" A ansiedade é justificada porque alguns antigos alunos, lecionando agora em ginásio, se têm gabado diante do mestre da Faculdade: "Dr., tudo que aprendi com o Sr. transmito aos meus alunos"!

O mal não é, pois, corrigido pelo ensino da didática como é feito atualmente, divorciado do ensino das matérias. O caminho para reconciliá-los me parece indicado pelo interesse singular que, nestes quatro meses, tenho encontrado, da parte de cientistas eminentes, pelas questões do ensino secundário. Físicos, matemáticos, zoólogos, botânicos, etc, sentem a necessidade do ensino ser escalonado segundo os diferentes níveis do desenvolvimento mental e dos conhecimentos já assimilados. É uma verificação indireta da verdade enunciada por Dewey: "Méthod means that arrangement of subject matter which makes it most effective in use".

Se o Brasil optou pelo caminho de confiar às faculdades de filosofia o preparo dos professores secundários (caminho, a meu ver, que não era o mais adequado ao nosso meio), então é necessário um apelo aos cientistas que professam nessas escolas para que estudem as didáticas respectivas. O INEP poderia disseminar a literatura necessária e convocar freqüentes seminários. Grupos de físicos, de matemáticos, de zoólogos, de botânicos, etc, se reuniriam com professores secundários de destaque para solve-rem os problemas do "arranjo da matéria" necessário em nível superior e em nível secundário.

Um outro problema a respeito do qual vi muita preocupação entre os professores de origem alemã da Faculdade de São Paulo é o do destino dos diplomados pela mesma. Parece que a grande maioria não deseja ir lecionar no interior, e a capital não pode absorvê-los todos profissionalmente. Em particular, o Prof. Ernest Marcus sente que há assim um contingente forte para a formação de um proletariado intelectual. Além da atração urbana, concorrem para esse resultado os privilégios que certos diplomas têm sobre os expedidos pela Faculdade. É assim que o Instituto Biológico de São Paulo se abre aos agrônomos e veterinários e se fecha aos biólogos da Faculdade. Os Drs. Hauptmann e Senise apontam uma barreira que se ameaça levantar contra os

químicos por eles preparados: o anteprojeto mandado ao Congresso, pelo Ministério do Trabalho, para regulamentar a profissão dá mais direitos aos portadores de diplomas das Escolas Técnicas de Química Industrial (de nível secundário, segundo informam) do que aos diplomados pelas Faculdades de Filosofia.

Antes de terminar, devo dizer que as Faculdades de Filosofia visitadas, pelo desenvolvimento a que aspiram, constituem um campo ótimo para visitas profícuas por parte da CAPES. Dois exemplos na mesma cidade ilustram o problema. Em Curitiba o Prof. de biologia, Dr. Newton Freire Maia, me contou que um dos assistentes da Faculdade, Dr. Ralph Hertel, mantinha, às suas próprias sustas, e com esforços heróicos, uma revista "Dusenya", dedicada aos problemas de biologia. Chegado ao Rio, dei os primeiros passos para obter do Conselho Nacional de Pesquisas uma subvenção para essa revista, interessando no assunto o Dr. Costa Ribeiro. Na mesma cidade, o Padre Jesus Moure, que me pareceu ser a figura considerada de mais destaque na Faculdade, me disse que havia feito encomenda de publicações a um livreiro inglês no valor de cerca de 80 mil cruzeiros, mas estava tendo grande dificuldade para obter câmbio do Banco do Brasil. Fiz um apelo ao Conselho Britânico para auxiliá-lo nesse transe. E quantos outros departamentos nas diversas cidades, geridos por gente competente, não necessitam de pequenos auxílios por parte da administração federal!

3 — MEIOS DE MELHORAR O PREPARO DO PROFESSORADO SECUNDÁRIO ATUAL.

As indagações nas melhores fontes revelam que os compêndios escolares não exercem influência somente sobre os alunos, mas, sim, também, sobre professores. Parece ser este um fenômeno generalizado, porque o professorado precisa de um guia para as suas aulas. Por isto não é de estranhar, como se viu no começo, que em São Paulo, já de há muito, professores da Faculdade se tenham inquietado com o problema.

Entretanto, é preciso notar que poucos foram os professores entrevistados que manifestaram um interesse mais aprofundado, capaz de levá-los a folhear diversos compêndios secundários. A maioria conhecia um ou outro apenas desses livros, na sua especialidade. Os mais preocupados eram, em geral, os que acompanhavam de perto a aprendizagem dos filhos. esses concordavam em atribuir aos nossos compêndios as falhas já imputadas a diversos programas: ora excessivos, ora errados, ora acumulando os dois defeitos.

A linguagem inacessível foi um outro defeito salientado. Em São Paulo, uma senhora muito instruída e dedicada em extremo à aprendizagem dos filhos, que estão freqüentando ginásio, me disse ficar desesperada quando estes lhe submetem freqüentemente vocábulos cuja significação não conhece. Parece-me que os autores dos nossos projetados Manuais seriam muito beneficiados se o INEP procedesse previamente a um inquérito sobre o vocabulário acessível aos alunos do curso secundário. A investigação realizada, sob a direção do Dr. Lourenço Filho, pelo Dr. Manuel Marques de Carvalho e outros colaboradores, e publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, número de abril de 1945, versou, como o seu título indica, sobre o vocabulário mais freqüente na leitura comum do adulto.

O Padre Moure frisou a influência que têm exercido sobre os nossos livros secundários, compêndios estrangeiros escritos para nível universitário.

Em minhas conversações, pedi sempre indicação sobre os livros estrangeiros que devêssemos adquirir para a nossa coleção de compêndios secundários. Ainda aqui poucos foram os professores que puderam atender-me. Os Drs. Rawitscher, Marcus e o Padre Rambo indicaram os livros de Schmeil, que no começo do século iniciaram uma revolução pedagógica na Alemanha quanto ao ensino da história natural. O Dr. Paulo Sawaya acha também excelentes os compêndios alemães nesse terreno, e elogia um francês sobre biologia animal. O Dr. Clemente Pereira exaltou um livro inglês de ciências naturais que tinha sobre a mesa. O Dr. Benjamin Castrucci indicou uns livros italianos que julgava bons para o ensino de matemática. O Prof. Aroldo de Azevedo é entusiasta dos compêndios franceses no campo da geografia.

Para uso na Faculdade, o Prof. Paulo Sawaya está traduzindo e adaptando uma zoologia do professor alemão Alfredo Kuhn. desse autor, o Dr. Rawitscher preconiza a tradução de uma genética.

O projeto de manuais para professores secundários foi, de modo geral, acolhido com simpatia. Houve poucas restrições. Assim, o diretor da Faculdade de Filosofia de São Paulo, Dr. Eurípedes Simões de Paula, acha que não serão lidos, pois a maioria dos professores secundários, acostumada já aos compêndios em que se inspiram, não se dignarão de olhar para outras fontes de conhecimento. Argumentei em resposta que, se lhes forem oferecidos textos atraentes pela linguagem e pela satisfação de problemas ligados à vida cotidiana, e além disso prestigiados por autores de renome, não haveria motivo para que esperássemos uma opção em favor de textos massudos. Os Drs. Querino Ribeiro e Ari Franca, também em São Paulo, exprimiram o receio de que

os manuais, partidos da administração federal, fossem considerados como imposições legais e tornassem ainda mais rígido o controle federal. Respondi-lhes que isto estava no pólo oposto das cogitações do Diretor do INEP, conhecido pela sua defesa persistente da descentralização. Os manuais constituiriam expressamente simples sugestões, cuja aceitação dependeria unicamente do seu valor intrínseco e do prestígio dos seus autores nos meios científicos e educacionais do país. Em Curitiba, o Dr. Ralph Hertel e, em Porto Alegre, o Dr. Antônio Estevam Pinheiro Cabral, exprimiram uma apreensão diversa. Os manuais contendo a matéria a ser ensinada impediriam uma motivação adequada, afastando a possibilidade de adaptações conforme as circunstâncias e as regiões. A minha explicação foi que esse problema ainda não recebeu uma solução adequada em parte alguma. Mesmo em países muito mais prósperos do que o Brasil, têm-se que apelar para compêndios de uso nacional, ainda que o território compreendido seja muito vasto. As variações regionais da fauna, da flora, de acidentes geográficos e históricos, etc, só podem ser tratadas adequadamente com uma literatura suplementar. Quanto a aproveitar as datas e os acontecimentos nas escolas ou na comunidade para despertar o interesse no ensino, os manuais de maneira alguma impediriam isto. Os programas rígidos, sim.

Afora essas restrições, que aliás não foram reiteradas pelos seus autores, aparentemente, pelo menos, satisfeitos com as explicações dadas, pode-se dizer que a idéia dos manuais foi, como disse, geralmente bem acolhida. Onde houve uma certa generalizada inibição foi quanto ao plano de confecção desses manuais. Achavam que, para se pronunciar em pleno conhecimento, necessitavam de tempo para estudar o assunto, e verificar a exequibilidade de conjugar os três aspectos do problema: matéria necessitada pelo professor; matéria necessitada pelo aluno; indicações didáticas. Fiz notar que, segundo o vosso programa, o modo de ser executado esse plano ficaria dependendo de investigações mais demoradas por parte das pessoas escolhidas para o estudo respectivo.

Algumas Faculdades de Filosofia, no intuito de melhorar o preparo do professorado secundário em *exercício*, têm aberto cursos de férias. A sua duração tem variado de 15 dias em São Paulo a 45 dias na Faculdade Nacional de Filosofia. Em relação a estes últimos, ouvi uma crítica que me pareceu justificada, do Professor Lídio Scardini, o qual ensina matemática no Colégio Estadual do Paraná e é assistente de didática desta matéria na Faculdade de Filosofia do mesmo Estado. Foi êle comissionado pelo Governo do Estado para assistir ao curso no Rio. Pareceu-lhe o nível muito alto, sendo que, por isto, os alunos-mestres se mostravam geralmente desgostosos. O mesmo sucedeu em rela-

ção ao curso de francês, assistido por uma sua colega no Colégio Estadual, professora de grande competência que havia merecido bolsa de viagem à França.

Os cursos têm sido dados em São Paulo por uma cooperação entre a Faculdade e a Secretaria de Educação. A sua utilidade me pareceu ser diversamente julgada. Os professores de origem alemã em geral acham que a duração muito insignificante não contribui para o prestígio da Faculdade. O Prof. Paulo Sawaya me disse que tem conseguido ministrar um ensino intenso e essencialmente prático de zoologia, fazendo com os alunos-mestres excursões variadas à procura de animais, que depois são estudados no laboratório.

Uma crítica justificada me parece ser a referente ao excessivo número de pontos de merecimento que a Secretaria de Educação dá para a freqüência aos cursos.

No Rio Grande do Sul, os cursos têm durado um mês e são dados, ora no começo do ano, ora no fim.

Parece-me que há aí um bom campo para explorar pelo nosso serviço no INEP. Cumpre fazer um estudo especial do modo por que os cursos estão sendo dados e auxiliar os melhores na medida dos nossos recursos. O Prof. Hauptmann sugere que o Ministério, a fim de não serem prejudicados os trabalhos das Faculdades, remunere um assistente em cada cadeira, especialmente habilitado para reger os cursos de férias. É sem dúvida uma sugestão a ser examinada.

Em Curitiba me foi indicado um outro método prático pelo qual a administração estadual do ensino tem auxiliado tecnicamente o ensino secundário. Um assistente do professor de anatomia da Faculdade de Medicina montou uma pequena oficina para a fabricação de modelos feitos de massa e destinados ao estudo da anatomia, da zoologia, da botânica, da geografia, etc. Tem saído vitorioso em concorrência com firmas de outros pontos do país, para o fornecimento desses modelos a estabelecimentos estaduais de ensino secundário.

Uma tal providência merece ser realçada pelo contraste com o que acontece no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Contava-me há dias o assistente de didática de geografia e história nessa Faculdade que não lhe fornecem no Colégio um só mapa para o estudo de geografia. O assistente de química já me havia informado que não dispunha de um só aparelho para demonstração prática.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

MINAS GERAIS

Em dezembro do ano findo a Assembléia Legislativa autorizou a participação do Estado de Minas Gerais no acordo entre a Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil e o Ministério da Educação e Cultura, cujo teor damos a seguir:

A Missão •> Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (USOM/ B), representada pelo seu Diretor, Howard R. Cottam, e o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, representado pelo Ministro Clóvis Salgado, para o efeito de organizar-se um Centro Experimental de Programa Piloto de Educação Elementar no Instituto de Educação de Minas Gerais, com a anuência e a participação do Governo do Estado de Minas Gerais, representado pelo Governador José Francisco Bias Fartes, acordam no seguinte:

ARTIGO I *Dos*

objetivos

O Centro Experimental terá por objetivo:

- 1) — Preparar e aperfeiçoar professores e orientadores de ensino normal de Minas Gerais, bem como dos demais Estados que se quiserem valer de seus serviços;
- 2) — elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as escolas normais como para as elementares;

- 3) — enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de professores de ensino normal e elementar, recrutados em regiões representativas do Brasil, os quais, ao regressarem, serão contratados pelos respectivas escolas normais para integrar os quadros de professores ou orientadores, pelo período mínimo de dois anos.

ARTIGO II *Dos*

encargos da USOM/B

- 1) — a financiar, durante a primeira fase do Programa, pelo período de um ano, a partir de setembro de 1956, o treino de um grupo de bolsistas sob a direção da Administração de Cooperação internacional, dentro de um plano estabelecido de comum acordo;
- 2) — dentro de suas possibilidades, a enviar um quadro de técnicos norte-americanos ao Brasil, onde deverão chegar no correr do mês de julho deste ano, para trabalhar no Programa Piloto de Belo Horizonte, em cooperação com os professores brasileiros, na organização de um centro de formação de quadros de professores e orientadores de ensino normal para o instituto de Educação de Minas Gerais e de outras escolas do mesmo gênero do Brasil, que dele desejem valer-se durante quatro anos,

entre julho de 1957 e 30 de julho de 1961;

3 — dentro de suas possibilidades, a contribuir anualmente, entre 1957 e 1961 (1º semestre) inclusive, para um Fundo Comu.n, com o objetivo de financiar suprimentos e equipamentos, bem como de prestar qualquer assistência julgada necessária para o êxito do Programa;

4) — dentro de suas possibilidades, a custear em dólares, cada ano, durante quatro anos consecutivos, as despesas de ti eino, nos Estados Unidos, de um grupo de bolsistas de outras escolas normais, nas mesmas condições estabelecidas para o primeiro grupo ie 1956, a que se refere o item 19 ã&-Âe artigo.

ARTIGO III

Dos encargos do Ministério da Educação e Cultura

O Ministério da Educação e Cultura do Brai.l compromete-se:

1) — a custear as passagens de ida dos bols^fstas a Washington e respectiva volta;

2) — a concorrer com Cr\$ 5.500.000,00 (cinco milhões e quinhentos mil cruzeiros), para o Programa, em 1956, cláusula essa já satisfeita;

3) — a concorrer, cada ano, durante quatro anos, entre 1957 e 1960, com quantias para o Fundo Comum, a fim de manter-se e desenvolver-se o Programa Piloto em Belo Horizonte;

4) — a assegurar que o Estado, que envie bolsistas, continue a pagar-lhes os ordenados, no caso de terem encargos de família.

ARTIGO IV

Dos encargos do Estado de Minas Gerais

O Governo do Estado de Minas Gerais compromete-se:

1) — a cncorrer para o Fundo Comum, no período de um ano, de 1956 a 1957, com a importância de Cr? 6.000.000,00 (seis milhões de cruzeiros), e a aumentar essa importância, nos anos seguintes, até 1960 inclusive, para se assegurarem a estabilidade e a expansão dos serviços;

2) — a dotar o Centro Piloto de Belo Horizonte de um quadro suficiente de funcionários, até dezembro de 1957;

3) — a proporcionar escritórios para o quadro de técnicos norte-americanos, podendo essa despesa correr pelo Fundo Comum;

4) — a destinar o Instituto de Educação de Minas Gerais e, em especial, o Grupo Escolar de Demonstração, que nele funcionará, á execução do Programa, sem quebra das suas funções específicas ordinárias;

5) — a continuar a pagar os ordenados dos bolsistas, enquanto permanecerem 'los Estados Unidos, caso tenham eles encargos de família.

ARTIGO V Da

administração

Com a ciência do Ministro da Educação e Cultura, o Diretor da USOM/B designará o Chefe da Divisão de Educação da USOM/B como Diretor, e com a ciência do Diretor da USOM/B o Governador do Estado de Minas Gerais poderá designar para Diretor do Programa um brasileiro de comprovada experiên-

cia na área educacional. Os co-Diretores serão inteiramente responsáveis pela execução do Programa, notadamente pela seleção de bolsistas, organização e seleção do quadro do pessoal, fixação da qualidade e da quantidade do trabalho experimental, aquisição de suprimentos e equipamentos e pagamento das despesas. Fica-lhes reservada a possibilidade de delegar a qualquer de seus auxiliares os poderes que lhes foram outorgados para a execução do Programa.

§ 1º — A seleção de bolsistas, que se inclui neste artigo, será feita de comum acordo pelas autoridades estaduais do ensino e pelo Diretor da USOM/B, mediante critérios tanto quanto possível objetivos de apreciação e tendo-se em vista as necessidades locais.

§ 2º — Como acima se fixou, o financiamento do Programa prevê a criação de um Fundo Comum, com a contribuição do Governo dos Estados Unidos, do Governo do Brasil e do Governo do Estado de Minas Gerais.

§ 3º — todas as despesas deverão ser suficientemente comprovadas pelo Diretor Administrativo da Divisão de Educação da USOM/B.

§ 4º — Os cheques destinados a cobrir as retiradas do Fundo Comum deverão ser assinados pelos co-Diretores do Programa.

§ 5º — O dinheiro será depositado, todos os anos, na conta do Fundo Comum, livre de penhora, embargo, confisco ou qualquer outra medida judiciária da parte de qualquer entidade governamental, pessoa, firma, órgão ou corporação.

§ 6º — todas as contas decorrentes deste acordo e dos acordos suplementares ficarão sujeitas ao exame de órgãos fiscalizadores, devidamente credenciados pelos Governos dos

Estados Unidos, do Brasil e do Estado de Minas Gerais.

§ 7º — Qualquer saldo do Fundo porventura existente, no encerramento do Programa, será devolvido às respectivas partes.

§ 8º — Encerrado o Programa, todos os equipamentos e suprimentos adquiridos pelo Fundo Comum passarão a pertencer de pleno direito ao Estado de Minas Gerais.

§ 9º — Far-se-ão oportunamente acordos suplementares no tocante às contribuições anuais dos Governos dos Estados Unidos, do Brasil e do Estado de Minas Gerais, devendo os aumentos da parte do Governo do Estado de Minas Gerais ser feitos na base de 10% (dez por cento) por ano e a percentagem incidir sobre a importância que figure no orçamento para cada ano.

ARTIGO VI

Entrada em vigor

O presente acordo entrará em vigor, uma vez satisfeitas as exigências constitucionais da parte do Estado de Minas Gerais.

Em fé, as autoridades abaixo assinadas firmam este ato, em dois exemplares, nas línguas inglesa e portuguesa, consideram-se autênticos ambos os textos.

Realizou-se em 8 de dezembro último a solenidade de formatura dos novos arquitetos da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais. Como paraninfo da turma, o Presidente da República pronunciou o seguinte discurso:

"O amável convite, para que eu servisse de paraninfo à solenidade de vossa formatura, trouxe-me um desvanecimento que eu não poderia nem

desejaria ocultar-vos. E isto porque — jovens arquitetos de Minas — os vínculos que me prendem a esta Casa não são apenas aquêles que necessariamente ligam o Chefe do Estado a todo esforço para o incremento e expansão da cultura nacional. Vejo-me prêso à vossa Escola por laços mais intrínsecos, sinto que posso participar, mais estreitamente, da satisfação e do saudável orgulho daqueles que a criaram e que agora a vêem produzir tão esplêndidos frutos.

Quando, em crítica fase de seus começos, esta Escola estêve em risco de cerrar as suas portas, à mingua de apoio dos poderes públicos, tive a fortuna, como Prefeito de Belo Horizonte, de poder vir em seu auxílio, poder sustentar uma nobre estrutura que, ousadamente erguida pelo idealismo de mestres beneméritos, ameaçava ruir, com grave dano para a cultura de Minas. A Prefeitura de Belo Horizonte, como sempre, debatia-se em dificuldades, enfrentando encargos que, em muito, excediam os meios de que pudesse dispor. Custear um estabelecimento de ensino superior não se inscrevia precipuamente entre as obrigações de um governo municipal. As próprias administrações estaduais se acautelam, entre nós, de assumir tais ônus, que pesam demasiado sobre os seus orçamentos, e, sempre que podem, os transferem ao Governo da União.

Em meio aos trabalhos e obstáculos que oprimiam o então Prefeito, chegou-lhe o apêlo dos abnegados fundadores da novel instituição. Uma escola ia fechar-se. E uma escola para arquitetos, numa cidade que se preparava para dar ao Brasil o seu primeiro e admirável ensaio de planejamento em conjunto, no setor da construção! Uma cidade que ia ma-

nifestar, no arrôjo plástico da Pampulha, o seu aprêço pela nobre arte da arquitetura e a sua adesão aos jovens artistas que desencadeavam, no Brasil, um movimento destinado a encontrar, no mundo culto, a mais funda ressonância!

Não hesitei em acudir ao apêlo. A Prefeitura de Belo Horizonte, arrostando a crítica, sempre pronta, do plangente côro dos negativistas e dos retrógrados, não mediu sacrifícios para evitar que Belo Horizonte perdesse o novo centro de cultura que apenas desabrochava. As circunstâncias hoje são diferentes. Esta escola faz parte agora, da Universidade de Minas Gerais, integrou-se admiravelmente na ação cultural de nossos institutos de ensino superior e não lhe falta prestígio nem meios materiais de manutenção. Mas, para quem participou de suas primeiras lutas e conheceu a sua penosa odisséia, a satisfação de vê-la florescer e frutificar é multiplicada e traz os salutarres benefícios de um esforço amplamente recompensado.

Eis por que, jovens arquitetos mineiros, aquêle a quem esta Casa conferiu generosamente o título de professor *honoris causa*, experimentou um júbilo particular em vir trazer-vos a sua palavra de estímulo e de confiança.

Estou certo de que — havendo formado o vosso espírito em meio singularmente propício ao desabrochar de uma cultura nova, que, firmemente alicerçada nas experiências do passado, possa entregar-se aos experimentos renovadores que a vossa arte está sempre a exigir — ireis trazer a Minas e ao Brasil uma vigorosa contribuição, no campo de trabalho que elegestes. Sei que, à

semelhança do que sucede aos re-cém-diplomados em faculdades congêneres tereis de vos empenhar bravamente paia suprir, nos primeiros contatos com a vida prática, certa parte de conhecimentos que não vos foi dado receber durante o curso.

Penso, ccnvosco, que estamos longe de haver chegado a uma situação ideal, no que concerne ao ensino da arquitetura. Não ignoro que é mister reformá-lo, e meu govêrno está dando para isto os necessários passos. Se temos hoje grandes arquitetos, de renome internacional, é forçoso reconhecer que esse grupo de notáveis pioneiros não apareceu, entre nós, como fruto de um sistema de ensino, mas como produto de um autodidatismo afortunado.

A vasta e intensa preparação de profissionais competentes, que o País está a reclamar, não pode repousar sobre bases tão aleatórias. B necessário q\|e se estabeleça nas faculdades de arquitetura a conveniente correlação entre a teoria e a prática, como se faz em outros estabelecimentos d« ensino superior. Com freqüência, o jovem arquiteto deixa os bancos escolares sem ter podido verificar, objetivamente, os seus estudos especulativos, e se vê obrigado a longo estágio em escritórios particulares, em busca de elementos básicos ao exercício de sua profissão.

Reparos têm sido feitos, também, quanto ao desajustamento desses

cursos a condições específicas da realidade brasileira. Semelhantemente ao que ocorre em relação a outras escolas de ensino superior, impõe-se, ainda, às escolas de arquitetura, que os jovens a elas encaminhados passem previamente pelo crivo de cursos pré-vocacionais, onde se apu-

rem as verdadeiras tendências, evitando funestos desvios de aptidões, que amargam a mocidade estudiosa e representam inútil desgaste de esforços para o poder público.

Quero, entretanto, lembrar-vos que, apesar de todas essas circunstâncias desfavoráveis, a verdade é que vossa geração recebeu um incalculável benefício; vossa geração encontrou o terreno preparado por aqueles magníficos pioneiros, que, com a sua obra, deram e estão dando ao Brasil e ao mundo uma das mais expressivas contribuições à cultura do nosso tempo.

Já não tendes de lutar para que se faça compreendida a nova feição da vossa arte. A consagração que obteve, no estiangeiro, a moderna arquitetura brasileira, veio, sem dúvida, contribuir para que, entre nós, se criasse em torno dela uma atmosfera de admiração e de confiança. Os espíritos conservadores, tímidos e sus-picazes, já começam a orgulhar-se daqueles edifícios que a princípio julgavam estranhos ou grotescos. Podem, ainda, conferir-lhes apelidos jocosos, mas, no íntimo, os contemplam com enlevo e não desdenham já de incorporá-los ao seu patrimônio de ufania cívica. Reconhecem que o Brasil criou algo novo, e logrou despertar a atenção do mundo para essa original criação.

Vejo, assim, com júbilo e entusiasmo, que se abrem, diante de vós, caminhos menos difíceis e infinitamente mais ricos. Por outro lado, na esfera prática, perspectivas ilimitadas se descortinam à vossa carreira, no Brasil de agora. Dir-se-ia que o Brasil vive a sua fase arquitetônica. Por toda parte, é extraordinário o afã de construir, e, em todos os campos, a Nação planeja, constrói,

edifica, sacudindo-se de um longo letargo.

Por muito tempo, o Brasil pareceu não confiar em si mesmo. Por muito tempo, o Brasil se manteve perplexo e paralisado, diante de sua própria grandeza. Excetuada a faixa quase puramente litorânea — onde se concentraram a energia e a ação da jovem nacionalidade, produzindo vivaz as núcleos de trabalho — o território desta grande Nação doía à nossa consciência, feria os nossos brios, como um desafio não aceito. Um espaço imenso a povoar, riquezas imensas a explorar, no solo e no subsolo, desafiavam rudemente a capacidade de nosso povo, jovem e bem dotado, mas inseguro de si, imbuído de injustificado pessimismo, minado, talvez, em sua energia criadora, por teorias obsoletas que condenavam o trópico a uma forma rudimentar de vida. Havíamos de ser apenas uma terra de plantações; havíamos de ser uma economia colonial, havíamos de ser uma civilização meramente reflexa, incapaz de invenções, incapaz de inovações.

Os grandes abalos por que tem passado o mundo ocidental serviram a despertar-r os, a dar-nos consciência de nossa força, a inculcar-nos confiança em nós. O Brasil já não se mantém, irresoluto, indeciso, estático, a guardar tesouros ocultos, sempre sob o temor de que povos mais aptos viessem explorá-los. O Brasil experimentou-se, mediu as suas forças, e agora está cõnscio do que vale, como Nação, e do que vale o povo que aqui se plasmou.

Aonde vos levar a vossa profissão, vereis oue um campo vastíssimo se descerra à vossa energia moça, à vossa ação desbravadora, à vossa ambição de construir e edificar.

Uma nova cidade está sendo plantada no coração mesmo da Pátria. Essa nova cidade, em breve metrópole deste país de dimensões continentais, irá suscitar muitas outras cidades, irá encorajar empreendimentos consideráveis, nos vastos espaços interiores do Brasil. Que mais sedutoras perspectivas se poderiam oferecer a moços que saem de uma escola de arquitetura, à cata de oportunidades para exercer a sua arte?

Com o seu plano simples, lógico, preciso; com a sua perfeita adaptação ao meio físico; o seu zoneamento que é um modelo de previsão, de lucidez e de eficácia; o seu admirável traçado e o portentoso conjunto dos seus edifícios, em que o funcional e o social se conjugam harmoniosamente com o plástico, Brasília oferece à jovem arquitetura brasileira um notável campo de estudos e de experiências, bem como um mercado de trabalho quase sem limites. E não só pela escala em que se desenvolve o seu plano arquitetural, como pela concentração, no tempo, dos esforços para realizá-lo, a nova metrópole possibilitará a definitiva integração da arquitetura moderna brasileira na técnica e nos meios de produção contemporâneos.

Grandes obras que o atual Governo empreende no País, como notada-escala a cooperação do engenheiro e do Furnas, constituem outras tantas fontes de irradiação de trabalho e de riqueza, todas convocando em larga escala a cooperação do engenheiro e do arquiteto.

Lembrar-vos-ei, ainda, que o desenvolvimento da indústria automobilística, cuja produção era zero no início deste Governo e alcançará T.70 mil veículos até 1960, e a exploração

do petróleo, que, em 1956, era de 7 mil barris diários, e hoje monta a 40 mil — devendo alcançar, no próximo ano, no mínimo, 55 mil — revolucionarão por si sós, e de tal modo, a economia brasileira, que as futuras gerações se verão tão distantes do ciclo histórico que vemos desaparecer, quanto as de hoje se distanciam daquelas que viveram no Brasil colonial.

Como piraninfo, não venho trazer-vos, pois, meras palavras convencionais de incitamento; venho, antes, pedir a vossa atenção para a realidade magnífica desse Brasil novo, que abre corajosamente as rotas do seu futuro e cria condições extraordinárias para a ação da juventude de suas escolas e para as atividades dos seus jovens técnicos e trabalhadores.

A vós, caros coestaduanos, como a vossos colhas, os arquitetos de todo o Brasil, cabe a tarefa de ordenar, modelar, disciplinar esse impulso de energia que irrompe hoje por todo o país em criações vigorosas, em realizações intrépidas. Pelas vossas mãos é que esse impulso se transformará em obra que não será só de riqueza e de técnica, senão também de beleza e harmonia, flor suprema das civilizações.

Se devo dizer-vos uma palavra, se devo dar ut i conselho ao arquiteto brasileiro desta hora, este conselho é: Ousai!

Levai avante, sem temor, o movimento que desencadearam os pioneiros da moderna arquitetura brasileira, produzindo a mais alta manifestação artística de nossa geração, e cria obras capazes de exprimir, em sua beleza e em sua pujança, o vigor deste País que tomou o seu destino nas próprias mãos e constrói, hoje, a grande civilização dos trópicos!"

PERNAMBUCO

Na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, o Prof. Anísio Teixeira pronunciou as seguintes palavras:

"Ao agradecer, Senhor Governador Cordeiro de Farias, a honra que nos presta V. Excia. de presidir esta sessão de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, quero afirmar-lhe, antes de tudo, que até aqui vim para congratular-me com o Senhor Governador, com Pernambuco e com todo o Nordeste, por haver Gilberto Freyre aceitado o encargo de sua direção.

Gilberto Freyre é, hoje, no Brasil, o maior representante da independência da inteligência, fugindo sistematicamente de qualquer condicionamento, já não digo escravidão, que lhe possa trazer o exercício de cargo ou função pública, por maiores e mais insistentes que sejam os convites, que lhe vêm de todas as partes, do país o do estrangeiro.

Aceitando dirigir o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, com jurisdição sobre todo o Nordeste, prestou êle — e por isto se sente extremamente honrado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura — a homenagem de reconhecer no Centro, que ora se inaugura, as qualidades de independência e de liberdade que marcam a sua obra e o seu espírito.

Realmer-te, Senhor Governador, não é um organismo federal que ora aqui se instala, mas um centro de estudos e pesquisas, enraizado na região a que deseja servir e orientado tão-somente pelas regras e disciplinas do saber e da busca do saber. Ao

participar do Centro, como seu Diretor, Gilberto Freyre não se despe de nenhuma das prerrogativas da sua independência de pensador, de escritor e de nosso mestre em sociologia.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, este sim, órgão federal, para dar melhor cumprimento às suas funções de estudo, resolveu, com efeito, delegar tais atribuições a centros administrativamente semi-autônomos e cientificamente autônomos, a fim de que a tarefa de pesquisar e formular a política e planejamento educacional do país pudesse ser feita sem outras restrições que as da consciência científica dos profissionais das ciências sociais e da educação no país.

Tanto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais quanto os Centros Regionais de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Bahia e agora o do Recife constituem órgãos autônomos inter-regionais, concebidos e organizados no espírito de completa liberdade de cátedra, para usar a expressão consagrada.

Ouso pedir permissão para me repetir, ao buscar caracterizar esses Centros, no momento em que estamos a inaugurar as atividades do Centro Regional do Recife, citando as palavras com que recentemente procurei expor, no de São Paulo, os objetivos e métodos de trabalho dos referidos Centros:

"Os nossos Centros de Pesquisas Educacionais se organizam, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, tem certa originalidade. Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível "ciência" da educação, e os trabalhadoras de educação, ou sejam

os dessa possível "ciência" aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da "prática escolar" os seus problemas. Note-se que os problemas das ciências biológicas humanas originaram-se e ainda hoje se originam na medicina.

"E preciso que as ciências sociais, além de outros problemas que lhes sejam expressamente próprios, busquem nas atuais situações de prática educativa vastas e não poucos problemas, que também lhes são próprios.

"Como na medicina ou na engenharia, não há *stricto sensu*, uma ciência de curar nem de construir, mas, artes de curar e de construir, fundadas em conhecimentos de várias ciências; assim os problemas de psicologia, de sociologia e de antropologia serão estudados por essas ciências especiais e as soluções encontradas irão ajudar o educador a melhorar a sua arte, e, deste modo, provar o acerto final daquelas soluções ou conhecimentos, ou, em caso contrário, obrigar o especialista a novos estudos ou nova colocação do problema. A originalidade dos Centros está em sublinhar especialmente essa nova relação entre o cientista social e o educador. Até ontem o educador julgava dispor de uma ciência autônoma, por meio da qual iria criar simultaneamente um conhecimento educacional e uma arte educacional. E o cientista social estudava outros problemas e nada tinha diretamente a ver com a educação. Quando resolvia cooperar com o educador, despiu-se da sua qualidade de cientista e se fazia também educador. Os Centros vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação. O so-

ciólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais ou antropólogos-educacionais, ou psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das "práticas educacionais".

"Os educadores — sejam professores, especialistas de currículo, de métodos ou de disciplina, ou sejam administradores — não são, repetamos, cientistas, mas artistas, profissionais, práticos (no sentido do *practitioner* inglês), exercendo, em métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a tua grande arte, o seu grande mistério. Serão cientistas como são cientistas os clínicos; mas sabemos que só em linguagem lata podemos efetivamente chamar o clínico de cientista.

"Acreditamos que esse encontro entre cientistas, sociais e educadores "científicos" — usemos o termo — será da maior fertilidade e, sobretudo, que evitará os equívocos ainda tão recentes da aplicação precipitada de certos resultados de pesquisas científicas nas escolas, sem levar em conta o caráter próprio da obra educativa. Com os dados que lhe fornecerá a escola, o cientista irá colocar o problema muito mais acertadamente e submeter os resultados à prova da prática escolar, aceitando com maior compreensão este teste final.

"Tenho confiança de que bem esclarecida e estudada essa posição, de que estou a tentar aqui os fundamentos teóricos, ser-nos-á possível ver surgir o sociólogo estudioso da escola, o antropólogo estudioso da escola, o psicólogo estudioso da escola, não já com esses híbridos que são, tantas vezes, os psicólogos, sociólogos e antropologistas educacionais,

mas bem cientistas nem também educadores, mas como cientistas especializados, fazendo, verdadeiramente, ciência, isto é sociologia, antropologia e psicologia, e ajudando os educadores, ou sejam os clínicos da educação, assim como os cientistas da biologia ajudam os clínicos da medicina.

"Parece-me não ser uma simples nuance a distinção. Por outro lado, isto é o que se faz, sempre que se distingue o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte. A confusão entre os dois campos é que é prejudicial. E preciso que o cientista trabalhe com o desprendimento e o "desinteresse" do cientista, que não se julgue um educador especializado em resolver problemas práticos, mas o investigador que vai pesquisar pelo interesse da pesquisa. O seu problema originou-se de uma situação de prática educacional, mas é um problema da ciência, no sentido de estar desligado de qualquer interesse imediato e visar estabelecer uma teoria, isto é, o problema é um problema abstrato, pois a abstração é essencial para o estudo científico que vise à formulação de princípios e leis de um sistema coerente e integrado de relações. Os chamados estudos "desinteressados" ou "puros" não são mais do que isto. São estudos das coisas em si mesmas, isto é, nas suas mais amplas relações possíveis. As teorias científicas do calor, da luz, da cor ou da eletricidade são resultados do estudo desses fenômenos em si mesmos, desligados de qualquer interesse ou uso imediato. No fim de contas, a teoria é, como se diz, a mais prática das coisas, porque, tendo sido o resultado do estudo das coisas no aspecto mais geral possível, acaba por se tornar de utilidade universal.

"Assim terão de ser e nem poderão deixar de ser os estudos dos cientistas sociais destinados a construir para o progresso das práticas educativas, pois, do contrário, estariam os cientistas aplicando conhecimentos e não buscando descobri-los. Armados que sejam os problemas, originários da prática educacional mas não de prática educacional, deve o pesquisador despreocupar-se de qualquer interesse imediato e alargar os seus estudos ínter os mais amplos limites, visando descobrir os "fatos" e as suas relações, dentro dos mais amplos contextos, para a eventual formulação dos "princípios" e "leis" que os rejam.

"Tais "fatos", "princípios" e "leis" não irão, porém, fornecer ao educador, repetamos, nenhuma regra de ação ou do prática, mas idéias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à condução da difícil e suprema arte humana — a de ensinar e educar.

"Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas, uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum de descobrir o conhecimento e descobrir as possibilidades de sua aplicação. O método geral de ação de uns e outros será o mesmo, isto é, o "método científico" e, nesse sentido, é que todos se podem considerar de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com

disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem.

"Os registros escolares de professores e administradores, as fichas de alunos, as histórias de casos educativos, ou descrições de situações e de pessoas construirão o estoque, sempre em crescimento, de dados, de desenvolvimento das práticas educacionais, e, conforme já dissemos, suscitarão os problemas para os cientistas, que aí escolherão aqueles suscetíveis de tratamento científico para a elaboração das futuras teorias destinadas a dar à educação o *status* de prática e arte científica, que já hoje tem a medicina e a engenharia.

No curso destas considerações, insistimos pela necessidade de demonstração de nossa posição, na analogia entre a medicina e a educação. Não sirva isto, contudo, para que se pense que a prática educativa possa alcançar a segurança científica da prática médica. Não creio que jamais se chegue a tanto. A situação educativa é muito mais complexa do que a médica. O número de variáveis da primeira é mais vasto do que a da segunda. Embora já haja médicos com o sentimento de que o doente é um todo único e que esse todo compreende não só o doente mas o doente e o seu "meio", ou o seu "mundo", o que os aproxima dos educadores, a situação educativa ainda é mais permanentemente ampla, envolvendo o indivíduo em sua totalidade, com

todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da história dessa cultura, e mais as da situação concreta, com os seus contemporâneos e os seus pares, seu professor e sua família. A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis, que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado."

Por isto mesmo, torna-se indispensável uma palavra sobre a amplitude do sentimento que damos à palavra pesquisa Bertrand Russell, em um dos seus livros, procura distinguir entre ciência, como produto e resultado, e espírito científico (*scientific temper*) como método e atitude científica. Os centros devem ser mais inspirados pelo método e atitude científica do que pela ciência. Explico-me. Tratando-se de educação, é mais importante que nos conduzamos na solução prática dos seus problemas em obediência ao *método científico* do que aos "conhecimentos" propriamente científicos. Primeiro, porque estas ainda são muito poucos e nem sempre suficientemente desenvolvidos para sua aplicação generalizada. Segundo, porque o realmente importante é o uso do método objetivo da ciência para nos libertarmos da rotina, do acidente ou da atuação em virtude de pressões interessadas.

Os Centros visam trazer para as "práticas educativas" do país, o benefício do método científico que já revolucionou as práticas mecânicas e comerciais e que virão também revolucionar as nossas práticas sociais, dentre as quais, a mais importante é a da educação.

Confiada a direção deste Centro a Gilberto Freyre, cuja alta e pene-

trante compreensão do Brasil e no Brasil da região a que ligou a sua obra de pensamento e de ciência constitui o orgulho de todos nós, como não acreditarmos, Senhor Governador, que ele não possa transformar no instrumento preciso e sensível, que todos desejamos, para captar a consciência educacional do Nordeste e, à luz das suas necessidades, objetivamente analisadas, traçar as soluções e os planos de atuação indispensáveis para conduzir o seu desenvolvimento no período amorfo e fluido em que vivemos?

Com estes votos e estas esperanças é que saúdo o nosso jovem Centro, os colaboradores que nele já vêm trabalhando, entre os quais cumpre salientar o Prof. Moreira de Sousa, educador em quem longas temporadas no Rio não retiraram em nada o sentimento local, o sentimento regional e, mais que a nenhum outro, Gilberto Freyre, a quem rendemos a expressão do nosso comovido agradecimento por ter tomado a seu cargo fundar, inspirar e dirigir esta nova instituição, modesta ainda nos meios, mas ambiciosa nos objetivos e na visada larga do seu futuro destino.

Rogo ao Senhor Governador, General Osvaldo Cordeiro de Farias, cuja presença e participação nesta cerimônia tanto nos conforta, que declare instalado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife".

RIO GRANDE DO NORTE

Damos a seguir o texto da Exposição de Motivos com que o Secretário de Educação Prof. Tarcísio de Vasconcelos Uaiã enviou ao Governador o anteprojeto de lei que refor-

ma o ensino primário e normal do Estado:

"Com esta mensagem, que ora estamos enviando ao Chefe do Poder Executivo do Estado, temos a satisfação de submeter ao elevado descortino de V. Excia., para que seja, posteriormente, levado á apreciação da Augusta Assembléia Legislativa, o presente anteprojeto de reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte.

O trabalho em apreço, que demandou soma de exames, observações, experiências e permanentes consultas aos órgãos mais credenciados nos setores da educação nacional, como, no caso, o Centro de Pesquisas Educacionais do INEP, no Rio de Janeiro, visa, sobretudo, dar um sentido de unidade aos serviços do ensino fundamental ministrado nas escolas públicas do Estado.

Nesse aspecto, e analisando o que se há feito, no Rio Grande do Norte, com relação a esse problema de capital importância para a formação de nossa mocidade, forçoso é de convir que, desde longos anos, o ensino primário, mantido pelo Estado, deixou de apresentar aquele expressivo denominador de eficiência e rendimento que o situava, com justo relevo, entre os dos Estados que possuíam, então, organização modelar, no setor da educação.

Razões diversas, de todos tão conhecidas, especialmente as que se sucederam de 1930 aos nossos dias, levaram os que r-Jlitam no campo das escolas, a observar, num crescendo desalentador, que a grande equipe de preceptores diplomados se afastava do magistério, visto que o Estado não lhes oferecia compensação por um serviço que requeria, sobretudo, de-

dicação e espírito de renúncia, como é o de professor de meninos.

E o que resultou dessa evasão profissional foi verificar-se que as escolas oficiais foram invadidas, aos saltos, por um professorado leigo, sem formação especializada e que não se podia enquadrar nas elevadas exigências da formação do magistério, em grande parte, criada no currículo das Escolas Normais do Estado.

Já agora, com essa situação, por demais agravada com influência de tantos fatores, a que não tem fugido o político, cabe a um administrador de elevada visão, como V. Excia., Sr. Governador, enfrentar, de modo decisivo, esse problema angustiante e de conseqüências imprevisíveis, restabelecendo para a classe do professor uma situação de larga confiança, firmada num ambiente de estímulo e de solidariedade ao magnífico trabalho desses obreiros a quem se entrega uma grande e patriótica missão, dado que, na hora presente, não podemos fugir ao imperativo de que a educação do povo, se bem é, como se disse, obra de salvação pública, é, por igual, a primeira providência dos governos para enriquecer as nações e criar cidadãos para a Democracia.

Com o propósito de levar a melhor colaboração a essa tentativa e perfeitamente integrada na compreensão dos altos postulados da filosofia educacional da escola moderna, é que a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte envia ao Poder Executivo o atual anteprojeto de reforma do ensino primário do Estado.

No que diz aos princípios que o orientam, vale por um documento da prioridade, na reforma de base que se projeta no campo da educação nacional, pois é o nosso Estado o pri-

meiro a iniciar-se, num plano de remodelação dos métodos da escolaridade, que pretende adotar para as escolas da sua mocidade.

Não é por demais que se repita a importância da missão da escola, vinculada aos próprios destinos de nacionalidade, como fonte de formação das sua.-- instituições fundamentais.

Em recente encontro de educadores, realizado em Lima, no Peru, o problema foi largamente debatido, e nele alcançaram maior repercussão estas palavras do Ministro da Educação daquele país amigo:

"A era é da ciência e da técnica. Imperioso é preparar o homem para esse estilo de vida onde a inteligência não deve atuar mais do que as mãos. Educar deverá ter um sentido de aumentar a produtividade. Educar para o desenvolvimento e não para a ilustração. Procurar primeiro o utilitário e depois o ornamental. Isto, em todos os níveis do ensino, para todas as camadas da população. Não basta abrir horizontes intelectuais, há que estabelecer o nexos entre a infância que brinca e a juventude que trabalha. O novo mundo precisa reelaborar a sua própria cultura".

Por isso é que, nos planos do trabalho do ensino, forçoso é reconhecer que à escola primária incumbem dois processos de formação:

I — Educar, integralmente, a criança, devendo adaptar-se às necessidades sociais, econômicas e culturais da comunidade, e orientar os alunos para o estudo e o aperfeiçoamento do seu meio;

II — Mobilizar as forças espirituais e culturais da comunidade com o objetivo de despertar o interesse de todos os seus membros no emprego

de métodos, meios e recursos, em favor da mão-de-obra da alfabetização alcançando, dessa forma, a participação viva e ativa de todo potencial humano técnico e econômico da coletividade.

No que se refere à função do professor, convém definir:

a) Em relação ao educando: estimular e orientar o processo educativo integral da personalidade da criança, baseando-se em seu estudo biop-síquico e social, dentro do meio ambiente;

b) Em relação à sociedade: cooperar na organização da comunidade para que esta resolva seus problemas, se possível, com recursos próprios.

Para tanto, torna-se imprescindível a revisão ao Estatuto do Magistério Público do Estado, tentando ajustar seus dispositivos gerais a essa nova linha de orientação, e, de seu lado, a reestruturação dos quadros do mesmo magistério, de modo que sua situação seja reajustada à base de vencimentos condignos, em que o pessoal docente seja remunerado conforme a importância da sua função, e que dita remuneração deva, pelo menos, ser igual às das diversas categorias de funcionários ou empregados que hajam recebido uma preparação ou ocupem uma posição social do mesmo nível.

Por demais torna-se também imprescindível estabelecer normas específicas com vista à remuneração condigna do docente, e no sentido de que se concedam gratificações aos professores primários, que trabalham em escolas de comunidades mais distantes, ou localidades de difíceis condições de vida

O anteprojeto em apreço enquadra, também, disposições inovadoras como base de um plano e diretrizes a

serem fixadas, merecendo entre outros pontos leferências, a que:

a) propõe a descentralização do sistema de administração e verificação do rendimento escolar, através do serviço de orientação do ensino;

b) dá maior ênfase ao problema da preparação do professor primário, a quem se deve assegurar uma igualdade básica e unidade de formação pedagógica;

c) estabelece que os critérios de avaliação de ensino tendam à apreciação integral do desenvolvimento da personalidade da criança, mediante técnicas modernas de preparação quantitativa e qualitativa.

E como pontos centrais de sua articulação com o plano de educação nacional, podem ser apontados no anteprojeto os seguintes aspectos, que configuram as suas linhas estruturais:

I — Aplicação, na medida do possível, da faixa da escolaridade;

II — Estabelecimento de um número mínimo de 200 dias para o ano letivo;

III — Instituição do Curso Complementar, com 2 anos e 6 horas de aulas diárias, sendo 4 de classe e 2 de oficinas, e com articulação com o ciclo do nível médio;

IV — Plano de trabalho a ser realizado, em que o professor possa apresentar 70% de aprovação, entre os seus alunos.

Esperando contar com a indispensável aprovação de V. Excia., para as normas apontadas neste anteprojeto, estamos certos de que, assim procedendo, concorreremos para alevantar o nível de ensino que se ministra nas escolas primárias do Estado, já agora reclamando uma legislação que

melhor venha atender à elevada finalidade desse serviço público."

SÃO PAULO

O chefe do Serviço de Ensino Secundário e Normal do Estado baixou Instruções aos Diretores de Instituto de Educação, Escolas Normais e Inspectores Regionais, no sentido de regulamentar os exames finais das cadeiras que compõem o currículo do curso normal. Como se verá pela transcrição que damos a seguir, há itens que apresentam inovações importantes:

1° — Os exames finais serão realizados perante bancas examinadoras, nomeadas pelo diretor do estabelecimento, constituídas de três membros, sob a presidência do professor da cadeira, e versarão a matéria lecionada durante o ano;

2° — as notas serão de zero a dez, graduadas de meio em meio ponto;

3° — a nota da prova será a média aritmética das notas atribuídas individualmente pelos membros da banca examinadora;

4° — na falta eventual do presidente da banca ou de qualquer dos examinadores, a prova será adiada;

5° — para os exames finais, será elaborada, pelo professor da cadeira, lista de vinte pontos, tirados da matéria lecionada no ano;

6° — o ponto para a prova será sorteado na presença do diretor, no caso dos estabelecimentos oficiais, ou perante o representante do Departamento de Educação, no caso dos estabelecimentos municipais e particulares de ensino normal;

7° — cada prova terá a duração de duas horas, a partir do momento

em que as questões forem inscritas na lousa;

8º — ao aluno que deixar de comparecer a qualquer exame, será facultada segunda chamada, desde que a ausência se tenha verificado por motivo de doença, luto, ou moléstia pessoal ou em membro de sua família, desde que a requiera o diretor no prazo de oito dias, contados da data da realização do exame em primeira chamada;

9º — as escolas cujo número de alunos seja igual ou superior a oitenta, poderão antecipar os exames de Metodologia e Prática de Ensino, para a 1ª quinzena do mês em curso;

10º — Serão escritas as provas de:

a) — Psicologia e Pedagogia Geral e Educacional (uma só cadeira); b) — Filosofia e História da Educação (uma só cadeira); c) — Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional (uma só cadeira); d) — Sociologia Geral e Educacional; e) — Português, Linguagem e Literatura Infantil (uma só cadeira); f) — Matemática e Estatística Aplicada à Educação (uma só cadeira); g) — Ciências Físicas e Naturais; h) — História da Civilização Brasileira; i) — Educação Social e Cívica.

11º — Serão prático-orais as provas de Metodologia e Prática do Ensino.

12º — Serão práticas as provas de Desenho Pedagógico; Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos; e de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

13º — Não obstante esteja em vigor o artigo nº 19, letra "b", do Decreto nº 27.334, de 24-1-57, segundo cujas disposições compete à banca

examinadora organizar o exame, esta Chefia sugere as seguintes normas:

a) que as provas escritas constem de duas partes, pelo menos, sendo a primeira de maior significação, e a segunda, um conjunto de questões ou problemas (cinco no mínimo), abrangendo a matéria lecionada e que sejam ao examinando o uso do raciocínio, do espírito de crítica e de interpretação da matéria aprendida;

b) que as provas de Metodologia e Prática de ensino constem de duas partes: 1º — plano de aula, elaborado pelo aluno, sobre assunto extraído do programa do curso primário, com justificação por parte dele do método que adota, do material e recursos didáticos a serem usados, da motivação da aula e dos objetivos a que visa; 2º — execução da aula baseada no plano apresentado, com duração de quinze a vinte minutos;

c) o assunto para a aula será sorteado com vinte e quatro horas de antecedência;

d) o exame de Desenho Pedagógico será realizado no quadro negro, por turmas de dez alunos no máximo, não durando a prova mais do que dez minutos por turma;

e) o exame de Música e Canto Orfeônico será individual, não podendo haver comunicação entre os alunos, com a duração máxima de dez minutos por aluno e constando de: a) — leitura rítmica à 1ª vista; b) — solfejo; c) — canto;

f) a leitura à 1ª vista será uma só para toda a classe. O solfejo e o canto serão sorteados de uma lista de vinte pontos;

g) a prova de Educação Física, Recreação e Jogos será feita por turmas de quatro alunos, com a duração máxima de dez minutos por turma;

h) a prova de Trabalhos Manuais terá a duração máxima de duas horas e consistirá em planificar e executar um trabalho, dentre os realizados no ano, sorteado de lista de vinte pontos.

14º — As atribuições e competências dos representantes do Departamento de Educação, são as mesmas previstas no Comunicado nº 48, publicado a 1-6-57 no "Diário Oficial".

**

A. imprensa paulista publicou resumo da situação do ensino primário em São Paulo e observações do Secretário de Educação da Capital do Estado com relação ao que ali se pretende realizar em 1958:

Apesar do grande número de crianças, que excedem anualmente às vagas das escolas primárias de São Paulo, continua sendo o nosso Estado o que mais despende verbas pela manutenção do ensino. A Constituição Federal estabelece que 20% da renda dos impostos, arrecadados pelo Governo estadual, devem ser empregados para este fim. Além desta quantia estadual, o Gov. da União também tem por obrigação dedicar 10% de sua renda para a assistência às escolas e à criança que estuda.

Em São Paulo, nada menos de 16,8% dos seus impostos arrecadados são empregados nas escolas. Convém salientar que esta importância atinge cerca de 4,376 bilhões de cruzeiros anualmente.

Para se avaliar o grande número de crianças em idade escolar que existe em todo o Estado, basta citar as cifras das matrículas que estão assim distribuídas: Escolas Urbanas, 596.952 alunos matriculados, compreendendo os cursos infantil, supletivo

e comum; Escolas Distritais: 63.489 alunos, e Escolas rurais: 235.366, perfazendo um total de 894.917 alunos matriculados em todo o Estado. Isto, quando se sabe que bom número deles não consegue matricular-se. Em São Paulo, este número atinge a mais de 40.000 crianças.

Já o corpo docente registra ... 28.117 professores de ensino primário, dos quais 17.676 estão na cidade de São Paulo, 1717 nas vilas e 8.724 nas zonas rurais.

Na Capital do Estado, cujo orçamento é considerado o terceiro do País, 20% da receita dos impostos têm igual aplicação.

Segundo os dispositivos da Lei Municipal nº 4.850, de 4 de janeiro de 1956, dos 165 milhões de cruzeiros destinados ao ensino, 57% destinam-se à construção, locação, adaptação, aquisição, restauração e conservação de imóveis destinados ao ensino primário, secundário, vocacional, técnico-profissional ou industrial e especializado; 33% à manutenção das instituições auxiliares (parques infantis) de ensino primário, vocacional e técnico-profissional; 5% à manutenção ou auxílio a serviço de assistência aos freqüentadores de escolas primárias e instituições auxiliares; 3% à manutenção ou auxílio às escolas primárias particulares registradas na Secretaria da Educação e Cultura do Município, que tenham um mínimo de 70 alunos matriculados; 2% ao amparo a iniciativas de divulgação cultural, complementares do ensino em geral, de qualquer grau, mediante convênio com instituições oficiais ou particulares.

Pelo visto, a lei que discrimina a verba municipal ao ensino não incluiu a manutenção de professores e demais despesas decorrentes, por ter sido promulgada anteriormente à

criação das escolas primárias da Prefeitura, que ainda não completaram dois anos de funcionamento.

Falando com o professor Godofredo da Silva Teles, titular da Secretaria da Educação e Cultura do Município, conseguimos apurar que o pagamento para o corpo de professores das escolas municipais tem sido da verba geral do pessoal, razão pela qual foi necessária a votação de uma verba suplementar, para atender às necessidades do funcionalismo.

— É evidente que esta lei seja alterada, uma vez que não atribui nenhuma quantia a esta parte. A Prefeitura mantém nada menos de 63.000

alunos em 1.420 escolas espalhadas por todo o Município. Calcula-se que a despesa com o ensino municipal, em 1958, seja de aproximadamente 200 milhões de cruzeiros, incluindo as despesas de assistência em geral.

Finalizando, esclareceu o professor Godofredo da Silva Teles, que, "já em 1958, a capacidade das escolas municipais será substancialmente aumentada, isto em vista de ser o Município muito grande. É claro que o Estado vai também aumentar este número, e com a colaboração dos governos estadual e municipal, dentro de três anos, será possível dar escolas a todas as crianças do Município."

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

O novo projeto de programa universitário, elaborado pelo conselho central da "Freie Deutsche Jugend" (Organização da Juventude Alemã Oriental), prevê que os jovens alemães do Este deverão fazer um estágio de um ano numa usina antes de terem acesso às universidades e às escolas superiores.

ARGENTINA

Um departamento de pedagogia universitária foi criado junto à Universidade de Buenos-Aires. Os problemas fundamentais que lhe foram confiados COFUO matérias de estudo, são: a) estrutura pedagógica e funcional da Universidade de Buenos-Aires, levando em conta a coordenação que deve ser estabelecida entre os programas das diversas faculdades; b) método a ser aplicado para a adaptação do profiama às exigências reais do ensino, considerando as experiências de outras universidades; c) possibilidades de colaboração entre as seções superiores das diversas faculdades. O departamento disporá de uma biblioteca de documentação argentina e estrangeira; estabelecerá estudos comparados; ocupar-se-á da organização de jornadas e congressos pedagógicos universitários; promoverá debates, etc.

ÁUSTRIA

A tarefa principal do Instituto Pedagógico recentemente criado em Salzburg será o preparo do corpo docente primário e secundário e o aperfeiçoamento científico e didático dos professores em exercício. O Instituto, por outro lado, empreenderá pesquisas cujos resultados serão publicados. Será neste instituto que os professores secundários farão seu estágio probatório de um ano.

BÉLGICA

A Associação dos Professores da Universidade Livre de Bruxelas organizou uma jornada dedicada às ciências físicas u destinada a manter relações estreitas entre o ensino superior e o ensino médio.

CANADA

Em conseqüência dos trabalhos empreendidos no círculo do C.E.A., *Kellogg Project in Educational Leadership*, inúmeros cursos e conferências sobre "direção" no setor da educação realizaram-se durante o ano de 1957: curso da "Canadian Education Association" (C.E.A.), em maio; curso para os diretores de escola de Ontário e de Alberta; estágios de estudos nas Universidades de Saskatchewan e de Acadia; conferên-

cia canadense dos diretores e professores de escolas e faculdades de pedagogia; programa para os futuros inspetores, no Colégio Pedagógico de Ontário; cursos de introdução para os jovens inspetores de Ontário; assembléias e conferências locais e distritais, reunindo diretores, inspetores, administradores, professores, pais, etc.

— Na Nova Escócia, o movimento de centros de educação popular, que em 1948 possuía apenas uma instituição em Kennetcook, expandiu-se por todas as partes da província, à razão de cinco novas escolas por ano. Estas instituições oferecem aos habitantes das zonas rurais, em particular aos agricultores e aos pescadores de 18 a 80 anos, cursos com a duração mínima de duas semanas, em regime de internato. Um curso análogo, organizado em 1953 para os convalescentes do Sanatório de Kent-ville a fim de ajudá-los a se readaptarem ao trabalho e à vida social, obteve tal sucesso que outros cursos de readaptação foram organizados em 1954 e 1955, graças à colaboração do Departamento de Saúde Pública, da Associação contra a Tuberculose, da Divisão de Educação Física e da Divisão de Orientação e de Educação de Adultos. Em 1956, um Conselho consultivo integrado por representantes de organizações rurais urbanas lançou as primeiras bases do Centro de Educação Popular da Nova Escócia ocidental, e organizou, pela primeira vez, um curso para os pescadores.

EQUADOR

Os novos planos de estudo e programas para os grupos escolares já entraram em vigor. Os objetivos con-

fiados ao ensino primário, tais como eles se apresentam nos novos planos, são os seguintes: a) cultivar o sentido da responsabilidade moral, social e cívica, a fim de reforçar a vida democrática; b) estimular conhecimentos e desenvolver aptidões; c) proteger e melhorar a saúde, favorecer e enobrecer o emprego das horas de lazer d) melhorar a vida no lar e desenvolver as relações humanas; e) contribuir para o bem-estar econômico.

ESPANHA

O corpo docente dos "Institutos Laborales" (colégios técnicos), de tipo agrícola, deverá doravante entrar em contato direto com os agricultores da região por meio do "Serviço de Auxílio ao Agricultor", criado em cada colégio. Tratar-se-á de responder às questões de ordem técnica, material, lepral e moral que serão propostas, de difundir através de conferências, de emissões radiofônicas e de demonstrações práticas, as novas técnicas de exploração agrícola, e de dar a conhecer o auxílio que os poderes públicos estão em condições de oferecer.

ESTADOS UNIDOS

De acordo com as informações fornecidas ao Ministério da Educação pelos Departamentos de Educação dos diversos Estados, no início do ano escolar 1956-1957, elevava-se a 31,5 milhões o número de alunos matriculados nas escolas públicas americanas (22,2 milhões nas escolas primárias e 9,3 milhões nas escolas secundárias). desse total, 2,3 milhões

ultrapassaram a capacidade normal das escolas. Para enfrentar essa situação, foi necessário recorrer ou a classes superdotadas ou ao sistema de dois turnos (metade dos alunos freqüentam a escola pela manhã, e metade, à tarde). Atualmente, são necessárias 159.000 salas de aula: 80.000 para receber o excedente dos alunos e 70.000 para substituir locais antigos e inadequados. O número de professores que dão tempo integral ou parcial elevava-se a 1.200.000; ... 89.000 deles rão possuíam as qualificações normalmente exigidas.

— Em conseqüência da III Conferência de Educação Comparada, organizada pela Universidade de New-York, foi criada uma Sociedade de Educação Comparada sob a presidência do Dr. Brickman, diretor do Departamento de História da Educação da Universidade de New-York. Os objetivos dessa sociedade são: a) promover e melhorar o ensino da educação comparada nos colégios e universidades; b) encorajar as pesquisas no setor da educação comparada e dos estudos internacionais; c) despertar interesse dos professores de todas as disciplinas pelo aspecto comparativo e internacional de sua especialização.

ERANÇA

Durante o ano de 1955-1956, para 16.000 alunos de Filosofia contavam-se 12.000 de Matemática elementar e outro tanto de ciências experimentais, enquanto, para satisfazer as necessidades da sociedade atual, de sete alunos ssis deveriam ter realizado estudos científicos. A fim de favorecer a orientação dos estudantes para as seções científicas do segundo

ciclo, um aumento dos coeficientes dos exames correspondentes ao bacharelado entrará em vigor pròxi-mamente (paridade que existia em 1902 entre exames literários e científicos). Por outro lado, desde o reinício das aulas em 1957 foram tomadas medida? que permitirão um aumento de horário do ensino de matemática nas turmas do primeiro ciclo. Uma circular ministerial insiste junto aos diretores de estabelecimentos a fim de que amplas informações sejam fornecidas aos pais sobre as recentes instruções e o interesse que apresenta a orientação de maior número de alunos para os estudos científicos.

ÍNDIA

Mil e quatrocentos alunos foram matriculados em 1956-1957 no Instituto Indiano de Tecnologia, aberto em 1951 em Kharagpur (Bengala), constituindo a primeira das quatro grandes escjas politécnicas que devem ser criadas na índia. O Instituto de Kharagiur compreende, no momento, quati.rre departamentos com o mais moderno equipamento: agronomia, arquitetura e urbanismo, química aplicadn, engenharia civil, química teórica, eletricidade, eletrônica e telecomunicações, geologia e geofísica, humanidades e ciências sociais, matemáticas, construções mecânicas, metalurgia, construções navais, física e meteorologia.

INGLATERRA

O Departamento de Educação da cidade de Hul'. estuda uma modifica-

ção do sistema educacional que tornará inútil o exame de seleção a que os alunos se submetem com a idade de 11 anos. Imãs escolas, que serão instaladas uma perto da outra, num grande terreno fora da cidade, oferecerão estudos de tipo técnico, acadêmico e comercial, e a possibilidade de os alunos passarem de uma seção para outra durante os estudos. Cada uma dessas escolas poderá acolher cerca de 2.000 alunos.

ITÁLIA

De acordo com uma recente publicação do Ministério da Educação, foi concedida maior liberdade aos professores no que diz respeito à es-

colha de manuais. A fim de que os professores possam realizar essa escolha sem ingerência exterior, os editores foram proibidos de oferecer vantagens nesse domínio. Qualquer subvenção deve efetuar-se por intermédio do Ministério.

RÚSSIA

Durante o ano de 1956, numero-rosos institutos de ensino superior foram criados na União Soviética: eletromecânica, física do globo, física da atmosfera, geofísica aplicada, mineralogia, geoquímica e cristalografia dos elementos raros, morfologia evolucionista, economia mundial e relações internacionais, sinologia, etc.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A ESCOLA PRIMARIA NÃO TEM SIDO TRATADA PELOS GOVERNOS COM O CUIDADO QUE MERECE*

O que para aqui vamos trazer é o resultado de observações e estudos realizados ao longo de um quarto de século de atividades profissionais, única e exclusivamente dedicado ao magistério, do primário ao superior, num esforço de avaliação objetiva do que poderemos considerar elemento positivo a inscrever-se na coluna do ativo das nossas realizações pedagógicas, e o que deverá ser escriturado nas colunas do passivo acumulado pela nossa apatia ou incapacidade, como fator nulo ou prejudicial, num balanço de contas dos negócios educacionais, quando muitas vezes esquecemos de computar, no seu valor devido, "o capital humano da sociedade", representado pelas gerações para as quais os grupos humanos ditos civilizados institucionalizaram a educação.

Começaremos por restringir a nossa manifestação a uma rápida análise do que, dentro do Estado, se vem realizando em matéria de escolarização e administração escolar, no campo de competência estadual, relativamente ao ensino primário. Se assim não agíssemos, os comentários poderiam ultrapassar a medida limite em manifestações desta natureza e

* Entrevista à imprensa.

correríamos o risco de não dar aos assuntos de que vamos tratar a prioridade que achamos lhes deva ser atribuída, no julgamento dos erros e acertos da Pedagogia oficial. E, na verdade, haveria muito de que falar, como, por exemplo, no âmbito de responsabilidade federal, do acerto da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, destinados a "realizar estudos que permitam a planificação racional da educação no país em bases sólidas e segundo diretrizes seguras", e do desacerto do deliberado adiamento da votação do projeto de lei de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional"; no âmbito municipal, do acerto da revelação do interesse local pelos problemas educacionais e o erro do primarismo das medidas postas em prática para equacioná-los e resolvê-los.

Mas, vamos-nos ater, como prometemos, às questões de alçada do Estado, que mesmo nesse terreno restrito, se o ativo nada tem de desprezível, ao passivo se pode com muita propriedade e justeza aplicar o mesmo adjetivo.

Temos para nós que, em que pese à ação patriótica e esclarecida de um grupo ainda reduzido de educadores e de líderes educacionais, numa apuração impessoal e desinteressada "do que de bom e de mau tem sido feito no ensino paulista", o número e o efeito dos erros ainda superam, de muito, o número e o resultado dos

acertos. E isso, especialmente, pela ausência entre as autoridades, como no seio da população, de uma consciência esclarecida dos rumos que deveriam nortear a política educacional ou, mais propriamente, escolar em nosso Estado, no sentido de preencher lacunas e suprir necessidades, de preferência em matéria de ensino popular, que é o de que mais se mostra carecido o organismo escolar nacional. Continuamos a pensar, lamentavelmente, em termos obsoletos, como se a nação necessitasse mais de escolas para formar doutores ou de estabelecimentos destinados a preparar candidatos às faculdades, antes de havermos liquidado o tremendo "déficit" quantitativo e qualitativo de escolas primárias, esquecidos do que, para o desenvolvimento do país, representa, de um lado, uma elite dirigente altamente responsável e consciente de sua missão e, de outro, a massa trabalhadora esclarecida e ativa, capaz, pela instrução, de combater a miséria e dela libertar-se em mais curto prazo.

Este nos parece um erro fundamental, o erro número um e o de mais danosas conseqüências para o nosso futuro. Teimamos em considerar educação um problema de super-estrutura, quando já está provado que é o é mais de infra-estrutura. O desenvolvimento nacional, de um modo geral, depende, mais do que pensamos, da capacidade de criar riquezas, capacidade que se amplia com a instrução, do que da riqueza em si, isto é, de capitais e recursos básicos. A elevação do nível da cultura popular pela ação da escola primária pode muito contribuir para o fortalecimento da economia nacional e para a ampliação de todas as formas de manifestação do poder criador da nação.

Exemplo da importância atribuída pelos povos que se acham na vanguarda do progresso científico, técnico e econômico à ação do sistema de educação, têm-lo na mais que recente demonstração de poderio soviético, com o lançamento do primeiro satélite artificial, determinando um novo e imprevisível impacto na opinião mundial e nas relações internacionais entre as grandes potências. Segundo expressões textuais de um comentarista autorizado, o avanço conseguido pelos moscovitas nos domínios das pesquisas científicas e suas aplicações na conquista do espaço sideral é apresentado como "resultado do sistema educacional soviético", o que dá bem a medida da educação como fator positivo de desenvolvimento po-livalente. Como se sabe, o sistema educacional soviético prevê escolarização obrigatória até 16 anos, em regime de dia integral, durante deca meses anuais. O analfabetismo na U.R.S.S. está reduzido a 10% da população, segundo informações oficiais.

Quanto a nós, a escola primária pode considerar-se a "prima pobre" do sistema paulista de ensino. Dela não têm tratado, com o cuidado e os desvelos que deviam, as autoridades e os governos que, salvo uma ou outra honrosa exceção, nos últimos quarenta anos se responsabilizaram pelos destinos do Estado. Nenhuma prioridade lhe deram e o mais velho e volumoso débito que com ela contraíram foi o de não ter sido ainda planejado e posto em execução um programa de construções escolares capaz de possibilitar, pelo menos a instalação de cada grupo escolar em edifício próprio e decente. E dizer-se que, em 1892, a Lei 88 já previa no seu artigo 9º que "o govêrno con-

sagraria, todos os anos, a quantia de quinhentos centos de réis para a construção de edifícios para as escolas preliminares, conforme o tipo adotado", parcela que, no orçamento atual, seria da ordem de..... Cr\$ 1.000.000.000,00. Se se conservasse a mesma disposição e se a aplicação de recursos dessa monta tivesse sido um fato, não teríamos que lamentar a penúria de instalações em que vivem os nossos grupos escolares, mesmo os maiores, em plena capital, a maior cidade do país. E a situação, pelo que dura, já é considerada regular, normal, inclusive por autoridades escolares.

O máximo que há muitos anos vimos conseguindo são medidas paliativas, que naca resolvem, antes adiam e agravam o mal. Galpões e prédios provisórios. Be espaço a espaço, à matroca, certo número de construções, muitas das quais mal terminadas, já estão a exigir reparos e reformas. Tudo, porém, uma gota de água na imentidão das nossas prementes necessidades.

Tão grande é o vulto do "déficit" atual de salas de aula para as classes primárias que seria ato de extrema coragem revelá-lo, mesmo quando se verifica que o govêrno está empenhado em acelerar o ritmo da construção de edifícios públicos, entre os quais se incluem as escolas. Longe estamos da idéia ou do desejo de promover a elaboração de um plano de eliminação desse "déficit", para que todos pudessem medir e sentir a importância, a extensão e a gravidade do problema. E interessante a verificação do que está sendo feito, mas muito mais construtivo e esclarecedor seria se pudessemos acompanhar, ano a ano, o que está sendo realizado para a superação da crise

de casas para as escolas primárias, bem como o que representa a quota anual de construções, considerada percentualmente em relação às reais necessidades e à crescente demanda de matrículas na rede de escolas de nível elementar, de ensino fundamental comum.

Releva acrescentar, como dado agravante da carência, o fato de só termos escolas primárias para 60% da população em idade de freqüentá-las. Só uma corajosa e dinâmica política de construções permitiria recomençar a substituição, pela verdadeira, do simulacro de escola primária que teimamos em manter: a que garante escolaridade média de dois anos e meio, em horário reduzido, durante duzentos dias por ano. Por outro lado, vivemos uma época em que os governantes e homens de responsabilidade se deveriam capacitar de que a improvisação dos repentistas já deu de si tudo quanto dela poderíamos licitamente esperar.

Outro erro, dos mais graves da administração escolar paulista, e que pode ser levado também à conta de imprevidência e do espírito de improvisação, é o do plano apagado e secundário em que têm sido colocado os problemas da formação, recrutamento, seleção, nomeação e aperfeiçoamento de pessoal. As leis de concurso vigentes são intrincadas, complexas, repletas de exigências bizantinas e de sua aplicação não se pode, a rigor, afirmar que vantagens tenham advindo para o ensino bandeirante. O único mérito, que não devemos subestimar, da legislação de concursos no magistério, é o de restringir a ingerência da política partidária na carreira dos professores e administradores escolares, mas convenhamos que isto é, além de garan-

tia elementar, muito pouco para um conjunto de normas destinadas a presidir à efetiva seleção de pessoal para os quadros do ensino. Os concursos, como existem, pode-se afirmar que não asseguram a prevalência do mérito, tão complicado de chineses se encontra o processo de contagem de pontos para a classificação dos candidatos, tão formal o sistema de obtenção e cômputo de atestados, certificados e títulos disto e daquilo. De tão preocupados com garantir aos professores, diretores e inspetores os seus direitos de remoção e acesso ao magistério, é possível que nos tenhamos esquecidos de que o sistema de concurso originalmente concebido como "merit system" tinha o objetivo de selecionar o pessoal mais qualificado e indicado para determinadas tarefas e, no nosso caso, a finalidade essencial seria o benefício do educando, o interesse do ensino...

Para dar ao quadro as cores reais, avançando um pouco mais nesse terreno em que a gente não caminha sem riscos de ferir e ferir-se, basta considerarmos a pobreza dos nossos quadros de pessoal, numérica e qualitativamente falando. Falta-nos um mais elevado contingente de elementos verdadeiramente qualificados para as funções docentes e administrativas, das mais modestas às mais elevadas, das docentes às de direção superior, orientação e supervisão. Daí decorre que, não tendo pessoal com a qualificação mínima exigível para as diversas funções, contentamo-nos com o que temos, do que resulta a queda sensível do nível do ensino, a desfuncionalização dos cargos mais altos a que o normalista pode ascender e a redução progressiva do prestígio do magistério.

Para manter um quadro de pessoal qualificado numeroso como o exige o sistema escolar de São Paulo, um processo de preparação e aperfeiçoamento já deveria, de longa data, estar funcionando, com rigores de exigências. Nenhum professor deveria ingressar no quadro sem vencer as provas de seleção nem ascender à direção sem experiência docente mínima e curso de administrador escolar. Do mesmo modo, nenhum diretor deveria poder passar a inspetor, ou inspetor a delegado, sem curso superior de Pedagogia e de Administração Escolar. Essa orientação já estava traçada, em linhas gerais, na reforma do ensino ensaiada em 1920, que não vingou e os resultados desse retrocesso aí estão. Implantou-se no ensino a predominância da prática, do só bom senso e o horror à ciência, aos estudos, à pesquisa, à experimentação bem conduzida.

Qualquer plano de recuperação do prestígio de São Paulo, no tocante a J ensino primário, vai depender substancialmente da adoção de providências da natureza das que estamos sugerindo, e uma guinada de 90 graus nos processos vigentes de seleção é providência urgente, se pretendemos reconquistar o terreno que perdemos. Fora daí, continuaremos mantendo os defeitos que muitos apontam, sem aludir às causas, defeitos por demais conhecidos e condenados e que já não se explicam nem se justificam à luz de uma Pedagogia e de uma Administração Escolar de bases científicas, humanas e modernas.

Já nos alongamos em demasia na análise dessas duas grandes deficiências. Vamos agora, ainda que rapidamente, aos acertos, às providências ou planos oficiais de alçada do governo do Estado que merecem nos-

sas palmas. Estão neste caso a idéia várias vezes divulgada de reforma da Secretaria da Educação e as medidas que se concretizaram na reforma do ensino normal e na criação do Instituto Pedagógico do Ensino Profissional.

A Secretaria da Educação reclama mesmo, desde 1947, uma completa e revolucionária reestruturação interna, especialmente no que tange aos seus chamados órgãos técnicos, que se deixaram minar, envolver e dominar em suas funções específicas e especializadas por órgãos administrativos de exclusiva função burocrático.

Quanto à reforma do ensino normal, se mantiver o espírito que ditou a elaboração do projeto e predominou na feitura da lei, dentro de algum tempo, poderemos esperar o progressivo aperfeiçoamento do processo de formação dos professores primários, processo de longa data deteriorado por uma série de atos infelizes de criminosa facilitação, culpada maior pela atual existência de numeroso contingente de normalistas diplomados sem a qualificação mínima desejável.

No que concerne à criação do Instituto Pedagógico do Ensino Profissional, consideramo-la também medida de inegável transcendência e que poderá ditar novos rumos à formação do pessoal do ensino industrial em nosso Estado, cujos quadros docentes e administrativos estão a exigir também urgente ampliação e reforço de elemento humano formado em alto nível. As escolas necessitam não só de professores das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica como de diretores altamente capacitados para o exercício eficiente de suas complexas funções. Tendo acompa-

nhado, desde 1952, a lenta elaboração do projeto que se transformou na lei criando o Instituto Pedagógico a que estamos aludindo e conhecendo os seus fundamentos e objetivos, esperamos que êle se instale, sem demora, como um novo e moderno centro de formação e aperfeiçoamento de professores e de administradores do ensino industrial para que muito pos-Ba contribuir, e urgentemente, para elevar a eficiência da rede de escolas desse ramo na sua tarefa de preparar a mão-de-obra qualificada de que o parque fabril de São Paulo tanto merece.

Creemos que é chegada a hora de fazer ponto. Não se veja no tom quase polêmico e no colorido pessimista de nossa manifestação qualquer intuito derrotista, mas o desejo, pela enumeração de males cuja erradicação se impõe, de reavivar, na consciência das autoridades responsáveis, problemas que não têm sido postos na plana devida, apesar de sua solução ser fundamental para que o sistema escolar paulista, atualizado, se ponha à altura das necessidades do povo e das condições da época. — CARLOS MASCARO — (*Folha da Noite*, São Paulo).

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SECUNDARIA

Duas tendências principais dominam a educação secundária do nosso século: sua propagação cada vez maior às classes média e populares e sua adaptação à variedade de aptidões individuais e às necessidades da vida moirna.

Até o fim do século XIX, a escola secundária era reservada a certas categorias sociais, era o cami-

nho necessário para o ensino superior, a escola preparadora dos intelectuais, das classes dirigentes. A aceleração da evolução econômica, em razão dos formidáveis progressos da técnica, cujo poder as guerras mundiais exibiram de modo espetacular, e paralelamente a evolução social e a própria evolução política, acentuando e alargando a noção de democracia, transformaram profundamente a concepção geral do ensino, sobretudo do ensino secundário, que passou a constituir o instrumento mais importante de formação do indivíduo e do cidadão do mundo moderno. A escola secundária preparatória de uma elite, base dos estudos universitários, deu lugar a uma instituição maior e mais rica, destinada a preparar para viver, para agir, e para compreender os complexos problemas de uma nova civilização.

O reconhecimento de que o ensino secundário já não é, pelo menos na sua primeira etapa, um ensino propedêutico, ligado especificamente ao ensino superior, já se incorporou ao pensamento educacional brasileiro. Realmente, as reformas Rocha Vaz, em 1925, Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, procuraram eliminar do ensino secundário o sentido meramente de passagem para o ensino superior, como acentua, em seu relatório dos trabalhos da Comissão de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, o ilustre professor Joaquim Faria Góis. Rocha Vaz tentou extirpar o mal dos preparatórios, Campos e Capanema acentuaram o sentido formador do ensino secundário. "Parece, pois, incontestável me nestes últimos anos — é ainda o professor Farias Góis — consolidou-se em nosso meio, concei-

to educacional básico para aquele nível de ensino".

Quão longe estamos de ver realizadas essas intenções do legislador! A medida realmente objetiva nesse sentido, que é a divisão em dois ciclos, dos quais o ginásio seria o verdadeiro ciclo secundário, com aquele sentido de formação geral, inespecífica, frustrou-se, em sua quase totalidade, em consequência da rigidez de estrutura, da uniformidade e da complexidade de seu currículo. De modo que a lei, inspirando-se no bom princípio de que a escola secundária, o curso ginásial pelo menos, deva encontrar objetivo em si próprio, lhe deu uma forma inflexível, anulando-lhe os objetivos e dando como resultado o abaixamento geral do nível.

O notável trabalho, a que nos referimos, do professor Faria Góis, põe em foco aquela consequência, nos seguintes termos:

"Já mostramos que nos países em que esse fenômeno de crescimento se deu, houve inevitável abaixamento do nível de estudos. A solução já não pode ser a da volta pura e simples a um regime seletivo drástico, através de um filtro posto à entrada do ginásio, mas a da plasticidade do sistema em adaptar-se à nova situação. Sendo o regime democrático, não se poderia conceber impedir-se o ingresso no ginásio aos que pretendem desenvolver as suas capacidades".

"O objetivo de uma democracia, repetimos, será de fazer da parte melhor uma elite, e à restante, que será a maior, assegurar oportunidade de desenvolvimento. Tal "desideratum" só poderá ser alcançado através da variedade *ab* formas de ensino secundário, flexíveis e intercomunicantes, em lugar de uniformidades rígi-

das aceitáveis para alguns, mas impróprias para a maioria".

O que é fora de dúvida é que a população secundária continuará a crescer, no Brasil, como está ocorrendo em toda parte. Continuará a crescer, com um movimento natural, uma corrente inestancável, sob a pressão das forças sociais, dos interesses econômicos. Continuará a crescer também como conseqüência da consolidação do ideal democrático em igualdade de oportunidade para todos. Continuará a crescer porque o ensino primário já não é suficiente para dotar o indivíduo e o cidadão do nosso tempo dos recursos de que necessita para a sua adequada integração na vida moderna e até mesmo para o próprio desempenho de suas tarefas profissionais, que estão a exigir conhecimentos gerais mais extensos e por conseqüência uma escolaridade mais longa.

esse incessante movimento levará necessariamente, um dia, à obrigatoriedade universal do ensino de segundo grau, já instituída nas nações mais adiantadas.

E continuará a crescer o ensino secundário independentemente do desenvolvimento que tiveram os cursos profissionais. O preconceito contra a educação vocacional é ainda muito acentuado, não só no Brasil, como em quase todos os lugares.

Os aumentos dos salários das profissões técnicas, o aperfeiçoamento das escolas e dos métodos, a valorização oficial, poderão fazer crescer consideravelmente os efetivos do ensino profissional e até aumentar-lhe o prestígio, na opinião pública, mas, não acreditamos que isso se dê, por muito tempo ainda, em larga escala, nem que isso possa alterar o ritmo de crescimento do ensino secundário.

Não creio que se trate mesmo, predominantemente, de preconceito, porque o que se busca, na escola secundária, é a cultura geral, a formação básica sem definidas especializações, uma educação que, atendendo embora às inclinações individuais, não tenha ainda esse caráter de preparo tipicamente especializado. A população que está enchendo a escola secundária, se não tem aptidão para os estudos teóricos desenvolvidos que o ginásio atual oferece, também não quer ir para a indústria, para a simples atividade técnica. A maioria desses estudantes, na verdade, se destina para as carreiras não técnicas ou semi-técnicas que dia a dia se multiplicam (administração, transportes, serviços de saúde e serviços sociais, imprensa, artes diversas, etc).

Em relação a esse aspecto, a exposição de motivos do último projeto de reforma do ensino, na França, faz considerações que nos pareça oportuno examinar. Frisando que, no século passado, 80% dos franceses estavam empregados no setor agrícola, 10% na indústria e 10% no chamado setor terciário a população ativa hoje se reparte de modo diferente, com 30% na agricultura, 35% na indústria e 35% nessas ocupações terciárias. E acrescenta: "Na medida em que se pode prever a evolução próxima de economia das nações européias, a exemplo dos Estados Unidos notadamente, pode-se admitir que um país economicamente evoluída consagra às atividades terciárias mais de metade de sua população ativa". Mostrando que o aumento constante do rendimento do trabalho individual, pelo aperfeiçoamento da máquina, diminui as necessidades da mão-de-obra, previne que o volume dos operários especializados da indús-

tria, ainda insuficiente de imediato, tenderá a estabilizar-se, depois a de- crescer, ao mesmo tempo em que se acentuará a necessidade de formação do pessoal técnico altamente especializado, para o qual o que é necessário, no ensino médio, é principalmente uma larga base de formação geral. E conclui que não se poderia ver, como a opinião tem tendência a admitir, na orientação maciça dos efetivos dos ensinos gerais do segundo grau para o ensino técnico industrial, uma panacéia. O moderno problema é orientar para o ensino técnico, em número maior, os elementos de valor aptos a receber uma formação de alta qualificação.

Vê-se, assim, que não é tão simples a solução, que freqüentemente se propõe entre nós, do descongestionamento da escola secundária pelo encaminhamento maior de sua população para o ensino profissional. Para isso, seria necessário vencer as arraigadas resistências de opinião a que já aludimos, além de não corresponder essa solução à realidade dos problemas que definem a situação. É claro que o ensino profissional deve ter maior desenvolvimento, e nesse ponto realiza o atual govêrno extraordinário esforço merecedor dos aplausos gerais. Mas, o desenvolvimento do ensino industrial, creio, não resolverá o transe, o problema central do ensino secundário, que é o seu congestionamento, a concentração num sistema rígido de uma multidão constituída de elementos das mais variadas capacidades.

Daí, a necessidade da diversificação. Daí, realmente, o imperativo dessa "elevação progressiva das massas populares a formas e níveis de ensino outrora reservados a uma minoria, a necessidade imperiosa de

uma estreita adaptação do ensino à variedade -:"as aptidões intelectuais e às necessidades da vida moderna". Sim, porque daí resultou a mudança de clientela -Ia escola secundária. E mudou a significação da escola secundária. A realidade veio assim impor o que a lei não pôde pôr em prática, não obstante as excelentes intenções do legislador. A escola secundária, ou melhor, a escola ginásial, está-se modificando na realidade, mas irregular e confusamente, escapando, como pode, à artificial padronização oficial. Sim, porque existe realmente um só ensino secundário, igual ao que a lei determina, em todo o País? Não, nem poderia existir. O que se verifica, na prática, é que se força uma diversificação, isto é, que a escola procura amoldar-se às condições, no conflito que existe entre sua uniformidade e a variedade de níveis intelectuais e de preferência dos alunos. Essa diversificação desordenada redundaria simplesmente em baixa geral do padrão do ensino.

Em torno desse ponto fundamental, o reconhecimento de que a escola secundária de hoje é muito diversa da do começo do século, é uma grande escola geral e popular, um vasto sistema canalizador de capacidades para os trabalhos, as múltiplas tarefas da vida moderna, é que, a nosso ver, se devem centralizar as atenções dos observadores, dos comentadores, dos críticos dos planos de reforma atualmente em debate. Quer-me parecer que as críticas a tais projetos têm, em grande parte, um erro de perspectiva, e de visão de uma situação nova com um conceito do passado. Um dos exemplos mais interessantes desse anacronismo é, a meu ver, a questão das línguas vivas.

A grande maioria, por que não dizer a totalidade dos educadores brasileiros, reconhece a necessidade do Francês como disciplina formadora das elites intelectuais do País. Nossa cultura não pode prescindir, não só por tradição, mas por necessidade, do mais claro, do mais lúcido sistema cultural do mundo moderno, que a França oferece. E esse é o argumento principal dos próprios defensores da obrigatoriedade do Francês como disciplina do currículo secundário. Mas, se o ensino secundário já não é somente o ensino formador dessa elite, se nele se abriga, além da minoria dos futuros intelectuais, uma grande massa que tem outro destino, que se prepara para atividades menos teóricas, que deve iniciar-se imediatamente na vida prática, não se justifica se lhe imponha o ensino obrigatório de duas línguas vivas estrangeiras. Essa exigência é reflexo de uma concepção primitiva do ensino secundário, que não vê que ele não se limita a crescer simplesmente, a adquirir maiores dimensões físicas, mas que na realidade, crescendo, transformou-se profundamente. E são os próprios reformadores franceses que afirmam que o objetivo do ensino é "substituir a seleção apressada de uma elite em função de uma forma de inteligência, pela pesquisa e o desenvolvimento de todas as aptidões, isto é, pela promoção geral adaptada às possibilidades de cada indivíduo".

E certo que a diversificação desperta receios de que o ensino secundário venha a perder o seu conteúdo de formação humana fundamental, o seu sentido humanístico, o seu valor cultural. Perdê-lo-á, ao contrário, se não se diversificar. Porque, se não se diversificar, terá de nivelar-se à altura dos medianamente dotados que

constituem a maioria. Na situação atual, todos são prejudicados. Alguns estudantes não suportam o pesado currículo. Os excepcionalmente dotados que o suportariam sofrem as conseqüências da baixa do padrão de ensino. Na situação atual é que o nível do ensino continuará a baixar.

Não pode haver receio de que a diversificação sacrifique a qualidade do ensino, se ficar assegurado o necessário bloco de estudos formadores dessa cultura geral. Ao contrário, com a diversificação, o chamado ensino acadêmico, reduzido às suas verdadeiras proporções, descongestionado, terá maior liberdade para servir a seus próprios objetivos de ensino base para estudos superiores.

De modo que só diversificando é que a nosso ver se poderá manter, para os estudantes mais capazes de raciocínio abstrato, esse ensino secundário de tipo tradicional. Essa razão pesou no espírito dos legisladores ingleses, quando, baixando o seu admirável "Education Act", de 1944, criaram o ensino secundário moderno, ao lado do tradicional que, como se sabe, denominam *Grammar School*. No relatório que apresentamos ao Ministro da Educação, em 1953, reproduzindo palavras de uma das publicações oficiais daquele país, dissemos: "Poucas modificações fez a nova lei inglesa, na *Grammar School*, que, entretanto, de modo indireto, dela recebeu notáveis benefícios, um dos quais é o descongestionamento em conseqüência, como é evidente, da subdivisão do ensino, isto é, da criação de novos tipos, para os quais se encaminham muitos e muitos estudantes que anteriormente atravancavam a *Grammar School*. Ficou assim este ramo do ensino em condições de

exercer suas próprias finalidades com liberdade maior, podendo melhor ajustar os seus métodos e resolver os seus problemas específicos."

Tornamos a repetir, tão grande é nossa convicção nesse particular, que só diversificando a escola secundária é que o padrão de seu ensino deixará de baixar, deixará a escola secundária brasileira de rarefazer-se, como está acontecendo, por pressão da massa de elementos que a êle, como está, não se pode adaptar.

Mas, como se deve diversificar? Por simples introdução de disciplinas optativas na unidade estrutural do currículo? Ou, mais profundamente, por uma bifurcação bem caracterizada, como, por exemplo, é proposto no substitutivo do Projeto de Reforma levado à alta consideração do Senado da República? A primeira solução seria, vamos dizer, a do já tradicional sistema francês. O regime de opções que ali se está adotando há tantos anos, no seu ensino secundário tão estreitamente vinculado ao *baccalauréat*, isto é, dirigido para a Universidade. Reflitamos sobre se essa já vivida solução é, realmente, a que mais nos convém. Em que consiste esse regime de opções, se enquadrado num sistema único, num tipo único de ensino? Consiste em admitir que, para algumas disciplinas, as disciplinas obrigatórias, o ensino deve ser o mesmo para todos, os mesmo programa, a mesma extensão, a mesma profundidade, a mesma orientação, o mesmo espírito, quando não os mesmos métodos.

As opções representariam, então, nesse regime, apenas traços suplementares, na direção geral do ensino.

À parte essas disciplinas optativas, uma ou duas no máximo (não acreditamos em maior número!), tu-

do o mais seria o mesmo. O ensino da matemática, por exemplo, que é necessariamente uma das matérias obrigatórias, seria o mesmo para todos, para as inteligências vivas, capazes de apreender rapidamente a maravilhosa síntese da fórmula algébrica e a abstração da figura geométrica, como para as inteligências mais diretas, mais práticas e para as inteligências artísticas, essa "inteligência da matéria que faz o artista hábil".

As opções, sem uma diversificação mais profunda, a nosso ver, não atenderiam ao problema, na sua realidade atual. Porque as simples opções, isto é, essas variações complementares de um sistema único, só seriam admissíveis quando os elementos que compõem esse sistema são aproximadamente da mesma natureza, têm mais ou menos o mesmo nível mental, e não quando esses elementos são tão heterogêneos, nos seus interesses, nas suas virtualidades, nos seus destinos como os que estão compondo a já complexa e densa escola secundária brasileira.

E não será por esse motivo, isto é, pela nova composição que está adquirindo a escola secundária na França que esse país está propugnando por uma nova estruturação, com um ensino geral curto, para os estudantes que se destinem à iniciação imediata na vida prática, e outro mais longo para os que aspirem aos estudos superiores?

A solução que o Ministério da Educação propôs e, em grande parte, já aceita pelo ilustre Senador Mourão Vieira, não é uma divisão completa do ginásio; é apenas uma bifurcação a partir da terceira série. As duas primeiras séries comuns para todos os estudantes secundários, pre-

vista também sua generalização a todo o ensino médio, dariam a todo este ensino o mesmo tronco, o que, acreditamos, constituiria importante processo de aproximar mais intimamente os ramos secundário e profissional, dando assim, a ambos, a mesma origem, a mesma base. Teria, ainda, o efeito de transferir, dos 11 para os 13 ou 14 anos, a escolha deste ou daquels ramo, o que, se não é o ideal, seria muito melhor que essa escolha atual, ou melhor, a quase completa ausência de escolha atual, aos 11 ou 12 anos. O ingresso, na terceira série, passaria a ser determinado em grande parte pela experiência da vida escolar vivida na própria escola média.

Os pais, ou responsáveis dos alunos, teriam decerto maior número de elementos, de conhecimentos para uma decisão mais acertada. esses dois anos em comum seriam um período de observação, de estudo, um período de orientação. Dir-se-ia que, nestes dois anos, um curso igual para todos seria prejudicial para os alunos bem dotados, para aqueles alunos que já ingressam no ginásio com marcadas aptidões intelectuais e para os quais seria desnecessária aquela etapa de análise das personalidades. A isso, replicaríamos que não só seria possível aos professores exigir mais desse grupo de estudantes, como, por outro lado, quando da terceira série em diante, fossem estes submetidos especialmente ao tipo de estudos para o qual realmente têm afinidades, seriam amplamente compensados. Não nos parece que as duas formas previstas para o curso ginásial, uma com acentuação mais prática, outra mais acadêmica, tenha sentido discriminativo de ginásio para o povo a ginásio para a elite, porque, na rea-

lidade, não se trata de curso prático, a forma A, e curso teórico, a forma B. Ambos são cursos de formação geral; a forma A, por suas finalidades mais diretamente ligadas à iniciação na vida prática, não deixa de ter o seu conteúdo de formação humana fundamental. E a forma B, mais acadêmica, não exclui os aspectos práticos do ensino. Não se trata de diferenciação entre alunos mais ou menos inteligentes, mas de tipos de inteligência: as inteligências mais voltadas para a abstração e as mais voltadas para as coisas concretas. As diferenças de currículo são mínimas. As diferenças seriam mais nos programas, nos métodos, na própria atuação dos professores. Além disso, sendo como são apenas variedades de um curso secundário — a denominação tem, no caso, grande importância — e, demais, quando coexistirem no mesmo estabelecimento, sujeitos os alunos a um conjunto de atividades comuns — as atividades extraclasse, vivendo a mesma vida escolar, sentindo a igualdade de valorização de seus cursos, compreendendo a possibilidade de transferência de um para outro, simplesmente por motivo de aptidão individual, não creio que com as duas formas ginásiais tenham maior discriminação que a que atualmente existe, numa determinada turma entre os estudantes que vencem e os que não vencem as dificuldades que se lhes apresentam.

Ê claro que temos de dar aos problemas irasileiros uma solução nossa, fundada na nossa realidade. Mas, por isso, não deixa de ser valiosa a experiência de outros povos, principalmente em questão como essa que é, na verdade, por suas causas, por sua natureza, universal. Realmente, as determinantes do ensino se-

cundário, o processo de sua evolução, são os mesmos em toda parte. Tem razão o reformador francês, ao afirmar: "Neste meio século XX, o problema de reforma do ensino apresenta um caráter quase universal: a maior parte das nações modernas, em particular numerosas nações européias, adotaram depois da segunda guerra mundial sistemas educativos profundamente renovados."

Na Alemanha, funcionam, além dos cursos médios profissionais, três variedades de escola secundária: o ginásio clássico, o ginásio moderno e o ginásio científico, nos quais predominam, respectivamente, as línguas antigas, as línguas modernas e as ciências. Na Áustria, é quase a mesma coisa. A Inglaterra transformou seus antigos cursos primários superiores no ginásio moderno, que é paralelo ao ginásio acadêmico e ao ginásio técnico. Na Itália, a um tronco comum de três anos sucedem dois ciclos, de 2 e 3 anos, o primeiro constituindo um ginásio superior diversificado, e o segundo, o liceu propriamente dito, também diversificado. Na França, a um ciclo de orientação de 4 anos, com diferenciações já na 3ª e 4ª séries, segue-se o ciclo de determinação de 3 anos, com cinco formas diferentes, além das classes experimentais ou "classes nouvelles" e "classes pilotes", que se caracterizam pela prática dos métodos ativos. E na Argentina, a partir de 1953, o ensino secundário compreende — um primeiro ciclo de três anos, comum ao ensino comercial e ao ensino normal, com possibilidade de passar de um para outro ramo, e um segundo ciclo dividido em humanidades clássicas e modernas.

A escola secundária brasileira, com uma grande unidade nuclear,

asseguradora de sólida formação humana, diversificada para atender às variações individuais e às grandes di-leções da cultura, dotada de maior autonomia na organização de seus sistemas e de seus currículos, simplificada em sua composição curricular, mais diretamente articulada com o ensino primário e com o ensino superior; com articulações vivas e estreitas com os outros ramos do ensino médio; com liberdade maior do professorado na elaboração dos programas; com obrigação de ministrar educação moral e cívica; com o desenvolvimento de suas atividades extraclasse; com a possibilidade de criar classes experimentais; com uma flexibilidade de legislação possível através de regulamentos executivos, *uma escola secundária mais viva, mais nova, e mais justa*, para atender a aspirações de maior número de classes sociais, **que** assegure pela multiplicação de bolsas de estudo, como se vem fazendo nos últimos anos, o maior número de oportunidades possível a quem tenha aptidão e não recursos para fí eqüentá-la, é a que a reforma dependente do Congresso Nacional planeja e que os educadores brasileiros, aqui tão bem representados, querem ver constituída e bem aplicada, com o pensamento de que o aperfeiçoamento da educação é o principal fundamento, o eixo do desenvolvimento do País. — GILDÁSIO AMADO — (*Escola Secundária, Rio*).

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES INDUSTRIAIS

Estava quase terminada a década de 1920 a 1930 quando começaram a chegar ao Brasil as primeiras informações sobre a profunda modificação

do ensino primário que estava sendo empreendida nos Estados Unidos e na Europa, sob a bandeira de *escola progressista*, *escola nova* ou *escola ativa*. Foi muito justificado o entusiasmo dos que entre nós se revoltavam contra a rotina educacional. Mas logo se patenteou a dificuldade de ser semeada extensamente em nosso solo a nova escola. Cumpria vencer as barreiras de um ensino normal aprofissional, cumpria renovar a mentalidade dos dirigentes e dos pais de alunos, cumpria criar a literatura didática conveniente e dotar as escolas do equipamento necessário. A-junte-se a instabilidade crônica na orientação dos serviços públicos, e compreender-se-á porque as felizes e raras iniciativas foram seguidas pelo desânimo e pelo recuo.*

Mesmo -jm países muito mais adiantados as progressos têm sido lentos. Não tanto por falta de recursos mas por haver em educação, como em toda ciência aplicada, um hiato difícil de ser transposto entre os princípios e a concepção dos meios destinados a aplicá-los. Leia-se o inquérito publicado em 1934 nos Estados Unidos, pela National Society for the Study of Education, sobre o "Activity Movement", e compreender-se-á, através da crítica de John Dewey e vários outros, como estavam sendo mal-in-terpretados por muitos os objetivos principais traçados à renovação educacional. As correntes reacionárias da pedagogia foram lá adquirindo alento, e houve ocasião em que pareciam poder cantar triunfo. Feliz-

* Aqui se está fazendo referência ao ensino público. Uma ou outra iniciativa privada, porém, puderam ser mantidas, como, por exemplo, a da Escola Regional de Meriti, sustentada pelos esforços abnegados de sua fundadora, a Prof. Armanda Alvaro Alberto. (Nota rio autor).

mente a previsão não se verificou e tudo leva a crer que o movimento sadio se vai robustecendo cada vez mais.

Em nosso país, as esperanças têm que voltar-se para inovações mais limitadas. Estas serão a cunha para desintegrar a muralha oposta pela rotina e pela indiferença. Entre essas inovações limitadas, mas utilíssimas, pode classificar-se o movimento iniciado já há algumas décadas nos Estados Unidos para a introdução, na escola elementar e na escola secundária, do ensino das chamadas *artes industriais*. Ele vinha completar a introdução, já experimentada em mais vasta escala, do ensino agrícola elementar (jardinagem, clubes agrícolas, etc), do ensino comercial e do ensino de artes domésticas. As quatro *artes* ficaram tendo o nome de *artes aplicadas*.

O movimento tinha entre os seus adeptos mais entusiastas discípulos de John Dewey. A este confessou também o seu reconhecimento o fundador da chamada *escola de trabalho* na Alemanha, Jorge Kerchensteiner, ao dizer que muitas das suas idéias, quando obscuras, foram esclarecidas pelo estudo intenso da obra deweyana. O movimento visava substituir nas escolas americanas os trabalhos manuais nelas desenvolvidos desde a segunda metade do século passado e nos quais já se manifestava uma tendência a uma estereotipia pouco educativa. Daí a crítica famosa do grande educador: "Assuntos manuais podem ser ensinados rotineiramente, por ditado ou convenção, tão prontamente quanto assuntos li-vrescos. Mas pode-se planejar um trabalho consecutivo inteligente em jardinagem, em cozinha, em tecidos, em ferro e madeira (sob forma elementar), que leve inevitavelmente os

alunos não somente a acumularem informações de importância prática e científica relativas a botânica, zoologia, química, física e outras ciências, como também (e isto é mais significativo) a tornarem-se versados em métodos de investigação e comprovação experimental ("How We think", págs. 168-169).

Nos países anglo-saxônios, os males do ensino livresco foram sempre contrabalançados por tendências, inatas ou culturais, que atraíam e atraem os indivíduos ao conhecimento prático e à manipulação dos objetos que os cercam. Mas em nosso meio, no qual tal antídoto não existe, a introdução nas escolas do ensino de *artes práticas* constitui a melhor esperança, no *terreno educacional*, de tornar os futuros dirigentes do país realmente conscientes da existência de ocupações humanas tão ou mais importantes do que as florescentes sobre o solo do academicismo: burocracia e profissões liberais.

Por ter vislumbrado essa esperança, em 1933 advoguei, em uma tese apresentada à Quinta Conferência Nacional de Educação, a introdução no ensino normal da agricultura elementar e das artes industriais. Alguns anos depois instei em vão junto a um Ministro da Agricultura interessado em educação por que sugerisse ao seu colega de Ministério uma cooperação com uma ou duas unidades federativas no sentido de ser iniciado em algumas escolas normais o ensino daquelas duas matérias.

Nos Estados Unidos o movimento foi tomando um impulso acelerado em numerosos sistemas públicos do ensino. Para ter-se uma idéia do interesse despertado pelo assunto basta lançar um olhar sobre a bibliogra-

fia de projetos escolares contida no livro recente de William E. Warne, "Industrial arts in general education".

Qual o escopo da matéria a ser incluída sob a rubrica de *artes industriais*? Há uma certa variação nos pontos de vista, embora fundamentalmente exista acordo. E difícil defini-los concisamente. Se me fos-

se permitido dar uma impressão esquemática, diria que a matéria, a ser lecionada nos últimos anos da escola primária e nos primeiros da secundária, faria os alunos travarem um conhecimento concreto: a) com as matérias-primas comuns na região e destinadas a uso individual ou coletivo, como tecidos, fibras, materiais de construção, couros, barros para cerâmica, vidros, cristais, metais, etc, etc; b) com os meios de transformar essas matérias-primas e com as ocupações humanas que daí derivam, introduzindo nesses conhecimentos a perspectiva histórica e geográfica e adicionando, aos trabalhos na oficina da escola, visitas e excursões, bem como demonstrações na própria escola por pais de alunos e outras pessoas convidadas; c) com a habitação humana e tudo que é necessário para torná-la confortável, salubre, aprazível; d) com os instrumentos de trabalho comuns a várias ocupações. Ao mesmo tempo que os meninos fossem ampliando o seu horizonte mental e adquirindo destreza manual, iriam desenvolvendo a sua sensibilidade artística, de modo que do seu grêmio saíssem os aperfeiçoadores das artes locais. Conforme mostra o exemplo britânico, as próprias grandes indústrias estão interessadas no desenvolvimento do artesanato.

O indivíduo aprenderia primeiro a ser um *consumidor* inteligente.

Quanto de nós permanecemos até o fim da vida ignorantes das qualidades de fazendas, de couros, de madeiras e de outros materiais integrados em objetos de uso freqüente? Aprenderiam ainda crianças e adolescentes das diversas classes sociais a conhecer e respeitar as ocupações dependentes de trabalhos manuais e a conhecer as produções da comunidade em que vivem, do seu Estado, do seu país. E poderiam melhor orientar as próprias aptidões. Finalmente aprenderiam a lidar com a casa em que vivem e a ser um membro útil da cooperativa familiar.

Insistamos sobre este último ponto. Quanto de nós, doutores ou não, somos obrigados a recorrer ao eletricitista, ao bombeiro, ao serralheiro para os mais insignificantes reparos domésticos, por exemplo, numa tomada de corrente, numa torneira de água, numa fechadura de mala que precisa simplesmente ser trocada. Não é raro ver donos de casa cheios de dedos quando um fusível se queima. O desconhecimento de como funcionam e se gastam as instalações de uma casa ou de uma cidade chega mesmo a excitar o medo de misteriosas conjuras domésticas ou coletivas.

Seria de máximo interesse para todos os alunos: acompanharem a construção de uma casa, desde o momento em que o seu plano é feito pelo arquiteto ou pelo mestre de obras; compararem historicamente os tipos de habitações humanas, desde a caverna primitiva até a casa confortável moderna, passando pelos "paus com folhas por cima", usados pelos nossos índios, pelas casas de sapê usadas pelos nossos jecas bem perto de nós, pelos barracos das favelas existentes nas grandes cidades (e

até em pequenas); estudarem a casa rural simples, decente e bastando nas fazendas às suas próprias necessidades; estudarem a evolução das instalações de água, de esgotos, de luz e das provisões de alimentos, tanto na casa como na comunidade; serem capazes de colaborar manualmente nos reparos domésticos mais simples, fazendo a aprendizagem na escola e em SUF. oficina; compreenderem ao vivo toda a trama das relações entre a casa, a escola e a comunidade; avaliarem bem a importância e a dignidade dos serviços públicos, bem como a ignomínia do seu mau desempenho. ..

Tudo isto, claro é, se torna muito mais *funcional* do que um "estudo do meio" acadêmico, começando tediosamente pela descrição da sala de aula, da rua, da cidade.

Em ciências naturais a necessidade primordial é compreender a fi-siologia dos seres vivos e não decorar pedantemente dados antropométricos e classificações intermináveis. Nos estudos sociais, partir sempre da região em que a criança vive e infundir-lhe o desejo de contribuir para um futuro melhor", sempre que possível por meio de trabalhos práticos.

Um dia virá em que poderemos apelar para o ensino de artes industriais, ligado ao das outras matérias, *a fim de fazer irradiar do ser humano, da sua casa, da sua escola e do abastecimento de ambas uma rede de conhecimentos de extraordinário interesse*. Nessa rede se entrelaçariam os aspectos mais importantes, naturais e culturais, da comunidade, da região e da pátria, bem como suas conexões históricas e geográficas com o resto do mundo. Aí estaria a base de uma verdadeira e sólida cultura geral.

Estou informado de que recentemente o ensino de artes industriais foi introduzi-
do em algumas escolas primárias da Bahia, por iniciativa do Prof. Anísio Teixeira. O SENAI ajudou com alguns dos seus mestres mais habilitados. O caráter experimental dessas escolas é acentuado pelo seu inspirador, e é de prever que elas venham a exercer uma grande influência na reorganização curricular das nossas escolas.

O ensino rural, pelo próprio abandono em que vivia, se prestou a uma experimentação mais ampla. Por isto é nele que vamos encontrar um desenvolvimento mais extenso das artes aplicadas. Já há quinze anos o autor visitou demoradamente, durante vários dias, a Fazenda do Rosário no município de Betim, perto de Belo Horizonte e pôde avaliar bem a importância da escola primária lá instalada por iniciativa da Prof.^a Helena Antipoff. De um lado, via-se a aprendizagem prática da agricultura elementar, de outro, o entrelaçamento do ensino das matérias comuns do currículo primário com os trabalhos dos alunos. Escrevi a respeito a introdução a um folheto, publicado pelo Departamento Nacional da Criança, contendo os relatórios da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Mais tarde Dona Helena pôde expandir o artesanato na Fazenda. Graças ao lúcido e constante apoio do Secretário de Educação Dr. Abgar Renault, no governo Milton Campos, puderam ser criadas na Fazenda e em outros pontos do Estado centros de treinamento, pelos quais passaram centenas de professoras rurais, algumas vindas de outros Estados. Por mais de uma vez voltei a Minas para assistir a demonstrações práticas do que era aprendido em tais cursos. A

minha impressão foi igual à dos educadores que via a meu lado: encantamento.

É inegável que a Campanha Nacional de Educação Rural recebeu um bom estímulo para os seus trabalhos das experiências realizadas em Minas.

A escola ativa, porém, urbana ou rural, constitui um longo processo. Muitos melhoramentos precisam ser introduzidos entre nós antes do ideal ser atingido mesmo experimentalmente.

No ponto de vista da ação das escolas sobre as comunidades em torno, divisamos apenas o limiar. Neste capítulo parece-me que a experiência russa mereceria ser mais conhecida entre nós, como em todo o Ocidente. Sou insuspeito para falar a respeito. Nunca pude disfarçar um intransigente antagonismo a um regime que suprime a liberdade do pensamento e explora sistematicamente a mentira. Mas é um fato que as escolas soviéticas, pelo menos durante a época na qual ainda era permitido, a visitantes imparciais, fazer inspeções demoradas, como as de Dewey e Mehnert, mostravam um tal ardor, um tal idealismo na cooperação com as comunidades circunvizinhas que em nenhum outro país parece ter sido testemunhado fenômeno igual. A surpresa desse espetáculo era grande porque evidentemente ele não se enquadrava nos dogmas marxistas. É muito provável que tal ardor se tenha hoje consideravelmente arrefecido, depois que a juventude russa descobriu a teia de enganos na qual a manteve uma ditadura que nem mesmo poderia invocar a desculpa de ser *do proletariado*. Mas das experiências passadas devem ter resultado testemunhas e colaborado-

res. Já é tempo que o mundo educacional os ouça e se aproveite do seu *know-how*. Quanto ao entusiasmo pela construção de uma sociedade melhor, cabe a cada país suscitá-lo. Dentre as nações do Ocidente as que se achem sob regime verdadeiramente democrático não devem ter dificuldades em suscitá-lo.

Sugestões

As considerações acima me vieram pela oportunidade que me concedeu o Prof. Joaquim de Faria Góis de ler um relatório elaborado por Comissão da qual fazia parte, relativamente aos meios de solucionar o problema de assegurar a progressiva permanência, nas classes, dos menores nelas matriculados, até a idade legal do emprego, ou sejam 14 anos. A Comissão salienta os imensos danos individuais e sociais que resultam do fato de haver milhares de menores com menos de 14 anos que anualmente abandonam a escola, ou por conclusão de curso, ou por outras causas, e não podem obter ingresso em escolas de nível médio, nem, devido à imposição legal, podem conseguir emprego.

A Comissão preconiza uma série de medidas para obviar a situação, sendo a primeira dentre elas "a organização na escola primária dos centros mais densos de população de pequenas oficinas de artes industriais destinadas a todos os seus alunos com 12 e 13 anos". Os professores destinados a lecionar nas oficinas seriam preparados por acordo entre os Estados e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que dará outros auxílios.

Parece assim ter sido abandonado o projeto primitivo elaborado no Cen-

tro de Pesquisas Educacionais, o qual consistia em prolongar o curso primário por mais dois anos, fazendo das artes industriais o núcleo mas não o exclusivo assunto de ensino nesses dois anos. Em tal projeto a função educativa da nova matéria poderia realizar-se com a amplitude necessária. Além disto não ficaria confinada a uma camada social, o dia em que fosse obtida a equivalência dos dois anos superajuntados, aos primeiros anos do curso secundário. Aos estabelecimentos secundários seria facultada a mesma renovação em seu currículo, quando o legislador resolvesse quebrar a estúpida e férrea uniformidade imposta ao país há séculos.

É bem possível que a Comissão, em vista da falta de recursos financeiros, tenha limitado o seu plano a oferecer trabalhos dirigidos aos menores expostos, pela sua situação social, aos danos acima aludidos. Tra-tar-se-ia de uma medida de emergência, aspirando a desenvolvimentos futuros. Mas talvez fosse desejável que os executores do plano, imbuídos, como o são sem dúvida os seus autores, de uma atitude experimental, oferecessem oportunidades a que, pelo menos num ou noutro Estado mais progressista, o acordo possibilitasse a articulação do ensino de artes industriais com o das outras matérias, em algumas escolas, a título de ensaio.

Mesmo onde a inovação consistir somente em oficinas, tudo leva a crer que estas não devem ser padronizadas para todo o nosso imenso Brasil. No país onde se originou o ensino de artes industriais (Estados Unidos), as oficinas apresentam três tipos principais, com uma variedade

bem maior de materiais nelas trabalhados.

A minha sugestão é no sentido de que se contratem nesse país uns dois professores de artes industriais e uns dois professores de ciências para trabalharem, em equipe, em escolas ligadas aos centros regionais de pesquisas. Após algum tempo para a colheita do material necessário, eles iniciariam as suas aulas. E não faria mal, só faria bem, se fossem divulgadas traduções de obras sobre artes industriais.

Se me fosse possível ainda fazer um apelo, seria para que o Ministério da Agricultura colaborasse no plano, estimulando a introdução do ensino de noções práticas de agricultura nas escolas normais e nas escolas primárias. Nos centros das cidades, é claro, seria impossível ter hortas ou mesmo jardins, junto a essas escolas. Nos subúrbios e nas zonas rurais, deveria ser proibido não tê-las.

Quero acentuar mais uma vez que as observações acima feitas não representam de modo algum uma crítica aos trabalhos da Comissão. Ela teve de enfrentar um problema social urgente, que consiste em oferecer, num ambiente sadio, trabalhos interessantes a menores destinados, de outra forma, às aventuras da vadiação ou às dos biscates. Não poderia ela cogitar de empreender, no momento atual, uma reforma educacional de grande envergadura. As minhas sugestões visam apenas aproveitar o momento atual para que sejam criadas algumas escolas-laboratório, donde sairão amanhã indicações concretas para uma adoção ampla das artes aplicadas no ensino do país. GUSTAVO LESSA — (*Educação*, Rio).

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

(muito incompletas)

1 — GORDON O. WILBER, *Industrial arts in general education*, International Textbook Co. — Scranton, Pa, 1954.

2 — BONSER E MOSSAMAN, *Industrial arts for elementary schools* — The MacMillan Co. — Nova York, 1923 — Não sei se esta obra pioneira teve edições posteriores.

3 — FERNANDO ROMERO, *La enseñanza de las artes industriales en la escuela secundaria* — Segundo in formação do Dr. Frota Pessoa ao Dr. Mario de Brito, este livro, de que mandou exemplar mimeografado, está sendo impresso em Washington.

4 — E. G. STRUCK, *Vocational education for a changing world* — John Wiley and Sons — Nova York, 1950 — Esta obra tem um admirável capítulo em que se analisam as diferenças entre as artes aplicadas e o ensino profissional.

5 — WILLIAM BAWDEN e outros, *Industrial arts in modern education* — The Manual Arts Press — Peoria, m, 1934.

HOMENAGEM A TEIXEIRA DE FREITAS *

Nenhum dos grandes aspectos da vida nacional deixou de atrair o espírito de Mario Augusto Teixeira de Freitas. Para só citar alguns: a geografia, a redivisão político-administrativa, a economia, a reforma ortográfica, a reorganização do serviço público civil, a imigração e a colonização.

* Discurso proferido na Associação Brasileira de Imprensa.

Não haverá um só desses aspectos, também, a que o seu coração não tenha comunicado alguma coisa de força e de nobreza, qualidades em que a sua alma se transfundia.

Que explicava esse esforço inaudito?... A inquietação de espírito?...

Não. Nenhuma inteligência era mais calma e repousada.

O desejo de aparecer?... Não. Nenhum homem era mais simples, mais modesto, mais desejoso de esconder-se na hora dos aplausos e das demonstrações de reconhecimento, a que sempre fêz jus.

O que 3 explicava era o desejo de melhor conhecer para *bem servir*. Teixeira de Freitas era, antes de tudo, um enamorado de nossa terra e de nossa gente. Amou-as com fervor, e essa .toi a primeira e grande lição de sua vida exemplar. E amou-as com lucidez, procurando a cada dia, a cada instante, conhecê-las com maior profundidade, para melhor compreendê-las em suas complexas condições.

Isso explica a sua devoção à estatística, instrumento de conhecer e de habilitar a decisões menos inseguras; e isso explica a sua devoção à educação e às realizações de cultura, ou seja, aos meios de melhorar o homem para o engrandecimento do país.

Se assim quiserdes, a análise e a síntese. Se assim quiserdes, o desejo de perquirir em profundidade, para melhor compreender; mas, também, para unir, congregar, solidarizar, no plano do espírito e no das realizações práticas. Examinaí qualquer dos belos estudos de Teixeira de Freitas; a cada passo, encontra-reis essa atitude, viva e palpitante, que o emprego de uns tantos verbos, tão de seu agrado, e por êle sempre

utilizados com propriedade, fazia ressaltar: *examinar, discriminar, prefigurar, configurar, consubstanciar...*

Examinar e discriminar *realidades*; prefigurar *ideais*; configurá-los no *meio brasileiro*; consubstanciá-los em *iniciativ-is criadoras*. Tal era o seu estilo ao escrever; tal o seu estilo de vida.

A estatística representava o recurso de investigação. O alvo era a melhoria da vida social, mediante a educação. Nas realizações do ensino popular e nas de mais alta cultura, encontrava Teixeira de Freitas como que um denominador comum dos seus ímpetos de patriota, suas elucubrações de pensador social, suas nobres aspirações de melhoria da vida coletiva.

Bastaria, meus Srs., essa modalidade geral Je seu espírito para que a Associação Brasileira de Educação aqui se fizesse presente, nesta solenidade de tanta expressão cívica. Bastaria essa direção geral de suas atividades pelo bem comum, para que essa agremiação aqui lhe rendesse culto público, de entranhada admiração e respeito.

Teixeira de Freitas figura na galeria dos mais eminentes educadores do país. Figura entre os que melhor compreenderam a sociologia e a política educacional de nosso tempo, entre os que mais se bateram pelas conquistas da educação popular, entre os que mais a fundo penetraram no estudo de fatores e circunstâncias de nossa formação cultural.

O dever da A.B.E. não se esgota, porém, nessa reverência que lhe deve. Porque ela poderia assumir certo caráter impessoal, no sentido de desligar-se dos atributos de sua personalidade excepcional. À família *abea-na* aqui compete, com maior emoção

(e com justificado orgulho) declarar que Teixeira de Freitas era um *dos seus*; e que, entre os seus, êle era um guia, um condutor, um líder autêntico. Poicos, de fato, já terão, como êle o sabia fazer, sentido essa agremiação como uma comunidade de espírito e de sentimento voltados para o bem comum.

Parece mesmo que o nome *abeano* foi por êle criado, não só para distinguir os membros dessa comunidade, mas para a eles impor maior consciência de deveres, maior preocupação com os objetivos do grêmio, mais viva noção de sentir coletivo.

Há um longo período da história da Associação Brasileira de Educação que não poderá ser escrito sem que se mencione a cada linha o nome de Teixeira de Freitas. A partir de 1931, foi êle o grande autor de toda uma série de brilhantes conferências nacionais de educação. Foi êle o realizador, numa dessas conferências, do batismo cultural de Goiânia. Foi êle o criador das "exposições do ensino e educação". Foi o autor, o coordenador, o editor de grande número de publicações de mais alta valia para os educadores. Foi êle, na presidência da Associação, o animador de sua expansão nacional. Numerosos projetos e planos por que a A. B. E. se bateu e ainda agora se bate, são de sua inspiração, senão de sua pena de mestre, em todas as mí-úcias.

Como em todos os meios em que atuou, mau grado a sua natural modéstia e o empenho em trabalhar anonimamente, Teixeira de Freitas tornou-se na A.B.E. (quisesse êle, ou não) um intérprete de aspirações gerais, e, por isso, um condutor natural. Muitas e muitas vezes, nos casos mais intricados, a primeira per-

gunta que ocorria à maioria dos al>e;í-nos, sempre foi esta: "Que pensa o Dr. Teixeira sobre o assunto?..." E não poucas vezes, houve quem dissesse: "

Mesmo as coisas *impossíveis* tornam-se *possíveis* quando o Teixeira de Freitas se põe à frente delas". E isso exprimia a verdade.

Seus mais importantes trabalhos e conquistas, "le os sabia repartir generosamente com os companheiros. Êle nos ensinava o desprendimento pessoal, o desapego as vaidades, o esquecimento de qualquer mágoa, o valor da tenacidade, a força do trabalho desinteressado.

Como a Associação Brasileira de Educação não há de orgulhar-se dele, por assim haver cooperado, assim ensinado, assim animado?...

Meus Srs.:

Nesta cerimônia, em que se recorda a memória de um grande brasileiro e também de um grande *abeano*, a Associação Brasileira de Educação deve, em síntese, declarar:

"Teixeira de Freitas merece o culto cívico que devemos aos mais eminentes educadores do país. Teixeira de Freitas merece o reconhecimento da agremiação que tanto soube enaltecer, defender e engrandecer."

E ainda e também: "No coração de todos quantos tiveram a fortuna de com êle diretamente colaborar, há um amargo sentimento de saudade, como só se pode sentir por um companheiro forte e bom, a cujo convívio todos se sentiam mais seguros no que pretendiam, mais confiantes nas vitórias do espírito, maiores e melhores pelo reflexo de seus atributos de caráter."

Exaltar a memória de Teixeira de Freitas será, sempre, obra de verdadeira educação. Porque será, meus Srs., exaltar os ideais construtivos

da nacionalidade, que nele sempre encontrou o paladino mais vigilante e o servidor mais incansável. — LOURENÇO FILHO — (*Educação*, Rio).

EDUCAÇÃO, ERROS E ACERTOS *

A idéia de uma enquete sobre acertos e erros em educação é das mais interessantes. O próprio go-

vêr no deveria promover enquetes periódicas sobre o que há de certo ou errado nos divei setores do serviço público — Saúde, Viação, Agricultura etc. — entregando, naturalmente, sua realização a pessoal habilitado nesse tipo de pesquisa. As condições de tais enquetes constituiriam uma espécie de balanço ou retrato de situação em dado momento, orientando o diagnóstico e sugerindo as linhas básicas de uma atividade planejada e racional de administração. Pessoalmente, estou persuadido de que esta simples coleta de dados que a *Folha da Noite* está fazendo através dos depoimentos que ouve e divulga, constitui já uma boa fonte de informações em que a administração federal e estadual devem abe-berar-se para colher esclarecimentos quanto ao que ocorre e ao que convém fazer em relação à Educação.

"Acertos e erros" neste campo de atividades... O assunto pode ser considerado em vários planos. Como professor de Teoria Geral de Educação, darei preferência a certas questões teóricas, não para ficar na análise teórica pura mas, ao contrário, para descer ao terreno da prática e melhor compreender o que nele se passa. Quer dizer: vamos tentar eur-

* Série de três entrevistas â imprensa.

preender, através e debaixo dos fatos do ensino, de suas leis e regulamentos c de algumas medidas tomadas pela administração, os pressupôs^ tos teóricos jue informam e explicam (às vezes sem que disso tenhamos consciência) a estrutura e a marcha dos serviços pedagógicos.

Sem dúvida, há coisas certas na educação. E o que há de melhor e mais louvável é o grande esforço, sincero e bem intencionado — embora nem sempre lúcido e bem sucedido — no sentido de acertar. Mas talvez seja mais útil salientar o que nos pareça errado, não com o propósito de atribuir os erros a este ou àquele govêrno, que muitos dos males da educação se devem simplesmente à tradição. E a tradição é coisa muito valorizada, chegando às vezes a ser objeto de culto. Ora, a escola, os sistemas de ensino evoluem muito lentamente. E um dos caracteres essenciais da escola o conservantismo, o apego à tradição, aos costumes, aos padrões do passado. Nela se torna sensível quanto "os mortos governam os vives"... Quando este fato ocorre de modo muito acentuado, pode-se ver lêle o primeiro erro em educação, erro que é todo o "leit mo-tiv" e o objetivo contra o qual investem os pedagogos "escolanovistas".

Vamos, porém, a alguns outros erros, e muita preocupação de ordem. Por exemplo, um erro que é interessante apontar porque está na base de um dos fatos mais característicos da política educacional do Estado nos últimos anos: o que consiste na falsa interpretação do princípio da igualdade de oportunidades educacionais. Atento a esse imperativo do regime democrático, o Estado tem-se empenhado a fundo na empreitada de multiplicar os seus estabelecimen-

tos de ensino dos três graus — primário, médio e superior. Mas o princípio parece não ter sido bem interpretado e, como conseqüência, vai sendo mal aplicado. Na verdade, a prodigalidade oficial só se faz sentir na criação de estabelecimentos de determinada ordem de ensino — os de "cultura geral", a saber, ginásios, colégios e, ultimamente, faculdades de filosofia. . . Km nome da "igualdade de oportunidades", o que se tem feito é, desse modo, oferecer "oportunidades iguais", isto é, indiferenciadas, invariáveis, ao maior número de indivíduos; o que se lhes põe ao alcance é quase exclusivamente a oportunidade de acesso a uma única formação, a de "cultura geral", principalmente a denominada "secundária" (termo que Jiz, a um tempo, do grau e da natureza da escola), cuja característica tradicional é a de ser uma formação "intermediária" e, como tal, "incompleta", uma vez que, proposta a ampliar a "formação de base" dada pela escola primária, só pode concluir-se com a que depende de um posterior curso universitário ou outro de caráter técnico, cuja realização se torna imprescindível.

Não é isso, porém, o que o princípio de "igualdade de oportunidades" preconiza. Ao menos, não é só isso. Em sua formulação mais antiga, que data da Idade Média, foi um princípio religioso — o da educação para todos — decorrência do direito ou mesmo dever da "salvação para todos". Retomado posteriormente, já nos séculos XVIII e XIX, foi um princípio político, corolário da tese mais ou menos romântica da "igualdade natural dos homens". Em sua versão mais recente, é também um princípio econômico, que proclama o

dever e, ao mesmo tempo, o direito de cada um à educação que lhe convém, isto é, à formação suscetível de levá-lo ao máximo rendimento de suas aptidões pessoais e à máxima integração produtiva de sua personalidade na vida social. O que o Estado deve fazer, portanto, não se circunscreve ao esforço de criar as condições de uma só dieta educativa para todos. O princípio da "igualdade de oportunidades" já não significa e preceitua atualmente apenas uma igualdade teórica de direito ou mesmo uma igualdade efetiva de condições de acesso a uma única e sempre mesma modalidade de educação ou de escola; significa e preceitua, hoje em dia, a multiplicação de oportunidades qualitativamente diversas de educação, com o fim de colocar-se ao alcance de cada um, não apenas uma modalidade altamente valorizada de ensino e que era, ainda há pouco tempo, vista como privilégio de um grupo e emblema de um "status" superior — mas uma rede de escolas diversificadas, de diferentes ordens, ramos e currículos, dentre as quais o indivíduo escolherá, com a assistência dos mais experimentados, a mais consentânea com as suas próprias aptidões e com as solicitações do meio ambiente contemporâneo.

Outro erro muito freqüente em Educação é o que consiste na falsa concepção de "matéria de ensino" e, como conseqüência, de seu conteúdo. função 8 lugar que ela ocupa no currículo escolar.

Deste erro decorre, para a reflexão pedagógica, uma série de falsos-problemas (ou ao menos, problemas mal propostos) e respectivas soluções frustradas, que vão, por sua vez, repercutir na prática sob a forma de medidas administrativas e procedimen-

tos docentes, errôneos. Talvez se deva sublinhar, de passagem, que o problema da concepção de "matéria de ensino" não é dos que são tratados com frequência na bibliografia educacional. Salvo o que sobre o assunto se insinua nos escritos de Rous-seau e, além disso, algumas páginas, esclarecedoras de Dewey e Kilpatri-ck, talvez nem uma outra contribuição apreciável se encontre na literatura propriamente pedagógica. Na atualidade, o tratamento sociológico da questão permite lançar mais luz sobre ela.

Em verdade, tornou-se agora necessário e mesmo urgente lançar luz sobre essa questão, não só pelo grande interesse pedagógico que ela apresenta, mas também, já agora, pela importância que ela veio adquirir, ultimamente, no campo da hermenêutica e aplicação do Direito, especialmente do Direito Constitucional. E c;ue da concepção de "matéria de ensino" dependo o reto entendimento da disposição constitucional referente ao exercício cumulativo de cargos públicos e ao requisito da chamada "correlação de matéria". Porque o que me parece certo é que nenhum jurista digno desse nome pode, em sã consciência, pretender pronunciar-se a respeito da existência ou não-exis-tência do vínculo da correlação entre duas "matérias", sem antes definir, com clareza e de modo inequívoco, o que entende pelo termo "matéria" empregado na Constituição e pelo seu homônimo, da terminologia pedagógica. Há "matéria" e "matéria", duas coisas diferentes, que estão a pedir conotações claras e distintas, não sendo possível indagar a respeito de pontos comuns a duas coisas que se desconhecem.

A palavra, tal como aparece no texto da Constituição, tem um sentido que não é difícil apreender; significa: "ramo de saber humano", "sistema de conhecimentos relativos a certo objeto ou categoria de fatos". O que importa verificar é se es-se é

também o sentido de "matéria de ensino", isto é, da palavra "matéria" quando empregada na acepção de "disciplina integrante de um currículo escolar". Nenhum pedagogo ou simples estudante de Pedagogia medianamente esclarecido se abalar-çaria a dar a essa questão resposta afirmativa. Já é um aforismo, um lugar-comum, um refrão que se repete a cada passo nos cursos pedagógicos, que "a matéria de ensino" não deve ser confundida com a ciência ou a arte epônima, com o "ramo de saber" que lhe dá o nome, com o mero "sistema de conhecimentos relativos a determinado objeto". A transplantação deste significado para o campo da reflexão educacional é, precisamente, o erro que estamos apontando. Para afastar o equívoco e banir, de uma vez, do vocabulário pedagógico a intromissão desse significado que a palavra tem na linguagem corrente é que muitos pedagogos preferem e têm proposto a sua substituição por outra palavra, por exemplo, "disciplina de estudo", "unidade de trabalho didático" etc. Não se trata de sutileza, preciosismo, bizan-tinice ou coisa deste jaez, mas da procura de uma terminologia clara, precisa, inequívoca, suscetível de colocar a reflexão pedagógica a salvo de ambigüidades, mal-entendidos, falsos-problemas e falsas soluções e, dessa maneira, cortar pela raiz a série de erros administrativos e vícios didáticos, que aí têm sua origem.

Que é que se deve, enfim, entender por "matéria de ensino"? É talvez melhor frisar primeiro o que não se deve entender. A noção mais difundida, que se pode considerar vulgar, provém, como já fizemos sentir, da transposição ingênua e, portanto, indevida do sentido corrente da palavra para o vocabulário pedagógico. Expressaremos melhor essa noção dizendo que o que comumente se tem entendido por "matéria de ensino" é "todo conjunto de conhecimentos extraídos dentre os colégios e sistematizados por um ramo do saber humano e que se consideram, de algum modo, estimáveis, seja por sua aplicabilidade prática, seja pelo seu conteúdo ideológico." Sua denominação é oriunda da do ramo de saber a que se filiam os conhecimentos. Esta identidade nominal é que insinua ao espírito menos avisado uma identidade real das duas coisas: o epônimo acaba sendo percebido como sinônimo. Segundo esta noção, não há nenhuma diferença qualitativa entre a "matéria" que se deve ensinar na escola e a "matéria" ou ramo de saber que lhe empresta o nome. Quando muito, uma diferença quantitativa: o que se ensina é *menos* do que se sabe. Mas essa diferença é vista como meramente acidental, admitindo-se que a redução do *quantum* a ensinar visa apenas a atender à limitação da capacidade de aprender dos alunos e ao fato de eles estarem obrigados ao estudo simultâneo de várias "matérias" ou "ramos do saber". E que é o que, em cada "matéria", se há de ensinar aos alunos? A resposta a esta pergunta é dada numa expressão corrente: a arte de ensinar, diz-se, é a arte de "transmitir conhecimentos". Ensinar é, pois, concebido como "transmitir conhecimentos". A noção de "conhecimento" é, aqui

ainda, uma noção ingênua: estende-se por conhecimento o "SABER VERBALMENTE ASSEVERADO (A expressão é, se não me engano, de Dewey).

Mesquinha arte, nesse caso, passa a ser a Didática, pois, para "transmitir conhecimentos" nesse sentido, não é preciso mais que memória para retê-lo e fala para articulá-lo. ..

O que se deve entender por "matéria de ensino" é, porém, outra coisa. Em primeiro lugar, o que incumbe ao professor dar aos alunos sob uma epígrafe qualquer — Geografia, História, Matemática — difere do que se sabe sob a epígrafe da ciência e-pônima, não apenas sob o aspecto quantitativo mas sobretudo sob o aspecto qualitativo. Há diferenças: a) de conteúdo; b) de finalidades; c) de método. Em primeiro lugar, de conteúdo: o programa de uma matéria abrange freqüentemente noções ou conhecimentos que não se filiam propriamente ao ramo de saber que batiza a "matéria" e que, todavia, o professor não pode elidir sob pena de comprometer a aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, de finalidades: o que uma "matéria de ensino" deve inculcar ou desenvolver nos alunos não é apenas um pequeno "cabedal de conhecimentos" ou de "saber verbalmente asseverado" mas — e isto é mais importante — certo número de habilidades, hábitos motores e mentais, atitudes, ideais de vida; a "matéria de ensino" tem fins edificantes (a História do Brasil, por e-xemplo, tem, na escola primária e ainda na secundária, fins edificantes: deve uma contribuição à formação espiritual — moral, cívica, social, política — do aluno), que o professor não pode ignorar sem cair em certo "amoralismo educacional", de conseqüências imprevisíveis; em terceiro

lugar, diferença de método: o exemplo mais ilustrativo é o da Matemática, ciência que, de certo modo, consiste no próprio exercer-se da atividade dedutiva da mente e escusa re-capitular aqui tudo quanto se sabe a respeito da inadequação do método dedutivo ao ensino de crianças e de adolescentes. Numa palavra, se quisermos tentar uma definição de "matéria de ensino", talvez devamos dizer aproximadamente o seguinte: "matéria de ensino" se concebe, em Pedagogia, como um contexto de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, ideais — em suma, um conjunto de aspectos objetivos e valorativos da cultura (tomado este termo na acepção que tem nas ciências sociais), escolhidos dentre os que foram criados e adotados pela experiência de outros homens em diferentes lugares e épocas, e que, por se mostrarem ainda idôneos nas condições contemporâneas da vida, devem ser preservados e comunicados à nova geração, que apenas se inicia nas responsabilidades sociais. Ela é, portanto, o produto de uma "construção", de um trabalho de síntese — e síntese original, em que entram e se travam, como partes, elementos adrede escolhidos por seu "valor" relativo à pessoa humana, isto é, ao indivíduo, ao "so-cius", ao cidadão, ao homem, enfim; tem, pois, características próprias, que a distinguem da ciência assim como do que se chama enciclopédia, porque a ordem que preside à escolha das partes e sua montagem no todo, não é a ordem rigorosamente lógica, adequada à sistematização científica, nem uma ordem arbitrária, como a da compilação enciclopédica; é, antes, uma ordem que se deverá chamar psicológica, de base antropocêntrica, que coloca, no centro gravita-

cional do pensamento e da ação, o interesse humano.

Mas nós dissemos atrás que da falsa noção de "matéria de ensino" decorrem numerosas idéias e práticas errôneas, quer no campo da administração, quer no da docência. Vamos dar exemplos: São outros tantos erros que precisam ser apontados. Uma dessas idéias errôneas é a de que o melhor professor de qualquer "matéria de ensino" é o especialista da ciência ou da arte epônima. Ela se expressa na fórmula: "quem mais sabe, melhor ensina". Isso pode ocorrer e ocorre com freqüência, embora não necessariamente, no ensino superior; raramente no secundário, menos ainda no primário.

Outro erro: o falso problema da determinação das "matérias" de maior "poder educativo", de maior importância ou de maior atrativo. A Matemática, por exemplo, é apontada como "matéria" de imenso poder educativo, de grande importância prática, mas de nenhum atrativo: ela serve, diz-se, para desenvolver o raciocínio e formar espíritos exatos; a História é mais interessante mas talvez menos educativa, boa para o desenvolvimento da memória; as línguas, especialmente as mortas, também desenvolvem a memória mas já têm menos atrativo, e por aí além... Falso problema, que a reflexão pedagógica de nossos dias vai pondo de lado, todavia, esse é, de certo modo, o falso problema que jaz no coração da velha querela entre Cientismo e Humanismo. E a verdade é que é ainda um ponto de vista firmado sobre esse falso problema que nutre a fagueira esperança dos legisladores que crêem poder "reformatar o ensino" por meio de simples "reformas de programas". Quem reforma pro-

gramas, remaneja "matérias", transfere-se de uma para outra série, aumenta aqui, suprime ali, corta itens, certo de assim somar, nos programas, o maior número de "virtudes eduati-vas" de "matérias"... Ainda agora transita pelo Congresso Nacional um novo projeto de "reforma do ensino secundário" e o que êle contém de mais visível é a série de modificações dos atuais programas. Quanto à questão do método, nada ou quase nada.

Por isso mesmo é que, pessoalmente, ainda creio que, de tantas reformas que se celebrizaram na história do ensino do Brasil, talvez a mais interessante e mais inteligente — do ponto de vista pedagógico — tenha sido uma de que pouco já hoje se fala e que tende mesmo ao completo esquecimento — aquela que teve lugar no primeiro quartel do século, especialmente na década de 1910 a 1920, e que foi empreendida, não propriamente pela iniciativa oficial, mas por um grupo de professores, com o fito de renovar as técnicas de trabalho docente e, de modo especial, as do ensino elementar da Leitura. Uma viva polêmica metodológica agitou, na época, o professorado. Nela tomaram parte educadores de profissão, como João Kopke, Teodoro de Moraes, Francisco Viana e, ainda, a própria administração através da ação de Oscar Thompson. Vale a pena registrar o fato pela sua originalidade e também pela clarividência desses reformadores que haviam compreendido qual era o verdadeiro problema — o do método, que, em última análise, é o problema da formação do professorado.

Parece que se deve dizer que a reflexão pedagógica de nossos legisladores e administradores padece de

um vício: o "matério-centrismo" (se o neologismo puder passar) ou, o que dá no mesmo, o "programocentrismo". Dou esse nome ao modo de pensar pedagógico que coloca no centro de suas preocupações o "programa de ensino" ou o conjunto de conhecimentos reunidos nas diversas "matérias". E considero, sem dúvida, que aí está mais um erro, um dos maiores males de que enforma nosso ensino, também este decorrente daquela falsa noção de "matéria de ensino", que atrás apontamos. Em educação, é preciso pensar e agir "antropocêntri-camente", não "programocêntrica-mente". O centro de gravidade de todo pensar pedagógico e de todo agir educativo é, e terá de ser sempre, o homem e é neste sentido que não há senão uma educação, a humanística, a que visa a formar o homem para a plenitude do seu existir e do seu ser, humanos.

Pois a verdade é que a "mentalidade programocêntrica" parece exacerbar-se e ameaça agora ir às últimas conseqüências. E o que se desprende da leitura do projeto há pouco citado de reforma do ensino secundário, no qual se concede a "autonomia didática" para a elaboração dos "programas de ensino", não propriamente ao professorado mas às entidades mantenedoras de estabelecimentos, aos proprietários de ginásios e colégios. Não é difícil imaginar o "puzzle" de programas de ensino que disso resultará, e estes menos inspirados numa sã filosofia da educação do que nas conveniências e interes-

ses das entidades... Sem contar ainda o labirinto de complicações em que se verá enredado o jovem que precise transferir-se de um para outro estabelecimento. Tem-se acusado o Ministério da Educação de ser

centralizador, de legislar demais e de não levar devidamente em conta a "realidade brasileira". Desta vez, porém, o Ministério parece decidido a inocentar-se das três acusações: descentraliza em demasia, até à excentricidade, legisla pouco em assunto sobre o

qual devia legislar mais e toma em excessiva consideração a "realidade" tal como se apresenta, até o ponto de adotar, em face dela, uma atitude neutra de mero conformismo. É preciso atentar: se a idealização da realidade é um erro, o conformismo é ainda erro mais grave, ao menos em matéria de educação. Mais grave porque êle esvazia a "armadura educacional" do país de certo "elã utópico", que deve ser uma de suas características essenciais. Não há dúvida de que toda educação tem de ser, de acordo com o lema "escola-novis-ta" — "Educação para a Vida, pela Vida", — educação em situação real para a sociedade real. Mas isso não é tudo: a educação tem de ser sempre Educação para uma Vida Melhor, para uma sociedade superior, ideal, concebida como possível, sem o que se transforma em mero adestramento ou simples exercício de adaptação do indivíduo ao que é, não merecendo mais o nome de educação, que é sempre um esforço em vista do que deve ser.

Ainda um erro — que não desejo omitir — da administração educacional: o que consiste em pensar que os fins que levam uma clientela escolar a procurar matrícula em um estabelecimento de determinada ordem ou ramo de ensino coincidem com os fins específicos que, teórica ou legalmente, são dados aos estabelecimentos dessa ordem ou ramo.

É um fato para o qual se torna necessário chamar a atenção dos le-

gisladores e administradores educacionais: a destinação regulamentar de determinado estabelecimento de ensino (da escola normal, por exemplo, e que, segundo a lei, se destina a formar professores primários) não corresponde à utilização que, na prática, o povo pode fazer do mesmo. Com seus objetivos mais ou menos rígidos, definidos em lei, o estabelecimento pode vir a servir na prática a objetivos inteiramente diversos, às vezes, mais ricos, mais urgentes ou mesmo mais consentâneos com as exigências do momento histórico: Como e por que isso acontece — não é difícil compreender. Entre outros motivos, há o que diz respeito à própria distribuição da rede de escolas e o que se relaciona com os interesses da

clientela escolar, ou mais explicitamente, com as verdadeiras necessidades educacionais, tais como são sentidos e interpretadas pelo próprio povo. Quanto ao primeiro motivo citado, basta lembrar que a maior parte da juventude freqüenta "a escola mais próxima", isto é, a que lhe é economicamente mais acessível — e não a que mais lhe convém às aptidões reais. Isto explica porque a maior parte de nosso magistério primário, há 25 anos mais ou menos, era constituída de pessoas nascidas ou procedentes da capital e de cidades como Piraçununga, Ita-petininga, Piracicaba, Campinas, etc, exatamente aqueles lugares em que se instalaram as primeiras escolas normais do Estado. Quanto ao segundo motivo, é de ver que nem todos os que freqüentaram a escola normal seguiram depois a carreira do magistério. Muitos fizeram o curso levados apenas pelo interesse de prolongar seu período de escolarização ou aprimorar a cultura primária que

tinham recebido, o que não podiam fazer por conjuntura econômica, nas raras escolas secundárias então existentes, localizadas em cidades distantes da de sua residência; outros buscaram, na escola normal, apenas um diploma que lhes garantisse o acesso a uma "profissão provisória", de cujos proventos esperavam tirar o suficiente para custear estudos posteriores conducentes a uma profissão liberal".

Atualmente, dada a grande extensão da rede de escolas normais, ocorre um fato novo e digno de atenção. Os objetivos ou interesses da clientela dessas escolas são os mais diversos. Há os que pretendem realmente abraçar a carreira de professor primário, os que apenas buscam no curso uma cultura complementar, os que se candidatam ao magistério como "profissão provisória" ou mesmo como "profissão paralela" (que o magistério tende a ser cada dia mais); há ainda os que procuram na escola normal apenas um "ATALHO VANTAJOSO" para o acesso aos cursos universitários (ATALHO VANTAJOSO neste sentido: o jovem que frequenta o curso com este propósito tem a convicção de estar fazendo um excelente negócio, no qual ele ganha duplamente: primeiro, porque, concluindo o curso, que é de duração igual à do Colégio, ele terá, sobre o que frequentou este último, a vantagem de já possuir um diploma profissional de cujas prerrogativas poderá, eventualmente, lançar mão; segundo, porque, com um outro exame de adaptação, terá seu diploma equiparado ao certificado de conclusão de curso colegial, comparecendo assim ao exame de habilitação para o curso superior, mediante um currículo de estudos que lhe parece mais fácil e

até mesmo mais útil que o do Colégio). Há, finalmente — eis o fato novo e importante a que aludi pouco antes — há finalmente os jovens que buscam a escola normal por outro motivo, a saber, à procura de uma formação conveniente para o papel social, que a vida lhes reserva — de pais, chefes de família ou, tratando-se particularmente do sexo feminino — de esposas, mães ou donas de casa. Formação que talvez se deva chamar "formação para o matrimônio". Tais alunos constituem um contingente bem maior do que se pensa.

Eis, agora, a questão no seu estado atual: o poder público cria e faculta à iniciativa privada criar escolas normais, cujo objetivo precípua vem claramente expresso na lei: habilitar professores primários. O povo, porém, vem a descobrir — e diga-se de passagem: com acerto e fi-nura — que esse ensino normal, tal como é feito, com seu currículo, seu regime de trabalhos, suas preocupações, sua atmosfera de valores, serve para outra coisa, é suscetível de realizar outros objetivos e, por aí, de satisfazer diretamente outras necessidades e interesses relevantes. Com esta visão do ensino normal, o utiliza. Que acontece então? Nessa conjuntura, em que o ensino normal adquire um sentido, uma importância, uma função de larga benemerência, eminentemente social, fecunda, humana, vem a administração e decreta a reforma do ensino normal para, entre outras coisas, estabelecer o exame de barreira vestibular — o chamado "exame de admissão" — que tem por fim dificultar o ingresso no curso. Sem dúvida, é certo o fato alegado de que temos escolas normais em demasia para as atuais necessi-

dades de formação de contingentes de reserva magisterial. Mas essa afirmação revela apenas uma falta de sensibilidade para a função real que o ensino normal está desempenhando. E uma ilusão pensar hoje em dia que a escola normal, pela sua estrutura, currículo, etc, somente serve à preparação de candidatos ao exercício profissional do magistério. Os fatos se encarregaram de corrigir essa maneira de ver. A escola normal ganhou uma função mais rica, mais ampla: a de formar a geração adulta para sua tarefa de orientar a geração imatura. Dela se pode dizer que corrigiu um dos graves Be-nões da educação tradicional, já observado no século passado por Spenser: o de ser exclusivamente "educação para o celibato". Entre nós, ela deve mesmo ser considerada como a mais formativa de nossas escolas, a que dá a melhor formação humanística — tomada esta expressão no sentido, que mais lhe convém, de formação do homem para sua vida e seus deveres de homem.

Foi a falta de visão desse fato novo que levou a administração a restaurar a baireira do "exame de admissão" ao curso normal. Grave erro, a meu ver, que é preciso corrigir o mais breve possível, e que, na ocasião, se encobriu atrás do argumento de que, em face do avultado número de candidatos ao curso, presuntivamente candidatos ao exercício do magistério, era exequível, oportuno, bem e até imperativo, levar a efeito rigorosa seleção, a qual teria, pelo mais, o mérito de vedar, na porta de entrada, o ingresso de pretendentes que revelassem lacunas na bagagem propedêutica exigível. Com isso, o que na realidade se vai conseguir, é privar do curso grande número de jo-

vens que nele buscam apenas preparar-se para papéis do mais alto interesse que a vida impõe e a sociedade deve amparar. E o que é pior: com a agravante de que o "exame de admissão" — tal como é feito — não serve sequer ao propósito que justificou seu restabelecimento, uma vez que, não tendo caráter psicotécnico, não é suscetível de sondar aptidões e indicar à matrícula no curso os mais bem dotados para o ofício de educador primário, constituindo, de fato, apenas um expediente de verificação do cabedal de conhecimentos recentemente armazenados na memória pelos candidatos.

"Conclui-se daí que se deve simplesmente abolir o "exame de admissão" e voltar ao *statu-quo*? Não. O que quero dizer é que outra orientação devia ter tido a reforma. Talvez o mais acertado teria sido — para atender a um tempo, de uma parte, aos novos objetivos reais que o ensino normal vem tendo e, de outra parte, ao seu objetivo precípua — a divisão do curso em dois períodos ou ciclos: um primeiro ciclo, com a duração de 3 (ou talvez 2) anos de estudos, destinados a dar uma formação pedagógica de base, que se deve considerar necessária a todos, mas ainda sem caráter profissional; o ingresso neste 1º ciclo não dependerá de nenhum exame especial, quando muito do certificado de conclusão do curso ginásial ou equivalente; e um segundo ciclo, com a duração de um ou dois anos (um no caso de o 1º ciclo ser de 3 anos, dois no caso de o 1º ciclo ser também de 2), este sim de formação técnica para o exercício do magistério e que conferiria o diploma de habilitação profissional; seu currículo abrangeria estudos destinados ao aprimoramento da cultu-

ra pedagógica básica e, sobretudo, intensivo treinamento da atividade educativa e docente. Para ingresso neste 2º ciclo, seria exigido o "exame de admissão", mas um exame suscetível de revelar a presença da verdadeira aptidão pedagógica e cujos resultados poderiam ser contrastados com os dados de um registro de observações a respeito dos candidatos, elaborado pelos professores, durante o 1º ciclo de estudos.

Dir-se-á talvez que para atender a essa necessidade de "formação para o matrimônio" — como a chamamos — seria preferível criar outro tipo de estabelecimento, evitando assim essa duplicidade de objetivos do ensino normal e mantendo-o fiel à sua destinação tradicional. Penso que não. Seria mais um erro em educação, a ser arrolado. Em primeiro lugar, tal solução, do ponto de vista econômico, não seria a melhor para o Estado. Basta lembrar que o govêrno se veria a braços com o problema de instalar — em obediência ao princípio da igualdade de oportunidades — um estabelecimento desse tipo em cada município e cada estabelecimento deveria ter suas instalações, pessoal docente, administrativo, etc. Em segundo lugar, não há por que falar, aqui, em duplicidade de objetivos. Lembro, a tal propósito, um episódio que presenciei e ilustra o que de-

sejo dizer. Uma senhora, líder de grandes movimentos cívicos, preconizava, numa conferência, entre outras coisas, a fundação de uma nova modalidade de escola que ela chamava "Escola das Noivas" ou "Escolas das Mães". Depois de expor as razões de ordem social em que se baseava, passou a tratar da organização de tal escola. Ao falar do currículo, enumerava como "matérias" que deveriam integrá-lo: Biologia Geral e aplicada à Educação, Puericultura, Higiene, Noções de Enfermagem, Psicologia da Criança e do Adolescente, Noções de Psicanálise e Higiene Mental, de Psicologia da Aprendizagem, de Pedagogia... Nesta altura, um dos ouvintes a aparteu para dizer: — "Mas, nesse caso, nada há que fazer. Essa escola já existe: é a escola normal". Parece-me que o aparteante tinha razão: não há nem convém que haja diferenças essenciais entre as funções dos pais e dos professores. Uns e outros são educadores. Que a administração volte ao exame da matéria e, por meio de medidas adequadas, abra novamente as portas, que fechou, do ensino normal — ou, ao menos, de uma parte dele — aos que o procuram porque sentem necessidade de uma melhor formação para a vida — eis o que se deve desejar. RAFAEL GRISI — (*Folha da Noite*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.271 — DE 30 DE SETEM-
TEMBRO DE 1957

Federaliza a Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º A Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, com sede à Rua Frei Caneca nº 94, no Distrito Federal, entidade privada subvencionada pelo Governo Federal (Lei nº 2.242, de 22 de junho de 1954), passa à categoria de estabelecimento federal mantido pela União.

Art. 2º Ficam incorporados ao Patrimônio Nacional, independente de qualquer indenização, todos os bens móveis, imóveis e os direitos do estabelecimento ora federalizado pela presente lei.

Art. 3º E assegurado o aproveitamento no serviço público federal, a partir da publicação desta lei, do pessoal do estabelecimento ora federalizado, nas seguintes condições:

I — os professores catedráticos no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, no serviço das respectivas cátedras, contando-se o tempo de serviço para efeito de disponibilidade, aposentadoria e gratificação de magistério;

II — os mais empregados como funcionários e extranumerários, em Quadro e Tabelas criados para esse fim pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para efeitos do art. 192 da Constituição Federal.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, a Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, federalizada por esta lei, apresentará ao Ministério da Educação e Cultura a relação de seus professores e mais servidores, especificando a forma de investidura, a natureza do serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 2º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de nomeação e designação decorrentes do aproveitamento determinado neste artigo.

Art. 4º São criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura — Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro — 38 (trinta e oito) cargos de professores catedráticos, padrão O.

Art. 5º São criadas no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura uma função gratificada de Diretor, símbolo FG-1, uma de Secretário, símbolo FG-3, e uma de chefe de portaria, símbolo FG-7.

Parágrafo único. As funções gratificadas de Secretário e chefe de portaria poderão ser exercidas por extranumerárias.

Art. 6º São criadas 78 (setenta e oito) funções, referência 27, de ex-

transumerários mensalistas, para os assistentes de ensino.

Art. 7º Fará cumprimento do disposto nesta lei, é aberto, no exercício vigente, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 25.543.360,00 (vinte e cinco milhões, quinhentos e quarenta e três mil, trezentos e sessenta cruzeiros), assim distribuídos:

a) Cr\$ 12.043.360,00 (doze milhões, quarenta e três mil, trezentos e sessenta cruzeiros) para as despesas relativas ao pessoal referido nos artigos 4º, 5º e 6º;

b) Cr\$..500.000,00 (três milhões e quinhentos mil cruzeiros) para as despesas do pessoal (cargos e funções) dos mais servidores — não especificados nos citados arts. 4º, 5º e 6º

c) Cr\$ J.0.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) para material, encargos, obras, serviços e equipamentos.

Art. 8º A partir da vigência desta lei, os cargos de professor cate-drático, releridos no art. 4º, serão reduzidos, na íorma prevista no respectivo Regimento, à medida que se forem vagando, por extinção das respectivas cátedraa.

§ 1º Dentro em 120 (cento e vinte) dias contados da publicação desta lei, o Presidente ia. República baixará, por decreto, o Rtgimento da Escola, o qual, respeitadas as exigências mínimas da legislação federal sobre o ensino médico, especificará, obrigatoriamente, as cátedras a serem extintas, dando novas denominações às que permanecerem.

§ 2º A extinção de cargos e a redução de cadeiras de que trata este artigo deixarão à Escola, obrigatòri-mente, um mínimo de 18 (dezoito) cadeiras, assegurado o aproveitamento dos professores catedráticos efetivos,

inclusive com a contagem do respectivo tempo de serviço, para todos os efeitos.

§ 3º Nas alterações a serem feitas pelo Regimento da Escola, previstas no § 1º, serão respeitadas 3 (três) cadeiras, de modo a assegurar a continuação do ensino da Homeopatia.

§ 4º A expedição dos atos referidos no § 2º do art. 3º e a contagem do prazo mencionado no § 1º deste artigo dependem da efetivação de todas as medidas constantes do art. 2º.

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

Rio de Janeiro, em 30 de setembro de 1957; 136' da Independência e 699 da República.

JUSCELINO KUBITSCHBK.

Clovis Salgado. João de Oliveira Castro Viana Filho.

(Publ. no D. O. de 2-10-957).

LEI Nº 3.293 — DE 29 DE OUTUBRO DE 1957

Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 95 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a presente lei:

Art. 1º O art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) passa a ter a seguinte redação:

"Art. 91. Aos maiores de 18 (dezoito) anos será permitida a obtenção

do certificado de licença ginásial, mediante a prestação de exames de madureza referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após estudos realizados sem observância do regime escolar exigido por este decreto-lei. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de licença colegial — clássica ou científica — aos maiores de 20 (vinte) anos, portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente.

§ 1º Os candidatos deverão prestar os exames de madureza referentes ao 1º e 2º ciclos do curso secundário, de uma só vez, ou em dois conjuntos consecutivos de disciplinas afins.

§ 2º Os exames de madureza deverão ser prestados perante estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.

§ 3º Observado o disposto no parágrafo anterior, o Ministério da Educação e Cultura buscará assegurar, anualmente, a prestação de exames de madureza a todos os que os requeiram, preenchidas as formalidades da inscrição.

§ 4º Os termos e condições dos exames de que trata este artigo serão fixados por disposições regulamentares".

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 92 e 93 do Decreto-lei nº 1.244, de 9 de abril de 1942, e mais disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado. (Publ. no

D. O. de 29-10-957).

LEI Nº 3.357 — DE 22 DE DEZEMBRO DE 1957

Crio o Museu da Abolição, com sede na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco.

O Presidente da República:

Paço sabor que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º É criado o Museu da Abolição, sediado em Recife, capital do Estado de Pernambuco, em honra a João Alberto Correia de Oliveira e Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo.

Art. 2º O Governo Federal baixará instruções e fixará o regulamento para o funcionamento do Museu e determinará a aquisição de tudo quanto se relacione com os feitos memoráveis da libertação do nascituro (Lei de 28 de setembro de 1871), limitação pela idade do escravo aos 60 (sessenta) anos (Lei Saraiva) e a abolição imediata e incondicional (Lei de 13 de maio de 1888).

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 22 de dezembro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado. (Publ. no

D. O. de 24.12-957).

DECRETO Nº 42.427 — DE 12 DE OUTUBRO DE 1957

Aprova o Estatuto da Universidade do Pará.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o

art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o art. 10 da Lei nº 3.191 de 2 de julho de 1957, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade do Pará, que com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JuSCELINO KUBITSCHEK.
Clóvis Salgado

Estatuto da Universidade do Pará, a que se refere o Decreto nº . . . 12.427, de 12 de outubro de 1957.

TITULO I

DA UNIVERSIDADE E SEUS FINS

Art. 1º A Universidade do Pará, com sede na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, criada pela Lei nº 3.191 de 2 de julho de 1957, é uma instituição federal de ensino superior, com personalidade jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, nos termos da legislação federal, integrante do Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — e incluída na categoria constante do item I, art. 3º, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, tendo por finalidades :

- a) manter e desenvolver o ensino nas unidades que a compõem, bem assim outras modalidades de ensino, necessárias à plena realização de seus objetivos;
- b) promover a pesquisa científica, filosófica, literária e artística,

aperfeiçoar os métodos de estudo, de investigação e de crítica, inclusive no que concerne à Amazônia brasileira, como complexo geográfico e sociológico digno de exploração cultural — para perfeito domínio de suas possibilidades;

c) formar elementos habilitados para o exercício das profissões técni-co-científicas, liberais, de magistério e das altas funções da vida pública;

d) concorrer para o engrandeci-mento da Nação;

e) estimular os estudos relativos à formação moral e histórica da civilização brasileira, em todos os seus aspectos;

f) desenvolver harmônicamente o aperfeiçoar em seus aspectos moral, intelectual e físico a personalidade dos alunos.

Art. 2º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e terá em vista a realidade brasileira e o sentido da unidade nacional.

Art. 3º A Universidade do Pará rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposições do presente Estatuto e pelas dos seus regimentos.

TITULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 4º Compõem a Universidade do Pará:

- 1) Faculdade de Medicina;
- 2) Faculdade de Direito;
- 3) Faculdade de Farmácia;
- 4) Escola de Engenharia;
- 5) Faculdade de Odontologia;
- 6) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

7) Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

§ 1º A agregação de outro curso de outro estabelecimento de ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo, na forma da lei, e assim a desagregação.

§ 2º Por deliberação do Conselho Universitário e na forma da legislação em vigor, a Universidade pode promover a criação e o funcionamento de novo curso ou instituto, a incorporação de curso ou de instituto já existente, a fusão ou o desdobramento de qualquer deles e a celebração de acordos com entidades ou organizações oficiais ou particulares.

§ 3º A incorporação e a criação de que trata o parágrafo anterior dependem de prévia autorização do Governo Federal, sempre que acarretem novos encargos para o orçamento da União.

§ 4º Não será incorporado curso ou instituto de que exista congênere na Universidade.

Art. 5º A instituto de caráter técnico-científico ou cultural, oficiais ou não, pode o Reitor, autorizado pelo Conselho Universitário, conferir mandato universitário, para o fim de ampliação do ensino, funcionando a instituição assim credenciada como órgão complementar da Universidade.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Capítulo I

Dos órgãos da Administração Universitária Art. 6º A Universidade tem por órgão de sua administração:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Conselho de Curadores;
- rf) Reitoria.

Capítulo II *Da Assembléia*

Universitária

Art. 7º A Assembléia Universitária é constituída:

o) do corpo docente de todas as Escolas, Faculdades e Institutos que compõem a Universidade;

b) de representante de cada instituição universitária complementar;

c) dos Presidentes do Diretório Central dos Estudantes e do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária.

Art. 8º A Assembléia Universitária realizará, no início de cada ano letivo, sessão pública solene, destinada a tomar conhecimento das principais ocorrências da vida universitária no ano anterior, do plano das atividades para o ano corrente, assistir à entrega de diplomas e de títulos honoríficos e ouvir a aula inaugural, que será pronunciada por professor da Universidade ou personalidade e-minente estranha.

Art. 9º A Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente, em sessão extraordinária, por convocação do Reitor, do Conselho Universitário ou por solicitação da Congregação de qualquer das Escolas, Faculdades ou Institutos, aprovada por dois terços dos seus professores em exercício, a fim de deliberar so-

bre assunto de alta relevância, que interesse à vida das unidades universitárias.

Capítulo III Do

Conselho Universitário

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão delibérativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

- a) do Reitor, como Presidente;
- b) dos Diretores das unidades universitárias;
- c) de um representante de cada Congregação dessas unidades, por ela eleito, dentre seus professores catedráticos efetivos;
- d) de um docente livre, eleito em Assembléa geral dos docentes livres de todas as unidades universitárias, presidida pelo Reitor.
- e) do Presidente do Diretório Central dos Estudantes.

§ 1º Fará parte do Conselho Universitário o ex-Reitor, professor catedrático em exercício, que tenha exercido a Reitoria durante o último período completo de três anos.

§ 2º Cada representante, mencionado nos itens "c" e "d", terá suplente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão. — Os suplentes, bem como os substitutos legais dos demais representantes, serão, no Conselho, os substitutos dos respectivos titulares, em caso de sua eventual ausência ou impedimento.

§ 3º O representante referido na letra "e" somente participará de deliberações em matéria da competência de seu órgão de classe.

Art. 11. A duração dos mandatos dos representantes a que se referem as letras "c" e "d" do artigo anterior será de três anos.

Art. 12. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente, pelo menos uma vez por mês, durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado

pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros com indicação do motivo.

Art. 13. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às sessões é obrigatório e, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, preferencial a qualquer serviço de magistério.

Art. 14. Perderá o mandato o Conselheiro que faltar, sem justo motivo, a critério do Conselho, a três sessões consecutivas.

Art. 15. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores catedráticos efetivos, sob a presidência do Reitor.

§ 1º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como Presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor e, na falta deste, pelo membro do Conselho mais antigo no magistério da Universidade.

§ 2º O Secretário do Conselho Universitário é o Secretário da Universidade.

Art. 16. Ao Conselho Universitário compete:

- a) exercer, como órgão delibérativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;
- b) elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento;
- c) aprovar os regimentos das unidades universitárias, do Conselho de Curadores e o estatuto do Diretório Central dos Estudantes e suas modificações;
- d) organizar, por votação uninominal, em três escrutínios secretos, a lista tríplice de professores catedráticos efetivos, para nomeação do Reitor, pelo Presidente da República;
- e) eleger o Vice-Reitor e o representante do Conselho Universitário no Conselho de Curadores, por es-

crutínio secnto, dentre os seus membros, professores catedráticos efetivos, e deliberar sua destituição;

f) propor ao Governo, em parecer fundamentado, a destituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

g) justificar e propor reforma do Estatuto da Universidade, por votação mínima de dois terços da totalidade de seu3 membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo, por intermédio do Reitor;

h) aprovar as propostas dos orçamentos anuais das unidades universitárias e da Reitoria e elaborar o orçamento da Universidade;

i) emitir;- parecer sobre a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

j) emitir parecer sobre a prestação de contas do Reitor, a ser, anualmente, enviada ao Ministério da Educação e Cultura;

l) resolver sobre a aceitação de legados e donativos;

m) resolver sobre assuntos ati-nentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sobre funcionamento e fiscalização Ce cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer das unidades universitárias;

n) emitir parecer sobre acordos entre as unidades universitárias e órgãos da administração pública ou entre aquelas entidades de caráter privado, para a realização de trabalhos ou pesquisas;

o) autorizar a Reitoria a contratar professores, mediante proposta da unidade universitária;

p) outorgar, por iniciativa própria ou proposição da Reitoria ou de qualquer das unidades universitárias, o título de Doutor e de Professor "Honoris Causa" e de Professor Emérito;

q) instituir prêmios pecuniários ou honoríficos como recompensa de atividades universitárias;

r) decidir, em grau de recurso, sobre aplicação de penalidades e, em matéria didática, em recurso de atos das Congregações;

s) emitir.- parecer conclusivo sobre recursos dirigidos ao Ministério da Educação e Cultura, inclusive em matéria de provimento de cátedra;

t) deliberar sobre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sóDre a suspensão temporária de cursos em qualquer das unidades universitárias;

u) deliberar sobre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) propor ao Ministério da Educação e Cultura a incorporação à Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino super'or, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) reconhecer, suspender ou cassar reconhecimento ao Diretório Central dos Estudantes ou à instituição que, com outro nome, tiver as suas finalidades;

y) examinar os títulos dos candidatos ao cargo de professor interino, autorizando o Reitor a fazer a proposta de nomeação ao Ministério da Educação e Cultura;

z) deliberar sobre outras matérias que lhe sejam atribuídas pelo presente Estatuto, bem como sobre as questões que, nele ou nos Regimentos das unidades universitárias, sejam omissas, submetendo-as, se necessário, à consideração do Ministério da Educação e Cultura

Parágrafo único. O Regimento disporá sobre a ordem dos trabalhos do Conselho Universitário, composição e funcionamento de suas comissões, permanentes ou não.

Capítulo IV *Do*

Conselho de Curadores

Art. 17. O Conselho de Curadores, órgão consultivo e deliberativo em assuntos econômicos e financeiros da Universidade, compõe-se;

- a) do Reitor, como seu presidente;
- b) de um representante do Conselho Universitário;
- c) de um representante do Ministério da Educação e Cultura;
- d) de um representante de uma unidade integrante;
- e) de um representante dos doadores.

§ 1º O representante da unidade integrante, professor catedrático efetivo, será eleito pela sua Congregação e servirá pelo prazo de um exercício, feito o rodízio na ordem em que estão relacionadas as unidades no art. 2º da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957,

§ 2º A eleição do representante dos doadores se fará em assembleia presidida pelo vice-Reitor, da qual somente participarão pessoas físicas ou jurídicas que hajam feito doações nunca inferiores ao valor de dez milhões de cruzeiros.

§ 3º O mandato dos representantes referidos nas alíneas 6, c e e será de dois anos.

§ 4º O Conselho de Curadores se reunirá com a presença da maioria dos seus membros e deliberará por maioria de votos.

Art. 18. São atribuições do Conselho de Curadores:

- a) aprovar os orçamentos organizados pelo Conselho Universitário;
- 6) autorizar as despesas extraordinárias, não previstas nos orçamentos das unidades universitárias, e que se destinom ao atendimento de necessidades do ensino;
- c) aprovar a prestação de contas de cada ext-vciclo, feita ao Reitor pelos diretores das unidades universitárias;
- d) aprovar a prestação final de contas anualmente apresentada pelo Reitor, a fim de ser enviada ao Ministério da Educação e Cultura;
- e) deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;
- f) autorizar acordos entre as unidades universitárias e entidades industriais, comerciais ou outras, para a realização de trabalhos ou pesquisas;
- g) aprovar a tabela do pessoal extraordinário e as normas propostas para sua admissão;
- h) aquiescer na instituição de prêmios pecuniários propostos pelo Conselho Universitário;
- i) autorizar a abertura de créditos adicionais;
- j) fixar tabelas de taxas e de outros emolumentos.

Art. 19. O Conselho de Curadores reunir-se-á ordinariamente, pelo menos quatro vezes ao ano, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor.

Art. 20. A atividade de membro do Conselho Universitário e a de membro do Conselho de Curadores é irremunerada.

Capítulo V

Da Reitoria

Art. 21. A Reitoria é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma Secretaria-Ge-ral com os necessários serviços de administração, e outros departamentos na conformidade do que fôr estipulado pelo Regimento.

Art. 22. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, pelo prazo de três anos, dentre os nomes indicados em lista tríplice de professores catedráticos efetivos pelo Conselho Universitário, podendo ser reconduzido desde que conste seu nome da lista tríplice para a escolha do seu sucessor.

Art. 23. Nas faltas e impedimentos do Reitor a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor; e nas faltas e impedimento? deste pelo professor ca-tedrático efetivo mais antigo no magistério e membro do Conselho Universitário.

Art. 24. São atribuições do Reitor:

a) representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar todas as suas atividades;

b) convocar e presidir a Assembléia Universitária, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores, cabendo-lhe nas reuniões o direito de voto, inclusive o de qualidade;

c) assinar com o Diretor da Escola ou Faculdade os diplomas conferidos pela Universidade;

d) organizar, ouvidos os diretores das unidades universitárias, os planos anuais de trabalho e subme-íê-los ao Conselho Universitário;

e) inspecionar, pessoalmente, todas as atividades integrantes da Universidade, notificando por escrito a respectiva Diretoria sobre irregularidades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universitá. rio, propondo as providências convenientes;

f) contratar e designar, de acordo com o Conselho Universitário, professores indicados pela Congregação do estabelecimento a que se destinem;

g) dar posse em sessão solene da Congregação respectiva, a diretores e a professores catedráticos efetivos ;

h) exercer o poder disciplinar;

i) propor ao Ministério da Educação e Cultura a nomeação de professores catedráticos e o provimento interino de cátedras;

j) admitir, licenciar, dispensar e remover, de um estabelecimento para outro, o pessoal extranumerário e o extraordinário da Universidade, na forma da legislação em vigor;

l) realizar acordos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares com prévia autorização do Conselho Universitário;

m) administrar as finanças da Universidade e determinar a aplicação das suas rendas, de conformidade com o orçamento aprovado;

n) submeter ao Conselho de Curadores, até 20 de fevereiro, a prestação de contas anual e toda a Universidade;

o) submeter ao Conselho Univer-sitário a proposta orçamentária geral da Universidade;

p) encaminhar ao órgão elabo-rador do Orçamento Geral da União e ao Ministério da Educação e Cultura

a proposta do orçamento geral da Universidade:

q) promover, perante o Conselho de Curadores, a abertura de créditos adicionais quando o exigirem as necessidades do serviço;

r) encaminhar ao Conselho Universitário representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou servidores;

s) proceder, em Assembléia Universitária, à entrega de prêmios e títulos conferidos pelo Conselho Universitário ;

i) apresentar ao Ministério da Educação e Cultura, até 30 de março de cada ano, minucioso relatório.

u) desempenhar as demais atribuições não especificadas, mas inerentes às funções de Reitor.

Art. 25. O Reitor poderá vetar resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tenham sido tomadas.

Parágrafo único. Vetada uma resolução, o Reitor convocará, imediatamente, o Conselho Universitário para, em sessão a ser realizada dentro em dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Conselho Universitário, importará aprovação definitiva da resolução.

Art. 26. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes talares com o distintivo de seu cargo.

Art. 27. O cargo de Reitor não pode ser exercido cumulativamente, com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra

Art. 28. O Regimento disporá sobre a organização do Gabinete de Reitor, da Secretaria-Geral da Reitoria e de seus departamentos.

TITULO IV

DAS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS

Capítulo I

Da Organização dos Trabalhos Universitários

Art. 29. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa, quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às altas finalidades sociais e à eficiência técnica.

Capítulo II *Da*

Organização Didática

Art. 30. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas atividades universitárias será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso da ciência.

Art. 31. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior, deverá constituir empenho máximo das unidades universitárias a seleção de um corpo docente, que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais, devendo as unidades possuir todos os elementos necessários à ampla objetivarão do ensino.

Art. 32. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva ou individual de acordo

com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. Serão fixados, nos Regimentos universitários, a organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático.

Seção I *Dos*

Cursos

Art. 33. Os cursos universitários serão de:

- a) graduação;
- b) pós-graduação;
- c) extensão.

§ 1º Os cursos de graduação, na forma da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2º Os cursos de pós-graduação visam a aperfeiçoar e a especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cursos de graduação, quer pelo estudo aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;

§ 3º Os cursos de extensão destinam-se a difundir conhecimentos da técnica e terão duas modalidades: de expansão popular e de atualização cultural.

Art. 34. Os Regimentos disporão sobre os cursos de graduação e de pós-graduação.

Art. 35. Os cursos de extensão dependem sempre de autorização do

Conselho Universitário, obrigatória a audiência do Conselho de Curadores, quando acarretarem despesas.

Art. 36. A admissão aos cursos de graduação obedecerá, no mínimo, às condições indicadas na legislação federal.

Art. 37. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 38. Não será permitida a matrícula simultânea de estudante em mais de um curso.

Seção II

Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 39. A verificação do aproveitamento dos estudantes, em qualquer dos cursos universitários, seja para expedição de certificados ou diplomas, seja para promoção escolar, será regulada pelos Regimentos das unidades universitárias, observada a lei.

Seção III

Dos Diplomas e das Dignidades Universitárias

Art. 40. A Universidade do Pará expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes.

§ 1º O diploma de Doutor será conferido após defesa de tese, realizada de acordo com as normas estabelecidas.

§ 2º Os títulos de Professor e de Doutor "Honoris Causa" serão conferidos pelo Conselho Universitário, me-

diante voto favorável de dois terços dos seus membros.

Capítulo III

Dos Trabalhos de Pesquisas e Técnico-Científicos

Art. 41. A Universidade desenvolverá obrigatoriamente atividades de pesquisas técnico-científicas em serviços próprios de cada unidade, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fins especiais do ensino e das investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 42. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e funcionamento serão regulados no Regimento dessa unidade; quando comum ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em Regimento próprio aprovado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO V

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

Capítulo I

Das Administrações Geral e Especial

Art. 43. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensino, instituto ou serviço técnico-científico obedecerá às normas de administração geral, fixadas no Regimento da Reitoria e às da administração espe-

cial definidas no seu próprio Regimento.

Capítulo II

Dos Administrações das Escolas e Faculdades

Art. 44. A direção e a administração das Escolas e Faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Técnico - Administrativo;
- c) Diretoria. Parágrafo único. As atribuições dos órgãos referidos neste artigo serão determinadas nos Regimentos das unidades universitárias, observada a lei.

Seção I

Da Congregação

Art. 45. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática de cada Escola ou Faculdade, será constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) por um representante dos livre-docentes da unidade, eleito por seus pares, por três anos, em reunião convocada e presidida pelo Diretor;
- d) pelos professores eméritos.

Parágrafo único. Somente professores, catedráticos efetivos, poderão participar de deliberação sobre provimento de cátedra, de cargos em geral e de funções.

Seção II *Do Conselho*

Técnico-Administrativo

Art. 46. O Regimento de cada unidade universitária estabelecerá

sua organização didática em Departamentos, formados pelo agrupamento das cadeiras afins ou conexas.

Art. 47. O Conselho Técnico-Administrativo será constituído de cinco a sete professores catedráticos efetivos, conforme dispuser o Regimento, eleitos pelos seus pares e funcionará sob a presidência do Diretor.

Parágrafo único. O Presidente do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária fará parte do Conselho Técnico-Administrativo, somente participando de deliberação em matéria da competência de seu órgão de classe.

Art. 48. O Conselho Técnico-Administrativo é órgão consultivo do Diretor, para o estudo e solução de todas as questões administrativas e financeiras da vida do estabelecimento, com êle colaborando pela forma que fôr estaoelecida no Regimento.

Seção III Da

Diretoria

Art. 49. A diretoria, exercida pelo Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 50. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, que o escolherá em lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação e encaminhada ao Reitor, podendo ser reconduzido, desde que conste seu nome da lista tríplice para escolha de seu sucessor.

§ 1º O Diretor será nomeado por período de três anos.

§ 2º Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído pelo Vice-Diretor; e, na falta deste, pelo

professor catedrático, membros do Conselho Técnico - Administrativo, mais antigo no magistério.

§ 3º A função de Diretor não sobriga o professor do exercício da cátedra.

Capítulo III

Da Administração dos Institutos e Serviços Técnicos e Científicos

Art. 51. Cada instituto ou serviço técnico científico autônomo terá um Diretor designado pelo Reitor.

Parágrafo único. A escolha do Diretor de instituto ou serviço recairá em titular da cadeira que estiver diretamente ligada às atividades específicas do instituto ou serviço, salvo motivo relevante que a isso impeça.

TITULO VI

DO PATRIMÔNIO, DOS RECURSOS E DO REGIME FINANCEIRO

Capítulo I Do

Patrimônio

Art. 52. O patrimônio da Universidade, administrado pelo Reitor com observância das condições legais e regulamentares, é constituído:

- a) pelos bens móveis, semoventes, imóveis, instalações, títulos e direitos dos estabelecimentos incorporados ;
- b) pelos bens e direitos que lhe forem incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de doações ou legados;
- c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;
- d) pelos fundos especiais;

e) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 53. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização de seus objetivos.

Parágrafo único. A Universidade poderá promover inversões tendentes à valorização patrimonial e à obtenção de rendimentos aplicáveis na realização daqueles objetivos.

Art. 54. A aquisição de bens e valores por parte da Universidade independe de aprovação do Governo federal; mas a alienação e a oneração de seus bens imóveis somente poderão ser efetivadas após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura. Num e noutro casos a Reitoria ouvirá, previamente, o Conselho Universitário.

Art. 55. A universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades.

Capítulo II *Dos*

Recursos

Art. 56. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, a qualquer título, lhe forem atribuídas no orçamento da União, dos Estados e dos municípios;

b) dotações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou por pessoas físicas ou jurídicas;

c) rendas de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas dos seus serviços;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

Capítulo III *O*

Regime Financeiro

Art. 57. O exercício financeiro da Universidade do Pará coincidirá com o ano civil.

Art. 58. O orçamento da Universidade será uno.

Parágrafo único. Os fundos especiais de que trata o art. 65, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 59. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central e escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 60. A proposta orçamentária do Poder Executivo consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 61. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades remeterão à Reitoria, até 16 de novembro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado devidamente discriminadas e justificadas.

Parágrafo único. Até o dia 25 de novembro, a Reitoria encaminhará a proposta ao Conselho Universitário,

que a julgara até 5 de dezembro, para posterior apreciação, pelo Conselho de Curadores, até 15 de dezembro.

Art. 62. A proposta geral da Universidade, compreendendo a receita e a despesa, depois de aprovada pelo Conselho de Curadores, será remetida, até 20 de dezembro, ao órgão central da elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a fim de servir de base à proposta do Poder Executivo.

Art. 63. Com base no valor das dotações, que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, *ad-referendum* do Conselho de Curadores, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. Uma vez aprovado o reajustamento pelo Conselho de Curadores, constituirá ele o orçamento da Universidade.

Art. 64. No decorrer do exercício, poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades do serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada ao Reitor, que a submeterá ao Conselho de Curadores.

§ 1º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência da dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão vigência pelo prazo de dois anos.

Art. 65. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho de Curadores, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo cor-

responder a objetivo que interesse a mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quando disser respeito a objetivo de interesse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. esses fundos, cujo regime contábil será o de gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por dotações ou legados regularmente aceitos.

Art. 66. O Diretor de cada unidade universitária apresentará ao Reitor, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, relatório circunstanciado de sua administração no exercício encerrado.

Art. 67. A arrecadação de toda receita e sua contabilização, bem como a da despesa e do patrimônio, será centralizada na Reitoria.

Art. 68. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, *ad-referendum* do Conselho de Curadores, poderão ser, no todo ou em parte, lançados nos fundos especiais previstos no art. 65.

TITULO VII

DO PESSOAL

Capítulo I *Dos seus*

Quadros e Categorias

Art. 69. O pessoal das unidades universitárias será docente, administrativo ou auxiliar e se distribuirá por dois quadros, ordinário e extraordinário.

§ 1º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extra-

numerários ostipendiados pelos recursos especialmente consignados nas leis da União.

§ 2º O quadro extraordinário será constituído de pessoal diretamente admitido pela Universidade, de acordo com as necessidades dos serviços e remunerado com os recursos e disponibilidades do seu Orçamento interno.

Capítulo II Do

Pessoal Docente

Art. 70. O corpo docente das Escolas e Faculdades poderá variar na sua constituição, de acordo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, devendo o professorado ser constituído, quando possível, por uma carreira de acesso gradual e sucessivo.

Art. 71. Os postos sucessivos da carreira de professorado, definidos de acordo com a natureza do ensino de cada Faculdade ou Escola, poderão ser os seguintes:

- o) instrutor;
- 6) assistente;
- c) professor adjunto;
- d) professor catedrático.

Art. 72. Além dos titulares, enquadrados nos diversos postos da carreira de professor, farão parte do corpo docente:

- a) docentes livres;
- b) professores contratados. Art. 73.

O ingresso na carreira de professor se fará pela função de instrutor, para o qual serão admitidos, pelo prazo máximo de três anos, por ato do Reitor e proposta do respectivo professor catedrático ao Diretor, os diplomados com manifesta vocação para a carreira do magistério,

que satisfizerem as condições estabelecidas pelo Regimento.

Art. 74. Os assistentes são admitidos pelo Reitor, por indicação justificada do professor catedrático ao Diretor, devendo a escolha recair sobre um dos instrutores.

Art. 75. A admissão de assistentes poderá ser feita pelo prazo máximo de dois anos, podendo ser reconduzido apenas uma vez e por dois anos, antes que obtenha a docência livre e de acordo com as condições que o Regimento da unidade universitária estabelecer, assegurado ao Reitor o direito de recusa fundamentada.

Parágrafo único. É lícito à Reitoria a admissão de assistente, pelo prazo de um ano, mediante contrato.

Art. 76. A admissão de professor adjunto, por motivo de conveniência para o ensino, amplamente justificada, dependerá de aprovação do Conselho Universitário e da disponibilidade de recursos.

Art. 77. O professor adjunto será escolhido entre docentes livres da disciplina, de escolas oficiais ou reconhecidas, mediante concurso de títulos, julgado por comissão de professores catedráticos efetivos, de que participe o titular da cadeira.

Parágrafo único. O processo do concurso será discriminado no Regimento.

Art. 78. O professor adjunto, auxiliar de professor catedrático, ministrará a parte do curso que por êle lhe fôr atribuída, além de substituí-lo nos seus impedimentos ocasionais.

Art. 79. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do Regimento da Escola ou Faculdade, somente podendo concorrer a esse concurso os do-

centes livres e os professores catedráticos da disciplina, de Escolas, ou Faculdades congêneres oficiais ou reconhecidas, e as pessoas de comprovado notório saber, estas a juízo da respectiva Congregação.

Art. 80. A livre docência será concedida mediante provas de habilitação, realizadas de acordo com a legislação vigente e com o Regimento da Escola ou Faculdade a que se destinar.

Art. 81. O professor interino regerá cadeira que não tenha titular, ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional, competindo-lhe atividades de ensino.

§ 1º O professor interino que não se inscrever em concurso para a cadeira que esteja ocupando será havido automaticamente exonerado, a partir da data do encerramento das inscrições.

§ 2º Havendo mais de um docente da mesma disciplina, estabelecer-se-á rodízio, servindo cada um deles por um ano letivo e segundo o critério fixado pelo Regimento.

Art. 82. Os professores interinos serão nomeados pelo Presidente da República, mediante proposta da Reitoria, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. No interregno entre a indicação e a posse do professor nomeado para interinidade, poderá o indicado entrar no exercício do ensino, mediante contrato, a título precário, com a Reitoria da Universidade *ad-referendum* do Conselho Universitário.

Art. 83. Os auxiliares de ensino e os de pesquisa terão a sua discriminação e a especificação das funções fixadas no Regimento de cada unidade universitária.

Art. 84. A Reitoria poderá contratar professores, nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para reger, por tempo determinado, cadeira ou disciplina vaga, cooperar no curso de professor catedrático, a pedido deste, realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

Parágrafo único. O contrato previsto neste artigo só se fará mediante justificação das vantagens didáticas e culturais que dele decorram.

Capítulo III *Do Pessoal*

Administrativo e Auxiliar

Art. 85. O Regimento da Reitoria e o de cada uma das unidades universitárias discriminarão o respectivo pessoal administrativo, a natureza de seus cargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Cabe ao Reitor a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

TÍTULO VIII

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 86. O Regimento da Reitoria e o de cada unidade disporão sobre o regime disciplinar a que ficará sujeito o pessoal discente.

§ 1º As sanções disciplinares serão:

- a) advertência;
- b) repreensão;
- c) suspensão;
- ri) exclusão.

§ 2º As sanções constantes das alíneas "a" e "b" do parágrafo anterior e as de suspensão, até quinze

dias, serão da competência do Reitor e dos Diretores; as de suspensão até 90 dias, do Conselho Universitário ou das Congregações, como dispuser o Regimento.

§ 3º Ao Conselho Universitário compete impor exclusão.

Art. 87. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior

§ 1º Os recursos serão interpostos pelo interessado, em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade que houver imposto a penalidade o quando não contiverem expressões desrespeitosas, cabendo àquela autoridade a instrução necessária.

§ 2º O Conselho Universitário será a última instância em qualquer caso, em matéria disciplinar.

Art. 88. Os servidores federais e os integrantes do quadro extraordinário da Universidade estão sujeitos às penalidades constantes do Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União.

TITULO IX

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

Capítulo I *Das*

Associações

Art. 89. Para eficiência e prestígio das instituições universitárias serão adotados meios de cultivar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, antigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 90. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

- a) dos professores da Universidade;
- b) dos antigos alunos das unidades universitárias;
- c) dos atuais alunos.

Art. 91. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores universitários destina-se, entre outros fins:

- a) a adituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário;
- b) a efetuar reuniões de caráter científico e exercer atividades de caráter social;
- c) a opinar sobre a concessão de bolsas de estudos e auxílios aos estudantes.

Art. 92. Os antigos alunos das unidades universitárias organizarão uma ou mais associações, cujos estatutos deverão ser aprovados pelo Conselho Universitário.

Art. 93. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma associação destinada, principalmente, a criar e a desenvolver o espírito de classe, a aprimorar a cultura e defender os interesses gerais dos estudantes e tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1º O estatuto da Associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um

Diretório, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3º O diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes constituídas de membros a êle pertencentes, entre as quais deverão figurar as três seguintes :

- a) comissão de beneficência e previdência.
- b) comissão científica;
- c) comissão social.

§ 4º As atribuições do Diretório de cada unidade universitária e as de cada uma das suas comissões serão discriminadas nos seus estatutos.

Art. 94. Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes em obras de assistência material ou espiritual em competições e exercícios esportivos, e em comemorações cívicas e iniciativas, de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir na proposta de orçamento anual a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O Diretório a-presentará ao Conselho Técnico-Administrativo a unidade universitária a que pertencer, ao termo de cada exercício, um balanço documentado comprovando a aplicação do auxílio recebido, bem como a da cota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer parcela de novo auxílio antes de aprovado o balanço relativo ao período anterior.

Art. 95. Destinado a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Central dos Estudantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. Ao Diretório Central dos Estudantes cabe:

- o) promover a aproximação e a solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias;
- b) realizar entendimentos com os Diretórios das diversas unidades, a fim de promover a realização de BO-lenidades acadêmicas e de reuniões sociais;
- c) sugerir a concessão de bolsas de estudo;
- d) estimular a educação física;
- e) promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal;
- f) representar, pelo seu Presidente, o corpo discente, na forma deste Estatuto.

Capítulo II *Da Assistência aos*

Estudantes

Art. 96. Para efetivar medidas de previdência e beneficência em relação aos corpos discentes das unidades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes a fim de que, naquelas medidas, seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade.

Art. 97. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de Professores Universitários ou, em sua falta, a Reitoria, organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médico-hospitalar aos membros do corpo discente das unidades universitárias.

Capítulo III *Das Bolsas de Viagens e de Estudos*

Art. 98. O Conselho Universitário poderá incluir, no orçamento anual, recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudos, para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do país e do estrangeiro, a professores e auxiliares de ensino ou a diplomados pela Universidade do Pará, que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionato, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitas.

TÍTULO X

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Capítulo I *Das*

Disposições Gerais

Art. 99. A Universidade praticará sob sua exclusiva responsabilidade todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 100. A situação dos funcionários da Universidade do Pará re-ger-se-á pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União e legislação subsequente.

§ 1º Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade do Pará ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União, dessas categorias.

§ 2º todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores

públicos a que se refere esse artigo serão comunicadas ao Ministério da Educação e Cultura, para os devidos assentamentos.

Art. 101. Em casos especiais, amplamente justificados, a requerimento do interessado e mediante proposta da Congregação, pelo Conselho Universitário poderá ser concedida, a professor catedrático, a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens, atendida a legislação vigente.

Art. 102. O Regimento da Reitoria e os das unidades serão elaborados com rigorosa observância da legislação federal em vigor e deste Estatuto, considerando-se automaticamente incorporada ao Regimento qualquer nova disposição legal ou alteração do Estatuto.

Art. 103. Os Regimentos consignarão o número de horas de trabalho semanal, observando-se a seguinte discriminação:

I — 18 horas para o professor:

II — 24 horas para o professor adjunto assistente e auxiliares de ensino e de pesquisa;

III — 44 horas para o pessoal que executa trabalho de natureza braçal e subalterna; e

IV — 33 horas para os demais servidores.

§ 1º Nas horas de trabalho acima previstas não se computam as destinadas às reuniões do Conselho Universitário da Congregação e do Conselho Técnico-Administrativo.

§ 2º É obrigatório o desconto, em folha de pagamento, das horas de ausência de trabalho, calculado à base do total percebido mensalmente pe-

Io servidor, bem como o desconto de um dia por não comparecimento à sessão de órgão de deliberação coletiva de que participa.

Art. 104. A Universidade do Pará procurará estabelecer articulação com as demais Universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores ou de qualquer elemento do ensino.

Art. 105. O professor catedrático efetivo de cadeira suprimida ou que não funcione por falta de alunos, em qualquer curso terá sua atividade aproveitada, respeitada a especialização mediante deliberação do Conselho Universitário.

Art. 106. Nas eleições da Universidade, havendo empate, considerará-se eleito o mais antigo magistrado da Universidade e, entre os da mesma antigüidade, o mais idoso.

Art. 107. De cada Regimento de unidade universitária e do texto de cada alteração nele introduzida, a Reitoria fará imediata remessa à Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, em duas vias.

Art. 108. O ato da investidura em cargo ou função, bem assim o ato de matrícula em estabelecimento universitário, imporia compromisso formal de respeitar a lei, este Estatuto, os Regimentos e as autoridades que deles emanem, constituindo falta punível o desatendimento.

Art. 109. Os bens, serviços, direitos e coisas, a cargo das unidades ora incorporadas e os das que o venham a ser, transferir-se-ão para o Patrimônio da Universidade e serão lançados mediante inventário na contabilidade universitária.

Art. 110. A Universidade do Pará manterá a publicação de uma re-

vista, podendo editar livros de interesse para a cultura e o ensino.

Art. 111. A Universidade abster-se-á de promover ou autorizar quaisquer manifestações de caráter político.

Art. 112. A Universidade do Pará terá um estandarte e adotará um símbolo e um dístico, além do selo universitário.

Art. 113. O Instituto de Higiene e Medicina Preventiva, centro de estudos ora anexado à Faculdade de Medicina, passa a constituir sede de pesquisas e de formação e especialização médico—sanitárias, e atenderá às necessidades técnicas e de ensino de todas as unidades integrantes e agregadas.

Capítulo II

Disposições Transitórias

Art. 114. A federalização da Escola de Engenharia, da Faculdade de Odontologia, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais, referidas no art. 2º da Lei no 3.191, de 2 de julho de 1957, somente se realizará depois de efetivadas as transferências mencionadas no art. 4º da lei citada.

Art. 115. Dentro de noventa dias da publicação deste Estatuto, os Diretores de unidades universitárias farão entrega a Reitoria do projeto de Regimento da unidade, já aprovado pela Congregação para julgá-lo pelo Conselho Universitário.

§ 1º Até seja aprovado o novo Regimento continuará cada unidade a reger-se pelo existente, com as modificações constantes deste Estatuto.

§ 2º Decorrido o prazo de noventa dias, previsto neste artigo, sem que a unidade universitária haja

apresentado o projeto de Regimento, o antigo, ainda em vigor, poderá ser substituído por outro, de Escola congênere ou não, no todo ou em parte, se assim entender conveniente o Conselho Universitário, que poderá, ainda, baixar instruções especiais.

Art. 116. Enquanto as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais permanecerem na condição de agregadas, continuarão a se reger pelos seus Regimentos, que, todavia, serão submetidos à aprovação do Conselho Universitário, que os adaptará.

§ 1º A manutenção de tais unidades continuará a cargo de suas entidades mantenedoras e conservarão elas, para os fins de ordem patrimonial, econômica e administrativa, na forma da legislação vigente, os direitos de sua personalidade jurídica e própria no que não prejudicarem os direitos, prerrogativas e autonomia da Universidade.

§ 2º Permanecendo entidades de direito privado, manterão elas autonomia financeira e patrimonial, mas prestarão contas à Reitoria de quaisquer auxílios que receberem da Universidade e de subvenções que lhes são ou venham a ser outorgadas pelo Poder Público.

§ 3º A aplicação dos auxílios recebidos da Universidade visará a maior eficiência do ensino, através da complementarão dos honorários do corpo docente e do melhor aparelhamento dos cursos, dentro da orientação e normas da Universidade.

§ 4º As Faculdades citadas se subordinarão à superior orientação técnica e didática da Universidade,

em igualdade de condições com as demais unidades universitárias.

§ 5º Enquanto as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais não dispuserem de professor ca-tedrático efetivo, a função de diretor poderá ser exercida por professor interino.

§ 6º Até sejam federalizadas e até nomeados seus professores cate-dráticos efetivos, a representação das unidades mencionadas no art. 11 da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, no Conselho Universitário, será feita pelos seus Diretores, que, nessa qualidade, não poderão participar de votação para o provimento ou o despro-vimento de cargo ou função, para a-provação de regimento ou modificação deste Estatuto, para veto de resolução, bem como em matéria financeira. Igual restrição é imposta a professor interino, quando investido na função de direção de unidade.

Art. 117. Dentro em dez dias da publicação dêste Estatuto, cada Congregação das unidades universitárias federais deverá eleger sua representação no Conselho Universitário.

Art. 118. Dentro, em dez dias da publicação deste Estatuto, cada Congregação dos estabelecimentos federais, mencionados no art. 2º da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, deverá reunir-se em sessão especial, de que só participem professores ca-tedráticos efetivos, para, em votação secreta, indicar um nome para compor a primeira lista tríplice, destinada ao provimento do cargo de Reitor.

Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1957. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 12-10-957).

DECRETO DE 10 DE NOVEMBRO
DE 1957

O Presidente da República resolve

DETERMINAR:

Usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição e nos termos dos arts. 2º e 3º do Decreto nº 38.162, de 28 de outubro de 1955,

A inscrição, na Ordem Nacional do Mérito Educativo, instituída pelo citado decreto, dos seguintes educadores brasileiros: Manuel Bergstrom Lourenço Filho e Antônio Ferreira de Almeida Júnior, na Classe *Egregius*; Antônio Carneiro Leão, Cláudio da Silva Brandão, Isaias Alves de Almeida e Henrique Marques Lisboa, na Classe *Eminens*; Anfrísia Santiago, Arteobela Frederico e Ester Assunção, na Classe *Eximius*.

(Publ. no D. O. de 19-11-957).

DECRETO Nº 42.671 — DE 20 DE
NOVEMBRO DE 1957

Estabelece novo plano de estudos para o curso comercial básico, modificando o Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1945.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere a Constituição Federal, art. 87, inciso I, e os arts. 59 e 60 do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, decreta :

Art. 1º As disciplinas do curso comercial básico, de cultura geral

e de cultura técnica, são distribuídas em dois grupos: obrigatórias e complementares.

Art. 2º As disciplinas de cultura geral ficam assim divididas:

a) obrigatórias:

1. Português,
2. Inglês,
3. Matemática,
4. Ciências Naturais,
5. Geografia Geral e do Brasil,
6. História Geral e do Brasil;

b) complementares:

1. Francês;
2. Espanhol.

Art. 3º As disciplinas de cultura técnica distribuem-se em: o) obrigatórias:

1. Desenho;
2. Caligrafia;
3. Noções Gerais de Comércio;
4. Prática de Comércio;
5. Prática de Escritório. b)

complementares:

1. Dactilografia;
2. Estenografia;
3. Elementos de Desenho Aplicado,
4. Economia Doméstica;
5. Prática de Venda;
6. Prática da Armazenagem e da Distribuição;
7. Prática de Hospitalidade.

Art. 4º As disciplinas obrigatórias do curso comercial básico terão a seguinte seqüência.

Primeira série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Geografia Geral e do Brasil; 4) História Geral e do Brasil; 5) Desenho; 6) Caligrafia.

Segunda série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Geografia Geral e do Brasil; 5) História Geral e do Brasil; 6) Noções Gerais e de Comércio.

Terceira série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Geografia Geral e do Brasil; 5) História Geral e do Brasil; 6) Prática de Escritório.

Quarta série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais; 5) Prática de Comércio; 6) Prática de Escritório.

Art. 5º As escolas organizarão seus planos de curso, ouvida a Diretoria do Ensino Comercial, neles incluindo, a partir da segunda série pelo menos, uma disciplina complementar, não ultrapassando, contudo, o limite de oito matérias por série.

Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura poderá autorizar as escolas comerciais mantidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, respeitado o disposto nos arts. 3º e 4º deste decreto, a incluir entre as disciplinas complementares aquelas julgadas de interesse para a formação dos praticantes de comércio e adotar para as disciplinas técnicas diferentes programas, tendo em vista as funções ou setores de atividades observados nos vários ramos de comércio e que demandem formação profissional.

Art. 7º Os alunos que tenham ultrapassado a segunda série do curso comercial básico poderão concluí-lo segundo o plano de estudos com que o iniciaram.

Art. 8º Serão expedidos pelo Ministério da Educação e Cultura os programas mínimos das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica constitutivas do curso comercial básico.

Art. 9º O presente decreto en-
trará em vigor no ano letivo de
1958, revogando-se as disposições em
contrário.

Rio de Janeiro, em 20 de novembro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado. (Publ. no

D. O. de 3-12-957).

DECRETO Nº 42.728 — DE 3 DE
DEZEMBRO DE 1957

Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precí-puas:

a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;

b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social.

Art. 3º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

a) auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários,

festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;

b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;

c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro, para fins de aperfeiçoar o formar pessoal especializado na pedagogia emendativa;

d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;

e) cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;

f) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico em caráter permanente ou temporário, nas unidades da Federação com igual objetivo.

Art. 4º Dirigirá a Campanha o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que terá uma Assessoria, cujos componentes serão pelo mesmo Diretor designados.

Art. 5º Haverá um *fundo especial* para custeio das atividades da Campanha, e que será constituído de:

et) doações e contribuições que forem previstas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste decreto;

6) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares;

d) renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) renda eventual de serviços da Campanha;

f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais.

Art. 6º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios.

Art. 7º O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 8º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado. (Publ. no

D. O. de 3-12-957).

DECRETO Nº 42.749 — DE 5 DE DEZEMBRO DE 1957

Modifica e revoga disposições do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, que regulamenta a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87 item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º O § 1º do art. 15 do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, passa a ter a seguinte redação:

"Convém haja, em cada Comissão Regional, um diretor e um professor de ensino médio, uma autoridade de ensino público local, e um elemento do ensino federal, indicados, ao ser constituída, os respectivos presidente e vice-presidente".

Art. 2º Acrescente-se ao artigo 22 do mesmo decreto o seguinte:

"Parágrafo único. Tratando-se de cursos profissionais, é indispensável considerar o respectivo índice de procura regional, para evitar formação excessiva de técnicos."

Art. 3º Dê-se ao § 1º do artigo 30 e suas alíneas a seguinte redação:

"A concessão dos subsídios de que trata este artigo far-se-á em favor de estabelecimentos idôneos de ensino que, sem nota desabonadora, tendo três quartos das disciplinas regidas por professores registrados, preencham, pelo menos, dois dos seguintes requisitos:

a) funcionamento regular sob regime de inspeção federal, há quatro anos;

b) matrícula não inferior a 60 (sessenta) e 30 (trinta) alunos, conforme se tratar, respectivamente, de período ou de segundo ciclo do curso;

c) instalação e equipamento de uso exclusivo da entidade mantenedora.

Art. 4º Cancelem-se o item V do art. 32 e o parágrafo único do mesmo artigo.

Art. 5º Acrescentem-se ao artigo 59:

"§ 4º Organizada a tabela, prevalecerá para o ano letivo todo, embora haja alteração do salário mínimo no seu transcurso."

Art. 6º O art. 57 do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1950, fica assim redigido:

"As contribuições para investimentos em imóveis sobre que pesem hipotecas não poderão exceder a 80% da diferença entre o valor total do imóvel e o da hipoteca".

Art. 7º O art. 59 e seu parágrafo único, do Decreto nº 37.494, de 14

de junho de 1955, alterado pelo Decreto n. 39.000, de 30 de abril de 1956, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 59. Os auxílios concedidos a estabelecimentos particulares de ensino, bem como aos oficiais que cobrem anuidades, serão obrigatoriamente compensados com matrículas gratuitas e de contribuições reduzidas, no prazo mínimo de 10 anos de acordo com critérios estabelecidos pelos órgãos executivos dos diversos ramos do ensino e aprovados pelo Conselho de Administração.

§ 1º A comprovação das bolsas de estudo far-se-á mediante apresentação de dois relatórios anuais; um no mês de junho, com indicação dos nomes dos alunos beneficiados e das importâncias correspondentes às bolsas concedidas e o outro no mês de dezembro, com a indicação das respectivas notas e da frequência de cada aluno.

§ 2º O auxílio concedido a estabelecimento cujas atividades ainda não tenham sido iniciadas, será compensado a partir do ano em que comece a funcionar o mesmo estabelecimento.

§ 3º A mudança da propriedade, do prazo ou da natureza jurídica do estabelecimento de ensino beneficiado, não afetará a obrigatoriedade da compensação com bolsas de estudos.

§ 4º Encerradas as atividades do estabelecimento, por qualquer motivo, antes da compensação total do auxílio, o diretor do estabelecimento ou a entidade mantenedora devolverá ao Fundo Nacional do Ensino Médio, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, o saldo do auxílio não compensado, sob pena de incorrer nas cominações legais."

Art. 8º O art. 60 do Decreto número 37.494, de 14 de junho de 1955, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 60. Os auxílios para construção, ampliação, reforma, melhoria e aquisição de equipamento escolar e didático dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares serão concedidos conforme plano elaborado pelo Conselho de Administração e de acordo com as disponibilidades existentes".

§ 1º Os auxílios para construção e ampliação de estabelecimentos de ensino serão concedidos de acordo com normas e exigências iraçadas pelos órgãos executivos encarregados da aplicação de recursos, de modo que fiquem asseguradas a conclusão e a utilização das obras para os fins propostos.

§ 2º Os auxílios para melhoria de equipamento escolar e didático poderão ser concedidos em espécie ou em material.

Art. 9º O art. 60 do Decreto número 37.494, de 14 de junho de 1955, passa a ter mais o seguinte parágrafo:

"§ 5º Tratando-se de início de construção e sendo particular a entidade beneficiada, contribuirá esta no mínimo com 1/3 do auxílio concedido, que será depositado na Agência do Banco do Brasil S. A., em conta corrente vinculada ao Fundo Nacional do Ensino Médio."

Art. 10. O § 2º do art. 64 do Decreto *ni* 37.494, de 14 de junho de 1955, passa a ter a seguinte redação:

"§ 2º Para acompanhar e fiscalizar a execução do Convênio, em cada estabelecimento de ensino será constituída uma junta escolar nos termos do art. 17, ou na inviabilidade desta uma *Comissão Especial*, com as atribuições definidas no art. 18".

Art. 11. Ficam revogados os artigos 58 e seus parágrafos, e 61 do Decreto nº 37.494, de 24 de junho de 1955.

Art. 12. O pagamento do auxílio concedido depende de requerimento do estabelecimento, instruído com os seguintes documentos:

I — Indicação da sua diretoria:

II — plano de aplicação do auxílio concedido ou pleiteado;

III — projeto, especificações e orçamento dos serviços a serem realizados, tratando-se de início de obras;

IV — prova do estado em que se encontram as obras, na hipótese de se tratar de prosseguimento ou conclusão de serviço;

V — relação do material a ser adquirido, caso o auxílio seja para equipamento ;

VI — ato de instituição ou prova de propriedade do estabelecimento.

Art. 13. É expressamente defeso o pagamento de qualquer espécie de auxílio a entidade de ensino que não tenha feito a prestação de contas referente a auxílio ou subvenção anteriormente recebido.

Art. 14. O Ministério da Educação e Cultura, através de órgão competente, baixará normas regulando os preços para pedidos de auxílios e cumprimento de exigências convencionais.

Art. 15. O desvirtuamento do auxílio acarretará ao beneficiado e a quem anuir ao mesmo, as penalidades do art. 53 do Decreto nº 37.494, de 14 de junho de 1955, independentemente das cominações civis e criminais a que ficarão sujeitas as pessoas que desviarem quantias do auxílio ou prestarem falsas declarações sobre

a sua aplicação.

O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 5 de dezembro de 1957; 136º da Independência e 69º da República.

JúSCELINO KUBITSCHBK.

Clóvis Salgado. (Publ. no *D. O.* de 5-12-957).

PORTARIA DE 9-11-57

Com o objetivo de contribuir para o aproveitamento de vocações musicais e a formação de bons instrumentistas em nosso país, resolve:

Instituir:

Nº 372 — 10 (dez) bolsas de estudo destinadas a jovens brasileiros classificados em concurso, de conformidade com as condições fixadas nesta Portaria.

A condução dos trabalhos de seleção de candidatos será feita por uma Comissão Diretora, cujos membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, prestarão serviços considerados de excepcional relevância.

Aos candidatos classificados será assegurada, na Cidade do Rio de Janeiro, além de pensão, a educação intelectual e artística constituindo-se esta de cursos do instrumento, de teoria, solfejo, morfologia e história da música.

Selecionados os candidatos, será estudado individualmente cada caso para solução do que trata o item anterior, inclusive quanto à duração dos estudos, cabendo à Comissão Diretora as deliberações nesse sentido.

As bolsas serão renováveis anualmente, até o término dos estudos, salvo quando não fôr satisfatório o aproveitamento obtido pelo bolsista.

Para inscrever-se, o candidato dirigir-se-á, por meio de requerimento, ao Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, Ministério da Educação e Cultura, com esclarecimentos sobre idade, naturalidade, residência, filiação, cursos ou estudos feitos e o instrumento a que deseja dedicar-se, entre os que figuram no item 9.

As inscrições abrem-se no dia 15 de dezembro e encerram-se no dia 31 de janeiro.

Não poderão inscrever-se os candidatos ao estudo de piano ou instrumentos de corda que no último dia do prazo fixado no item anterior completarem ou tiverem completado a idade de 16 (dezesseis) anos e os candidatos a instrumentos de sopro que, nas mesmas condições, completarem ou tiverem completado 18 (dezoito) anos.

Das dez bolsas instituídas, 3 (três) são para candidatos ao estudo de piano e 7 (sete) para distribuição entre estudantes de violino, violoncelo, flauta clarineta e fagote.

Caso não se classifiquem sete candidatos às bolsas relativas a instrumentos de corda ou de sopro, as bolsas não aproveitadas poderão ser transferidas para candidatos a outros instrumentos a critério da Comissão Diretora.

Far-se-á seleção em duas fases, a saber: a) na primeira dezena de fevereiro, realizar-se-ão os concursos nas diferentes unidades da Federação, cada uma das quais apontará à Comissão Diretora os candidatos es-

colhidos, um para cada instrumento; b) entre estes, no Rio de Janeiro, durante a segunda quinzena de fevereiro, serão selecionados, por meio de concurso, os dez bolsistas.

Para as provas de seleção no Rio de Janeiro, serão custeadas pelo Ministério da Educação as despesas de viagem e hospedagem dos candidatos,

Para a seleção de candidatos, nas diferentes unidades da Federação, o Ministério da Educação e Cultura entrará em entendimento com os governos locais ou com elementos ou entidades musicais de idoneidade comprovada, encarregando-as da organização e direção do concurso.

Para as provas de seleção, os candidatos deverão apresentar as seguintes obras:

Piano: 1 Invenção de Bach (a 3 vozes); Sonata de Mozart, em Fá maior (K332); 1 peça de autor brasileiro, de fama internacional.

Violino: Sonata n° 4, de Bach, em Ré menor (Alemanha); 1° tempo do Concerto de Mendelssohn; 1 peça de autor brasileiro.

Violoncelo: 1 Capricho de Pjatti; 1° tempo do Concerto de Bocherini; 1 peça de autor brasileiro.

Flauta: 1 Estudo de Andersen; 1° tempo do Concerto de Mozart (Ré maior); 1 peça de autor brasileiro.

Clarineta: 1 Capricho de Cavallini; 1° tempo do Concerto de Weber; 1 peça de autor brasileiro.

Fagote: Pequenos estudos melódicos de Gabriel Pierné; 1° tempo do Concerto de Mozart; 1 peça de autor brasileiro.

Clóvis Salgado, Ministro da Educação e Cultura.

(Publ. no *D. O.* de 14-11-957).

PORTARIA DE 12 DE NOVEMBRO
DE 1957

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942), resolve:

N° 373 — Art. 1º A inspeção federal nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

Parágrafo único. A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem, a regularidade e a eficiência escolares e será feita tendo em vista os direitos, os deveres e responsabilidades dos diretores e professores, no efetivo e real exercício de seus cargos, obedecidos os legítimos interesses do ensino e os preceitos legais vigentes.

Art. 2º A inspeção federal do ensino secundário será exercida pela Diretoria do Ensino Secundário diretamente ou através das Inspetorias Seccionais.

Art. 3º Cada Inspetoria Seccional submeterá à aprovação da Diretoria do Ensino Secundário o plano de organização dos serviços de inspeção, tendo em vista as condições regionais, estudando, inclusive, a oportunidade de convênios com as autoridades estaduais e municipais, de modo a promover o contínuo aperfeiçoamento da educação secundária.

Parágrafo único. Com relação aos estabelecimentos particulares, poderão as Inspetorias Seccionais propor a delegação de poderes ao diretor para o exercício de atribuições determinadas na presente portaria.

Art. 4º No planejamento e na execução de seus trabalhos, as Inspetorias Seccionais, em cada etapa, utilizarão os inspetores conforme os objetivos em v[is]ta e o maior rendimento de suas atividades no setor mais conveniente.

Art. 5º A inspeção, sem prejuízo do seu objetivo de orientar e fiscalizar o cumprimento das leis do ensino secundário nos estabelecimentos subordinados ao Ministério da Educação e Cultura, se fará através de:

- a) assistência direta ao estabelecimento;
- b) acompanhamento do processo de aprendizagem no sentido de seu aperfeiçoamento e maior rendimento;
- c) pesquisas e levantamento das condições educacionais;
- d) verificações gerais e particulares;
- e) realização de atividades que visem ao aperfeiçoamento dos órgãos e instituições escolares;
- f) colat oração, com os órgãos mais adequados, para a integração da escola secundária na comunidade a que serve;
- g) incentivo a iniciativas que favoreçam melhores condições para que a educação atinja plenamente os seus objetivos.

Art. 6º Na inspeção ao estabelecimento, serão sempre considerados, entre outros, os seguintes aspectos:

- o) a direção do estabelecimento;
- b) o trabalho dos professores e seu aperfeiçoamento;
- c) o desenvolvimento dos programas;
- d) os métodos pedagógicos;
- e) a utilização do tempo escolar;
- f) o rendimento escolar;

- g) a frequência escolar;
- h) a orientação educacional;
- t) os trabalhos complementares;
- j) as atividades extracurriculares;
- k) as instituições escolares e assistenciais;
- í) condições gerais das instituições;
- m) o regime higiênico-dietético para os internatos e semi-internatos dos estabelecimentos de ensino;
- n) o custo do ensino e sua gratuidade;
- o) a regularidade dos serviços administrativos.

Art. 7º As Inspetorias Seccionais fixarão as normas de trabalho dos inspetores, bem como a apuração do seu rendimento, de conformidade com o plano a que se refere o art. 3º.

Art. 8º O aperfeiçoamento dos inspetores será feito sistemática e permanentemente através de cursos, estágios, seminários e outras atividades próprias promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 9º As Inspetorias Seccionais que não disponham de elementos técnico-pedagógicos necessários para a plena execução de suas atividades, poderão utilizar-se desses meios existentes em outras congêneres, mediante prévio acordo, convênio ou simples solicitação dos seus titulares.

Art. 10. As penalidades previstas no art. 161 da Portaria Ministerial no 501, de 19 de maio de 1952, poderão ser aplicadas pelas Inspetorias Seccionais quando não excederem de 30 (trinta) dias.

Art. 11. Ficam revogados os artigos 93, 94, 95, 96 e 97 e seus parágrafos, da Portaria Ministerial nº 501-57. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 18-11-957).

PORTARIA DE 19 DE NOVEMBRO
DE 1957

*Dispõe sobre a intensificação do ensino
sobre as Nações Unidas.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em consideração as sugestões aprovadas pela XI Conferência Nacional de Educação, reunida em janeiro de 1954, em Curitiba, no uso de suas atribuições, resolve:

Nº 388 — Recomendar aos Diretores de Repartições a Serviço do Ensino que providenciem isoladamente ou em cooperação, o estudo das medidas adequadas à intensificação do ensino sobre as Nações Unidas, nos estabelecimentos escolares do país, para cumprimento pleno da Resolução nº 137 (II), de 17 de novembro de 1947, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, promovendo-se a preparação do material didático apropriado, inclusive a elaboração um manual para professores, a ser editado pelo Ministério da Educação e Cultura e destinado a facilitar ao magistério a necessária informação sobre os antecedentes, objetivos, propósitos e funcionamento da Organização Mundial.

Fica desde já autorizado o Di-retor-Geral do Departamento Nacional de Educação a coordenar as atividades dos diferentes órgãos do Ministério para a preparação do material didático e a elaboração do manual de professores. — *Clóvis Salgado.*

Em 16 de novembro de 1957

Excelentíssimo Senhor Ministro:

A Comissão designada por Vossa Excelência, a 29 de outubro, para es-

tudar os atos necessários à execução das sugestões aprovadas pela XI Conferência Nacional de Educação, reunida em Curitiba, tem a honra de apresentar, em cópia anexa, o projeto da minuta de uma portaria que julga suficiente, como primeiro passo, para intensificação, nas escolas brasileiras, do ensino sobre as Nações Unidas, tal como foi recomendado a todos os países na Resolução n» 137 (II), de 17 de novembro de 1947, pela Assembléia Geral da ONU.

Tal ensino depende, fundamentalmente, da existência de material didático de tipo especial e em quantidade bastante, além de capacitação do professorado mediante estudo sistemático do assunto. É certo que já existe variado e excelente conjunto de publicações (livros e folhetos), gráficos, cartazes, diafilmes e filmes, muito bem concebidos e realizados com admirável técnica, tanto da ONU quanto da UNESCO para uso em conferências, aulas e exposições, mas sua própria variedade e a diversidade de língua (geralmente editados em inglês, francês ou espanhol) — constituem sério embaraço para iniciação do professor que, sozinho, terá de perder longo tempo, em pesquisas, para conseguir, através dessas fontes, formar a sua visão globalizada da complexa estrutura da organização mundial. Torna-se, por isso, indispensável uma prévia preparação formativa e metodológica, para habilitar, em prazo curto, o professorado e desempenhar essa nova função, dentro das suas atividades normais, durante o ano letivo, e, em casos circunstanciais, nas oportunidades extracurriculares, à margem da vida escolar.

O passo inicial deve ser, portanto, o da criação do material didá-

tico brasileiro e o da edição de um manual próprio, como elementos básicos para os cursos especiais destinados ao professorado, cuja experiência, já feita pelo INEP em 1952, pela Fundação Leão Treze em 1952-53, pela Associação Brasileira de Educação em 1954, pelo IBCEC em 1955 e pelo SENAC em 1956, deixou patente a urgência de uma iniciativa governamental para dotar o país de elementos nacionais, em parte adaptados, do material e das publicações internacionais, e, em parte, projetado de acordo com as condições do meio.

A realização dessas medidas preliminares não será difícil, nem cara nem morosa, de modo que, uma vez decidida por Vossa Excelência a escolha do caminho sugerido, o Ministério poderá pôr, em poucos meses, à disposição dos Governos dos Estados, os recursos didáticos e promover, nos principais centros culturais, cursos para professores dos graus primário e médio.

Outras medidas, principalmente as de extensão, em programas de atividades extracurriculares ou em campanhas de esclarecimento geral de opinião pública, através dos instrumentos de educação de massa, representam planos correspondentes a uma fase posterior, a qual, a seu tempo, será objeto de novos atos ministeriais, cuja iniciativa seria agora prematura.

Ao submeter à apreciação de Vossa Excelência o resultado do seu trabalho, a Comissão abaixo assinada esclarece que o professor Joaquim Paria Góis Filho deixou de participar das reuniões, porque na oportunidade

se achava nos Estados Unidos em missão do SENAI.

Atenciosas saudações. — *Nobrega da Cunha*. — *Gildásio Amado*. — *Jurandir Lodi*. — *Anísio Spinola Teixeira*.
(Publ. no D. O. de 21-II-157).

PORTARIA Nº 396 — DE 2 DE
DEZEMBRO DE 1957

Instruções para concessão de bolsas de estudo e auxílios financeiros na rede federal de ensino industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 29 do Decreto-lei nº 8.598, de 8 de janeiro de 1946, resolve baixar as seguintes instruções para a concessão de bolsas de estudo e auxílios financeiros aos alunos das escolas da rede federal de ensino industrial:

Art. 1º A Diretoria do Ensino Industrial, em face das dotações orçamentárias a que se refere o artigo 3º do Decreto-lei nº 8.598, de 8 de janeiro de 1946, promoverá anualmente sua distribuição às escolas da rede federal de ensino industrial, de modo que a quota de cada escola seja proporcional à respectiva matrícula total verificada no ano letivo anterior.

Art. 2º A quota a que se refere o artigo anterior será destinada à concessão de bolsas de estudo e de auxílios financeiros, na proporção, respectivamente, de 3/4 e 1/4 do seu valor.

§ 1º Entende-se como bolsa de estudo a contribuição em dinheiro destinada a possibilitar a permanência, na escola, dos alunos carentes de recursos financeiros, paga parcelada-mente durante o ano letivo.

§ 2º Kntende-se como auxílio financeiro a contribuição variável destinada a atender a despesa eventual de manutenção do aluno, relacionada com sua vida escolar, paga de uma só vez.

Art. 3º Em cada escola, a distribuição das bolsas e auxílios financeiros será feita por uma Comissão de Bolsas de Estudo, composta do diretor da Escola, que será seu presidente, e de mais quatro membros, entre os quais se incluirão o orientador educacional, um professor de cultura técnica, um professor de cultura geral e um representante do corpo discente.

§ 1º O representante do corpo discente será eleito pela organização estudantil existente na Escola ou, em sua falta, por uma assembléia de alunos para isso especialmente convocada; os demais membros serão designados pelo diretor.

§ 2º Qundo a Escola não tiver orientador educacional, será êle substituído por um membro de seu corpo docente ou administrativo, designado pelo diretor.

§ 3º Com exceção do diretor da Escola e do orientador educacional, que são membros natos da Comissão, os demais deverão ser periodicamente renovados.

§ 4º A Comissão organizará o regimento interno de seus trabalhos, devendo suas decisões ser tomadas por maioria de votos dos membros presentes.

Art. 4º Caberá à Comissão de Bolsas de Estudo, em face dos recursos disponíveis, fixar anualmente o número de bolsas e seu valor e escolher os beneficiários, bem como apreciar os pedidos de auxílio financeiro feitos pelos alunos dele necessitados e estipular o valor respectivo.

§ 1º A importância mensal da bolsa de estudo e o valor do auxílio financeiro não poderão exceder a oito décimos do salário mínimo regional correspondente à idade do beneficiário.

§ 2º As bolsas serão concedidas aos candidatos de maior mérito, dentre os que revelem mais necessidade em face das condições econômicas de sua família.

Art. 5º Para a renovação anual da bolsa de estudo deverá o candidato, além de outras condições fixadas pela Comissão, ter sido aprovado com a nota global sessenta (60), no mínimo.

Art. 6º Anualmente deverá a Comissão encaminhar à Diretoria do Ensino Industrial um relatório de seus trabalhos, o qual deverá conter resumo das atas de suas reuniões, exposição dos critérios adotados para distribuição das bolsas e relação dos beneficiários com indicação dos motivos que os fizerem merecedores da concessão.

Art. 7º Ficam revogadas a Portaria Ministerial nº 656, de 31 de maio de 1951, e demais disposições em contrário.

Clóvis Salgado.

(Publ. no D, O. de 5-12-957).

PORTARIA DE 5 DE DEZEMBRO DE 1955

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

Nº 401 — De acordo com o artigo 2º da Lei nº 2.811, de 2 de julho de 1956, expedir as seguintes instruções:

Art. 1º O diploma de técnico em contabilidade, conferido a ex-aluno do curso de contador de que trata o Decreto nº 20.158, de 30 de junho do 1931, que, ac fim do ano letivo de 1943, haja ultrapassado a primeira série, poderá, mediante a prestação de exames de suficiência ser apostilado no ato do registro neste Ministério, com a declaração explícita de que o seu titular gozará, para os efeitos do exercício profissional, das prerrogativas asseguradas, por lei, aos contadores.

Art. 2º Os exames de suficiência a que se refere o artigo anterior constarão de provas escritas e orais de Noções de Direito Constitucional e Civil, Noções de Direito Comercial (Terrestre e Industrial), História do Comércio, Indústria e Agricultura, Legislação Fiscal, Elementos de Finanças e Seminário Econômico.

§ 1º Considerar-se-á aprovado o candidato que obtiver média quatro (4) em cada uma das disciplinas mencionadas neste artigo.

§ 2º Os programas dos exames das disciplinas indicadas orientar-se-ão pelos planos de estudo do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, devendo as bancas examinadoras constituir-se nos termos das Instruções Complementares nº 1 — de 1955 — da Diretoria do Ensino Comercial.

§ 3º Os resultados das provas realizadas de conformidade com este artigo serão escriturados no livro de atas de exames de adaptação e constarão de relatórios especiais e circunstanciados dos inspetores das escolas que as tiverem processado.

Art. 3º Os diplomas de técnico em contabilidade, ainda não registrados no órgão competente deste Ministério e expedidos antes da vigência da Lei nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950, a ex-alunos do extinto

curso de contador, incluídos nas condições do art. 1º, poderão ser apos-tilados, como faculta a lei, se o solicitarem os seus titulares, por ocasião do respectivo registro, quando deverão mencionar a unidade da Federação Brasileira e a localidade de sua residência, para a designação da escola em que prestarão os exames de suficiência.

Art. 4º Os diplomas de técnico em contabilidade, já registrados na Diretoria do Ensino Comercial e conferidos a profissionais compreendidos nas condições do art. 1º, poderão ser apostilados na forma da lei, se os interessados o requererem ao Diretor do Ensino Comercial, anexando-os às suas petições nas quais mencionarão, ainda, a unidade da Federação Brasileira e a localidade de seu domicílio para providência indicada no artigo anterior.

Art. 5º Os encargos advindos de prestação dos exames de suficiência serão remunerados na base da tabela de contribuições organizada pelas escolas técnicas de comércio e remetida à Diretoria do Ensino Comercial. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 11-12-957).

CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Resolução nº 9-57 — Aprova Regimento Interno da Escola Nacional de Belas-Artes.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 5 de setembro de 1957, tendo em vista o que consta do Processo 3.694-56 — U.B., resolveu aprovar o novo Regimento Interno da Escola Nacional de Belas-Artes com a seguinte redação:

Regimento Interno da Escola Nacional de Belas-Artes

TITULO I DOS

FINS DA ESCOLA

Art. 1º A Escola Nacional de Belas-Artes, integrante da Universidade do Brasil, destina-se ao ensino das Artes Plásticas em geral, do Professorado de Desenho, bem como constitui um centro de pesquisas e difusão dos diversos aspectos sobre os quais versa o seu ensino.

TITULO II

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

Capítulo I

Do Regime

Art. 2º Para os efeitos da organização didática e em conformidade do que dispõe o Estatuto da Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Belas-Artes manterá os cursos de:

- a) Formação;
- b) Aperfeiçoamento;
- c) Especialização;
- d) Extensão.

Art. 3º Os cursos de formação, destinados a fornecer aos alunos os conhecimentos indispensáveis para o exercício normal da profissão, serão os seguintes:

- 1) Pintura;
- 2) Escultura;
- 3) Gravura;
- 4) Arte decorativa;
- 5) Professorado de desenho

§ 1º Com exceção do curso de Professorado de Desenho, os demais constarão de dois ciclos distintos, com duração de três anos cada um.

§ 2º O de Professorado de desenho terá a duração de quatro anos apenas.

Art. 4º Os cursos de aperfeiçoamento serão destinados ao aprimoramento e desenvolvimento dos estudos feitos durante os cursos de formação, habilitando os estudantes, quando fôr o caso, à obtenção das recompensas previstas neste Regimento Interno.

§ 1º Estes cursos terão a duração máxima de quatro anos.

§ 2º Haverá, permanentemente, os seguintes cursos de aperfeiçoamento: Pintura, Escultura, Gravura e Arte Decorativa.

§ 3º Por proposta do professor catedrático, aprovada pela Congregação, realizar-se-ão cursos de aperfeiçoamento sem caráter permanente em que poderão matricular-se pessoas estranhas à Escola cujos títulos, diplomas ou certificados sejam para isso suficientes, a critério do Conselho Departamental e desde que se submetam a provas de admissão.

§ 4º Os programas desses cursos serão apresentados pelo Chefe do Departamento a que pertencer a cadeira e aprovados pela Congregação.

§ 5º Para a realização desses cursos de aperfeiçoamento, ordinariamente ministrados por professores da escola, poderão ser chamados especialistas e professores estranhos ao seu corpo docente, devendo ser indicados pelo professor catedrático respectivo e ter os seus nomes aprovados pela Congregação.

§ 6º Os cursos de aperfeiçoamento outorgarão títulos, diplomas, e certificados de aproveitamento e freqüência, após exames e provas.

Art. 5º Os cursos de especialização serão constituídos pelo ensino de matérias que, embora não pertencendo aos cursos de formação, proporcionem maior amplitude de conhecimentos subsidiários inerentes aos mesmos cursos.

Parágrafo único. As matérias de que trata o art. 5º, regidas por professores contratados, são as seguintes :

- 1 — Cerâmica
- 2 — Arte da Publicidade e do Livro
- 3 — Gravura de talho-doce, Aguaforte e Xilografia
- 4 — Indumentária histórica
- 5 — Cenografia
- 6 — Pintura a fresco
- 7 — Mosaico
- 8 — Escultura em madeira, pedras e metais.
- 9 — Composição do interiores.

Art. 6º Os cursos de especialização serão de dois tipos: optativos e privativos, e terão a duração de dois anos, salvo o de Indumentária histórica, que será de um ano apenas.

Parágrafo único. Sob pretexto algum será permitido ultrapassar os prazos acima estabelecidos.

Art. 7º São optativos os de Cerâmica, Arte da Publicidade e do Livro, Gravura de talho-doce, Aguaforte e Xilografia e Indumentária Histórica. Aos alunos que tenham concluído um dos cursos de formação será permitida a matrícula em mais de um destes cursos, desde que haja compatibilidade de horários.

Parágrafo único. Também poderão matricular-se nos cursos de especialização referidos neste artigo, freqüentando até dois cursos simultaneamente, pessoas estranhas à Escola, cujos títulos, diplomas ou certificados sejam para isso suficientes, a critério do Conselho Departamental e desde que se submetem a prova de habilitação.

Art. 8º. São privativos os de Cenografia, Pintura a fresco, Mosaico, Escultura em madeira, pedra e metais, Composição de interiores. Será

necessária a conclusão do curso de formação correspondente para a matrícula num desses cursos.

Parágrafo único. São correspondentes, para os efeitos acima citados, ao curso de Pintura: Pintura a fresco; ao curso de Escultura: Escultura em madeira, pedras e metais; ao curso de Arte Decorativa: Cenografia, Mosaico e Composição de interiores.

Art. 9º Os cursos de extensão terão o objetivo de aprofundamento cultural, artístico ou científico nos diferentes setores das artes plásticas.

Capítulo II

Discriminação das Cadeiras

Art. 10. Para o ensino dos diferentes cursos, existirão as seguintes cadeiras regidas por professores ca-tedráticos, auxiliados por professores adjuntos, assistentes e instrutores, na forma da legislação vigente e do que dispõe este Regimento:

- 1 — Pintura (duas cadeiras)
- 2 — Escultura
- 3 — Gravura de medalhas e pedras preciosas
- 4 — Arte decorativa
- 5 — Desenho artístico (duas cadeiras)
- 6 — Desenho de modelo vivo
- 7 — Modelagem
- 8 — Anatomia e Fisiologia artísticas
- 9 — História da Arte
- 10 — Arquitetura analítica
- 11 — Geometria descritiva
- 12 — Perspectiva, Sombras e Estereotomia
- 13 — Teoria, conservação e restauração da pintura.

§ 1º Para os efeitos de organização dos programas e da aplicação dos métodos de ensino, as cadeiras da Escola serão consideradas: práticas, prático-especiais e teórico-práticas.

1 — *Práticas*: são as cadeiras que se caracterizam pelo ensino essencialmente individual.

2 — *Prático-especiais*: são as cadeiras práticas finalistas dos cursos de belas-artistas, como Pintura, Escultura, Gravura de medalhas e pedras preciosas e Arte decorativa.

3 — *Teórico-práticas*: são as cadeiras cujo ensino se faz em aulas de preleção e também em aulas de assistência individual.

§ 2º Em obediência a esse critério, as cadeiras ficarão assim discriminadas :

Prático-especiais: as de números 1, 2, 3 e 4;

Práticas: as de número 5, 6 e 7;

Teórico-práticas: as de números 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

Art. 11. As cadeiras constantes do artigo anterior poderão ter seus programas desenvolvidos em forma de disciplinas, cujo ensino gera ministrado pelo próprio catedrático ou, sob sua orientação, por auxiliares docentes.

§ 1º As cadeiras já existentes, Pintura, Escultura, Desenho de mo-dêlo-vivo, Anatomia e fisiologia artísticas, História da Arte, Geometria descritiva, Perspectiva, Sombras e Estereotomia, terão seu ensino complementado respectivamente com as seguintes disciplinas:

- a) Paisagem;
- bj) Projetos e maquetes;
- c) Desenho de croquis;
- ã) Desenho anatômico;
- e) Estética;

f) Desenho técnico — Desenho geométrico — Complementos de matemática;

g) Perspectiva de observação.

§ 2º Qualquer outra cadeira da Escola poderá ter seu ensino ampliado na forma do presente artigo.

Art. 12. Para alcançar o diploma de professor em qualquer dos cursos de formação, serão estudadas ainda as seguintes matérias:

1 — Fundamentos biológicos, filosóficos e sociológicos da educação;

2 — Psicologia educacional;

3 — Didática geral e especial;

4 — Desenho geométrico e complementos de matemática;

5 — Desenho técnico.

Parágrafo único. As cadeiras de formação didática serão cursadas na Faculdade Nacional de Filosofia da U. B., que fornecerá a esta Escola os elementos necessários para completar o histórico escolar dos alunos que se habilitam ao diploma de professor.

Capitulo in

Seriação e Ciclos

Art. 13. Os cursos de Pintura, Escultura, Gravura e Arte decorativa, constituídos de dois ciclos, obedecerão à seguinte seriação:

PRIMEIRO CICLO

Curso de Pintura

1.ª Série

Desenho artístico;
Modelagem;
Anatomia e fisiologia artísticas;
História da Arte.

2.ª Série

Desenho artístico;
Modelagem;
Perspectiva de observação;
História da Arte.

6ª Série

Pintura:
Desenho de modelo-vivo; Arquitetura
analítica; Teoria, conservação e
restauração da pintura.

3ª Série

Pintura;
Desenho modelo-vivo.
História da Arte.

§ 1º Cursos de Escultura. Gravura de
medalhas e pedras preciosas e Arte
decorativa.

A mesma seriação, variando apenas a
3ª série que, em lugar de Pintura, terá o
ensino da arte correspondente ao Curso
respectivo.

Curso de Escultura 4ª

Série

Escultura;
Desenho de modelo-vivo;
Anatomia e Fisiologia artísticas;
Geometria descritiva;
Arte decorativa.

5ª Série

Escultura;
Desenho de modelo-vivo; Perspectiva,
Sombra e Estereoto-mia;
Arte decorativa.

SEGUNDO CICLO

Curso de Pintura

4ª Série

Pintura;
Desenho de modelo-vivo;
Anatomia e Fisiologia artísticas;
Geometria descritiva;
Arte decorativa.

6ª Série

Escultura;
Desenho de modelo-vivo;
Arquitetura analítica.

*Curso de Gravura de Medalhas e
Pedras Preciosas*

4ª Série

Pintura;
Desenho de modelo-vivo;
Perspectiva, Sombra e Estereoto-mia;
Arte decorativa;
Teoria, conservação e restauração da
pintura.

Gravura de medalhas e pedras
preciosas;
Desenho de modelo-vivo; Anatomia
e Fisiologia artísticas; Geometria
descritiva; Arte decorativa.

5ª Série

Gravura de medalhas e pedras preciosas;
 Desenho de modelo-vivo;
 Perspectiva, Sombras e Estereotomia;
 Gravura de talho-doce, Água-forte e Xilografia;
 Arte decorativa.

6ª Série

Gravura de medalhas e pedras preciosas;
 Desenho de modelo-vivo;
 Gravura de talho-doce, Água-forte e Xilografia;

Curso de Arte Decorativa 4ª

Série

Arte decorativa; Desenho de modelo-vivo; Anatomia e Psicologia artísticas; Geometria descritiva.

5ª Série

Arte decorativa; Desenho de modelo-vivo; Perspectiva, Sombras e Estereotomia.

6ª Série

Arte decorativa;
 Desenho de modelo-vivo;
 Arquitetura analítica.
 § 2º O Curso de Professorado de Desenho, feito em um só ciclo, com a seriação abaixo estabelecida, terá a quarta série cursada na Faculdade

Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil;

1ª Série

Desenho artístico; Modelagem; História da Arte; Geometria descritiva; Desenho geométrico e Complementos de matemática; Arte decorativa.

2ª Série

Desenho artístico; História da Arte; Geometria descritiva; Desenho técnico; Arte decorativa.

3ª Série

Desenho de modelo-vivo; História da Arte; Anatomia e Fisiologia artísticas; Perspectiva, Sombras e Estereotomia; Arquitetura analítica.

4ª Série

Didática geral e especial;
 Psicologia educacional;
 Fundamentos biológicos, filosóficos e sociológicos da educação;
 § 3º A Congregação poderá alterar, nos diferentes currículos, a ordem das cadeiras e disciplinas quando julgar de interesse do ensino.

TÍTULO III

DIPLOMAS, CERTIFICADOS E RECOMPENSAS

Capítulo I *Dos Diplomas e**Certificados*

Art. 14. A Escola Nacional de Belas-Artes, na conformidade do exposto no art. 94 do Estatuto da Universidade do Brasil, conferirá os seguintes diplomas:

- a) De Pintor, Escultor, Gravador e Decorador, ao término do curso de formação respectivo;
- b) De Professor de Desenho, aos que terminarem o respectivo curso;
- c) De Professor de Pintura, de Escultura, de Gravura ou de Arte decorativa, a diplomados nos referidos cursos que satisfaçam ao art. 12 e seu parágrafo único.

§ 1º Os benefícios previstos na alínea c serão concedidos após a realização de um curso de adaptação feito em um só ano, ficando o ensino das cadeiras de formação didática confiado à Faculdade Nacional de Filosofia da U.B., nos termos do § 1º do art. 12.

§ 2º Os professores referidos na alínea c terão igualmente direito ao diploma de professor de desenho.

Art. 15. Ao aluno que concluir o 19 ciclo dos cursos de Pintura, Escultura, Gravura de medalhas e pedras preciosas e Arte decorativa, será conferido um certificado de aprovação.

Art. 16. Os diplomados no curso de Professorado de Desenho ficarão habilitados ao exercício legal da respectiva profissão após o competente registro na Divisão de Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 17. Ao aluno denominado de *Regime Livre* será conferido, após o curso das cadeiras permitidas por este Regimento, um certificado de frequência, não lhe cabendo nenhuma das recompensas enumeradas no Capítulo II do Título III.

Capítulo II *Das**Recompensas*

Art. 18. A Escola Nacional de Belas-Artes poderá outorgar aos alunos que sigam um dos Cursos de a-perfeiçoamento de caráter permanente as seguintes recompensas:

- a) Medalha de bronze;
- b) Medalha de prata;
- c) Medalha de ouro;
- d) Prêmio de viagem.

§ 1º esses prêmios serão regulamentados pela Congregação.

§ 2º Ninguém poderá concorrer ao Prêmio de Viagem sem possuir a Medalha de Ouro.

§ 3º Além dos prêmios acima enumerados, a Escola poderá outorgar outros especiais que se regulam por dispositivos próprios.

§ 4º Atualmente existem os seguintes prêmios especiais:

- a) Prêmio Donativo Caminhoá;
- b) Prêmio Cultural da Fonseca;
- c) Prêmio Associação dos Aquarelistas;
- d) Prêmio Laurinda Santos Lobo.

Art. 1º. O ato coletivo da entrega de diplomas aos alunos que concluírem os cursos respectivos, e bem assim a outorga de prêmios, serão realizados em sessão pública da Congregação.

§ 1º Poderá ser conferido grau ao aluno diplomado que não o tiver

colado na época própria, mediante requerimento, em dia e hora fixados pelo Diretor, na presença de três professores, no mínimo.

§ 2º O diplomado, ao colar grau, prestará o juramento de concorrer para o desenvolvimento das artes plásticas e bem servir aos interesses da Nação.

TÍTULO IV

CONCURSO DE HABIUTAÇÃO — MATRÍCULAS — TRANSFERÊNCIAS

Capítulo I *Concurso*

de Habilitação

Art. 20. O concurso de habilitação constará de exame sobre as seguintes matérias:

- 1 — Desenho linear geométrico e noções de desenho projetivo;
- 2 — Desenho artístico;
- 3 — Moldagem;
- 4 — Português.

§ 1º As provas mencionadas nas alíneas 1 e 2 serão gráficas, devendo as da alínea 1 ser justificadas.

§ 2º A prova de Português será escrita e oral e exigida apenas para os candidatos ao curso de Professora-do de Desenho e os diplomados em Pintura, Escultura, Gravura de medalhas e pedras preciosas e Arte decorativa que desejarem obter o título de professor.

Art. 21. Nota inferior a quatro em qualquer das provas inabilita o candidato.

Art. 22. Os candidatos aprovados na forma do artigo anterior e seus parágrafos serão classificados em ordem decrescente das médias obtidas.

Art. 23. As provas gráficas, práticas e escritas não serão assinadas

pelos candidatos, só podendo ser identificadas no final dos exames.

Art. 24. As comissões examinadoras deverão ser constituídas, de preferência, por professores catedráticos da Escola. Outros membros de seu corpo docente poderão fazer parte da comissão examinadora, devendo, porém, o presidente de cada uma ser professor catedrático.

Art. 25. O concurso de habilitação deverá realizar-se em uma só época, sendo a inscrição de 15 a 30 de janeiro e sua realização na primeira metade de fevereiro.

Parágrafo único. A data da inscrição ao concurso de habilitação será fixada por edital, com sessenta dias de antecedência, nos principais jornais da Capital da República e na portaria da Escola.

Art. 26. No ato de inscrição ao concurso de habilitação os candidatos deverão apresentar os documentos seguintes:

- 1 — Certidão de registro de nascimento, provando a idade mínima de quinze anos completados antes de julho do ano em curso.
- 2 — Carteira de identidade.
- 3 — Certificação de conclusão do curso ginásial, de acordo com a legislação em vigor.
- 4 — Recibo de pagamento da taxa de inscrição.
- 5 — Três retratos de frente, no formato 3x4.

Parágrafo único. Dos candidatos ao curso de Professorado de Desenho será exigido o certificado de conclusão do ciclo final do curso secundário em qualquer das modalidades legais.

Art. 27. Os programas e as instruções para o concurso de habilitação, diferentes para os vários cursos da Escola bem como para o Regime

Livre, serão anualmente organizados pelo Conselho Departamental e aprovados pela Congregação, sendo publicados com antecedência de 6 (seis) meses da data do início do concurso.

Parágrafo único. Vigorarão os programas e as instruções do ano antecedente, caso na data prevista outros não tenham sido publicados.

Capítulo II Das

Matrículas

Art. 28. Para matrícula na 1ª série dos cursos de formação da Escola, bem como para a dos alunos de *Regime Livre*, além dos documentos apresentados para inscrição no concurso de habilitação, serão exigidos os seguintes:

- 1 — Atestado de vacina.
- 2 — Atestado de sanidade física e mental.
- 3 — Certificado de aprovação final e classificação no concurso de habilitação.
- 4 — Dois retratos (3 x 4, para o cartão de matrícula).
- 5 — Prova de quitação com o serviço militar.
- 6 — Prova de conclusão do 1º ciclo do ensino secundário.

§ 1º Na matrícula inicial, nos termos do art. 94 do Estatuto da Universidade do Brasil, será respeitada a ordem de classificação resultante do concurso de habilitação, e de acordo com o número de vagas fixado anualmente pelo Conselho Departamental.

§ 2º Para a matrícula na 4ª série (2º ciclo) de qualquer dos cursos da Escola, serão exigidos os seguintes documentos:

1 — Prova de conclusão do 1º ciclo sem qualquer dependência.

2 — Prova de conclusão do ciclo final do curso secundário.

§ 3º — Aos alunos estrangeiros em gozo de bolsas de estudo, provenientes de países que mantêm convênios culturais com o Brasil, serão exigidos, além dos documentos especificados nos respectivos convênios, mais os seguintes:

- 1 — Certidão de nascimento.
- 2 — Prova de identidade.
- 3 — Prova de conclusão de curso secundário ou equivalente.
- 4 — Atestado de vacina.
- 5 — Atestado de sanidade física e mental.

Art. 29. Será permitida a matrícula de alunos denominados de *Regime Livre* em todas as cadeiras do 1º ciclo e nas cadeiras práticas e práti-co-especiais do 2º ciclo, respeitando a seqüência curricular, desde que haja vaga e a critério do Conselho Departamental.

§ 1º Os candidatos à matrícula no 1º ciclo como aluno de *Regime Livre* prestarão o concurso de habilitação, mediante apresentação dos documentos referidos no art. 27 e suas alíneas, com exceção da alínea 3 que poderá ser substituído por certificado de curso primário ou prova de ter instrução primária.

§ 2º Os candidatos à matrícula no 2º ciclo como alunos de *Regime Livre* poderão ser:

- a) Alunos de *Regime Livre* provenientes do 1º ciclo;
- b) Alunos outros que, tendo terminado o 1º ciclo, não possuam aprovação no ciclo final do curso secundário.

§ 3º Em qualquer das duas modalidades previstas no § 2º, os candi-

dados terão que ser classificados em posição compreendida no número de vagas fixadas pelo Conselho Departamental num concurso constituído pelas seguintes matérias:

- 1 — Desenho de modelo-vivo.
- 2 — Anatomia e fisiologia artísticas.
- 3 — Perspectiva de observação.
- 4 — História da Arte.

§ 4' Os alunos de *Regime Livre* não poderão freqüentar a Escola por mais de seis anos, correspondendo respectivamente três para cada ciclo,

§ 59 Os alunos do 2o ciclo, modalidade b do § 2º, poderão deixar de ser de *Regime Livre*, completando o curso em que estiverem matriculados desde que provem conclusão do ciclo final do curso secundário e submetam-se a um período de adaptação em que serão matriculados na 1ª série do 2º ciclo com dispensa desde então das matérias já concluídas com aprovação.

§ 69 Na conclusão do 2º ciclo o aluno de *Regime Livre* que tiver logrado aprovação em todas as cadeiras que lhe são facultadas, receberá um certificado de conclusão do curso como aluno de *Regime Livre*.

§ 79 Concluindo o curso na forma do § 69 o aluno poderá seguir os cursos de especialização de acordo com os arts. 59, 69, 7º, 8º e seus parágrafos.

Art. 30. O pedido de matrícula, dirigido ao Diretor, deverá ser apresentado de 15 a 25 de fevereiro.

§ 1* A partir do 2º ano do 1º ciclo, o candidato à matrícula deverá ter sido aprovado nas cadeiras e disciplinas do ano anterior, de acordo com a lei e com o disposto no § 29 do art. 29 deste Regimento.

§ 2« A matrícula poderá ser feita por procuração do aluno, com poderes especiais.

Art. 31. Uma vez encerrada a matrícula, nenhum candidato será admitido, qualquer que seja o pretexto invocado.

Art. 32. De acordo com o Estatuto da Universidade do Brasil, não será permitida, sob nenhum pretexto, a matrícula simultânea em dois ou mais cursos de formação.

Capítulo III Das

Transferências

Art. 33. A transferência de alunos de outras unidades de ensino artístico superior, salvo as reguladas por leis de exceção, será processada no mês de fevereiro, devendo o Conselho Departamental examinar cada um dos pedidos, depois de verificado estarem atendidas as seguintes condições :

- 1 — Pertencer o candidato à escola oficial ou reconhecida.
- 2 — Certidão comprovante de sua situação escolar.
- 3 — Existência de vaga.

Parágrafo único. Não serão aceitas transferências para a 1ª série nem para a última dos cursos de formação.

Art. 34. Os candidatos deverão apresentar, nos prazos fixados, os seguintes documentos:

- 1 — Guia de transferência devidamente autenticada.
- 2 — Histórico da vida escolar, inclusive do curso ginasial ou final do secundário.
- 3 — Atestado de sanidade física e mental e de idoneidade moral.

4 — Quitação com o serviço militar.

Art. 35. O Conselho Departamental apreciará os pedidos de transferência em face dos documentos apresentados, indicando a série que o candidato deverá cursar, feita a adaptação mais conveniente, de modo a não ficar dispensado de nenhuma cadeira ou disciplina.

Art. 36. Provindo o candidato de instituto estrangeiro reconhecido pela legislação própria, os seguintes documentos serão exigidos:

1 — Certificado e aprovação nos exames de Português, História do Brasil e Geografia do Brasil prestados no Colégio Pedro II ou equiparado, com Inspeção Federal.

2 — Histórico da vida escolar, inclusive do curso secundário ou equivalente.

3 — Certificados dos exames prestados, programas do ensino o currículo do instituto estrangeiro.

4 — Atestado de sanidade física e mental e de idoneidade moral.

5 — Quitação com o serviço militar, se fôr brasileiro.

Parágrafo único. Transferindo-se o aluno de instituto profissional português, ficará dispensado do certificado de aprovação de Português pelo Colégio Pedro II.

Art. 37. Aos alunos da Escola Nacional de Belas-Artes só serão facultadas transferências nos cursos de Pintura, Escultura, Gravura de medalhas e pedras preciosas e Arte decorativa entre si, 3Ujeitas, todavia, às adaptações que forem determinadas pelo Conselho Departamental.

TÍTULO V

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Capítulo I

Ano Escolar

Art. 38. O ano escolar na E. N. B. A. compreenderá:

a) dois períodos letivos, cada um compreendido num semestre;

b) duas provas parciais no fim de cada período letivo para as cadeiras teórico-práticas e para as cadeiras práticas;

c) uma prova final no término do segundo período letivo para as cadeiras teórico-práticas;

d) exames de primeira época;

e) férias de meio e de fim de ano;

f) exames de admissão e exames e provas de segunda época realizados antes do início do primeiro período letivo.

Parágrafo único. As datas correspondentes às atividades acima serão fixadas anualmente pelo calendário universitário.

Capítulo II

Regime Escolar e Processos de Ensino

Art. 39. Os cursos de formação serão realizados conforme a seriação indicada no art. 13 deste Regimento, adotados como meio de ensino: preleções, debates, arguições, exercícios de aplicação, trabalhos de atelier, seminários, visitas e excursões.

Art. 40. O ensino nos cursos de especialização se fará como o dis-

posto no art. 5o e seus itens, conforme a natureza dos cursos.

Art. 41. Para melhor eficiência do ensino, nas cadeiras de cada curso, as turmas não deverão exceder de cinqüenta alunos, devendo no início do período letivo ser providenciado o necessário desdobramento em turmas.

§ 1º As diversas turmas serão regidas pelo professor catedrático ou por docentes-livres, de preferência os que forem professores adjuntos ou assistentes, ou por professores contratados, competindo ao professor catedrático supervisionar, orientar e estabelecer programas para o ensino das diferentes turmas.

§ 2º As cadeiras de qualquer dos cursos que forem lecionadas em duas ou mais séries constituirão desdobramento de turmas regidas pelos respectivos catedráticos.

§ 3º Nas cadeiras práticas e especiais o número de alunos não deverá exceder de vinte e cinco, sendo, dentro das possibilidades da Universidade, feitos tantos desdobramentos quantos forem necessários, para atender a todos os alunos, cabendo ao titular da cadeira o primeiro desdobramento.

Art. 42. O orçamento da Escola consignará verba para atender às despesas com os desdobramentos de turmas e regência de cadeiras pelos catedráticos.

Art. 43. Será obrigatória a freqüência aos trabalhos escolares, às atividades práticas, principalmente de atelier.

Parágrafo único. Só serão computados, para efeito de exigência legal de trabalhos, aqueles que tenham sido aceitos pelo professor.

Art. 44. Não será permitida a freqüência aos trabalhos práticos a

alunos cujos nomes não constem da relação enviada pela Seção do Expediente.

Capítulo III

Programas

Art. 45. Os programas das cadeiras e disciplinas serão elaborados pelo professor catedrático, que os submeterá ao estudo e apreciação do Chefe do Departamento respectivo, cabendo a este apresentá-los ao Conselho Departamental até o dia 15 de dezembro de cada ano.

§ 1º O Conselho Departamental procederá à revisão dos programas, sugerindo, por maioria de dois terços de seus membros, as modificações a serem introduzidas.

§ 2º Antes do início do ano letivo, os programas deverão ser submetidos à aprovação da Congregação, que deliberará por maioria de seus membros presentes.

Art. 46. A matéria constante do programa deverá ser integralmente lecionada.

§ 1º O programa poderá ser sintético ou analítico, conforme a natureza da cadeira ou disciplina.

§ 2º Os programas das diferentes cadeiras serão organizados de modo a não haver inclusão do mesmo assunto em mais de um programa do mesmo curso.

Capítulo IV *Verificação do*

Aproveitamento

Art. 47. A verificação do aproveitamento do aluno, em cada cadeira ou disciplina, será feita por meio de trabalhos e exercícios escolares, de atelier e exames.

Art. 48. Para poder ser promovido em cada matéria, o aluno prestará, nas épocas fixadas em lei, provas parciais e, nos casos previstos, prestará provas finais.

§ 1^f O aluno que tiver executado 2/3 de trabalhos e exercícios aceitos pelo professor, poderá prestar a 2ª prova parcial ou, no caso das cadeiras teórico-especiais, a prova final.

§ 2ª O aluno que tiver alcançado apenas a metade dos trabalhos e exercícios, só poderá prestar exame em 2ª época.

§ 3^c O aluno que não alcançar a metade dos trabalhos e exercícios não terá direito à promoção.

§ 4ª A média aritmética igual ou superior a 7 (sete) nas duas provas parciais, isentará o aluno dos exames de 1ª época.

Art. 49. O aluno que nas cadeiras teórico-práticas houver obtido nas provas parciais de 5 a 7 exclusive, será submetido a exame oral, no qual será aprovado se a média entre a nota do exame e a das provas parciais resultar igual ou superior a 4 (quatro).

§ V Nas cadeiras práticas, o exame oral, na hipótese do presente artigo, será substituído por uma prova prática.

§ 2ª Nas cadeiras teórico-especiais, quando o aluno não obtiver a-provação na prova final, só terá direito a exame de 2ª época, que constará de provas práticas.

Art. 50. O aluno que nas cadeiras teórico-práticas houver obtido nas provas parciais média de 3 a 5 exclusive será submetido a exame final escrito e oral, no qual a nota de aprovação será média quatro (4).

§ 1ª Nas cadeiras práticas, na hipótese do presente artigo, o exame final constará de uma prova prá-

tica, na qual a nota de aprovação será 4 (quatro) no mínimo.

§ 2ª Nas cadeiras teórico-especiais, discriminadas no § 2ª do art. 10 serão realizadas apenas provas práticas finais, sendo 4 (quatro) a nota mínima de aprovação.

TITULO VI

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Capítulo I

Disposições Preliminares

Art. 51. A Escola Nacional de Belas-Artes gozará de personalidade jurídica e de autonomia didática e administrativa, em harmonia com o disposto no Decreto-lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945, e Decreto-lei n.º 21.321, de 18 de junho de 1946.

Art. 52. São órgãos da administração e direção da Escola Nacional de Belas-Artes:

- 1 — A Congregação.
- 2 — O Conselho Departamental.
- 3 — A Diretoria.

Capítulo II

Congregação

Seção I

Composição

Art. 53. A Congregação é órgão superior da direção pedagógica e didática da Escola.

Art. 54. A Congregação será constituída:

- 1) Pelos professores catedráticos efetivos em exercício de suas funções.

2) Pelos professores interinos, nomeados na forma das disposições vigentes.

3) Por um representante dos do-centes-livres da Escola, por eles eleito pelo prazo de três anos, em reunião presidida pelo Diretor.

4) Pelos professores catedráticos em disponibilidade.

5) Pelos professores eméritos.

§ 19 A presença dos professores catedráticos em disponibilidade e a dos professores eméritos é facultativa, não sendo computada para efeito de número legal.

§ 20 Os professores referidos no parágrafo primeiro, quando presente às sessões da Congregação, não terão voto sobre assuntos que se relacionem com a vida didática ou administrativa da Escola, podendo entretanto participar dos debates.

Seção II

Atribuições

Art. 55. Compete à Congregação:

1) Escolher, por votação uninominal, em três escrutínios sucessivos, dentre os professores dos itens 1, 4, e 5, que compõem a Congregação, três nomes para constituição da lista tri-plice para o provimento do cargo de Diretor.

2) Eleger, por três anos, seu representante no Conselho Universitário.

3) Eleger, por três anos, o vice-diretor da Escola, de acordo com o parágrafo único do art. 65 do Estatuto da Universidade.

4) Eleger, em votação uninominal, dois professores para a composi-

ção das comissões julgadoras de concurso para o magistério.

5) Deliberar sobre as questões que, direta ou indiretamente, interessem à ordem pedagógica, didática e patrimonial na forma estabelecida neste Regimento e de acordo com as disposições do referido Estatuto.

6) Deliberar sobre a conveniência da instalação de processo judiciário, visando à destituição de professor catedrático.

7) Colaborar, quando devidamente consultada, com a Diretoria e com os órgãos da Universidade, em tudo quanto interessar à Escola e à Universidade.

8) Deliberar sobre a realização de concursos e julgar relatórios das comissões julgadoras, nos termos da lei.

9) Informar, quando solicitada, os recursos de nulidade de concurso de magistério.

10) Rever o quadro dos docen-tes-livres nos termos do art. 90 do Estatuto da Universidade.

11) Concorrer para eficiência do ensino, sugerindo aos poderes superiores, por intermédio da Diretoria, as providências que julgar necessárias.

12) Aprovar os Regimentos Internos da Congregação do Conselho Departamental, dos Serviços Administrativos e do Diretório Acadêmico.

13) Propor ao Conselho Universitário a concessão do título de professor emérito a professor aposentado.

14) Propor ao Conselho Universitário, de acordo com o professor catedrático efetivo, a nomeação de professores e técnicos nacionais e estrangeiros contratados, para o ensino de qualquer disciplina dos cursos da Escola; para a cooperação com o profes-

sor catedrático no ensino normal da cadeira; para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização ou ainda a execução e direção de pesquisas artísticas ou científicas.

15) Opinar sobre a dispensa temporária do professor catedrático ou do professor adjunto das funções de magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assunto de sua especialidade no país ou no estrangeiro, sem prejuízo de seus direitos e vantagens.

16) Instituir e regulamentar a concessão de prêmios escolares, bolsas de estudo e viagens de estudo.

17) **Opinar** sobre as operações financeiras que digam respeito ao patrimônio da Escola.

18) Organizar e publicar os Arquivos da Escola Nacional de Belas-Artes.

19) Rever e propor ao Conselho Universitário as modificações necessárias neste Regimento.

20) Aplicar as penalidades previstas neste Regimento.

21) Aprovar os programas dos cursos e propor, quando julgar conveniente, qualquer alteração nos mesmos, aos respectivos professores.

22) Aprovar planos de excursões oficiais de alunos, estabelecendo os respectivos programas, indicando o professor dirigente quando a excursão fôr de iniciativa da administração da Escola, ou apreciar o nome do professor indicado pelo D. A. no caso de viagem anual de rotina, competindo-lhe ainda opinar sobre o relatório do docente acompanhante, no qual será apreciada a conduta dos alunos excursionistas.

23) Exercer atribuições que lhe forem conferidas pelos Estatutos da Universidade do Brasil e por este Regimento.

24) Julgar o parecer concedendo a qualidade de notório saber aos candidatos à inscrição nos concursos para professores catedráticos, só podendo aprová-los por maioria absoluta de votos dos seus membros efetivos em exercício.

Seção III

Trabalhos

Art. 56. A Congregação se reunirá na abertura e no encerramento do ano letivo, quando o Diretor julgar conveniente ou mediante requerimento assinado pelo menos por 1/3 (um terço) dos seus membros em exercício.

Parágrafo único. As convocações para sessões da Congregação serão feitas por escrito, com antecedência mínima de quarenta e oito horas e declaração dos respectivos fins, salvo casos excepcionais em que a convocação poderá ser feita com vinte e quatro horas de antecedência.

Art. 57. A Congregação, salvo dispositivo expresso em contrário deste Regimento, reunir-se-á com a presença da maioria de seus membros.

Parágrafo único. Se na primeira convocação não se verificar a presença de professores em número legal, será feita segunda convocação para meia hora depois, e se deliberará com qualquer número, salvo disposições em contrário deste Regimento.

Art. 58. Em qualquer convocação, assuntos de natureza administrativa, didática ou pedagógica, estranhos à ordem do dia poderão ser debatidos, mas não resolvidos.

Parágrafo único. O professor que desejar a votação na sessão seguinte do assunto debatido ou de

qualquer outro, deverá enviar à mesa proposta por escrito.

Art. 59. Além dos casos expressos em lei e neste Regimento, toda a votação que envolva interesse de qualquer professor será feita, obrigatoriamente, por escrutínio secreto.

Art. 60. Os trabalhos da Congregação preferem a quaisquer outros escolares.

Art. 61. A Congregação poderá resolver que, em casos excepcionais, sejam mantidas secretas suas deliberações.

Parágrafo único. O sigilo das deliberações referidas neste artigo poderá ser levantado pela Congregação em qualquer tempo.

Art. 62. Havendo número legal, o Diretor abrirá a sessão, procedendo o Secretário à leitura da ata da sessão anterior, a qual, depois de discutida e aprovada, será assinada pelo Diretor e professores presentes.

Art. 63. Durante a discussão nenhum professor poderá falar mais de quinze minutos, de cada vez, nem mais de duas vezes, sobre a mesma matéria, com exceção do relator do assunto.

Art. 64. Finda a discussão do assunto, sujeita-*lo*-á o Diretor à votação, que, se nominal, principiará pelo representante dos docentes-livres, seguido dos professores interinos e efetivos, em ordem crescente de antigüidade.

Art. 65. As deliberações da Congregação serão tomadas por maioria de votos, salvo nos casos expressos neste Regimento.

Parágrafo único. Os assuntos relativos a concursos para o magistério não serão discutidos e votados por professores interinos.

Art. 66. O Diretor, não estando em exercício da cátedra, só votará

havendo empate, quando terá voto de qualidade.

Art. 67. Não deverá tomar parte na Congregação o professor diretamente interessado em assunto a ser debatido.

Art. 68. Esgotada a ordem do dia da sessão, terão os professores o direito de propor, se restar tempo, a discussão de qualquer assunto julgado oportuno pela Congregação.

Art. 69. Deverá o Secretário lançar por extenso na ata de cada sessão as indicações propostas e o resultado das votações e, por extratos, os requerimentos das partes e mais papéis submetidos ao conhecimento da Congregação. Procederá da mesma forma com as deliberações tomadas, as quais serão, além disto, transcritas em forma de despacho nos próprios requerimentos, que serão arquivados ou restituídos às partes, conforme seu objeto. Não obstante esta disposição, poderá a Congregação mandar inserir por extenso nas atas os papéis que por sua importância entender devam ficar registrados.

Capítulo III *Conselho*

Departmental

Seção I

Composição

Art. 70. O Conselho Departmental será constituído:

- 1) Pelo Diretor da Escola, seu presidente nato, que não será chefe de departamento.
- 2) Pelos Chefes de Departamento.
- 3) Pelo Presidente do Diretório Acadêmico.

Art. 71. A E. N. B. A. será didática e administrativamente organizada nos seguintes departamentos, compostos das cadeiras que se seguem :

- a) Departamento de História da Arte:
- 1) História da arte.
 - 2) Arquitetura analítica.
- 6) Departamento de Ciências Aplicadas:
- 1) Geometria descritiva.
 - 2) Perspectiva, Sombras e Este-reotomia.
 - 3) Anatomia e Fisiologia artísticas.
- c) Departamento de Desenho:
- 1) Desenho artístico (1* cadeira).
 - 2) Desenho artístico (2» cadeira).
 - 3) Desenho de modelo-vivo.
- d) Departamento de Pintura:
- 1) Pintura d» cadeira.
 - 2) Pintura (2» cadeira).
 - 3) Teoria, conservação e restauração da pintura.
- e) Departamento de Escultura:
- 1) Escultura.
 - 2) Gravura de medalhas e pedras preciosas.
- f) Departamento de Arte decorativa:
- 1) Arte decorativa.
 - 2) Modelagem.

Art. 72. As matérias ou disciplinas que estiverem a cargo de professores contratados ficam subordinadas aos Departamentos da maneira seguintes:

- Ao Departamento de História da Arte:
- 1) Composição de interiores.
 - 2) Indumentária histórica.
- Ao Departamento de Ciências Aplicadas:

- 1) Desenho técnico.
 - 2) Desenho geométrico e Com-plementos de matemática.
 - 3) Perspectiva de observação.
- Ao Departamento de Desenho:
- 1) Gravura de talho-doce, Água-forte e Xilografia.
 - 2) Arte da publicidade e do livro.
- Ao Departamento de Pintura:
- 1) Pintura a fresco.
 - 2) Paisagem.
- Ao Departamento de Escultura:
- 1) Escultura em madeira, etc.
 - 2) Projetos e maquetes.
- Ao Departamento de Arte Decorativa :
- 1) Mosaico.
 - 2) Cenografia.
 - 3) Cerâmica.

Seção II

Departamentos

Art. 73. Os Departamentos terão a finalidade de reunir cadeiras que se refiram a assuntos afins, para efeito de melhor orientar o seu ensino, na pesquisa e no estudo.

Parágrafo único. Os Departamentos compreenderão as cadeiras dos diferentes cursos professados na Escola, tanto os de formação como os de aperfeiçoamento, especialização e extensão.

Art. 74. Integra cada Departamento o pessoal docente das respectivas cadeiras que terá como chefe um professor catedrático efetivo, nomeado pelo Reitor, por um período de dois anos, na forma do art. 60 do Estatuto da Universidade do Brasil, podendo ser reconduzido.

S 1» O substituto eventual do Chefe do Departamento será um professor catedrático, designado anual-

mente pelo Diretor, por proposta do Departamento.

§ 2º Enquanto não fôr possível a eleição de um professor catedrático efetivo para chefe de qualquer Departamento, a escolha poderá recair em professor catedrático efetivo de outro Departamento.

§ 3º Na hipótese do parágrafo anterior, os eleitores serão os chefes eleitos dos outros Departamentos.

Art. 75. As questões de competência de cada Departamento serão decididas por maioria de votos, em reunião em que só poderão comparecer e votar os seguintes docentes, em exercício:

- a) Professores catedráticos efetivos e interinos;
- b) Professores contratados;
- c) Professores adjuntos;
- d) Docentes-livres.

Art. 76. Os respectivos chefes convocarão reuniões do Departamento, quando julgarem necessário, sendo as decisões tomadas por maioria de seus membros.

Art. 77. Compete aos Chefes de Departamentos:

- a) Convocar e presidir as sessões do Departamento;
- b) Dirigir as atividades do Departamento;
- c) Integrar o Conselho Departamental;
- d) Organizar, com os professores catedráticos e adjuntos, o projeto de carga horária das cadeiras e disciplinas do Departamento, para submeter ao Conselho Departamental;
- e) Providenciar a elaboração, pelos professores, dos programas detalhados das cadeiras e disciplinas, bem como dos programas de exercícios práticos, trabalhos escolares e

excursões, que terão lugar durante cada ano letivo e nas férias;

f) Providenciar, em tempo oportuno, a aquisição do material de ensino necessário às atividades do Departamento, em cada ano, bem como ao equipamento de gabinetes, ate-liers;

g) Encaminhar à Diretoria as propostas de admissão, promoção ou demissão do pessoal docente destinado a servir, por contrato ou não, às cadeiras e disciplinas;

h) Providenciar a publicação de livros-textos, escritos pelos professores e aprovados pelo Conselho Departamental, para os diversos cursos.

Seção III

Atribuições do Conselho Departamental

Art. 78. O Conselho Departamental, órgão consultivo do Diretor para o estudo e solução de todas as questões administrativas e financeiras da vida do estabelecimento, tem as seguintes atribuições específicas:

- 1) Organizar o seu regime de trabalho.
- 2) Preparar, em colaboração com o Diretor, a proposta do Orçamento anual da Escola.
- 3) Fixar, anualmente, o número de vagas para admissão de alunos ao primeiro ano do primeiro ciclo.
- 4) Organizar, anualmente, em tempo útil, o horário das aulas, de acordo com a conveniência do ensino e ouvindo os professores.
- 5) Organizar as comissões examinadoras para o concurso de habilitação, provas finais e exames.
- 6) Escolher três professores ou técnicos especializados, estranhos à

Congregação, para integrarem a comissão julgadora dos concursos para o magistério.

7) Propor à Congregação o contrato de professores e técnicos para execução de pesquisas, cooperação com os professores no ensino das respectivas cadeiras, cursos de extensão e regência de turmas.

8) Tomar conhecimento de representações de natureza administrativa e disciplinar.

9) Propor a nomeação do pessoal docente auxiliar das diversas disciplinas nos cursos normais da Escola.

10) Examinar e aprovar os planos propostos pelos Departamentos.

11) Supervisionar e coordenar os programas das diversas matérias dos diferentes cursos, dando-lhes unidade e correlação.

12) Examinar e aprovar os programas de pesquisas a serem executados pelos Departamentos.

13) Apresentar, cada ano, após a terminação do segundo período letivo, um relatório das atividades escolares, contendo dados estatísticos sobre frequência, aproveitamento dos alunos, notas obtidas, etc, e sugestões para o aproveitamento do ensino.

14) Emitir parecer sobre assuntos de ordem didática e administrativa que interessem ao ensino e lhes sejam distribuídos pelo Diretor.

Seção IV

Trabalhos

Art. 79. O Conselho Departamental reunir-se-á ordinariamente uma vez por semana e extraordinariamente todas as vezes que for convocado pelo Diretor da Escola.

§ 1º Para o funcionamento do Conselho será necessária a presença da maioria dos seus membros e as questões serão decididas por maioria de votos, tendo o Diretor apenas o voto de desempate.

§ 2º Na organização do seu regime de trabalho procurará o Conselho obedecer às normas gerais adotadas para os trabalhos da Congregação.

Capítulo IV

Diretoria

Art. 80. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades da Escola.

Art. 81. O Diretor será nomeado pelo Reitor, com prévia aprovação do Presidente da República, sendo a escolha feita em face da lista tríplice organizada pela Congregação, nos termos do Estatuto da Universidade do Brasil e deste Regimento.

§ 1º O Diretor será substituído em suas ausências e impedimentos por um Vice-Diretor, eleito trienal-mente pela Congregação.

§ 2º Nas ausências ou impedimentos do Vice-Diretor, será o mesmo substituído pelo professor mais antigo, membro do Conselho Departamental.

Art. 82. São atribuições do Diretor:

1 — Entender-se com os poderes públicos sobre todos os assuntos que interessem à Escola e dependam de decisão daqueles.

2 — Representar a Escola em quaisquer atos públicos e nas relações com outros ramos da adminis-

tração pública, instituições científicas e corporações particulares.

3 — Representar a Escola em juízo.

4 — Fazer parte do Conselho Universitário.

5 — Assinar com o Reitor diplomas expedidos pela Escola e conferir grau.

6 — Encaminhar, no devido prazo, ao Reitor, a proposta orçamentária da Escola.

7 ■— Apresentar, anualmente, ao Reitor, relatório dos trabalhos da Escola, neles assinalando as providências indicadas para maior eficiência do ensino.

8 — Executar e fazer executar as decisões da Congregação.

9 — Convocar e presidir as reuniões da Congregação e do Conselho Departamental.

10 — Superintender todos os serviços administrativos.

11 — Fiscalizar o emprego de verbas autorizadas de acordo com os preceitos da contabilidade.

12 — Adquirir material e contratar obras ou serviços necessários.

13 •— Fiscalizar a fiel execução do Regimento, especialmente no que respeita à observância de horários e de programas e atividades do corpo docente e do corpo discente.

14 — Remover do serviço os funcionários administrativos de acordo com as necessidades ocorrentes.

15 — Assinar e expedir certificados dos cursos de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão e de formação.

16 — Expedir os títulos de docentes-livres: encaminhar à Universidade do Brasil a indicação de nomeação ou contrato de professores adjuntos, assistentes, instrutores, auxiliares de ensino e monitores.

17 '— Aplicar as penalidades regulamentares.

18 — Cumprir e fazer cumprir as disposições dos regulamentos e regimentos especiais.

19 — Dar exercício aos funcionários docentes e administrativos.

20 — Designar o secretário, os chefes de serviço e seus respectivos substitutos, nos impedimentos, quando não estiver prevista a substituição.

21 — Encerrar os termos de matrículas de exames e de concursos.

22 — Assistir, sempre que possível, aos atos e trabalhos escolares.

23 — Homologar pareceres do Conselho Departamental.

24 — Encerrar e ponto de todo o pessoal administrativo e técnico auxiliar.

25 •— Organizar no término do ano letivo a exposição dos trabalhos dos concursos aos diversos prêmios concedidos, bem como os trabalhos práticos que houverem merecido, nas provas, os três primeiros lugares.

TITULO VII

Capítulo I

Corpo Docente

Art. 83. A carreira do professorado da Escola Nacional de Belas-Artes será formada pelos seguintes cargos de acesso gradual e sucessivo:

- 1 - Instrutores.
- 2 - Assistentes.
- 3 - Professores adjuntos.
- 4 - Professores catedráticos.

Parágrafo único. Além dos titulares acima mencionados e enquadradas nos diversos postos da carreira de professor, farão parte do corpo docente:

- 1 — Os docentes-livres.
- 2 — Os professores contratados.
- 3 — Os pesquisadores e técnico-especializados.
- 4 — Os auxiliares de ensino.

Capítulo II

Do Instrutor

Art. 84. Os instrutores serão propostos pelo Diretor à Universidade do Brasil, para nomeação, pelo prazo de três anos, por indicação devidamente justificada do professor catedrático.

Art. 85. A escolha dos instrutores deverá ser feita entre os diplomados por qualquer dos cursos professados na Escola Nacional de Be-las-Artes ou por outras escolas ou faculdades oficiais ou reconhecidas, em que seja ministrado o ensino da cadeira à qual vai servir o escolhido.

Parágrafo único. Além das condições acima, deverá o candidato a instrutor apresentar, no momento da admissão:

- 1 — Prova de ser brasileiro nato ou naturalizado.
- 2 ■— Prova de idoneidade moral e sanidade física e mental.
- 3 — Prova de quitação com o Serviço Militar.

Art. 86. A dispensa do instrutor será encaminhada à Universidade do Brasil pelo Diretor, mediante proposta escrita do professor catedrático.

Art. 87. Constituem direitos e atribuições dos instrutores:

- 1 — Substituir, por indicação do professor catedrático aprovada pelo Conselho Departamental, os assistentes em suas faltas e impedimentos.

2 — Comparecer ao serviço e ali permanecer o tempo determinado pelo professor catedrático.

3 — Acompanhar todos os trabalhos da cadeira.

4 — Exercitar os alunos no emprego e manejo do material artístico e aparelhagem didática e na realização dos trabalhos práticos de acordo com as instruções recebidas.

5 — Cuidar da conservação dos aparelhos e materiais de ensino pertencentes aos gabinetes, laboratórios e "ateliers".

6 — Colaborar na realização dos trabalhos escolares.

Art. 88. As propostas de professores para recondução de instrutores só serão aceitas e encaminhadas à Universidade do Brasil, quando acompanhadas das seguintes informações, devidamente comprovadas:

- 1 — Ter manifestado o candidato decidida vocação para a carreira do magistério.
- 2 — Ter tido frequência assídua em todos os trabalhos da cadeira.
- 3 — Ter revelado capacidade de estudo e de exposição de assuntos didáticos.
- 4 — Possuir espírito de cooperação e urbanidade no tratamento com os alunos.

Capítulo TH

Do Assistente

Art. 89. Os assistentes serão propostos pelo Diretor à Universidade do Brasil, por indicação justificada do professor catedrático, devendo a escolha recair em instrutor da mesma cadeira.

Art. 90. O assistente será nomeado por três anos, podendo ser re-

conduzido, quando docente-livre, por proposta justificada do professor catedrático.

Parágrafo único. A dispensa do assistente, em qualquer tempo, será encaminhada pelo Diretor à Universidade do Brasil, mediante proposta escrita do professor catedrático.

Art. 91. O número de assistentes para cada cadeira variará de acordo com as necessidades didáticas, possibilidades orçamentárias e decisão da Congregação, na proporção de um para cada grupo de 50 (cinquenta) alunos nas cadeiras teórico-práticas e de um para cada grupo de 25 (vinte e cinco) nas práticas e prático-espe-ciais.

Art. 92. O professor catedrático poderá designar um de seus assistentes para exercer a função de primeiro assistente, competindo-lhe, além das funções e obrigações atribuídas aos demais assistentes:

1 — Receber instruções do catedrático e transmiti-las aos assistentes auxiliares de ensino e de pesquisas e aos instrutores.

2 — Superintender a organização do arquivo da cadeira e respectiva estatística, assim como os demais serviços de gabinete ou de atelier.

Art. 93. Constituem direitos e atribuições do assistente, além dos mencionados nos regulamentos do respectivo Departamento:

1 — Substituir, quando docente-livre, o professor catedrático na falta do professor adjunto, obedecendo ao critério de rotatividade.

2 — Substituir o professor adjunto em suas ausências, obedecendo ao critério de rotatividade.

3 — Lecionar, sob a orientação do respectivo catedrático, pontos do programa da cadeira a que pertencerem,

principalmente aqueles que exigem demonstrações práticas.

4 — Reger turmas desdobradas quando docente-livre.

5 — Colaborar na realização dos trabalhos escolares.

Art. 94. As indicações para as substituições de professores e regência de turmas, de que trata o artigo anterior, serão feitas pelo Conselho Departamental e submetidas à aprovação do Diretor, quando não ultrapassarem de seis meses e à da Congregação, quando excederem este prazo.

Capítulo IV *Do*

Professor Adjunto

Art. 95. Os professores adjuntos serão propostos pelo Diretor à Universidade do Brasil, quando indicados pelos catedráticos, devendo recair a escolha entre os assistentes da cadeira que sejam docente-livres.

Art. 96. Constituem direitos e atribuições dos professores adjuntos:

1 — Substituir, temporariamente, o catedrático em suas faltas e ausências, inferiores a seis meses, quando escolhido pela Congregação, obedecendo sempre o princípio de rotatividade. Nas ausências superiores a seis meses e nos casos de vacância da cátedra, a escolha do professor substituto ou interino será feita pela Congregação.

2 — Lecionar, de acordo com a orientação indicada pelo respectivo catedrático, uma parte do programa da cadeira.

3 — Tomar parte, com direito de voto, nas reuniões departamentais, convocadas pelo Chefe do respectivo Departamento.

4 — Reger turmas desdobradas.

5 — Responder pelo gabinete, laboratórios ou atelier, perante o professor catedrático, nos termos do Regimento do Departamento.

6 — Colaborar na realização dos trabalhos escolares.

7 — Dirigir a organização dos trabalhos da cadeira na exposição escolar.

Capítulo V Do

Professor Catedrático

Art. 97. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma estabelecida na Legislação vigente e no presente Regimento, podendo concorrer a esse concurso os professores adjuntos, os docentes-livres, os professores de outras Escolas, Faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da Congregação.

Parágrafo único. No concurso so respeitará, todavia, a natureza especial das matérias componentes do currículo da E.N.B.A. e se verificará o conhecimento geral e especializado, técnico e artístico, bem como a capacidade didática do candidato.

Art. 98. Dentro de trinta dias a contar da data da vaga de professor catedrático, a Congregação deliberará sobre o seu provimento, em caráter interino, assim como sobre a abertura e encerramento das inscrições respectivas.

Art. 99. O candidato ao concurso da cadeira vaga deverá apresentar à Secretaria no ato da inscrição:

1 — Prova de ser brasileiro nato ou naturalizado.

2 — Prova de sanidade física e mental e de idoneidade moral.

3 — Prova de quitação com o serviço militar.

4 — Diploma profissional ou de professor, conferido por Instituto de Ensino Superior, oficial ou reconhecido, onde se ministre o ensino da cadeira em concurso.

5 — Documentação de atividade profissional, artística ou científica relacionada com a cadeira em concurso e exercida durante o prazo mínimo de cinco anos.

6 — Títulos científicos, artísticos e profissionais relacionados com assunto do programa da cadeira em concurso.

7 — Documentação de atividades didáticas no magistério superior, relacionadas à cadeira em concurso.

8 — Prova de ser professor adjunto ou docente-livre da Escola Nacional de Belas-Artes da cadeira em concurso, ou professor catedrático de outra Escola ou Faculdade oficial ou reconhecida, professor adjunto, docente-livre da cadeira em concurso ou cadeira afim, a critério da Congregação da E.N.B.A., cuja decisão figurará em edital publicado do concurso.

9 — Recibo de pagamento da taxa de inscrição e outras exigências regulamentares.

10 — Sessenta exemplares impressos ou reproduzidos por outro processo mecânico de tese sobre a matéria em concurso, de livre escolha do candidato.

§ 1º Ficam dispensados da prova das exigências contidas nas alíneas 1 4 e 5 os candidatos que forem docentes-livres da E.N.B.A.

§ 2º A exigência da alínea 8 será dispensada, se a Congregação conceder ao candidato a qualidade de notório saber de acordo com a regulamentação em vigor.

Art. 100. O julgamento do concurso de títulos e de provas, tratado

nos artigos anteriores, será realizado por uma comissão de cinco membros, que deverão possuir conhecimentos aprofundados da cadeira em concurso, escolhendo-se dois dentre os membros da Congregação, preferivelmente do Departamento a que pertencer a cadeira em concurso e outros três membros estranhos à Congregação indicados pelo Conselho Departamental de professores, de preferência de outros institutos de ensino superior ou de profissionais especializados e de reconhecida competência, de instituições artísticas ou científicas.

§ 1» O estudo dos títulos apresentados pelos candidatos competirá a esta Comissão, que acompanhará a realização de todas as provas do concurso, a fim de emitir parecer fundamentado no julgamento dos títulos e provas e indicar o nome do candidato a ser provido no cargo.

§ 2* O parecer de que trata o parágrafo anterior deverá ser submetido à Congregação, que só poderá rejeitá-lo por dois terços de votos de todos os seus membros, quando unânimes, ou reunir quatro assinaturas concordes e, por maioria absoluta, quando o parecer estiver apenas assinado por três dos membros da comissão julgadora.

§ 3» Em caso de recusa de parecer referido nos parágrafos anteriores, será aberto novo concurso.

§ 4' Além dos nomes escolhidos pelo Conselho Departamental, serão por êle indicados mais dois professores ou profissionais especializados para suplentes da comissão julgadora.

Art. 101. Na instalação da comissão julgadora, para o início de concurso de habilitação ao magistério, é indispensável a presença de todos os seus membros.

Parágrafo único. Iniciados os trabalhos e verificado o impedimento, não superior a sete dias, de um dos examinadores, as provas e o julgamento serão interrompidos e, se o impedimento fôr superior a sete dias, os trabalhos prosseguirão com os membros restantes da comissão e validade plena de todos os seus atos. Havendo impedimento de mais de um membro, o concurso não poderá prosseguir.

Art. 102. O concurso constará de:

- 1 — Prova de títulos.
- 2 — Prova de tese.
- 3 — Prova escrita.
- 4 — Prova prática ou experimental.
- 5 — Prova didática.

Parágrafo único. A comissão julgadora determinará a seqüência das provas.

Art. 103. A prova de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

- 1 — Documentação relativa a atividades didáticas no Magistério superior, relacionados à cadeira em concurso.
- 2 — Estudos e trabalhos científicos e artísticos publicados ou realizados no país ou no estrangeiro.
- 3 — Diplomas e outras dignidades universitárias ou acadêmicas.

Art. 104. A tese, sobre assunto da cadeira em concurso, escolhida livremente pelo candidato, poderá afetar a forma de monografia.

Art. 105. Na prova de defesa de tese cada examinador disporá de vinte (20) minutos, no máximo, para arguição do candidato, que terá igual tempo para sua defesa.

Art. 106. A prova escrita permitirá aferição do critério com que o candidato procederá à escolha e apre-

sentação da matéria sob forma de súmula ou súmulas de aula dos cursos normais.

§ 1» O pontos de prova escrita, em número de 10 a 20, serão formulados pela comissão julgadora no momento da prova sobre assunto do programa de ensino da cadeira, sendo sorteados três deles, que serão comunicados aos candidatos simultaneamente e por escrito.

§ 2* Feita a comunicação dos pontos, os candidatos terão uma hora para consulta bibliográfica e, findo esse prazo, terá início a redação da prova, cuja duração não excederá de quatro horxs.

§ 3' A prova de cada candidato será lida em sessão pública sob fiscalização dos mesmos, que se revezarão no acompanhamento da leitura.

Art. 107. A prova prática versará sobre assunto sorteado, de uma lista de 10 a 20 pontos, organizada pela comissão julgadora, atendendo ao programa e à natureza da cadeira; a elaboração das questões ou a enunciação da matéria proposta, bem como as condições a serem respeitadas, prazo total e de cada uma das sessões, são da competência privativa da comissão julgadora, cabendo-lhe ainda o direito de permitir a consulta de livros, notas, tabelas ou quaisquer outros elementos bibliográficos.

§ 1' A prova prática da cadeira de Pintura constará das seguintes partes:

1» ■— Execução de um conjunto composto pela comissão julgadora, do qual será parte principal a figura humana;

2" — Esboceto sobre tema sorteado no momento e executado numa só sessão;

3* — Desenvolvimento do esboço-to em quadro;

4» — Paisagem do natural.

§ 2» A prova prática da cadeira de Escultura constará das seguintes partes:

1^º — Esboceto, em baixo-relévo ou em vulto de uma composição;

2» — Baixo-relévo do modelo-vi-vo;

Z* — Execução, em matéria dura, de uma cabeça;

4' — Estátua de modelo-vivo em tamanho natural.

§ 3o A prova prática da cadeira de Gravura, de Medalhas Preciosas, constará das seguintes partes;

1» — Esboceto de uma medalha;

2* ■— Execução de um camafeu em pedra ou gravura em outra matéria;

3* — Baixo-relévo do modelo-vivo.

§ 4» A prova prática da cadeira de Arte decorativa constará das seguintes partes:

1« — Desenho do natural de elementos da flora;

2» — Série de croquis da figura humana;

3* — Criação de um objeto, cujo tema será sorteado;

4» ■— Esboceto de composição para aplicação mural;

5' — Desenvolvimento, em escala conveniente, do esboceto acima referido.

I 59 A prova prática da cadeira de Desenho artístico constará das seguintes partes:

1* — Desenho de modelo-vivo;

2» — Desenho de tamanho natural de um detalhe do mesmo modelo;

3» — Desenho de uma estátua.

§ 6" A prova prática de cadeira de modelo-vivo constará das seguintes partes:

1* — Desenho de modelo-vivo;

2» — Desenho de tamanho natural de um detalhe do mesmo modelo;

3* — Série de croquis da figura humana.

§ 7? A prova prática da cadeira de Modelagem constará das seguintes partes:

1" — Maquete de uma composição;

2* — Modelagem executada, em escala conveniente, da maquete acima referida.

§ 8? A prova prática da cadeira de Anatomia e Filosofia artísticas constará das seguintes partes:

1» — Desenho de modelo-vivo;

2" — Esfolado, superficial, do desenho acima referido;

3' — Série de croquis, tomados de diferentes pontos de vista, do esfolado superficial de figura humana, em movimento ante o modelo-vivo.

§ 9» A prova prática para a cadeira de História da Arte será organizada de forma que os candidatos possam revelar seus conhecimentos objetivos não só sobre a técnica das belas-artes, evolução dos estilos, como também na aplicação dos princípios fundamentais da Estética. Para tal fim, a comissão julgadora providenciará no sentido de serem dados aos candidatos documentos de arquitetura, pintura, escultura ou gravura, tirados à sorte com o intuito de permitir que possam manifestar sua capacidade e experiência de julgamento e aptidão crítica.

§ 10. A prova prática da cadeira de Arquitetura Analítica constará da reconstituição de monumento arquitetônico, de acordo com descrição elaborada pela comissão julgadora e executada em duas partes:

1» — Fixação do tema em esboço-to feito em uma só sessão;

2» .— Desenvolvimento do tema, no número de sessões determinado pela comissão julgadora.

§ 11. A prova prática da cadeira de Geometria descritiva constará das seguintes partes:

1' — Resolução de questões propostas pela comissão julgadora;

2» — Elaboração e resolução de questões baseadas em temas propostos pela comissão julgadora.

§ 12. A prova prática da cadeira de Perspectiva e Sombras constará das seguintes partes:

1» ■— Resolução de um problema de Sombras em projeção ortogonal;

2' — Execução de uma perspectiva de observação;

3" — Colocação em perspectiva, rigorosamente construída, e apresentação com sombras ou reflexos, se fór o caso, de um objeto definido apenas pelos dados respectivos;

4" — Análise gráfica, justificada em relatório escrito, da composição de uma obra de arte relativamente à Perspectiva.

Art. 108. A prova didática, que será pública e realizada perante a Congregação e a comissão julgadora, constará de uma aula ministrada conforme a natureza da matéria, pelo prazo improrrogável e irredutível de cinqüenta minutos, sobre tema sorteado com vinte e quatro horas de antecedência de uma lista de dez a vinte pontos organizada pela comissão julgadora, compreendendo assuntos do programa da cadeira.

§ 19 Sempre que possível, os candidatos realizarão a prova no mesmo dia e sobre o mesmo ponto, con-servando-se incommunicáveis os candidatos ainda não chamados à prova depois do seu início.

§ 2? Na realização da prova, quando o exigir a natureza da cadeira, poderão os candidatos recorrer a elementos de objetivação necessários à explanação do ponto sorteado.

Art. 109. todas as provas e julgamentos de concursos serão realizados em sessão pública, exceto a feitura da prova prática e escrita; no ato de julgar cada examinador dará, ao conjunto de títulos e a cada uma das provas de cada concorrente, uma nota de zero a dez, consignada em cédula assinada que será fechada em invólucro opaco, até a apuração.

Parágrafo único. Ao concorrente que provar moléstia, por atestado de três médicos, nomeados pelo Diretor da Escola, é facultado requerer o adiamento do concurso por oito dias no máximo, se não estiver sorteado o ponto da prova que tiver de fazer.

Art. 110. Terminadas as provas, terá procedimento a habilitação e classificação dos candidatos, fazendo-se a apuração das notas de que trata o artigo anterior.

§ 19 A apuração é a média das notas que cada um dos julgadores atribuir a cada um dos candidatos. Serão habilitados os candidatos que alcançarem de três ou mais examina-dores a média mínima de sete.

§ 29 Das médias de cada examinador resultará a classificação parcial dos candidatos; cada examinador indicará aquele que tiver alcançado a média mais alta. Será escolhido, para provimento da cadeira, o candidato que obtiver o maior número de indicações parciais.

§ 3<> Cada examinador decidirá o empate entre as médias atribuídas por êle mesmo a dois candidatos e o empate entre os examinadores será decidido pela Congregação, em ato contínuo, em tantos escrutínios quantos forem necessários.

Art. 111. A comissão julgadora indicará para nomeação o candidato

escolhido na forma do artigo anterior.

Art. 112. Quando o concurso fôr feito para mais de uma cadeira da mesma matéria, cada examinador indicará, para o provimento delas, os concorrentes a que houver atribuído as médias mais altas e serão providos os que assim obtiverem o maior número de indicações.

Art. 113. Aos candidatos habilitados no concurso será conferido o título de docente-livre e o grau de doutor.

Parágrafo único. O grau de doutor será acompanhado da designação correspondente ao Departamento a que pertencer a cadeira em concurso.

Art. 114. A comissão julgadora fará lavrar uma ata de cada uma das reuniões que realizar, seja para a organização dos pontos, a execução das provas e respectivo julgamento ou outras quaisquer que julgar necessárias.

Art. 115. As atas citadas no artigo anterior serão anexadas por cópia ao parecer da comissão, sobre o qual deverá pronunciar-se a Congregação.

Art. 116. Constituem deveres e atribuições do professor catedrático:

1 — Dirigir e orientar o ensino de sua cadeira, executando integralmente o programa aprovado de acordo com o melhor critério didático.

2 — Apresentar anualmente, em época fixada pelo Conselho Departamental, o programa de ensino da cadeira com a discriminação dos trabalhos escolares de acordo com a natureza da cadeira.

3 — Registrar o assunto lecionado no livro de freqüência.

4 — Dirigir os trabalhos práticos e de atelier; realizar as preleções e

as aulas de debates e arguição; acompanhar os alunos nos exames e orientá-los na elaboração dos trabalhos.

5 — Submeter os alunos às provas e exames regulamentares e atribuir nota aos trabalhos escolares.

6 — Fornecer à Secretaria, no decurso dos dez dias que se seguirem à realização das provas, as notas respectivas, bem como, no decurso dos três primeiros dias de cada mês, notas dos trabalhos escolares realizados no mês anterior.

7 — Fiscalizar a observância das disposições regulamentares quanto à frequência e à realização dos trabalhos escolares pelos alunos, bem como quanto à atividade dos docentes e auxiliares da cadeira.

8 — Apresentar ao Departamento, quando solicitado, relatório minucioso do ensino a seu cargo, nele referindo a parte lecionada do programa, os trabalhos escolares propostos, as excursões e visitas realizadas.

9 — Indicar ao Diretor o nome dos professores adjuntos, assistentes, instrutores e auxiliares de ensino.

10 — Propor a exoneração ou dispensa dos professores adjuntos, assistentes, instrutores e auxiliares de ensino.

11 — Sugerir ao Departamento as medidas necessárias ao melhor desempenho de suas atribuições e providenciar, por todos os meios ao seu dispor, para que o ensino, sob sua responsabilidade, seja o mais eficiente possível.

12 — Tomar parte nas sessões da Congregação, do Departamento respectivo e do Conselho Departamental, quando a este pertencer.

13 — Fazer parte das Comissões Examinadoras e de outras para as quais fôr designado ou eleito.

14 — Solicitar ao Diretor as medidas disciplinares que, nos termos deste Regimento, devam ser aplicadas aos docentes auxiliares e alunos da cadeira.

15 — Chefiar o Departamento a que pertencer sua cadeira, quando proposto pelos professores, fôr indicado pelo Diretor e designado pelo Reitor, por dois anos.

16 — Fazer parte do Conselho Universitário, quando eleito para representar a Congregação da Escola, por três anos.

17 — Fazer parte da Assembléia Universitária.

18 — Reger o primeiro desdobramento de turma de sua cadeira.

19 — Organizar exposições dos trabalhos anuais de sua cadeira.

Art. 117. Em casos especiais e por deliberação da Congregação, mediante proposta do Conselho Departamental ou solicitação do interessado, será concedida ao professor catedrático, até um ano no máximo, dispensa temporária das obrigações do magistério a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialização, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo dos seus direitos ou vantagens, conforme art. 119 do Estatuto de Universidade do Brasil.

Parágrafo único. Caberá à Congregação verificar a finalidade dos trabalhos científicos ou artísticos empreendidos pelo professor, mediante relatórios apresentados e conferências ou exposições realizadas.

Capítulo VI Do

Professor Emérito

Art. 118. O título de Professor Emérito será concedido ao professor

aposentado, se tenha o seu nome sufragado pela Congregação, para esse fim.

§ 1º Para a concessão do título de Professor Emérito a professor aposentado, deverá ser encaminhada à Congregação, por escrito, uma proposta justificada subscrita por um ou mais professores catedráticos.

§ 2º Recebida a proposta, o assunto não será submetido à discussão, ficando entretanto à disposição dos membros da Congregação, para estudo, a proposta feita, a qual será votada na reunião subsequente.

§ 3º A votação será feita por voto secreto em um só escrutínio, ficando aprovada, caso alcance maioria absoluta dos catedráticos em exercício.

Capítulo VII

Docência Livre

Art. 119. A docência-livre destina-se a concorrer para a formação do quadro do professorado.

Art. 120. O título de docente-livre de uma cadeira será obtido mediante concurso de títulos e provas.

Art. 121. A época para a inscrição no concurso será de 15 a 30 de março de cada ano.

Art. 122. O candidato à docência-livre deverá apresentar à Secretaria, no ato da inscrição, toda a documentação exigida no art. 99 para inscrição no concurso de professor catedrático, com exceção daqueles referidos na alínea 8.

Parágrafo único. O prazo a que se refere a alínea 5 do art. 101, será reduzido para 3 (três) anos, para os candidatos que estejam exercendo cargo de assistente da cadeira, na Escola.

Art. 123. O julgamento e processamento do concurso será realizado de acordo com o estipulado nos artigos 100 a 115 deste Regimento.

Art. 124. O candidato que obtiver média 7 (sete) de três ou mais membros da comissão julgadora, será considerado habilitado.

Art. 125. Constituem direitos e atribuições do docente-livre:

1 — Realizar, por indicação do Conselho Departamental, a convite do Diretor da Escola, cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, dentro do programa da cadeira de que fôr docente-livre.

2 — Realizar, por indicação do Conselho Departamental, a convite do Diretor da Escola, cursos livres e equiparados dentro do programa da cadeira de que fôr docente-livre.

3 — Concorrer ao cargo de professor catedrático.

4 — Realizar, por indicação do Conselho Departamental, e a convite do Diretor, cursos de conferências de extensão universitária.

5 — Regir turmas desdobradas quando indicado pelo Conselho Departamental.

6 — Ser convocado para os trabalhos de exames e provas.

7 — Substituir o catedrático, interinamente, se fôr indicado pelo titular e tiver o seu nome aceito pela Congregação. Caso o catedrático se abstenha de indicar o seu substituto, a escolha será feita pela Congregação.

8 — Ocupar cargo de catedrático interinamente, no caso de vacância da cátedra, se fôr escolhido pela Congregação, mediante concurso de títulos.

§ 1º Compete ao Conselho Departamental aprovar a conveniência

da realização *ds* curso equiparado a cargo do docente-livre, tendo em vista a aparelhagem disponível, os gabinetes e ateliers para prática dos alunos e as instalações a serem utilizadas no curso.

§ 2º O docente-livre que fôr autorizado a ministrar curso equiparado ficará subordinado ao Departamento respectivo, acatando as decisões do mesmo, no que se referir à orientação *didática e pedagógica* da cadeira.

§ 3º Os trabalhos escolares e os exames serão realizados sob a direção do docente e fiscalização do Departamento que para esse fim designará um professor em exercício.

§ 4º Os exames e provas serão realizados de acordo com as disposições deste Regimento, devendo fazer parte da comissão examinadora o docente-livre que lecionar a matéria.

§ 5º O docente-livre, no exercício do cargo de catedrático interino que não se inscrever no concurso da cadeira, será automaticamente exonerado imediatamente após o encerramento das inscrições.

Art. 126. De cinco em cinco anos o docente-livre deverá apresentar ao Diretor relatório assinalando os cursos que tenha realizado ou trabalhos relativos a esse período, sobre assunto da cadeira de que é docente.

§ 1º O docente que não satisfizer às exigências do artigo acima, poderá ser afastado de sua função didática, por proposta do Diretor à Congregação.

§ 2º Apresentado o relatório, será levado à apreciação do Conselho Departamental, que informará do seu valor, do ponto de vista didático, científico ou artístico.

§ 3º De acordo com esse parecer, a Congregação poderá determinar a recondução por mais cinco anos ou o afastamento do docente-livre, da função que estiver exercendo.

Art. 127. Ao candidato inabilitado no concurso para docência-livre, só será permitida nova inscrição decorrido o prazo de três anos, a partir da data do primeiro concurso.

Art. 128. O docente-livre, por concurso, desta Escola, pode, mediante solicitação de sua autoria, justificada com a apresentação de títulos e trabalhos, obter, da Congregação, inscrição em concurso às cadeiras que se relacionem com as suas habilitações.

Capítulo VIII

Professores Contratados

Art. 129. Os professores contratados poderão ser encarregados da regência por tempo indeterminado de qualquer cadeira ou disciplina da Escola, da cooperação com o professor catedrático no curso normal da cadeira ou disciplina para que forem contratados, da realização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização ou ainda da execução e direção de pesquisas científicas ou artísticas.

§ 1º O contrato de professores nacionais ou estrangeiros será proposto à Reitoria da Universidade do Brasil pela Congregação da Escola, com a justificação ampla das vantagens didáticas, culturais ou artísticas que aconselhem a providência.

2º As atribuições e vantagens conferidas ao contratado serão discriminadas no respectivo contrato.

Art. 130. A iniciativa do contrato de professores ou artistas nacionais ou estrangeiros caberá ao Conselho

Departamental, ouvido o professor catedrático da cadeira ou responsável pela disciplina em causa.

Parágrafo único. Na indicação feita pelo Conselho Departamental à Congregação, deverão constar os títulos científicos, culturais e artísticos do contratado, só podendo ser indicadas pessoas de reconhecido valor científico, cultural e artístico, à altura do corpo docente da Escola.

Art. 131. Aos contratados competirá dar desempenho aos compromissos assumidos no contrato e observar a orientação pedagógica do respectivo Departamento, nos cursos a que estiverem ligados.

Capítulo IX

Pesquisadores — Técnicos Especializados e Auxiliares de Ensino

Art. 132. Aos pesquisadores e técnicos-especializados competirá a realização de estudos e das pesquisas científicas e artísticas que venham a ser realizadas na Escola.

Parágrafo único. Os pesquisadores e técnicos citados neste artigo só serão admitidos por contrato mediante proposta da Escola.

Art. 133. Os trabalhos desses técnicos e pesquisadores serão realizados nos gabinetes e ateliers da Escola, em obediência a programas delineados pelo respectivo professor catedrático.

Art. 131. Os auxiliares de ensino serão profissionais a serviço dos gabinetes e ateliers admitidos mediante contrato da Reitoria, por proposta da Diretoria da Escola.

Parágrafo único. A Congregação regulará o número e as funções desses auxiliares.

Capítulo X

Monitores

Art. 135. O aluno da Escola, proposto pelo professor catedrático mediante seleção aprovada pelo Conselho Departamental e indicado pelo Diretor, será designado, pelo Reitor da Universidade do Brasil, monitor da cadeira por prazo não superior a um ano, com direito à recondução.

Parágrafo único. Findo o primeiro prazo de contrato, poderá o aluno ser indicado para monitor de outra cadeira.

Art. 136. A seleção a que se re-re o artigo anterior ficará a critério do professor catedrático.

Art. 137. As funções do monitor serão regulamentadas pela Congregação.

Capítulo XI

Penalidades Aplicáveis

Art. 138. Os membros do corpo docente ficarão sujeitos às penas disciplinares de advertência, repreensão, afastamento temporário e destituição.

Art. 139. Incorrerão nas penas constituídas no artigo acima os membros do corpo docente:

1 — que não apresentarem, em tempo oportuno, os programas e as notas de trabalhos escolares de provas parciais e de exames;

2 — que faltarem aos exames, às sessões de Conselho Departamental ou da Congregação sem motivo justificado;

3 — que não concluírem a execução do programa na data de encerramento do curso sem motivo justificado;

4 — que deixarem de comparecer à Escola, para o desempenho de seus

deveres, por mais de oito dias consecutivos, sem causa justificada e participada;

5 — que abandonem suas funções por mais de seis meses, sem licença, ou delas se afastem por dois anos consecutivos no exercício de atividades estranhas ao magistério, salvo nos casos de mandatos públicos decorrentes de eleição;

6 — que faltarem ao respeito devido ao Diretor, a quaisquer autoridades do ensino, aos seus colegas e à própria dignidade do magistério;

7 — que praticarem delitos sujeitos à sanção penal;

8 — que, de modo geral, infringirem qualquer disposição desse Regimento.

Art. 140. Os membros do corpo docente que incorrerem nas culpas definidas nas alíneas 1, 2, 3 e 4 ficarão sujeitos à advertência do Diretor e, em caso de reincidência, perante o Conselho Departamental. Os que incorrerem nas culpas previstas na alínea 5 serão passíveis de destituição proposta pela Congregação e, aos que incorrerem nas culpas mencionadas nas alíneas 6, 7 e 8, será imposta pela Congregação mediante inquérito a pena de suspensão de 8 (oito) a 30 (trinta) dias.

§ 1º Da pena de suspensão caberá recurso para o Conselho Universitário, dentro de oito dias a contar da notificação.

§ 2º A pena de destituição será cominada mediante processo judiciário.

§ 3º A aplicação das penas disciplinares estatuídas neste artigo não isenta o infrator da responsabilidade penal em que haja incorrido.

TITULO VIII

CORPO DISCENTE

Capítulo I *Deveres e*

Direitos do Corpo Discente

Art. 141. Compõem o corpo discente da E.N.B.A. — U.B. os alunos regularmente matriculados nos seus cursos.

Art. 142. Caberão aos membros do corpo discente os seguintes deveres e direitos fundamentais:

1 — Aplicar a máxima diligência ao aproveitamento do ensino ministrado.

2 — Atender aos dispositivos regulamentares no que respeita à organização didática e especialmente à frequência às aulas e execução dos trabalhos práticos.

3 — Observar o regime disciplinar instituído neste Regimento.

4 — Abster-se de quaisquer atos que possam importar em perturbações de ordem, ofensa aos bons costumes, desrespeito às autoridades universitárias.

5 — Contribuir, na esfera de sua ação, para o prestígio sempre crescente da Universidade e da Escola.

6 — Zelar pela defesa e proteção das obras de arte que constituem o patrimônio material e estético da Escola.

7 — Apelar das decisões dos órgãos administrativos para os de hierarquia superior.

8 — Comparecer, representado pelo Presidente do Diretório Acadêmico, mas sem direito a voto, às sessões da Congregação que tiverem de deliberar sobre a elaboração de regimentos ou sua reforma.

9 — Fazer-se representar pelo Presidente do Diretório no Conselho Departamental.

10 — Fazer-se representar pelo Presidente do Diretório Central de Estudantes no Conselho Universitário.

Art. 143. O corpo discente deverá organizar associações destinadas a criar e desenvolver o espírito de cooperação, a defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre alunos,

§ 1º Os estatutos das associações referidas neste artigo serão submetidos à Congregação, para que sobre eles se manifeste, indicando as alterações que forem necessárias.

§ 2º Destes estatutos deverá fazer parte o código de ética dos alunos no qual se prescrevem os compromissos que assumem de estreita probidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimônio da Escola e de subordinação dos interesses individuais aos da coletividade.

Capítulo II

Diretório Acadêmico

Art. 144. Os alunos regularmente matriculados na Escola deverão eleger um Diretório constituído de nove membros no máximo, que será reconhecido como órgão legítimo, para todos os efeitos, do corpo discente.

§ 1º A eleição do Diretório Acadêmico a que se refere o art. 105 do Estatuto da Universidade, realizar-se-á por votação secreta na época fixada no Regimento do Diretório, por comprovação do seu Presidente ou

seu substituto, ou ainda, na ausência destes, pelo Diretor da Escola, sendo que a referida data não poderá ultrapassar os primeiros dias de funcionamento do ano que se inicia.

§ 2º Na eleição dos membros do Diretório Acadêmico, serão respeitadas as seguintes exigências:

a) Somente poderão ser eleitos estudantes brasileiros, regularmente matriculados na totalidade das disciplinas da série;

b) Não poderá ser eleito estudante bi-repetente ou que haja sofrido penalidade disciplinar;

c) Somente poderão ser eleitos estudantes efetivamente matriculados.

§ 3º esse Diretório organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros a êle pertencentes, entre os quais deverão estar compreendidas as três seguintes:

V — Comissão de beneficência e previdência:

2º — Comissão científica, cultural e artística;

3º — Comissão social.

§ 4º As atribuições do Diretório Acadêmico, especialmente do cada uma de suas comissões, serão discriminadas nos respectivos estatutos. os quais deverão ser previamente aprovados pela Congregação.

§ 5º Caberá especialmente ao Diretório Acadêmico a representação dos interesses do corpo discente e de cada um dos alunos em particular perante os órgãos da direção da Escola.

Art. 145. O Diretório Acadêmico elegerá dois representantes seus para o Diretório Central dos Estudantes.

Art. 146. Com o fim de estimular as atividades das associações de

alunos, quer em obras de assistência de matéria artística ou espiritual, quer em competições e exercícios esportivos, quer em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, reservará o Conselho Departamental, ao elaborar a proposta do orçamento anual da Escola, uma subvenção para esse fim, consoante a lei.

§ 1º A importância discriminada neste artigo será posta à disposição do Diretório Acadêmico que a movimentará de acordo com o orçamento aprovado pelo Conselho Departamental, e com o seu Regimento Interno.

§ 2º O Diretório Acadêmico apresentará ao Diretor da Escola, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, comprovando a aplicação da subvenção recebida.

Capítulo III

Penalidades Aplicáveis

Art. 147. Os membros do corpo discente ficarão sujeitos às seguintes penas disciplinares:

1 — Advertência em particular pelo Diretor ou perante o Conselho Departamental;

2 — Repreensão;

3 — Expulsão da sala de aula;

4 — Suspensão;

5 — Perdas de exames e provas;

6 — Expulsão da Escola.

Art. 148. Serão punidos com a: penas a que se refere as alíneas 1 e 2 do artigo anterior os alunos que cometerem as seguintes faltas:

a) Desrespeito ao Diretor ou a qualquer membro do corpo docente;

b) Desobediência a prescrições feitas pelo Diretor ou por qualquer

memb.-o do corpo docente em exercício de suas funções;

c) Ofensa ou agressão a um outro aluno da Escola;

d) Perturbação da ordem no recinto da Escola;

e) Danificação de material do patrimônio da Escola, caso em que, além da pena disciplinar, ficará obrigado à indenização do dano ou substituição da coisa danificada;

f) Injúria a funcionário administrativo ou técnico-auxiliar.

Art. 149. Serão aplicadas as penas definidas nas alíneas 4, 5 e 6 do art. 147, conforme a gravidade da falta nos casos de:

a) reincidência nos atos enumerados no artigo anterior;

b) prática de atos desonestos, incompatíveis com a dignidade do corpo discente;

c) desacato, injúria ou agressão ao Diretor a qualquer membro do corpo docente ou autoridade constituída;

d) agressão a funcionário administrativo;

e) prática de delitos sujeitos à sanção penal.

Art. 150. Serão aplicadas as penas definidas na alínea 3 do artigo 147, no caso de:

a) desrespeito;

b) perturbação de ordem na classe, laboratório ou gabinete;

c) improbidade na execução de trabalhos escolares.

Art. 151. As penas disciplinares estabelecidas nas alíneas 1 e 2 serão aplicadas pelo Diretor; as das alíneas 4 e 5, pela Congregação; a da alínea 3, pelos professores, e a da alínea 6, pelo Conselho Universitário.

§ 1º AO serem aplicadas as penalidades estatuídas nas alíneas 4 e 5, deverão ficar perfeitamente caracterizadas a duração e as conseqüências das mesmas.

§ 2º Da aplicação das penas estatuídas nessas alíneas caberá recurso para o Conselho Universitário, interposto no prazo de oito dias a contar da data da notificação.

§ 3º Não serão concedidas transferências, durante o prazo de suspensão, aos alunos a que hajam sido impostas as penas definidas nas alíneas 4 e 5, bem como aos que tenham sofrido a pena de expulsão.

§ 4º A aplicação das penas disciplinares, discriminadas neste artigo não isenta o culpado da responsabilidade penal acaso existente:

TÍTULO IX

ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

Capítulo I *Serviços*

Administrativos

Art. 152. Os serviços administrativos da Escola serão executados de acordo com as normas gerais estabelecidas no Título III do Estatuto da Universidade do Brasil e neste Regimento, pelas seguintes seções administrativas.

- 1) Gabinete do Diretor;
- 2) Secretaria;
- 3) Seção de Assistência ao Estudante;
- 4) Biblioteca;
- 5) Galerias de Arte.

Capítulo II

Diretoria

Art. 153. Estão subordinados diretamente à Diretoria:

- 1) Gabinete;
- 2) Secretaria.

Seção I

Gabinete

Art. 154. No Gabinete do Diretor haverá pelo menos um assistente técnico, um auxiliar administrativo e o administrador do edifício da Escola, por eles designados, de acordo com a lotação.

Art. 155. Quando necessário, o Diretor poderá designar o assistente técnico para chefiar o Gabinete.

Parágrafo único. O Chefe do Gabinete poderá assinar o expediente que lhe fôr distribuído pelo Diretor.

Art. 156. Ao Assistente técnico competirá:

- 1) Estudar e emitir parecer sobre assuntos técnicos e didáticos;
- 2) Assistir o Diretor nos seguintes serviços:
 - a) Aquisição e distribuição do material;
 - b) Administração do Edifício;
 - c) Manutenção e aparelhamento;
 - d) Representar o Diretor quando designado.

Art. 157. Ao Auxiliar Administrativo competirá:

- 1) Atender os serviços do Gabinete que lhe forem distribuídos;
- 2) Manter em dia fichários de endereços e de outros assuntos que

possam interessar a consulta do Diretor ;

3) Estenografar, dactilografar e expedir correspondência oficial do Diretor.

Subseção I

Almoxarifado Secional

Art. 158. Ao Almoxarifado Secional competirá:

1) Receber o material que fôr adquirido, mediante parecer do órgão interessado;

2) Zelar pela fiel execução dos contratos de fornecimento, comunicando imediatamente ao Gabinete as irregularidades ocorrentes e propondo as medidas que se fizerem necessárias;

3) Realizar as aquisições de material que forem autorizadas pelo Diretor;

4) Manter em depósito o material recebido, classificando-o por espécie, de modo que se possa efetuar com rapidez os suprimentos requisitados ;

5) Zelar pela conservação do material em depósito;

6) Fornecer o material necessário aos serviços da Escola, mediante requisição autorizada pelo Diretor, e recibo em duas vias (uma das quais ficará no Gabinete do Diretor).

7) Inventariar o material existente na forma da Legislação vigente:

8) Organizar o balancete relativo ao movimento mensal do Almoxarifado;

9) Providenciar de acordo com o Diretor para a aquisição do material de maior consumo, quando atingir o estoque mínimo.

Art. 159. Ao Almoxarifado com pete:

1) Orientar e superintender todos os serviços da Seção;

2) Informar sobre assuntos afetos à Seção;

3) Fornecer dados necessários para o relatório anual da Diretoria.

Subseção II

Administração do Edifício

Art. 160. O Administrador do Edifício da Escola terá a seu cargo os seguintes serviços:

1) Superintender todo o serviço que diga respeito à conservação e limpeza do edifício e de suas dependências;

2) Organizar a escala e horário do pessoal de limpeza;

3) Providenciar os reparos necessários nos móveis e utensílios;

4) Cuidar de tudo quanto pertencer à Escola e não estiver, por estipulação expressa deste Regimento, a cargo de outra Seção Administrativa de Gabinete, de Laboratórios, de Ateliers, ou de determinado funcionário.

5) Realizar inventário mensal de tudo que estiver sob sua responsabilidade;

6) Providenciar as salas, anfiteatros, gabinetes ou laboratórios para conferências, projetos, concursos, exames e outros atos;

7) Ter sob sua guarda e fiscalização os ascensores e as redes internas de iluminação, força, água, esgotos e gás;

8) Incumbir-se de todo o serviço oficial da Escola, de mudança transporte interno e externo e carga e descarga de volumes;

9) Exercer o policiamento do interior do edifício da Escola e seus anexos, providenciando sempre que fôr necessário.

Subseção III

Portaria

Art. 161. Aos Auxiliares de Portaria do edifício da Escola ou de suas dependências compete:

1) Providenciar para que o edifício ou dependência seja aberto diariamente antes da hora regulamentar do início dos trabalhos escolares e fechados depois de findo o mesmo;

2) Manter em perfeita ordem e asseio o edifício e dependências;

3) Encaminhar diariamente ao protocolo toda e correspondência da Escola e diretamente aos professores a que lhe fôr destinada;

4) Ter a seu cargo as chaves do edifício e de suas dependências;

5) Verificar diariamente se o edifício ou dependência se acha fechado ou guardado de acordo com as instruções recebidas.

Art. 162. Os serventes que não estiverem lotados em seções administrativas ficarão sob a direção imediata dos auxiliares do edifício.

Art. 163. Sempre que possível, pelo menos, um dos auxiliares de portaria deverá residir no edifício da Escola.

Subseção IV

Manutenção e Aparelhamento

Art. 164. À Seção de Manutenção e Aparelhamento competirá:

1 — Executar os reparos que se fizerem necessários nos móveis, apa-

relhos, utensílios e nas instalações dos gabinetes, laboratórios, ateliers e demais dependências;

2 — Zelar pela conservação das instalações elétricas de força e luz, de gás, de água e das demais instalações;

3 — Zelar pelo perfeito funcionamento das máquinas, dos aparelhos de demonstração e dos instrumentos dos gabinetes, laboratórios e ateliers;

4 — Executar os trabalhos necessários à ampliação dos móveis, utensílios e instalações escolares;

5 — Construir novos aparelhos e utensílios necessários aos gabinetes, laboratórios e ateliers.

Art. 165. Os serviços desta Seção deverão ficar a cargo dos seguintes artífices: mecânico, bombeiro, electricista, carpinteiro, pedreiro, pintor, lustrador.

Parágrafo único. O provimento nos cargos de que trata este artigo, bem como o contrato de quaisquer outros auxiliares ou artífices obedecerá às disposições da legislação em vigor.

Seção II

Secretaria

Art. 166. A Secretaria atenderá a todos os serviços administrativos que lhe competem por este Regimento e será constituída pelas seguintes seções:

1 — Mecanografia.

2 — Fotografia e Desenho.

3 — Currículo Escolar.

4 — Pessoal.

5 — Documentação.

6 — Comunicações.

Art. 167. A Secretaria será dirigida pelo Secretário, designado para

servir, em comissão, pelo Diretor e terá sob suas ordens e pessoal administrativo nela lotado.

Parágrafo único. Em suas ausências e impedimentos será substituído pelo Auxiliar Administrativo do Diretor.

Art. 168. Competirá ao Secretário:

1 — Secretariar as sessões da Congregação e do Conselho Departamental.

2 — Assinar a correspondência que lhe competir e a que fôr autorizada pelo Diretor.

3 — Superintender os serviços que lhe estão subordinados.

4 — Informar sobre petição, recursos e outros assuntos ligados às atividades escolares.

5 — Distribuir e encaminhar a correspondência.

6 — Apresentar relatório mensal das atividades da Secretaria.

7 — Propor ao Diretor funcionários a serem designados para a chefia das Seções que lhe estão subordinadas.

8 — Propor ou opinar quanto à criação ou supressão de cargos ou funções na lotação da Secretaria, tendo em vista as necessidades dos trabalhos.

9 — Estudar os processos de admissão, recondução, melhoria de salário e dispensa de extranumerário do Quadro Ordinário da Escola.

10 — Processar as admissões, reconduções e dispensas do pessoal auxiliar do Quadro Extraordinário da Escola.

11 — Promover os concursos para admissão do pessoal extraordinário.

12 — Estudar os processos referentes à locação dos serviços da Escola, a ser aprovada pela Reitoria.

13 — Redigir os termos de posse dos professores, pessoal docente, auxiliares e funcionários administrativos.

14 — Abrir e encerrar, assinando-os com o Diretor, todos os termos referentes a concurso, defesas de tese e colação de graus, bem como as inscrições para matrícula e exames.

15 — Prestar, nas sessões do Conselho Departamental e da Congregação, as informações que forem pedidas, para o que poderá o Diretor conceder-lhe a palavra, quando julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, discutir e votar.

16 — Autenticar as certidões que forem expedidas pelas Seções competentes.

17 — Cumprir e fazer cumprir as determinações da Diretoria.

18 — Exercer as atribuições que lhe forem determinadas por este Regimento.

19 — Organizar e manter atualizado o fichário de assunto que interesse à Escola, especialmente o que diz respeito à legislação do ensino.

20 — Assinar com o Diretor os diplomas expedidos, bem como os certificados dos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

21 — Dirigir e fiscalizar os serviços das seções de Mecanografia, assinar com o Diretor os cartões de matrícula.

22 — Organizar os dados e documentos necessários ao relatório anual do Diretor.

Subseção I

Mecanografia

Art. 169. Competirá à Seção de Mecanografia, sob a direção imediata do Secretário da Escola:

1 — Executar todos os trabalhos dactilográficos e taquigráficos, relativos ao ensino e à administração da Escola.

2 — Realizar os trabalhos mimeográficos de que fôr incumbido, por ordem superior, para atender às necessidades da administração e do corpo docente, cm seus desempenhos oficiais.

Subseção II *Fotografia*

e Desenho

Art. 170. Competirá à Seção de Fotografia e Desenho, sob a direção imediata do Secretário da Escola:

1 — Cuidar dos trabalhos fotográficos, como os de macro e microfotografia, os de cinematografia (filmagens e projeção), diapositivos, microfilmes, cópias fotostáticas, etc, a que fôr mandado proceder.

2 — Realizar os trabalhos de desenho para a administração e para os professores, cujas cadeiras não disponham de aparelhagem e pessoal para esse fim.

Subseção III *Currículo*

Escolar

Art. 171. A Seção do Currículo Escolar será constituída pelos setores de Expediente Escolar, Planejamento e Estatística e de Execução.

§ 1º Ao Setor de Expediente Escolar competirá:

1 — Informar, por escrito, os requerimentos que tiverem de ser submetidos a despacho do Diretor, ao Conselho Departamental ou à Congregação.

2 — Preparar a correspondência oficial, certidões, acordos, contratos, editais e avisos de convocações.

3 — Autuar, ao fim de cada ano, os avisos e as ordens do Governo e das autoridades superiores do ensino, as minutas dos editais, das portarias do Diretor e dos officios por eles expedidos.

4 — Escribir em livros ou fichas todo o serviço interino.

5 — Preparar o expediente relativo a nomeações, demissões, aposentadorias e licenças dos membros do corpo docente e do pessoal administrativo.

6 — Proceder à inscrição de candidatos aos cursos da Escola e às matrículas dos alunos.

7 — Organizar e manter o serviço de registros autorais.

8 — Registrar as notas obtidas pelos alunos nas provas, trabalhos escolares e exames.

9 — Manter em dia o assentamento do corpo discente e extrair o histórico escolar dos alunos.

10 — Organizar e manter atualizada uma coleção de leis, avisos e outras disposições que regulem o ensino referente à Escola.

11 — Distribuir e guardar papéis relativos às atividades escolares.

12 — Atender às partes e prestar-lhes informações sobre o andamento e despacho dos processos referentes às atividades escolares.

13 — Extrair as guias de transferências requeridas para outras Escolas.

14 — Passar certidões.

15 — Fiscalizar os Inspetores de ensino.

16 — Preparar o expediente relativo a exames, provas e concursos.

17 — Fornecer à Secretaria todos os elementos relativos a inscrições, matrículas e transferências que fo-rem necessárias à organização dos serviços escolares.

18 — Estudar e informar as pretensões, reclamações e recursos dos alunos, submetendo-os em seguida ao órgão competente para a decisão.

19 — Organizar e manter em dia fichas financeiras individuais dos alunos, de acordo com modelo adotado, para este fim.

20 — Encaminhar as guias que forem extraídas à vista dos requerimentos de registro e conseqüente pagamento.

21 — Comunicar à Secretaria quaisquer irregularidades, atrasos ou faltas das notas de provas e trabalhos escolares enviados pelos professores.

§ 2« Ao Setor de Planejamento e Estatística:

1 — Organizar, com os elementos fornecidos pelo Conselho Departamental, os horários das aulas, de provas e exames, do concurso de habilitação, de cursos extraordinários e conferências.

2 — Registrar a frequência do corpo docente e do corpo discente.

3 — Registrar as notas obtidas pelos alunos nas provas, trabalhos escolares e exames.

4 — Coligir os programas de ensino, em época própria, bem como os cursos extraordinários, aulas públicas e conferências.

5 — Auxiliar na elaboração dos planos, relatórios e estudos técnico-administrativos do ensino.

6 — Proceder aos levantamentos estatísticos determinados pelos órgãos de direção da Escola.

§ 3" E da competência do Setor de Execução:

1 — Preparar as fichas de chamada e anotações de aulas de cada professor.

2 — Prover à execução de trabalhos de pesquisa documentária referente ao ensino, solicitados pelos professores.

3 — Apurar, mensalmente, pelo exame de fichas, cadernetas e relações de notas, a frequência do corpo docente e do corpo discente.

4 — Apurar, na época própria, as médias dos graus atribuídos aos alunos, em trabalhos escolares, provas e exames.

5 — Dar cumprimento aos planos aprovados pelos órgãos da direção, para a realização de provas, exames e concursos de habilitação, fornecendo às Comissões Examinadoras o pessoal e material necessários.

6 — Lavrar as atas e levantar os mapas de execução dos diversos atos escolares.

Art. 172. Constituem atribuições do Chefe de Currículo Escolar, que é designado pelo Diretor da Escola, por proposta do Secretário:

1 — Orientar e superintender todos os serviços da Seção.

2 — Informar sobre assuntos afetos à Seção.

3 — Fornecer dados necessários para o relatório anual da Secretaria.

Subseção IV

Pessoal

Art. 173. À Seção do Pessoal compete:

1 — Emitir as comunicações à Divisão do Pessoal do M. E. C. sobre férias, licenças, punições, elogios, fi-

ancas e quaisquer outras alterações na vida funcional do pessoal docente e administrativo.

2 — Manter em dia o registro numérico e nominal do pessoal permanente ou extranumerário dos quadros da Escola.

3 — Lavrar e registrar todos os atos relativos à vida funcional dos servidores.

4 — Apurar a freqüência do pessoal e organizar o respectivo boletim.

5 — Processar as folhas de pagamento do pessoal do Quadro Extraordinário à vista dos boletins de apuração de freqüência.

6 — Encaminhar diretamente à Reitoria os boletins de freqüência do pessoal do Quadro Ordinário.

7 — Manter em dia a ficha financeira individual de cada servidor.

8 — Registrar todas as alterações em relação a vencimento ou remuneração dos servidores.

9 — Manter o registro de todos os descontos e consignações a serem averbados nas folhas de pagamento do pessoal.

10 — Manter em dia o registro de todo o pessoal com indicação sobre identidade, encargos de família, cargo ou função ocupada, data de admissão, comissões e outros elementos da vida funcional dos servidores.

11 — Manter em dia os assentamentos que se relacionem com as promoções ou melhoria de salário.

12 — Passar certidões sobre assuntos afetos à Seção.

Art. 174. Ao Chefe da Seção do Pessoal, designado pelo Diretor da Escola, por proposta do Secretário, incumbe:

1 — Orientar e superintender todos os serviços da Seção.

2 — Informar sobre assuntos afetos à Seção.

3 — Apresentar elementos para o relatório anual da Secretaria.

Subseção V

Documentação

Art. 175. O serviço de Documentação será constituído pelos setores de Arquivo e Cartório.

§ 1º Serão atribuições do Arquivo (Setor de Arquivo):

1. — Catalogar todos os processos existentes na Escola.

2 — Catalogar todos os livros e documentos de uso,

3 — Fichar os assuntos, documentos e processos recolhidos no Arquivo.

4 — Passar certidões sobre processos já arquivados.

§ 2º Ao Setor do Cartório compete:

1 — Informar a parte que lhe couber nas certidões que devem ser expedidas pelas outras Seções Administrativas.

2 — Passar certidões, atestados e certificados aos membros dos corpos docente e administrativo e a ex-alunos, no que se refere a assuntos que lhes estão afetos.

3 — Extrair minutas, processar e registrar, em livros próprios, os diplomas expedidos pela Escola.

4 — Organizar a coleção de leis que interessem à Escola, verificar no *Diário Oficial* os atos referentes ao ensino e à Escola, anotando-os em fichas especiais, classificadas.

Art. 176. Ao Chefe do Serviço de Documentação, designado pelo Diretor, competirá:

1. — Orientar e superintender todos os serviços da Seção.

2 — Informar sobre assuntos afetos à Seção.

3 — Fornecer dados necessários para o relatório anual da Secretaria.

Subseção VI

Comunicações

Art. 177. A Seção de Comunicações será constituída pelos setores do Protocolo, Circulação Interna e Expedição.

§ 1º Ao setor do Protocolo incumbe:

1 — Receber e abrir toda a comunicação dirigida à Escola.

2 — Registrar em fichas apropriadas a correspondência recebida, por ordem cronológica e por procedência.

3 — Anotar o andamento de papéis nos registros de entrada, para servir como elemento informativo às partes interessadas.

4 — Prestar todas as informações referentes ao andamento dos processos.

5 — Superintender todos os serviços de entrada, saída, guarda e catalogação de correspondência.

§ 2º Ao Setor de Circulação Interna incumbe:

1 — Distribuir pelas demais seções a correspondência recebida e destinada ao pessoal docente, administrativo e discente, a deste último por intermédio do Diretório Acadêmico, mantendo um registro de entrada e entrega da referida correspondência.

2 — Proceder ao trânsito interno da administração para o corpo docente ou para o Diretório Acadêmico e entre os diferentes serviços, de pa-

péis, documentos e expedientes de caráter oficial, por determinação dos órgãos competentes, mantendo um registro de entrega.

§ 39 Ao Setor da Expedição incumbe:

1 — Registrar a saída de toda a correspondência expedida, em fichas apropriadas.

2 — Remeter pelo correio ou por qualquer outro meio a correspondência expedida.

3 — Verificar que não seja expedido qualquer papel sem *visto* do Diretor ou do Secretário.

Art. 178. Ao Chefe da Seção de Comunicações compete:

1 — Orientar e superintender os serviços dentro das normas estabelecidas pelo Regimento.

2 — Executar e fazer executar as instruções emanadas por chefes de seções administrativas.

3 — Fornecer dados necessários para o relatório anual da Secretaria.

Capítulo III

Biblioteca

Art. 179. A Biblioteca será superintendida e orientada na parte bibliográfica, artística e científica pelo Diretor e conterà as seguintes Seções:

1 Seção de Registro.

2 — Seção de Circulação.

Art. 180. A Biblioteca será dirigida, na parte técnica e administrativa, por um Bibliotecário Chefe, de livre escolha do Diretor.

Parágrafo único. Essa nomeação só poderá recair em pessoa habilitada com o diploma do curso de Biblioteconomia.

Art. 181. A Biblioteca destina-se a manter, conservar e enriquecer o

acervo bibliográfico da Escola e o patrimônio cultural da Universidade.

Art. 182. A Biblioteca manterá estreita ligação com a Biblioteca Central da Reitoria, para assegurar uma racionalização e uniformidade perfeitas, nos métodos de trabalho e de catalogação, no setor técnico-bibliotecário-nômico.

Art. 183. A Biblioteca será formada de livros, folhetos, revistas, memórias, filmes e quaisquer impressos ou manuscritos relativos, de preferência, à ciência e artes professadas na Escola.

§ 1º A Administração procurará sempre enriquecer a Biblioteca e adaptá-la aos melhores moldes de organização.

§ 2º Será consignada, anualmente, no orçamento uma parcela de dotação total exclusivamente destinada à assinatura de publicações científicas e artísticas periódicas.

Art. 184. Haverá na Biblioteca dois catálogos sempre em dia, destinando-se um deles à discriminação das obras pelos assuntos e organizando o outro de acordo com a ordem alfabética dos nomes de seus autores.

Parágrafo único. Além dos catálogos, haverá ainda um livro-registro das obras e filmes adquiridos, com indicação da data da entrada, do preço de aquisição e do número de cada um deles.

Art. 185. Sob a fiscalização do Diretor da Escola, deverá o Bibliotecário, além de suas outras atribuições, providenciar, adotando todas as medidas necessárias, para que sejam mantidos em dia os catálogos das obras existentes e o fichário de todas as publicações periódicas recebidas, como também um perfeito serviço de distribuição, coleta e fiscalização da conservação de todas as obras

retiradas por empréstimo e, finalmente, um extenso e pontual serviço de divulgação, entre docentes e alunos, de todas as publicações recebidas.

Subseção I

Registro

Art. 186. Compete à Seção de Registro :

1 — Manter rigorosamente em dia o registro de todas as obras recebidas em virtude de aquisição ou de doação.

2 — Realizar o serviço de permuta de publicações.

3 — Registrar todas as saídas de obras ou publicações, seja encadernação, empréstimo, doação ou remessa a outras bibliotecas.

4 — Manter registro especial das obras raras existentes.

5 — Classificar todo o material bibliográfico recebido, inclusive periódicos e publicações oficiais.

6 — Catalogar todas as peças bibliográficas recebidas.

7 — Manter catálogos organizados para uso e informação dos leitores, além de catálogos auxiliares reclamados pelas necessidades da Escola.

Art. 187. A Seção de Registro será dirigida pelo bibliotecário-chefe, coadjuvado por bibliotecários auxiliares e demais servidores, de acordo com a lotação aprovada.

Parágrafo único. A nomeação de bibliotecário-auxiliar só poderá recair em pessoa habilitada para o exercício do cargo que apresentar certificado do curso de Biblioteconomia.

Art. 188. Ao Chefe da Seção competirá:

1 — Orientar e dirigir os trabalhos da Seção.

2 — Informar sobre assuntos afetos à Seção.

Art. 189. A Seção de Circulação competirá:

1 — Orientar e dirigir o movimento de consultas da Biblioteca.

2 — Fiscalizar a Sala de Leitura.

3 — Manter em dia o movimento das publicações periódicas, bem como de publicações oficiais.

4 — Promover o empréstimo de livros por prazo determinado, mediante recibo que garanta a sua devolução ou indenização, caso não seja devolvido o livro emprestado.

5 — Fazer o levantamento mensal do movimento de consultas e empréstimos para fins de anexação ao relatório da Biblioteca.

6 — Colaborar com a Seção de Registro.

7 — Efetuar troca de livros existentes em duplicatas com a Bibliotecas das Faculdades, Escolas e Institutos da Universidade do Brasil.

8 — Levantar o inventário das obras existentes com o seu valor venal (preço de aquisição ou atual no mercado).

9 — Organizar e manter o arquivo da Biblioteca.

Art. 190. A Seção de Circulação será chefiada por um bibliotecário-auxiliar designado pelo Diretor da Escola.

Art. 191. Competirá ao Chefe da Seção de Circulação:

1 — Dirigir os trabalhos afetos à Seção.

2 — Assegurar na sala de leitura um ambiente propício ao estudo e meditação.

3 — Informar sobre assuntos afetos à Seção.

Capítulo IV

Galerias de Arte

Art. 192. A organização da Galeria Didática de Arte será supervisionada pelo Diretor, auxiliado pelos Chefes dos Departamentos, e terá sob sua direção:

1 — Um Conservador da Galeria de Arte.

2 — Um restaurador de Pintura.

3 — Um restaurador de Escultura.

Art. 193 — Ao Conservador da Galeria Didática de Arte competirá:

a) Inspeccionar toda a organização da Galeria Didática de Arte;

b) Zelar pela conservação das obras de arte que pertençam à Galeria Didática de Arte;

c) Organizar o catálogo com dados históricos da orientação didática de todas as obras da Galeria;

d) Levar ao conhecimento do Diretor qualquer tentativa ou ato que importe em possível dano às obras de arte;

e) Manter em dia o fichário com a discriminação das obras de arte da Galeria;

f) Com fim didático, providenciar para que todas as moldagens de escultura e de gravura, originais e cópias de pintura e maquetes de conjunto decorativo, sejam devidamente classificados por uma etiqueta em que figurem o nome do autor, a denominação das obras, a escola e a data;

g) Determinar o serviço de moldagens de gesso dos modelos clássicos destinados aos exercícios práticos;

h) Não permitir que moldagem de especial valor seja remodelada e retirada do seu lugar sem ordem superior;

i) Atender e preparar em tempo útil os modelos de gesso que se destinem aos exercícios das aulas práticas;

j) Ter sob sua direção os auxíliares do serviço da Galeria Didática de Arte.

Art. 194. Nos serviços de restauração da Galeria Didática de Arte da E.N.B.A. — U.B., haverá dois técnicos especializados, subordinados ao Conservador Especializado:

1 — Restaurador de Pintura.

2 — Restaurador de Escultura.

Art. 195. Compete ao Restaurador de Pintura:

a) Executar os trabalhos de restauração das obras de arte que lhe forem determinados pelo Conservador da Galeria Didática de Arte;

b) Cuidar da conservação dos originais e cópias para que se mantenham sempre em bom estado;

c) Cumprir todas as determinações do Conservador da Galeria Didática de Arte no tocante à boa apresentação e salvaguarda das obras que constituem a Seção de Pintura da Galeria Didática de Arte;

d) Propor ao Conservador da Galeria as medidas que julgar convenientes à melhor execução dos serviços de conservação e restauração a seu cargo.

Art. 196. Ao Restaurador de Escultura incumbe:

a) Executar os trabalhos de restauração das obras de arte que lhe forem determinados pelo Conservador da Galeria Didática de Arte;

b) Auxiliar o Conservador na organização da Seção de sua especialidade;

c) Cuidar de todas as determinações do Conservador da Galeria Didática de Arte, no tocante à boa apre-

sentação e salvaguarda das obras de arte que constituem a Seção de Escultura da Galeria Didática de Arte;

d) Trazer em bom estado de as-seio as obras de arte, sem afetar a patina que as reveste;

e) Propor ao Conservador da Galeria as medidas que julgar convenientes à melhor execução dos serviços de conservação e restauração a seu cargo.

Capítulo V Penalidades

Aplicáveis

Art. 197. Todos os funcionários administrativos e técnico-auxiliares, inclusive os que estiverem a serviço dos laboratórios, gabinetes, oficinas e ateliers ficarão sujeitos às seguintes penas disciplinares:

1 — Advertência.

2 — ReDreensão.

3 — Suspensão até 30 (trinta) dias.

4 — Suspensão por mais de 30 até 120 dias.

5 — Afastamento temporário.

6 — Demissão.

§ 19 As penas disciplinares correspondentes às alíneas 1, 2 e 3 serão aplicadas pelo Diretor: as das alíneas 4 e 5 pela Congregação, cabendo a aplicação de demissão ao Conselho Universitário.

§ 29 Da aplicação das penas previstas nas alíneas 4 e 5 aos funcionários não demissíveis *ad nutum* caberá recurso para o Conselho Universitário dentro de 8 (oito) dias, a constar da notificação.

§ 39 A aplicação da pena de demissão aos funcionários não demissíveis *ad nutum* será processada nos termos da legislação em vigor.

TÍTULO

PATRIMÔNIO E RECURSOS
FINANCEIROS

Capítulo I

Patrimônio

Art. 198. Constituem patrimônio da E.N.B.A. — U.B. os seus bens atuais e os que forem reincorporados, de acordo com o disposto no art. 5o do Decreto-lei n° 8.393.

Art. 199. Integrarão também seu patrimônio:

1 — Edifícios e terrenos que já lhe pertencem.

2 — Edifícios o terrenos que adquirir ou que forem cedidos pelo Governo.

3 — Os bens e direitos que lhe forem transferidos ou doados.

4 — Os donativos e legados regularmente aceitos.

5 — As obras de arte de pintura, de escultura e de gravura que constituem suas galerias de arte e que constem de catálogo oficial publicado em 1923, além das que forem posteriormente legadas ou adquiridas.

6 — A mobiliária de estilo que compõe suas salas de exposição permanente.

7 — As cópias de mestres enviadas por seus pensionistas no estrangeiro.

8 — As moldagens clássicas que constituem sua coleção de escultura comparada.

9 — As obras de arte oriundas dos concursos de professores ou de alunos, medalha de ouro ou prêmios de viagem.

10 — O material permanente de ensino existente nos laboratórios, ga-

binetes, ateliers, museus, oficinas e biblioteca e que para eles fôr adquirido.

11 — Os saldos de exercícios financeiros que forem regularmente transferidos para a conta patrimonial

12 — Os fundos patrimoniais.

Art. 200. Os bens que entram na constituição do patrimônio não poderão ser alienados sem o consentimento do Conselho de Curadores da Universidade do Brasil e aprovação do Governo.

Art. 201. Os fundos especiais que somente serão destinados ao custeio das atividades específicas poderão ser constituídos por dotações que forem atribuídas no orçamento da Escola.

Título XI

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 202. Caberá aos professores da Escola, na medida do possível, elaborar livros, textos e súmulas da matéria lecionada nos cursos normais.

Art. 203. O orçamento anual da Escola deverá consignar verba destinada ao estágio dos professores no estrangeiro, os quais realizarão estudos e observações relativas aos assuntos de suas cadeiras ou disciplinas, apresentando-os sob forma de relatórios à Congregação, dentro do prazo de três meses, da data da volta ao país.

Art. 204. A Congregação proporá ao Conselho Universitário, quando julgar oportuno e o permitirem seus recursos financeiros, o regime do tempo integral.

Parágrafo único. O regime de que ti ata este artigo será instituído dentro do mais curto prazo, para algumas das cadeiras em que seja fun-

damental a instrução individual de aluno por meio de trabalhos e exercícios práticos.

Art. 205. Sempre que não fôr prevista no orçamento da Escola a verba destinada para os cursos de aperfeiçoamento e de extensão freqüentados por diplomados da E.N.B.A., e de outras escolas de belas-artes do país, oficiais, reconhecidas ou federalizadas, bem como por estrangeiras, reconhecidas pela legislação própria, estes cursos serão financiados por taxa de matrícula e de freqüência, pagas pelos alunos inscritos.

Art. 206. Os orçamentos previstos para funcionamento dos diferentes cursos de extensão serão previamente aprovados pela Congregação, que verificará o material, o pessoal, bem como o prazo necessário à sua realização e integral funcionamento.

Art. 207. A freqüência a estes cursos será obrigatória e o diploma ou certificado só será conferido ao aluno que tenha freqüentado e executado 75 % dos trabalhos escolares programados, contados separadamente: aulas, conferências, provas gráficas e escritas, projetos, visitas, excursões, trabalhos de atelier, relatórios, estágios, etc, e que além disso tenha satisfeito as condições mínimas fixadas para aprovação.

Parágrafo único. Abaixo desse limite de freqüência estipulado pelo artigo acima, o aluno será automàticamente desligado.

Art. 208. Os certificados de aproveitamento serão conferidos na forma do art. 207 deste Regimento e do art. 128 do Estatuto da Universidade do Brasil, a fim de que possam ser registrados na Divisão do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura desde que os alunos se sub-

metam às provas exigidas e sejam aprovados.

Parágrafo único. A Congregação deliberará quanto à verificação do aproveitamento desses cursos.

Art. 209. Se a verba destinada a qualquer curso de extensão não fôr utilizada, será aproveitada nos outros cursos da Escola previstos no artigo 2º, a critério da Congregação, salvo disposição em contrário.

Art. 210. As propostas de emendas a este Regimento só poderão ser discutidas e votadas em sessão da Congregação realizada nos meses de setembro e outubro.

Art. 211. Quando oportuno, como serviço auxiliar de educação artística, será instalado, em local apropriado, um vivário, que terá duas seções: uma destinada à conservação de animais e da qual fará parte um aquário; outra constituída por uma estufa e que se destinará aos vegetais.

TITULO XII

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 1º A atual cadeira de Arte Decorativa passará a denominar-se Composição decorativa; a de História da Arte, de História da Arte e Estética; a de Perspectiva, Sombras e Es-tereotomia, Perspectiva e Sombras, mediante ato expresso do Governo. A matéria Decoração de interior terá a sua denominação mudada para Composição de interiores.

Art. 2º As disposições deste Regimento aplicar-se-ão aos alunos matriculados no primeiro ano dos diferentes cursos da Escola, no ano imed-

Parágrafo único. Os alunos matriculados anteriormente à vigência deste Regimento prosseguirão seus cursos até final terminação pelo Regimento aprovado pelo Conselho Universitário, em sessão de 17 de agosto de 1946.

Art. 3º As instruções relativas a "Diplomas e Certificados", Recompensas e Prêmios de Viagem", aprovadas pelo Conselho Universitário em sessão de 3 de dezembro de 1953, publicadas no *Diário Oficial* de 18 de maio de 1954, serão extensivas aos alunos que tenham concluído os cursos da Escola nos três últimos anos letivos anteriores a 1955.

Art. 4º Aprovado este Regimento, a Reitoria da Universidade do Brasil tomará imediatas providências junto à Divisão de Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio dos órfãos competentes, para que sejam registrados como professores de desenho somente os diplomados pela E.N.B.A. — U.B., ou outras escolas congêneres oficiais reconhecidas ou federalizadas, cujos diplomas já estejam regularmente registrados na Divisão de Ensino Superior, do referido Ministério.

Divisão de Documentação Estatística e Publicidade, em 10 de setembro de 1957. — as.) *Paulo Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(FuW. no 1). O. (le 13-12.957).

RESOLUÇÃO Nº 11-57

Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Música

De ordem do Magnífico Reitor, torna público que o Conselho Universitário, em sessão de 24 de outubro

de 1957, resolveu, tendo em vista o que consta do processo nº 4.591-57-11. B. aprovar a inclusão de dois parágrafos (§ 5º e 5 6º) no art. 7º do Regimento interno da Escola Nacional de Música, com a seguinte redação:

"Art. 1º ...

§ 5º Até que sejam aprovadas pelo Congresso Nacional as transformações de duas cadeiras de "Harmonia, Contraponto e Fuga" e uma cadeira de "Instrumentação e Orquestração", as matérias "Contraponto e Fuga" e "Instrumentação e Orquestração" passarão a constituir disciplinas que serão ministradas, respectivamente, pelos catedráticos de "Harmonia" e um de "Teoria Musical", designados pela Congregação.

§ 6º A disciplina "Contraponto e Fuga" será ministrada em três anos e a disciplina "Instrumentação e Orquestração", em três anos".

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade, em 25 de novembro de 1957. — *Euclides de Sousa*, Diretor.

(Publ. no D. O. de 28-11-957).

RESOLUÇÃO N« 12-57

Altera o Regimento da Escola Nacional de Música

De ordem do Magnífico Reitor, torna público que o Conselho Universitário, em sessão de 14 de novembro de 1957, tendo em vista o que consta do Processo n« 18.365, de 1956 — U. B., resolveu aprovar as seguintes alterações no Regimento interno da Escola Nacional de Música:

1) O art. 249 passa a ter nova redação e dois parágrafos, sem alteração dos incisos I a X. Assim:

"Art. 249. Os serviços da Biblioteca serão dirigidos por funcionário designado pelo Diretor para servir em comissão, devendo a escolha recair em profissional que tenha certificado de curso de biblioteconomia.

§ 1º O funcionário designado receberá a gratificação fixada pelo Conselho de Curadores.

§ 2º Ao Chefe da Biblioteca compete: ...

2) O art. 250 e seus incisos VI e VII ficam assim redigidos:

"Art. 250. Assistirão ao Chefe da Biblioteca os bibliotecários auxiliares designados pelo Diretor, aos quais competirá:

VI — cumprir e fazer cumprir as ordens do Diretor e do Chefe da Biblioteca;

VII — substituir o Chefe da Biblioteca em suas faltas e impedimentos".

3) O art. 256 passa a ter o seguinte enunciado:

"Art. 256. O Chefe da Biblioteca manterá atualizada a publicação de um folheto de registro para consulta dos objetos do Museu."

4) Na redação nominal, que se segue ao art. 317, onde diz Funções gratificadas, leia-se: "I Chefe de Biblioteca".

Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 1957. — *Euclides de Sousa*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 13-12-957).

RESOLUÇÃO Nº 13-57

Cria o Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 24 de outubro e 14 de novembro de 1957, tendo em vista o que consta do Processo número 12.661-5V — U.B., resolveu aprovar a criação do Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, assim regulamentado:

/ — *Da Constituição e Finalidade*

Art. 1º Fica criado o Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil (CPUB), com base na letra *k*, do art. 15, do Estatuto da Universidade, ao qual competem as seguintes atribuições e finalidades:

a) emitir parecer em processos submetidos ao Conselho Universitário e ao Conselho de Curadores, que versem sobre questões relacionadas à pesquisa científica ou tecnológica, em regime especial, na forma desta resolução;

b) propor aos órgãos universitários medidas de interesse para o desenvolvimento de pesquisa científica ou tecnológica;

c) examinar e emitir parecer sobre os projetos de pesquisa que lhe forem submetidos, nos termos do artigo 8º;

d) examinar e dar parecer nos assuntos referentes ao pessoal de pesquisa, em regime de dedicação exclusiva, como sejam: fixação do número de funções, remuneração, admissão, transferências, dispensa, licenciamento :

e) emitir parecer sobre a concessão ou suspensão de vantagens relativas à atividade de dedicação exclusiva relativa ao pessoal de pesquisa;

f) emitir parecer sobre a aplicação do fundo especial de pesquisas;

g) fiscalizar a execução dos projetos de pesquisa que tenham sido objeto de sua aprovação.

Art. 2º O Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, será integrado pelo Reitor, que o presidirá, e oito membros eleitos por três anos.

§ 1º esses membros serão Professores Catedráticos ou integrantes das Congregações das instituições nacionais incorporadas à Universidade do Brasil, em atividade efetiva na pesquisa.

§ 2º O Conselho elegerá, anualmente, dentre os seus membros, um vice-presidente, que substituirá o presidente em seus impedimentos.

Art. 3º O Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, renovar-se-á, anualmente, em 1/3, mediante eleição pelo Conselho Universitário.

Parágrafo único. É vedada a reeleição para o período imediato.

II — Do Fundo de Pesquisas

Art. 4º O fundo de pesquisas destina-se a atender aos programas de pesquisas apreciados e aprovados pelo Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, e à publicação de seus resultados.

Art. 5º O fundo de pesquisas será constituído:

a) por cota anualmente prevista no orçamento geral da Universidade do Brasil, no mínimo igual a 1% do montante total daquele;

o) por legados, donativos e subvenções regularmente aceitos, com ou sem encargos expressos;

c) pelos recursos decorrentes da exploração dos resultados da pesquisa.

Art. 6º O Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, organizará, anualmente, um programa para aplicação do fundo de pesquisas, indicando quais os programas de trabalho que foram apresentados e os que devam ter iato de sua publicação no *Diário Oficial*.

prioridade.

III — Dos Projetos de Pesquisa

Art. 7º As Cátedras e Instituições da Universidade do Brasil interessadas na execução de programas especiais de pesquisa e que deso-jarem beneficiar-se desta Resolução, deverão encaminhar em data fixada pelo Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil os seus projetos de trabalho.

§ 1º esses projetos obedecerão a normas que serão elaboradas e baixadas pelo Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil.

§ 2º Dessas normas deverão constar detalhes relativos à natureza do problema a ser estudado, local, instalações, equipamento e pessoal, assim como estimar os recursos necessários.

Art. 8º Encerrado o prazo para entrega dos projetos, o Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, procederá ao seu exame e, selecionados aqueles que merecem prioridade, organizará um plano para aplicação dos recursos disponíveis, em material e pessoal.

Parágrafo único. A fim de atender a casos excepcionais, será reservada cada ano uma cota especial, não

excedente de 10% dos recursos aiso-níveis para ser aplicada no correr do exercício.

Art. 9º O plano a que se refere o artigo anterior deverá ser submetido à apreciação dos Conselhos Universitário e de Curadores.

IV— Das Bolsas de Pesquisa

Art. 10. À conta do fundo de pesquisas, poderão ser concedidas bolsas de pesquisa ou de iniciação científica a diplomados que desejarem realizar trabalhos científicos ou tecnológicos, em regime de dedicação exclusiva, na Universidade do Brasil, nos termos do art. 122 do seu Estatuto.

Art. 11. Os nomes dos candidatos às bolsas serão encaminhados ao Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, pelas Cátedras e Instituições onde deverão os mesmos trabalhar, em época previamente fixada, acompanhados dos projetos de trabalhos elaborados segundo as normas adotadas pelo Conselho.

Art. 12. O número de bolsas, bem como o seu valor, serão arbitrados pelo Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, conforme as peculiaridades de cada caso e as disponibilidades financeiras.

V— Dos Pesquisadores

Art. 13. A pesquisa na Universidade do Brasil, prevista nesta resolução, será realizada por:

- a) pesquisadores associados;
- b) pesquisadores;
- c) chefes de pesquisa.

Parágrafo único. A essas três categorias de funções corresponderão salários propostos pelo Conselho de Pesquisa, da Universidade do Brasil, mediante aprovação dos Conselhos Universitários e de Curadores.

Art. 14. As atividades dos pesquisadores, mencionados no artigo anterior, serão sempre exercidas em regime de dedicação exclusiva.

Art. 15. A admissão, a recondução e a transferência de categoria dos pesquisadores far-se-ão mediante a avaliação de títulos e trabalhos.

Art. 16. A avaliação dos títulos e trabalhos para a admissão e transferência de pesquisadores será feita por comissões de 5 membros, indicados pelo Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, escolhidos entre os cientistas nacionais ou estrangeiros, especialistas na matéria a ser julgada, e designados pelo Reitor.

Parágrafo único. Na avaliação prevista neste artigo serão computados somente títulos correspondentes ao exercício de atividades efetivas em pesquisas, dignidades e graus universitários de real mérito e, exclusivamente, os trabalhos científicos, em colaboração ou não, que contenham contribuição original do candidato, eliminados aqueles de simples revisão ou compilação sem contingentes próprios do autor.

Art. 17. Anualmente o Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, fixará o número de funções e pesquisadores, atendendo às disponibilidades financeiras e aos planos de pesquisa aprovados.

VI — *Do Regime de Dedicção Exclusiva*

Art. 18. Entende-se como regime de dedicação exclusiva, para efeito desta Resolução, o cumprimento das seguintes obrigações por parte dos docentes e pesquisadores:

- a) exercício de atividades de ensino e pesquisa exclusivamente na Universidade do Brasil e em uma única especialidade;
- b) execução de um programa de pesquisas aprovado na forma do art. 8º;
- c) apresentação ao Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, dos relatórios periódicos previstos nos programas de pesquisa aprovados.

§ 1º Não constituem transgressão do regime de dedicação exclusiva, desde que versem matéria de sua especialização e apresentem vantagens para a sua atividade, o cumprimento dos seguintes trabalhos pelos pesquisadores :

- a) realização ou participação em cursos universitários da Universidade do Brasil;
- b) participação, como membro ou consultor, em órgãos oficiais de deliberação coletiva, desde que tais investidas sejam de interesse para a pesquisa;
- c) realização de viagens no país ou ao estrangeiro.

§ 2º Quando ocorrer uma das eventualidades previstas neste artigo, o interessado deverá dar ciência, por escrito, ao Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, a fim de obter a competente autorização.

Art. 19. Quando professores ou outros membros do corpo docente da Universidade do Brasil requererem o regime de dedicação exclusiva, de

acordo com o estabelecido no art. 118. do Estatuto Universitário, visando à execução de um programa de pesquisa, este será submetido ao Conselho Universitário após parecer do Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil.

Parágrafo único. O programa referido neste artigo obedecerá às normas estabelecidas por esta Resolução, e as vantagens concedidas serão estabelecidas de acordo com o parágrafo único do art. 13.

VII — *Dos Auxílios*

Art. 20. Para a aquisição de material e pagamento do pessoal de serviços técnicos auxiliares essenciais à execução dos projetos de pesquisa, o Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil proporá, quando necessário, a entrega de recursos às Instituições ou Cátedras sob a forma de auxílio mediante aprovação dos órgãos componentes da Universidade do Brasil.

Parágrafo único. As comprovações das despesas referidas neste artigo serão submetidas ao Conselho de Curadores após parecer do Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil.

VIII — *Disposições Gerais e Transitórias*

Art. 21. Ficam revogadas em relação ao regime de dedicação exclusiva as disposições contrárias à presente resolução.

Art. 22. Os técnicos que pertencerem a outros quadros de serviço público, e que forem admitidos como

pesquisadores, poderão receber suplementação de salário em vencimento, na forma desta Resolução.

Parágrafo único. Os técnicos de que trata este artigo ficarão sujeitos às obrigações dos arts. 14 e 18.

Art. 23. O Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil deverá, dentro de um ano, elaborar um anteprojeto de lei, a ser encaminhado ao Governo, para remessa ao Congresso, instituindo a carreira de pesquisador, da Universidade do Brasil.

Parágrafo único. Enquanto não fôr promulgada a lei prevista neste artigo, o provimento de pesquisadores será feito sob a forma de contrato.

Art. 24. Os membros que constituirão, inicialmente, o Conselho de Pesquisas, da Universidade do Brasil, serão designados pelo Reitor.

Parágrafo único. Por sorteio serão indicados quais os membros da

primeira investidura, que deverão ter exercício por um, dois e três anos, respectivamente.

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1957. — *Buclides de Soiisa*, Diretor.

(Publ. no D. O. de 21-12-957).

RESOLUÇÃO Nº 14-57

Cria o Instituto de *Tisiologia e Pneumologia*, da Universidade do Brasil

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 24 de outubro de 1957, tendo em vista o que consta do processo n.º 11.480-57 — U. B., resolveu aprovar a criação do Instituto de Tisiologia e Pneumologia da Universidade do Brasil (I.T.P. — U. B.).

Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1957. — *Euclides de Sorisaj* Diretor.

(Publ. no D. O. de 28-12-957).