

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. XXXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1962 N.º 88**

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. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1962 N.º 88

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

## CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

*Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério*

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

*Divisão de Documentação e Informação Pedagógica*

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

*Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais*

Coordenador —• Jayme Abreu

*Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais*

Coordenadora Substituta — Ürsula Albersheim

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada à redação — Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXVIII

Outubro-Dezembro, 1962

Nº 88

## SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial .....	3

### *Estudos e debates:*

Atualidade de Rousseau — M. B. LOURENÇO FILHO .....	6
Escola Média no Brasil — JAYME ABREU .....	23
Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul — WAYNE A. R. LEYS .....	36
A educação e o desenvolvimento político no Brasil — FRANK BONILLA	45

### *Documentação:*

Situação econômica e o programa do governo .....	74
Financiamento da educação no Brasil .....	93
Bases preliminares para o Plano de Educação relativo ao Fundo Na- cional do Ensino Primário — ANÍSIO TEIXEIRA .....	97
Plano Nacional de Educação .....	108
Reformulação do Ministério da Educação e Cultura .....	127
Conselho Federal de Educação .....	135
INFORMAÇÃO DO PAIS .....	156
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO .....	165

LIVROS: GODOY, Josina Maria Lopes e COELHO, Norma Porto Carreiro — <i>Livro de Leitura para Adultos</i> (167); LOURENÇO FILHO, M. B. — <i>Educação Comparada</i> (170); <i>L'Enseignement de la Philosophie</i> — Recherches et Débats, nº 36 .....	171
--	-----

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Perspectivas para a educação — Darci Ribeiro (174); Educação e desenvolvimento — Jayme Abreu (177); Reflexões sobre ensino, ciência e desenvolvimento — J. Reis (180); Nina Rodrigues, criador e chefe de escola — Itazil Benício dos Santos (198); A tragédia das mãos vazias — Heloísa Marinho ....	201
--	-----

ATOS OFICIAIS: Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício* (203); Decreto Nº 51.552, de 26 de setembro de 1962 — *Aprova o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962* (208); Decreto nº 1.266, de 25 de junho de 1962 — *Baixa novo regimento para a Diretoria do Ensino Comercial* (209); Portaria nº 131, de 17 de agosto de 1962 — *Baixa instruções para o registro de diplomas e certificados do ensino comercial* (217); Portaria Nº 163, de 4 de julho de 1962 — *Dispõe sobre os cursos do ensino técnico industrial* (219); Portaria n.º 164, de 16 de maio de 1962 (Diretoria do Ensino Comercial) — *Dispõe sobre a adaptação de estudos as classes do ensino comercial* (220); Termo aditivo ao convênio celebrado entre o M.E.C, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — *Dispõe sobre as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.* . . . . . 221

## A MENSAGEM DE ROUSSEAU

Há dois séculos (1762) editava-se o *Émile* de Rousseau, que tanta influência exerceria na sociedade moderna do Ocidente. Participando das homenagens comemorativas, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS abre este número dedicando à efeméride suas primeiras páginas.

*Rousseau foi um desses raros pensadores que à originalidade de pensamento souberam dar a graça da arte. Nada ajuda tanto a perenidade de uma mensagem.*

*Por isto estamos todos, duzentos anos depois do *Émile*, a lembrar a contribuição extraordinária de nos haver mostrado quanto depende o homem da educação para a sua formação e vida social. Antes, talvez somente Platão, que tanto sobre êle influiu, sentira de forma tão aguda a dependência da organização da sociedade da educação para a distribuição adequada das várias modalidades da natureza humana. Vinte e dois séculos depois, redescobre Rousseau essa vária natureza humana e, já agora, pode vê-la em sua ilimitada diversidade. Enquanto Platão imaginou a sociedade ideal rigidamente estratificada nas três classes em que vislumbra distribuir-se a natureza humana, Rousseau lança as bases de uma organização social extremamente livre, dentro da qual pudesse mover-se essa natureza humana múltipla, diversa, individual e até, de certo modo, anti-social.*

*Ambos, não se esqueça, são reformadores da ordem vigente e não lhes poderemos julgar as contribuições ao pensamento humano sem levar em conta essa circunstância.*

*A sociedade platônica teria a sua realização dependente do acaso dos filósofos se fazerem reis e a de Rousseau de cada indivíduo poder receber a educação de um príncipe. Nenhum dos dois chega efetivamente a mostrar como estes dois milagres se poderiam concretizar.*

*O extremo individualismo de Rousseau escapa à pulverização social, implícita em sua concepção da natureza humana, pela integração do indivíduo na humanidade. A sua sociedade seria uma sociedade universal, livre e progressiva. Mas, como realizá-la? Que instituições, que organizações iriam concretizá-la?*

A hostilidade a ordem vigente levava-o a imaginar uma reforma social apenas negativa. Tudo consistiria em reduzir ao mínimo as restrições da organização social. A humanidade do seu sonho somente poderia, entretanto, fundar-se numa perfeitíssima educação de cada indivíduo.

Como conseguiu-la? Quem iria fazê-la? O próprio indivíduo, diriam pouco depois os filósofos individualistas, excluindo a educação dos deveres do Estado. Sendo o indivíduo a sede e a fonte de tudo, só os próprios particulares poderiam efetivá-la. Como isto se poderia fazer para todos os indivíduos, não ficava claro nem se tornou possível.

O idealismo germânico resolve a dificuldade retornando ao Estado e fazendo dele a própria forma da natureza humana realizar-se. A liberdade do homem se tornaria efetiva pela subordinação ao Estado.

Da sociedade universal, do homem membro da humanidade, passamos à sociedade nacional e o homem, súdito do Estado. A educação se faz pública e uma das funções supremas do Estado.

São estas as três fases por que passa o pensamento humano, desde que Platão descobre a natureza humana e a sua variedade e percebe a necessidade de educá-la adequadamente, para uma organização social justa. Rousseau reencontra a natureza humana, percebe-lhe a ilimitada variedade individual e imagina a sociedade estendida a toda a humanidade e contida apenas por singelíssimos Estados-gendarme, conseqüentes do Contrato Social. O idealismo germânico percebe que essa natureza humana somente se realizaria por meio das instituições sociais, instrumentos da efetivação de suas liberdades, e daí parte para o Estado como algo de absoluto.

Cada uma das fases do pensamento humano completa a outra, para se chegar hoje à nossa concepção moderna, em que pensamos, com Platão, que somente pela educação se pode organizar a justiça social; com Rousseau, que essa natureza é vária e individual e exige liberdade para se desenvolver; com o idealismo germânico, que as instituições sociais, longe de inimigas dessa natureza, são os instrumentos de sua realização; e, finalmente, com Deivey, que, reconhecendo quão importante é a educação, mostra que se acha ela subordinada ao tipo de instituição e à forma de organização social adequados à natureza simultaneamente individual e social do homem. Somente com instituições democráticas e com o Estado democrático pode realizar-se o que sonharam Platão e Rousseau. O Estado dos idealistas germânicos será o meio de se realizar a educação harmoniosa e completa do indivíduo, se fôr êle democrático, isto é, se fôr o Estado que se organize dentro de amplo pluralismo

*social, que se funde na máxima participação do indivíduo em suas diversíssimas instituições, que promova o máximo de inter-relações entre os grupos e classes da sociedade e, neste sentido, estimule o constante alargamento dos interesses e estímulos de cada indivíduo, para o enriquecimento cada vez mais amplo de sua personalidade.*

*Este pensamento democrático moderno tem assim as suas raízes imersas no solo intelectual que construíram Platão, Rousseau, Kant, o idealismo alemão, e afinal John Deivey. Todos eles se somam para a nossa visão de hoje do homem livre e da sociedade democrática. A atualidade de Rousseau está em que, mais do que ninguém, viu o homem e previu a educação do cidadão. Hoje vemos o homem e o cidadão e a educação do cidadão e do homem, um não contrariando o outro, mas mutuamente se fecundando, no jogo múltiplo do pluralismo social do Estado democrático.*

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

## ATUALIDADE DE ROUSSEAU

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor emérito da Univ. do Brasil

Jean Jacques Rousseau viveu entre 1712 a 1778. Salvo *As Confissões*, obra póstuma, e escritos menores depois impressos, seus livros se publicaram entre 1750 e 1764. Há dois bons séculos, portanto.

A esse prazo, autores e livros perdem os contornos mais vivos. Esbatem-se em sombras e, como as sombras, dão-nos impressões pouco definidas, quase irreais. Real é o que tenhamos à frente, aqui e agora, o que de perto nos toque; ou, ao menos, aquilo que possamos imaginar como de eminente presença, que nos imponha variação de atitude e conduta.

Não obstante — e é o que buscaremos mostrar — grande parte das idéias de Rousseau ainda hoje pesam sobre nós. Ou, se quisermos inverter a imagem, diremos que essas idéias diante de nós se alongam, no chão incerto que pisamos.

Atribuir atualidade a pensadores de outros tempos é recurso freqüente aos que tenham de versar-lhes os escritos. Afinal, um modo de fazer reavivar por eles algum interesse, ou dourar a pílula que tiverem de impingir-nos.

Mas, com isso, convenhamos, afrontam não pequenos riscos. Esquecem, por exemplo, que a percepção exata de cada um desses velhos autores reclama a apreensão de determinadas situações de conjunto, as da época de cada qual. Esquecem também que diferentes nomes ou expressões, por esses autores utilizados, e que tenham continuado em uso, podem haver adquirido significado diverso.

Convirá, portanto, este aviso: o que nos parece atual na obra de Rousseau não são, de uma parte, afirmações isoladas que nelas se contenham; nem, de outra, a coerência de todas as idéias que haja pregado, não redutíveis, aliás, a um sistema lógico perfeitamente coerente.

Nesse particular, justificando-se, êle próprio declarou que preferia os homens de paradoxos aos de preconceitos. E tam-

bém escreveu: "Lembrai-vos de que a ignorância nunca fêz mal a ninguém; o erro é fecundo não quando nos oculte uma parte da verdade; mas, quando a toda ela se substitua, impondo-nos o que seja falso".

Admitia, sim, proposições fundamentais, as que lhe parecessem evidentes ao que chamava a "sinceridade do seu coração". Os que dessa sinceridade duvidassem, sentenciou certa vez, "mereceriam a forca..." Mas, de par com isso, compreendia que, entre tais preceitos e a realidade, havia um terreno de elaboração e contraprova, dentro do qual, em suas próprias palavras, esses preceitos teriam de ser emendados ou substituídos quando a nada de útil ou prático conduzissem.

Eis aí uma posição metodológica perfeitamente atual. De algum modo, Rousseau era um instrumentalista *avant la lettre*; ou, quando assim não fosse, compreendia a relatividade dos modelos de descrição e explicação, quer na filosofia, quer na ciência. Pelo exame de toda sua obra, vê-se que não admitia o reino do pensamento como construção estática, dotada de rigidez axiomática. Ao contrário, tinha-o como domínio de criação e aventura, quaisquer que fossem as exigências de luta, que isso lhe devesse custar.

Mais que tal atitude, importa examinar-lhe as causas.

Primeiramente, o processo de mudança de sua época, esse brilhante século XVIII, chamado "das luzes". Rousseau foi dos primeiros, senão a tomar perfeita consciência da ruptura que nas linhas da cultura ocidental se esboçava, ao menos a intuí-la e encará-la de frente.

Que ruptura era essa? A de uma cisão entre o valor da razão, por um lado, e o dos sentimentos e instintos, de outro; a da contradição entre as exigências da vida real e as especulações dos filósofos; e, enfim, a do sentimento individualista e o espírito de comunidade. Isso conduzia a uma revisão dos princípios de conduta nas formas de viver e conviver, na organização da vida social e dos governos; e, enfim, nas de preparação das novas gerações, no sentido dessas concepções novas.

Fundamental lhe parecia a tarefa de mostrar a incongruência, real ou aparente, entre os sentimentos individualistas e os da vida coletiva, ou a de enriquecer a conceituação do indivíduo com a do *socius*. Em termos simplificados, Rousseau redescobria a comunidade.

No apogeu da ilustração, marcado pelo movimento da Enciclopédia, era o racionalismo individualista que predominava. Em função dele cada coisa se definia, tinha seu lugar e sua explicação. Para confundir, perturbar ou negar tudo isso, é que Rousseau aparece. Surgia como um pioneiro, não como um líder. O líder típico é o homem que segue a vontade de um

grupo que êle escolhe; ao passo que o pioneiro põe-se diante de todos os grupos, convidando-os a que o sigam. É bem diferente.

Lytton Strachey afirma que Jean Jacques possuía um atributo que o separava dos contemporâneos, estabelecendo entre êle e o pensamento de sua época um considerável hiato: "era moderno".

A palavra "moderno" nada significa por si mesma. Sugere, no entanto, certa perspectiva de análise, não desprezível. Strachey referia-se em especial à filosofia política de Rousseau, a qual realmente se distinguia da dos demais pensadores do seu tempo.

Entendamo-nos a esse respeito. A crítica que então faziam à Coroa, já iniciada nos fins do século anterior, não decorria da aceitação de nenhum sistema perfeitamente elaborado. Assinalava apenas uma reação de homens conscientes contra o mau governo de Luís XIV. Engenheiros como Vauban, ou juristas como Boisguilbert, observavam os maus resultados do sistema fiscal em uso sobre a agricultura e as conseqüências ruinosas sobre o comércio.

A crítica à autocracia combinava-se com uma reação para o restabelecimento de antigas instituições francesas, que a Coroa havia esmagado. Contra o absolutismo, *L'état c'est moi*, desejava-se o retorno à autonomia local com a restauração das assembleias provinciais seguida da revigoração dos estados gerais. Contudo, isso convinha à recuperação da influência da nobreza. É o que se pode verificar em obras de pouco antes da preparação revolucionária, entre as quais nem mesmo o *Espírito das Leis*, de Montesquieu, vem a escapar.

Assim, à crítica feita à monarquia absolutista parecia bastarem as idéias do cartismo inglês, com separação do poder executivo e legislativo. Esse, o pensamento de muitos líderes, entre os quais figurava o demoníaco Voltaire.

Claro que essas indicações não reproduzem todo o cenário. O processo era mais profundo, influenciado por noções científicas, bem ou mal generalizadas, o que no pensamento político refletiam as teorias do *direito natural*. Pois, no embate dessas tendências, é que Rousseau emerge — afirmativo, desafiador, freqüentemente contraditório — senão mesmo em muitos pontos obscuro, como é dado ser aos profetas.

Pesando essas circunstâncias, Carlyle o inscreveu em seu elenco de heróis, como artífice da revolução francesa. Esse também o motivo por que Diderot, que com Jean Jacques estreitamente convivera, havia de a êle referir-se como "um vasto abismo entre o céu e o inferno". Confessaria, ademais, que a própria presença de Jean Jacques o perturbava, como se ao lado tivesse "uma alma condenada"...

Esta última circunstância, é evidente, não só se referia às contradições do tempo e ao esforço de Rousseau em reconhecê-las e desnudá-las. Ligava-se a sua estranha personalidade, dividida por forças mórbidas de natureza sexual e religiosa. Não é de nosso tema analisá-las. Elas estão patentes, no entanto, na abjuração de suas crenças calvinistas de origem, em favor do catolicismo, para retorno vinte anos depois àquela mesma confissão; e, enfim, na pregação de uma religião natural, sem dogmas nem culto. E patentes estão em suas estranhas aventuras com as mulheres, fossem reais ou imaginárias, como ainda e também no estado de semidependência em que quase sempre viveu.

Nas *Confissões*, documento humano dos mais curiosos, havia de declarar que seus gostos e pensamentos "flutuavam sempre entre o que houvesse de mais nobre e de mais vil..."

Isso esclarece muito, quanto à sua contínua inquietação. Também o esclarecem os períodos diferenciados de sua vida, com maior freqüência assim descritos por seus biógrafos: um período de formação inicial, com vida errante e desesperado esforço de autodidatismo, que se prolongou além dos 25 anos; uma segunda formação, em Paris, junto aos homens da Enciclopédia, que logo passaria a combater, apenas interrompida por breve estágio em Veneza, como secretário do embaixador da França; o refúgio no campo, de 1756 a 1762, em que produziu os melhores trabalhos; e, enfim, o exílio na Prússia e Inglaterra, e os últimos anos, a partir de 1770, de prolongado ocase na França.

À obra que deixou seriam decisivos os períodos centrais. Depois dos estudos e composições artísticas (não esqueçamos que inventou um sistema de notação musical e que, além de peças menores, compôs uma ópera), Rousseau veio a redigir um ensaio que o tornaria célebre da noite para o dia. Trata-se do famoso "Discurso sobre as ciências e as artes", com que se apresentou a um concurso na Academia de Dijon.

Não desconheceis, por certo, o tema aí proposto. Era este: "Tem o desenvolvimento das ciências e artes contribuído para corromper ou para aprimorar os costumes?"... Jean Jacques responde pela negativa, sustentando que as ciências e as artes conduzem, todas elas, à depravação e à corrupção dos espíritos.

Por mais estranho que pareça, obteve o prêmio.

Quando pausadamente se examina tal documento, percebe-se que Rousseau combatia mais as formas deturpadas da cultura que o conhecimento e a formação estética. Ainda no fim da vida, era no tanger de uma espineta que se consolava... Mas o modo paradoxal da exposição devia levantar tal interesse pelo assunto, tais protestos e acirrada polêmica (em que tomou parte

mesmo um rei, Estanislau, da Polônia), que logo projetaria aquele estranho pensador de 39 anos entre os maiores da língua francesa.

Não muito depois, apresenta-se a novo concurso na mesma Academia, com um segundo discurso, este agora sobre as *Desigualdades humanas*. Aí resume a história do pretendido progresso da humanidade, que não seria, em seu parecer, senão melancólico regresso às desigualdades e à servidão. Começa por distinguir duas espécies de desigualdades: uma, natural ou física, e outra, moral ou política.

É nesse escrito que lança a imagem explosiva da origem da propriedade, depois simplificada por Prudhon na fórmula: "A propriedade é um roubo". Mas não foi isso que Rousseau escreveu, nem aí, nem depois. O que escreveu foi o seguinte: "O primeiro homem que tenha cercado um horto, apoderou-se dele, estaria cometendo um crime, pois que a terra é de todos..." E mais: "O trabalho dá ao lavrador o direito sobre os produtos da terra que tenha cultivado. .." E, ainda: "Unamo-nos para evitar a opressão sobre os fracos, para conter os ambiciosos e assegurar a cada um o que lhe caiba de direito: instituamos regras de justiça e de paz, que todos sejam obrigados a atender; que não façam exceção de ninguém, e que, de alguma sorte, reparem os caprichos da fortuna, submetendo a todos, os poderosos e os fracos, aos mesmos deveres de mútua compreensão..."

Não parecerá um trecho de jornais de nosso tempo?.. .

Embora não levantasse o prêmio, esse discurso também alcançou repercussão. Rousseau o dedicava à sua amada república de Genebra (pois não havia ainda a Suíça unificada de hoje), onde nascera e gostaria de viver. Para aí então se dirige, não encontrando, porém, a acolhida que esperava. Ademais, em Genebra, a essa época vivia Voltaire, dezoito anos mais velho que êle, e com o qual mantinha respeitadas relações de discípulo, mas a quem, no íntimo, só podia detestar.

E que nisso, já então, era correspondido com vantagem, não se pode pôr em dúvida. Basta lembrar a carta com que Voltaire lhe agradeceu a oferta do segundo discurso, e na qual figura o seguinte trecho: "On N<sup>o</sup>a jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre betes; il prend envie de marcher à quatre pattes quand'on lit votre ouvrage..."

Jean Jacques regressa a Paris, para logo entregar-se ao retiro no campo, que devia durar longo tempo. É então que elabora o romance *La Nouvelle Heloise*, e escreve as obras de verdadeiro sentido precursor, o *Contrato Social* e o *Emílio*, cujo bicentenário agora celebramos.

Conjuntamente publicadas, em 1762, cuidavam na aparência de coisas muito diversas. Uma, de direito público, ou, como

então se dizia, de direito político; a outra, de princípios gerais, objetivos e técnicas de educação.

Na realidade, formavam essas obras um só sistema de idéias.

Ainda que, de modo sumário, necessariamente imperfeito, tentamos aqui apreciá-las.

## O "Contrato Social"

O *Contrato Social* é um pequeno livro, fragmento de obra mais ampla iniciada em Veneza, continuada em Genebra e, depois, definitivamente abandonada. Deveria chamar-se "Instituições Políticas", propondo-se a abranger em conjunto as questões de direito público.

Os problemas de organização do estado e do governo preocupavam a Rousseau pelos motivos já referidos, os de natureza social e cunho pessoal. Todos nós, aliás, e pelas mesmas razões, somos de um ou de outro modo reformistas sociais. Culpando a sociedade, cada um de nós busca proteção num mito, que lhe dê conforto e segurança. Certo é que nesse processo, servindo-nos de escusa, colaboram razões do ambiente. Assim, os mitos passam das pessoas para os grupos, consolidando-se em programas de partidos ou ideologias mais elaboradas.

Em Rousseau, os motivos individuais e sociais combinavam-se, reforçando-se uns aos outros. Donde, o esforço que fazia por desvendar a natureza da idéia de um *pacto coletivo* como explicação da vida social organizada.

Essa idéia, desde o século XVII, vinha sendo construída em substituição à do direito divino, como base do poder civil. Ainda ligada a explicações teológicas, ou já em luta com elas, fundamentava em tese as teorias do direito natural.

O contrato pressupunha dois elementos: um pacto, tácito ou expresso, mediante o qual nascia a sociedade e seu governo; e um estado anterior, de onde esse surgisse, original ou natural. Aplicava-se, ademais, a dois níveis: o das relações entre indivíduos, e o das relações entre os estados, sendo assim tanto a fonte do direito interno como do direito internacional. Já era essa a tese do holandês Hugo de Greet, — *Grotius*, nome pelo qual ficou conhecido — e cuja obra, desde o século anterior, muito influía no pensamento político.

Em qualquer caso, seria por vontade própria que as partes contratantes se tornavam obrigadas. As teorias sobre a forma e a natureza do contrato variavam, porém, nos autores e, à medida que se desenvolviam, passavam a reclamar uma explicação básica para a capacidade de contratar.

A forma mais simples consistia em admitir dois contratos sucessivos: um, pelo qual se produzisse a comunidade, e outro, através de que se regulassem as relações entre o povo e os governantes. Assim, a teoria do contrato pretendia revestir-se de valor universal na explicação de todas as formas de agrupação humana. Marcava como que os pródomos de uma compreensão sociológica do problema, e assim o reconheceram depois especialistas como Durkheim.

Os pensadores ingleses, é certo, não levavam tão longe tais conseqüências. Hobbes, por exemplo, suprimia o contrato de governo, admitindo que êle representasse um fato primário, donde a justificação que fazia dos governos absolutistas. Locke, por seu lado, não as distinguia, claramente, uma de outra.

A importância da teoria estava na convicção de que o direito e o governo caíam dentro do campo da moral, ou que não resultavam de simples expressões de força, havendo portanto de submeter-se a princípios éticos. Ora, precisamente nisso é que a teoria se ajustava ao racionalismo do tempo, inclinando o pensamento político para o liberalismo.

"No século XVII, como não se dera desde os gregos (a observação é de Sabine), os pensadores adquiriam a consciência de que havia muito de caprichoso nos costumes, de injusto nas posições herdadas, e de repelente no uso da força sem inteligência. Como agente do bem-estar humano, aceitavam a inteligência ilustrada. Com uma grande confiança em si mesma, justificada pelo êxito de certas construções da ciência do tempo, em particular da física matemática, o homem acreditava que poderia reconstruir todo o saber, sem outra base que não fosse o poder da razão. Ademais, pela primeira vez, a filosofia tornava-se expressão da classe média, que se punha ao lado do liberalismo, do cosmopolitismo, da ilustração e do individualismo".

Desse modo, a filosofia moderna começava por encontrar a natureza individual como o mais sólido elemento de construção. Com o esclarecimento de seus interesses, espírito empreendedor, desejo de felicidade e progresso, o indivíduo seria bastante para construir uma sociedade estável. Era o que se pensava porque, para essa filosofia, as relações pareciam menos importantes que as substâncias: o homem era a *substância*, e a sociedade, simples trama de *relações* que, artificialmente, se pudesse tocar e destecer...

Ao contrário disso tudo, Rousseau não apelava para a razão. À inteligência, ao desenvolvimento do saber e o progresso científico, contrapunha os sentimentos benévolos e amistosos, a simplicidade de vida, a volta ao que entendia como natural. O que à vida dava valor eram as emoções comuns, as formas por

assim dizer instintivas ou primitivas. Desenvolveu essa tese no romance *Nova Heloísa*, em que prega o retorno à natureza, à vida do campo, à simplicidade dos costumes.

Pode-se, de passagem, perguntar, por que esse título, *Nova Heloísa*, quando, na verdade, a heroína se chamava *Julie*, Júlia. Simplesmente porque Rousseau queria fazer lembrar a paixão que o filósofo Abelardo havia inspirado a uma terna discípula de nome Heloísa, e porque êle, Jean Jacques, com Abelardo se identificava, no seu amor platônico a Mme. de Houdedot... Aliás, o título da primeira edição era *Lettres de Deux Amants*, com o subtítulo "Julie, ou la nouvelle Heloise". A tese da narrativa, em que se reconhecem as raízes do romantismo francês, é sempre a mesma: o homem de pensamento é um ser desnaturado; a filosofia, farsa intelectual; a ciência, mera curiosidade ociosa; e os costumes polidos, artifício dos que dominam.. .

Ainda que esses pensamentos já estivessem nos dois discursos à Academia de Dijon, é no *Contrato* que aparecem como teoria mais coerente. Rousseau, êle próprio, assim o sente quando, a certa altura da obra, escreve estas frases: "Observe o leitor que esta matéria é para ser lida pausadamente: não conheço a arte de ser claro para quem não se disponha a estar atento..." Nada, pois, de paradoxos.

O *Contrato* apresenta quatro livros ou partes. Como de hábito, começa com uma frase de efeito: "O homem nasce livre e, no entanto, por toda a parte vive em servidão". Logo a isso explica, dizendo que não há razão natural para que um homem domine outro, mesmo que seja um príncipe.

Admite que haja governos bons e maus e que, mesmo os maus, são preferíveis à anarquia. "Se um povo é constrangido a obedecer, e obedece, faz bem. Mas melhor fará se sacudir esse jugo, assim que possa, para destruí-lo". Com tais palavras, justificava o direito de revolução.

Sim, porque a ordem social era para êle fundada em convenções. Mas de que espécie?... Examina as normas reguladoras da família para demonstrar que o poder dos governantes não se poderá confundir com elas. Mostra também que esse poder não pode resultar da força, da conquista armada. E é, então, que passa a desenvolver a teoria.

Os homens começaram a viver em estado de natureza. Para os fins de defesa, uniram seus esforços. Como, porém, nela se poderá conciliar a força do conjunto com a liberdade de cada um?.. .

Eis a resposta: "Numa forma em que se defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado, mas, de tal modo que, a todos unindo, cada um não obedeça senão a si mesmo, permanecendo livre como dantes". Essa é a forma do contrato social,

cujas cláusulas não podem ser formuladas em abstrato. Em qualquer caso, todas terão de reduzir-se a uma só: a aliança total de cada associado com a comunidade, sem quebra dos direitos à liberdade.

Como cada associado adquire o mesmo direito sobre todos os demais, segue-se que ganhará o equivalente ao que perder. Nisso compreendia a formação do que chamou o "corpo político" — passivo, na forma das instituições do estado, mas, ativo, como instrumento da soberania popular.

Dessa concepção, a da soberania do povo, então retira todas as consequências. Os cidadãos obrigam-se apenas para com o *soberano*, que é o povo, em conjunto. O povo não se obriga senão para consigo mesmo. Quem se recuse a obedecer à vontade geral, a isso deverá ser obrigado pelo corpo político que regularmente se organize: *On le forcera d'être libre*. Tal a condição que dá legitimidade às corporações civis, as quais sem ela seriam absurdas e tirânicas.

Rousseau analisa tal idéia com relação à propriedade, aí repetindo idéias do discurso sobre as desigualdades. O Estado garante aos particulares a propriedade de seus bens ou, mais exatamente, a posse de certos bens. As terras dos particulares, ou que assim admitamos, na verdade são território de todo o povo. O que a comunidade faz, em determinadas condições, é assegurar a utilização particular das terras, desde que em benefício de todos — idéia, à época, inteiramente subversiva...

No livro II, demonstra que a soberania popular é inalienável e indivisível. Isso quer dizer que nenhuma vontade particular, a de indivíduos ou de grupos, há de opor-se à vontade geral. Essa vontade é que seria objeto da lei, sempre de ordem geral, para previsão e regulação dos interesses comuns ou do bem público.

Quando um Estado se reja por legislação desse tipo, torna-se verdadeira república. De outra forma, não. Assim, ao conceito da liberdade, juntava o de igualdade, entendido como condição do bem comum.

O livro seguinte trata das diferentes formas de governo. Que é um governo? Uma comissão, um encargo, um mandato do povo. Os governantes são servidores dele, pois só o povo é soberano. Apenas em seu nome e no sentido dos interesses gerais é que se justifica a autoridade.

Assim, o poder de legislar também só ao povo pertence. O que aos governantes cabe é tão-somente estabelecer um relacionamento entre essa vontade e as situações de fato, dando-lhe regularidade e harmonia.

Aí distingue as formas de governo, o que faz pelo critério do número de pessoas que exerçam a autoridade. Admite (o

que mais tarde corrigiria) a superioridade do governo monárquico para os grandes países; a do aristocrático para os de extensão média; e a de representação direta, propriamente popular (no texto "democracia"), para os pequenos estados. Algumas críticas mostram que Rousseau nisso tomava como paradigma de bom governo o modelo de sua pequenina república natal, onde as leis se ratificavam mediante referendo popular.

No livro final, ao esclarecer tais idéias, admite que, embora a vontade geral seja indestrutível, suas formas estarão subordinadas às condições concretas da organização do corpo político, e entre essas, de modo especial, a normalidade da representação popular por eleições. Não bastará que o sufrágio popular seja exercido: o dinheiro pode corrompê-lo... As considerações, que então desenvolve, são exatamente as mesmas que hoje fazemos com relação a abusos do "poder econômico".

Como prevenir essa deturpação?... Estabelecendo-se um clima de idéias e sentimentos que tudo supere, e que afinal assegure a vitalidade das instituições democráticas. Esse clima, Rousseau o vê como projeção de uma religião civil.

Para esse resultado, classifica os sistemas religiosos em três formas. A primeira, a da religião do homem, sem templos nem altares, circunscrita ao culto interior de um deus supremo e a prática de deveres morais. A segunda, a religião do cidadão de cada país, fundada em sentimentos nacionais e cujos dogmas e preceitos seriam definidos por lei. A última seria a forma em que, no seu entender, duas legislações, dois chefes, duas pátrias, teriam de impor-se ao homem. Nela haveria deveres contraditórios entre o devoto e o cidadão. É transparente que, influenciado pelas idéias calvinistas, Rousseau aí se referia à Igreja Católica, ainda que, a esse tempo, nela permanesse.

Entre os três sistemas, é pelo segundo que opta: o da religião, nacional, mediante a qual se combinariam o culto divino e o culto das leis. Os únicos dogmas seriam o que chamava de sentimentos *de sociabilidade* — ou aquilo que hoje denominamos espírito público, compreensão do bem geral, sentimento de comunidade.

Para a maioria dos críticos, esse é o capítulo mais débil de toda a obra, pois certas conclusões contradizem os sentimentos de liberdade, ou a livre manifestação da consciência.

Para outros, porém, é nessa parte, ainda, nem sempre perfeitamente clara, que dá os fundamentos de uma idéia política nova, a do nacionalismo. Há quem afirme, como dissemos, que certas idéias só aí aparecem para justificar as normas políticas da república de Genebra, o pequenino estado em que a vontade

popular já se manifestava, mesmo antes de Cristo, tal como aparece nos "Comentários", de Júlio César. A energia e a independência de seus habitantes dela fizeram, com efeito, a república mais antiga que conhecemos, algo de diverso dos estados-cidade da Grécia. Mas, as pequenas comunidades desse tipo, de economia predominantemente rural, já no século XVIII não pareciam apresentar maior importância na vida da Europa, como também em algumas regiões da América.

Essa observação encontra apoio em outras passagens da obra de Rousseau, explícitas ou não. No último trabalho político que redigiu, no entanto, as "Considerações sobre o Governo da Polônia", é que Rousseau francamente apela para o valor do *patriotismo nacional*. Isso parece uma conclusão natural do que deixou em diferentes escritos, nos quais qualificava os sentimentos cosmopolitas e humanitários da Ilustração como "perigosos ao espírito moral, ou aos fundamentos de bom governo".

Em conseqüência, a unidade social e política requer a *nação*, sentida na unidade cultural de cada povo, e por ela alimentada e conformada em suas mudanças. Sem a tradição e a herança acumulada da cultura nacional, a própria idéia de povo não existe, pelo que a soberania perderia a sua razão de ser, em face da de outros povos. Assim, mais tarde, o interpretariam os filósofos políticos da unidade alemã, Hegel e Fichte, por exemplo. E seguidamente outros, maiores ou menores, mais próximos de nós.

Por tudo isso, pelo calor com que defendia a liberdade e a igualdade, deixando claro que o clima necessário seria o da fraternidade nacional, é que o *Contrato Social* viria a ser o catecismo da Revolução Francesa.

Quando hoje lemos essas páginas, tudo nos poderá parecer um conjunto de lugares-comuns. Mas, lugares-comuns por influência, direta ou indireta, da atmosfera política que o *Contrato* ajudaria a criar no pensamento da Europa, logo transplantado para os países da América, a começar pelos Estados Unidos, donde se derramaria para outros...

Como em exaustivo trabalho documenta Robert Dorathé, a própria terminologia fundamental que ainda agora se emprega no direito público, provém dos escritos de Rousseau. Isso não se deve apenas à redefinição de certos conceitos, como *soberania*, *governo*, *autoridade civil*, *pessoa moral ou jurídica*... Mas também ao fato de haver sido dos primeiros, entre os pensadores políticos, a escrever em francês, não em latim, como de regra se fazia. Desse modo, ainda hoje Rousseau nos fornece não só problemas e métodos, mas a própria linguagem, para o que, de certo e de errado, nesse domínio fazemos e pensamos.

Abram-se os jornais desta manhã. Ouçam-se os discursos das Câmaras e as apóstrofes de nossos reformadores políticos. Os editoriais e os discursos ainda agora projetam o texto do *Contrato Social*, com as mesmas verdades, meias verdades, contradições e paradoxos.

Quer os jornalistas e políticos saibam disso, quer não, pensam e falam como Rousseau: o Rousseau original, e o Rousseau de transformações sucessivas, que o seu pensamento tem sofrido, em virtude de adequações no tempo. Em qualquer caso, o *Contrato*.

### O "Emílio"

Com esse livro, simultaneamente se publicou o *Emílio*. No sentido geral, como na forma, era obra bem diversa daquela. O título completo é este: *Émile, ou de L'éducation*. Rousseau aí tentava relacionar o ideal de sua filosofia política com o da formação das novas gerações. Queiramos ou não, toda reforma política envolve uma demagogia, e Rousseau sabia disso, pelas leituras de Platão, uma de suas fontes mais constantes.

O intuito geral do *Emílio* é realmente esse. Outras conseqüências dele resultariam, porém, graças a novas perspectivas que Rousseau abria para uma reconstrução continuada das idéias sobre o ensino e suas técnicas.

Muito mais longo que o *Contrato*, divide-se em cinco partes, através das quais o autor se propôs a acompanhar o progresso do desenvolvimento biológico, psicológico, social e moral de um órfãozinho, e que, no decorrer da narrativa, aparece como menino, rapaz e homem.

A primeira parte trata dos cuidados com o recém-nascido e o infante. A segunda, desde que o educando começa a andar e a falar até próximamente os 12 anos. A terceira, dos 12 aos 15, idade que Rousseau aponta como a mais adequada à educação intelectual, ou à aquisição e sistematização de conhecimentos. A quarta é consagrada à formação cívica, moral e religiosa do adolescente. Na última, aborda a questão do matrimônio de Emílio, quando, a propósito das qualidades da moça que lhe estava destinada, examina os problemas gerais da educação feminina.

Na forma, uma narrativa romanceada. Juntou-lhe, no entanto, reflexões, dissertações sobre a vida pública, a liberdade, a propriedade, o dever do trabalho, a necessidade da formação religiosa. Esta última toma uma grande parte do livro IV, em que Rousseau recorre a uma ficção que se devia tornar célebre. "La profession de foi du Vicaire savoyard".

Não é de todo fácil a leitura de *Emílio* a espíritos desprevenidos, razão por que esse livro tem recebido interpretações

das mais variadas. Para L. Flandrin, que submete Rousseau a severa crítica, as idéias aí expressas formam, no entanto, um conjunto coerente, de linhas arquiteturais majestosas. Se muitas das idéias aí contidas só agora podem ser aceitas com reservas e retificações, outras permanecem (é o seu parecer) com a mesma força de origem e grandeza sugestiva. Todas atendem aos princípios daquela mesma filosofia: as de que a civilização, que fazia o século XVIII tão orgulhoso de si mesmo, não constituía expressão de progresso, mas de decadência: as de que o homem, tornando-se mais sábio e refinado, torna-se mais corrompido e menos feliz; e, enfim, as de que distanciando-se da natureza, êle se deprava, não restando outro recurso senão voltar às condições de vida mais singela...

Nas conferências que dedicou ao conjunto dos escritos de Rousseau, já não pensa o mesmo Jules Lemaitre. O que há de bom no *Emílio*, aí afirma, não pertence a Rousseau. E o que lhe pertence é dito de forma insolente, perturbadora dos espíritos, subversiva... E assim, numa ou noutra forma, os comentaristas procedem: Rousseau, um gênio; Rousseau, um degenerado ...

O certo é que, tanto no pensamento político, quanto no pedagógico, Rousseau pregava uma revolução. Apenas, por isso, temos citado críticos gerais, não pedagogos, dado que estes últimos não são lá muito amigos de revoluções.

Deve-se observar que, no século XVIII, antes de o *Emílio*, vários trabalhos pedagógicos de importância se produziram, tais como o *Traité des Etudes*, de Rollin, e o ensaio *On Education*, de John Lock. Mas o *Emílio* propunha a matéria sob forma nova e original.

Essa originalidade essencialmente consistiu na renovação mesma da concepção da ação educativa intencional. Até então, ela era vista como ação destinada a aperfeiçoar o homem, por meios impositivos, para fins que não se poderiam discutir. Para Rousseau, passou a ser entendida como desenvolvimento e ajustamento social, com sentido problemático, coisa completamente diversa.

Quanto ao primeiro desses pontos, insistiu no que chamou "educação negativa", denominação sem maior propriedade, e que hoje melhor traduzimos pela idéia de respeito à maturidade biológica natural dos educandos. "Deixai que vossos alunos amadureçam em si mesmos", era a sua primeira e grande máxima. É explicava: há uma educação que nos vem da natureza; uma segunda, que é dada pelos homens; e uma terceira que resulta das próprias circunstâncias, e a que êle chamava de "educação das coisas". Seria preciso que as duas últimas não prejudicassem a primeira, porque anterior às demais, e portan-

to, básica. Daí, o ataque a tudo quanto não parecesse natural, o que bem exprime no condenar o enfaixamento do recém-nascido, como então se fazia, e por tanto tempo ainda depois se fêz. E daí, também, o ataque ao ensino verbal de fórmulas feitas, ensino de memória, impositivo...

Esse segundo ponto não era original. Muito do que a tal respeito contém o *Emílio* está em Comenius, em Rabelais, em Montaigne, senão mesmo, em Erasmo. Contudo, o combate desses autores ao ensino verbal não era justificado em razões funcionais, ou de desenvolvimento. Viam os males, não as origens. Rousseau fêz o inverso. Quando se referia ao mal do enfaixamento das crianças, estava criando o símbolo do enfaixamento das idéias, por ensino discursivo prematuro, imposição e doutrinação, sem respeito às fases evolutivas da formação humana.

Disso, devia decorrer o segundo princípio, o da necessidade de se construir, pela observação sistemática, os fundamentos de uma nova técnica pedagógica, não firmada em axiomas, mas posta numa compreensão de problemas do ajustamento, variáveis com os indivíduos e as circunstâncias. "Observai os vossos discípulos, aconselhava, pois certamente não os conheceis, tanto são diferentes uns dos outros. E, se não os conheceis, não os podereis educar..."

Esses dois princípios que hoje também representam lugares-comuns, apresentavam-se, contudo, à pedagogia do tempo, como revolucionários. Só no decorrer do século passado, com os trabalhos práticos de Pestalozzi e de Froebel, viriam a ganhar algum terreno, para assumirem, enfim, pleno florescimento em nossa época, ampliados e polidos em seus excessos.

Em conjunto, levavam ao estudo das capacidades e aptidões dos educandos, ou ao conhecimento, neles, de condições biológicas e psicológicas. Quanto ao último aspecto ou, particularmente, à influência de Rousseau nos estudos da psicologia moderna, dedicou-lhe Edouard Claparède, seu grande compatriota, cuidadoso e profundo estudo. Em síntese, o pensamento de Claparède está resumido nesta afirmação: "Um sistema educativo que grave em torno da criança, e não mais a criança metida à força no leito do procusto dos sistemas — tal é o grande princípio que deveria fazer de Rousseau o Copérnico da psicologia".

Do *Emílio* como do *Contrato* não importam, pois, as afirmações isoladas, mas a perspectiva geral, em que o autor examina um e outro dos temas, conjugados num sistema.

Os elementos de psicologia evolutiva, de que hoje por toda parte os mestres se beneficiam, não estão expressos (nem isso seria possível) nas páginas do *Emílio*. A essência de um método novo, sim. É o que agora sabemos dessa difícil espe-

cialidade, não se pode negar, tem suas raízes nas páginas desse livro, quaisquer que sejam suas demasias.

Não só das bases empíricas, porém, tratou Rousseau, como fundamento das teorias e técnicas educativas. Cuidou também das finalidades gerais da educação, encaradas pelos aspectos de ajustamento — os da recreação, da vida cívica, vida religiosa, formação para o trabalho. Em relação a esse último ponto, escreveu: "Trabalhar é um dever indispensável ao homem social. Todo cidadão desocupado é um biltre". E logo a palavra profética, que tanto assustava aos homens de seu tempo: "Ademais, aproximamo-nos do século das revoluções..."

Quem no *Emília*, apenas veja a trama de uma novela, simples recurso para a expressão de idéias críticas à educação da época, não terá percebido, é claro, o espírito da obra. É esse espírito que se deve considerar. Assim o faria Kant, e depois dele, um sem-número de autores. Autores do século passado, deste século, deste decênio, deste mesmo ano em que o bicentenário do livro se comemora...

## Conclusão

A influência de Rousseau através do tempo, pelos dois livros de 1762, é inegável. E a comprovação está em que mais de duzentas obras de boa qualidade sobre eles se têm escrito. De menor qualidade, outras tantas.

Não obstante, com o *Contrato* e o *Emílio* é que deveria começar a queda do escritor e do homem.

O *Contrato* apareceu em abril desse ano. *Emílio*, no mês seguinte.

Pois bem. Não passados muito dias, era expedida em Paris ordem de prisão contra o autor. Na noite de 8 de junho, recebeu êle uma carta do Príncipe de Conti, avisando-o de que essa ordem seria executada no dia imediato. Com o auxílio de amigos, fuge com o intuito de alcançar Genebra, a terra amada, tanto que sempre fêz juntar ao seu nome, no frontespício de cada livro, esta qualificação: "Citoyen de Genève".

Não devia, porém, até lá chegar. A 19 de junho, o Conselho de Genebra expede um decreto condenando o *Emílio* a ser queimado em praça pública por suas tendências anti-religiosas, e o *Contrato*, pela pregação de idéias subversivas. Acrescentava que, se Jean Jacques se atrevesse a penetrar no território da república, deveria ser detido. Teve de permanecer em Yverdon, no Vaud, ao tempo sob a hegemonia de Frederico II.

É então que escreve a célebre carta a esse imperador da Prússia, pedindo-lhe asilo. Já é datada de Motiers-Travers. terra a êle sujeita. E assim começa: "Tenho falado muito mal de vós. E talvez o tenha ainda de fazer... No entanto, expulso da França, de Genebra e de Cantão de Berna, procurei asilo em vossos estados. Minha falta talvez tenha sido a de não haver tomado antes esta resolução. Este elogio é daqueles de que sois digno. Não mereço de vós nenhuma graça, e também não a peço. Mas creio dever comunicar a Vossa Majestade que estou ao alcance de seu poder, e que assim desejo estar: ela poderá dispor de mim como quiser..."

O rei Frederico aproveitou a oportunidade para dar à Europa uma lição de tolerância. Concedeu o asilo.

Ainda assim, a vida de Jean Jacques não se tornaria tranquila. Não se passam muitas semanas, vem a saber que a Sorbonne também havia condenado o *Emílio*, e que o Arcebispo de Paris, Cristophe de Beaumont, que lhe concedia estima, havia publicado uma pastoral, não apenas contra o livro, mas contra êle, o homem... Rousseau responde num documento que encerra das mais belas páginas que escreveu, explicando suas crenças. Apesar de tudo, o Conselho de Genebra determina que se apreendam os exemplares dessa reposta que acaso até lá chegassem. E Robert Tronchin, procurador geral da República, justifica esse ato, em vários escritos, a que chamou "Lettres écrites de Ia Campagne". Rousseau replica, com nove cartas famosas, que se publicaram com o título de *Lettres de Ia Montagne*. ..

Tudo isso acirra os ânimos. Aparece, então, um panfleto de extrema violência contra Rousseau, no qual se insistia em sua infeliz união com Teresa Levasser, e o abandono dos filhos provindos dessa união, um a um. Apurou-se mais tarde que esse panfleto fora redigido, por quem?... Por Voltaire....

Rousseau procura refúgio na Inglaterra, onde começam os dias mais penosos de abatimento e doença. Aí o acolhe David Hume, com quem, no entanto, logo entra em desavença.

Readmitido depois em França, humilhado e esquecido, vem a desaparecer em julho de 78, em Ermenonville, ao norte de Paris. Foi sepultado numa pequenina ilha, ao centro do parque dessa vila, a ilha dos Poupliers. Onze anos depois, vitoriosa a revolução, tornava-se esse local objeto de peregrinação piedosa.

Os homens de Genebra a pouco e pouco mudam também o seu parecer sobre Jean Jacques. Só mais tarde, porém, é que publicamente lhe reconhecem estima pública, dando-lhe o nome a uma das ruas centrais da formosa cidade, e também a uma

ilha, no Lago Léman, tão evocativa, pelos alamos que a enfeitam, rodeando a estátua de Jean Jacques.

E, mais do que isso. Hoje, em Genebra, não muito longe do centro, onde o Rio Ródano recebe o riacho Arve, desenha-se, entre árvores e flores, todo um bairro residencial que lhe consagra a memória. A delicadeza dos genebrinos levou a construir, partindo de uma praça, *le Rond-Point Jean Jacques*, ruas com os nomes das principais obras de Rousseau: *Rue de Contrat Social*; *Rue de L'Emile*; *Avenue du Dévin du Village*; *Rue des Confessions*. E, ligando esta última ao centro urbano, à margem do rio e depois à sombra de um bosque, *Le Sentier du Promeneur Solitaire*, título das últimas páginas que Rousseau escreveu, nos seus tristes dias de Ermenonville. Também essa localidade é ali lembrada no título de uma das ruas do tranquilo "quartier"... Ademais, a Universidade de Genebra mantém o Museu Rousseau, e lhe conserva carinhosamente o arquivo . . .

Para concluir, voltemos aos fins do século XVIII. A 11 de outubro de 1794, ou seja, no ano III do calendário republicano, a Convenção faz transportar as cinzas de Rousseau para o Panteón de Paris, onde pouco antes haviam sido depositadas as de Voltaire.

Sob um mesmo teto de glória, reencontravam-se as sombras daqueles dois lutadores — até certo ponto homens de uma mesma causa, mas bem diferentes no modo de encarar a vida e as instituições humanas.

E tão diferentes, que não tarda muito, Goethe viria a emitir esta opinião: "Com Voltaire, é um mundo que se acaba; com Rousseau, um mundo que começa..."

Penso que o tempo tem dado inteira razão ao autor do *Fausto*. É no mundo que Rousseau deveria desvelar que ainda hoje vivemos, impelidos por iguais esperanças, mas curvados ao peso dos mesmos sobressaltos, incertezas e angústias. Dois séculos não foram bastantes.

#### BIBLIOGRAFIA

- Oeuvres Completes* de J. J. ROUSSEAU (avec des notes historiques) Firmin-Didot, Paris, 1876; OSBORN, A. M., *Rousseau and Burke*, Oxford University Press, Londres, 1940; CHEVAUER, Jean Jacques, *Les grandes oeuvres politiques de Machiavel à nos jours*, Colin, Paris, 1950; DORATHÉ, Robert, *Jean Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Alcan, Paris, 1950; SABINE, George H., *Historia de la Teoria Política* (trad. de Vicente Herrero) Fondo de Cultura Económica, México, 1945.

# ESCOLA MÉDIA NO BRASIL

## ASPECTOS QUANTITATIVOS

JAYME ABREU

DO C.B.P.E.

Do fenômeno educacional mais assinalável no mundo ocidental no século XX, que é o da universalização da escola média, de segundo grau ou pós-primária, não poderia estar indene o Brasil. Começaremos assim nossa palestra examinando a expressão quantitativa dessa escola no Brasil. Se tomarmos como ponto de referência comparativo o incremento, em números relativos, dos vários níveis de ensino no Brasil, no recente período cronológico de 1951 a 1960, concluiremos ter sido o ensino médio o que, proporcionalmente, mais cresceu (algo mais de 100% contra pouco menos disso no ensino superior e contra 75% no ensino primário). Em números absolutos cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula.

Se esse crescimento é significativo do ponto-de-vista da expressão percentual do aumento registrado e se é bem maior do que o aumento da população escolar correspondente, que cresceu apenas de 30% nesse período, perde todavia muito de sua significação se cotejado com a população escolarizável nesse nível, no país, e com a estrutura ocupacional da nação de atividades classificadas como secundárias e terciárias a que deve servir.

Com efeito, está o Brasil entre os países latino-americanos de menor percentagem de escolarização, em nível médio, da população de 12 a 18 anos, apenas atingindo, atualmente, onze por cento dessa população.

Dividindo-se a matrícula na escola média latino-americana em três grupos, como o fez trabalho recente da UNESCO, a saber, daqueles países com menos, respectivamente, de 13%, entre 13 e 25% e acima de 25% de matrícula da população escolar correspondente, está o Brasil situado no grupo de menor percentagem, muito aquém dos 20% da Venezuela, 23% do Chile, 28% de Costa Rica, 30% do Panamá, 31% da Argentina, 32% do Uruguai.

24 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Esse mesmo estudo sugere como meta educacional no campo da escola média, a ser atingida por esse grupo de países de menor percentual de matrícula, alcançarem o índice de 30% até 1970, o que, no caso brasileiro, implicará praticamente uma triplicação de seus efetivos atuais de matrícula.

Se tomarmos como ponto de referência população economicamente ativa no Brasil distribuída por atividades primárias, secundárias e terciárias, veremos que 39% dela se encontrariam em atividades secundárias e terciárias.

Aplicados esses percentuais ao campo do ensino médio, perceber-se-á quão modestos são ainda os cálculos da UNESCO em relação às necessidades brasileiras de educação média, pois já em 1960 seria mister alcançar, em termos de necessidades ocupacionais, matrícula por volta dos quatro milhões e duzentos mil alunos, o que, não obstante representar um aumento de quase 400% sobre os efetivos atuais, não chegaria a constituir escolarização de 40% do total da faixa etária correspondente, percentagem essa absolutamente aquém daquela dos países altamente industrializados, onde se chega a registrar índice de matrícula em torno dos 80%.

Se são deficientes os quantitativos globais de matrícula na escola média brasileira em relação às exigências do desenvolvimento nacional, não é igualmente satisfatória a taxa de retenção escolar, como tampouco guarda adequada proporção a sua distribuição pelos vários ramos desse ensino, bem como, tampouco é harmoniosa sua ocorrência geográfica e social.

Um dos índices mais positivos, quiçá o mais positivo, pelo qual se mede a eficiência de uma escola, será aquele a que os americanos chamam de "*school retention rate*", isto é, a capacidade da escola de reter, até a conclusão do curso, o seu disciplado.

No caso da escola média brasileira, se tomarmos como base a geração escolar de 1954 a 1961, não mais de trinta por cento dessa população matriculada na primeira série teria chegado à conclusão do curso, o que representa uma taxa de evasão escolar da elevada altura de setenta por cento.

Outrossim, a relação atual entre a matrícula no primeiro e no segundo ciclos do ensino médio é de 3,5 no primeiro para 1 aluno no segundo ciclo.

No que concerne à distribuição da matrícula pelos seus vários ramos, varia substancialmente o quadro, conforme se analise a situação no primeiro ou no segundo ciclo.

Ainda que prevaleça sempre, com grande margem, a matrícula na escola secundária, desce esse seu prevailecimento de 83,5% no primeiro para 41,4% no segundo ciclo, subindo, ao contrário, no ensino comercial, de 11% no primeiro para 31%

no segundo, e no normal de 3% no primeiro para 24% no segundo, enquanto no ensino industrial e agrícola suas percentagem ínfimas de matrículas oferecem pouca oscilação entre os ciclos, respectivamente, de 2 para 3%, e de 0,5% para 0,6% do primeiro para o segundo.

A escola média brasileira é, essencialmente, instituição urbana, pois só as capitais concentram 45,5% do seu discipulado, de clientela de classe superior e média, sendo de registrar que, em 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396 não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo.

No que respeita à distribuição geográfica da escola média pelo heterogêneo arquipélago cultural brasileiro, são sensíveis os desníveis entre as regiões Norte-Oeste, Nordeste e Sul, bastando assinalar-se que se matriculam na sua primeira série, por mil adolescentes de 12 a 18 anos, respectivamente, em cada uma delas, 1,5, 3,5 e 17 alunos, e concluem o curso 0,3, 0,8 e 4,4.

Percentualmente, no decênio 1951/60 o crescimento das matrículas nos vários ramos do ensino médio, partindo do índice 100, alcançou, respectivamente, 198, 226 e 240 no ensino secundário, comercial e normal.

Embora prevaleçam ainda no ensino médio, comercial e secundário, os estabelecimentos privados, sejam eles confessionais, que são ainda maioria no país, ou pequenas empresas organizadas com fins de lucro, se se coteja a situação atual, quando cerca de um terço dos estabelecimentos é de manutenção pública e 40% das matrículas são financiadas pelo poder público, com a situação que precedeu imediatamente a 1930, em que era quase invariável a existência de apenas um ginásio estadual nas capitais dos Estados, é objetivamente demonstrável que a maior expansão registrada foi a do ensino médio público.

A proporção da matrícula entre os nossos vários níveis de ensino é de 7 alunos na escola primária para 1 no ensino médio e de 10 neste para 1 no ensino superior.

Teoricamente, a proporção professor-aluno, na escola média, andaria na casa de 1 por 16 alunos, muito embora essa relação não tenha maior sentido como expressão da grande variação de situações reais.

O Estado é o grande mantenedor da escola pública média no Brasil, sendo pouco relevante a presença municipal na mesma, vindo recentemente a União afirmando mais a sua presença na manutenção desse nível de ensino, sobretudo por forma indireta, mediante bolsas, subvenções, suplementação de salários,

auxílios esses emanados principalmente do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Morfológicamente, a expansão da escola média vem-se processando mediante o modelo de escolas multipartidas, vale dizer, secundárias, comerciais, agrícolas, normais, sem a presença de escolas multilaterais, organizadas nos moldes das "*comprehensive school*" americanas, oferecendo diversidade de cursos sob unidade de controle e comando.

### Estrutura e características principais das escolas de nível médio

Da sumária caracterização que, a seguir, esboçaremos das escolas de nível médio no Brasil, excluiremos as escolas normais, pois embora pertencendo por nível ao ensino médio, parece-nos mais próprio abordar o seu funcionamento em relação ao da escola elementar, dadas suas intrínsecas conexões.

Nossa análise incidirá, essencialmente, sobre a escola secundária não só porque concentra ainda, à base de dados de 1960, 73,7% do total de matrícula na escola média, como porque, a nosso entendimento, será ainda por muito tempo prestigiosa, popular, desejada no Brasil, não sendo previsível para breve o deslocamento dessa preferência.

A escola média brasileira é estruturada em dois ciclos de estudos: o *primeiro* de quatro séries; e o *segundo* de três, designados, no curso secundário acadêmico, como ginásio e colégio.

O fato de poderem existir estabelecimentos apenas com o primeiro ciclo, embora os que possuam o segundo devam fer o primeiro, retira-lhe continuidade, não podendo, em verdade, ser ela considerada como um todo contínuo.

São, *de fato*, duas escolas, com distribuição geográfica e clientela diversas, uma, a do primeiro ciclo, que deveria funcionar em termos de ampliação da cultura geral iniciada pela escola primária e de orientação discente, o que, aliás, não busca fazer por caminhos pertinentes, e outra, a do segundo ciclo, que teoricamente busca habilitar profissionalmente e preparar para a escola superior, finalidades de que, em verdade, se desobriga muito precariamente.

A ausência de continuidade no sistema escolar brasileiro isola em três sistemas estanques e independentes os seus três níveis — primário, médio, superior — funcionando a habilitação para o exame de admissão à escola média e o vestibular à escola superior,\*como sucedâneos dessa indispensável e orgânica articulação, sendo o preparo ou adestramento para esses exames o que realmente conta como demonstração da medida em que os sistemas regulares de ensino funcionam a contento das exi-

gências dessas barreiras armadas entre a escola primária e a média e entre esta e a superior. Esvai-se assim o que seria o propósito de influência formativa do ensino na sujeição a essas formas espúrias de mera *chauffage* intelectual.

Por outro lado, a organização didática desses cursos de nível médio ressentem-se daquilo que poderíamos chamar de estrutura paradoxal: a individualização prematura no primeiro ciclo, fechando-se em especificidades precoces, sem maior sentido que o de formar segregadas castas educacionais, quando deveria ser um tronco comum de estudos, com margem a alguns cursos opcionais eletivos e a falta de suficiente diversificação de cursos no segundo ciclo — secundários, comerciais, industriais — onde funciona uma magra dieta educacional, muito distante de atender à variedade multiforme de capacitações especializadas reclamadas nesse nível.

Só para citar um exemplo do que é, em países avançados, a preparação profissional em nível médio de pessoal técnico, considere-se, à base do que informa o documento norte-americano "Soviet Commitment to Education", do Office of Education, Washington (1959), que havia, na União Soviética, em 1958, 400 cursos diferentes, para 275 especializações profissionais nesse nível de ensino.

O Brasil inverte os termos da equação: diversifica individualizando escolas, quando não é o tempo de fazê-lo, e limita a diversificação de cursos, quando é o caso de multiplicá-la.

Em 1953, surgiu a chamada lei de equivalência dos cursos de nível médio, que poderia quiçá representar um influxo vivificador para os seus vários ramos de ensino, na medida em que quebrasse o monopólio até então desfrutado pela escola secundária, praticamente caminho único para os estudos de grau superior.

Mas, como manifestação da mais reconhecida capacidade brasileira de distorcer, na prática, determinadas idéias, o regulamento da lei foi uma apostasia ao seu espírito de *equivalência* de cursos, substituindo-o pelo regime de adaptação que é coisa muito diferente, e diminuindo apenas, em vez de abolir, as prerrogativas de privilégio da escola secundária como via de acesso ao ensino superior, estendendo apenas parcialmente e «sa prerrogativa aos outros ramos de ensino.

Buscando em seguida expor, a largos traços, o que vem sendo cada um desses ramos de ensino, comecemos pelo ensino agrícola, positivamente marginalizado no contexto do ensino médio.

Afinal, seis mil e poucos alunos, num total de quase um milhão e duzentos mil matriculados nesse nível de ensino, refletem, expressivamente, quanto esse ensino não logrou ainda

*apoio*, endosso social, seja pelo estágio de avanço, seja pela demanda vigentes no campo de atividades a que serve, seja, em menor parte, porque ainda luta com dificuldades de instrumentação eficaz ainda não superadas.

A despeito de velhos *slogans*, como aquele que proclama ser o Brasil um país essencialmente agrícola, estará fora do raio de ação pedagógica mudar a situação desse ensino enquanto a estrutura agrária brasileira repousar no latifúndio e nas decorrentes tecnologia e relações de produção, que tornam uma superfluidade ociosa a demanda de técnicos em agricultura de nível médio ou superior.

O ensino comercial, onde se registra ponderável expansão quantitativa, creditável, a nosso entender (e nisto expressamos um ponto-de-vista pessoal, ainda por ser fundamentado em pesquisa objetiva), devido mais ao aumento de oportunidades de emprego desse tipo em nossa estrutura ocupacional do que a situações decorrentes da chamada lei de equivalência, não ganhou ainda total alforria do espírito de escola secundária auxiliar, funcionando, de certo modo, como escola secundária inferiorizada na qualidade.

Mantendo uma prematura individualização de estrutura, desde o primeiro ciclo, não oferece diversificações suficientes de cursos no segundo ciclo, ressentido-se, grosso modo, do defeito de ministrar uma cultura geral precária a uma formação profissional artificial e insuficiente em relação às várias especializações que precisaria cobrir.

Daí não ser infreqüente se assinalarem solicitações de empregadores nessa área, mediante anúncios, atribuindo credencial de preferência aos egressos da escola secundária, à qual se atribui, a despeito de seus notórios defeitos, ministrar uma cultura geral menos deficiente do que os outros ramos de nível médio.

Outro sintoma que não nos parece sinal de saúde nesse ramo de ensino é um certo tom de suficiência satisfeita, uma certa ausência de consciência crítica mais aguda por parte de alguns altos responsáveis pelo mesmo, ao inverso, por exemplo, do que ocorre com o severo debate crítico reinante na escola secundária, do qual podem emergir saudáveis esforços por sua reconstrução e melhoria.

Quanto ao ensino industrial, é ramo do ensino médio que, por sua potencial contribuição direta ao desenvolvimento econômico do país, merece ser cuidadosamente revisto em sua estrutura e funcionamento atuais.

Se o crescimento das matrículas do ensino industrial oficialmente reconhecido aumentou de 40% no decênio 1951-60, o seu total de 25.900 alunos, em todo o Brasil, é duplamente inex-

pressivo: em relação à matrícula de outros ramos do ensino médio e em relação às necessidades emergentes do nosso processo de industrialização.

Esse aspecto de insuficiência quantitativa não sofre alteração fundamental quando considerados os efetivos de matrícula do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), totalizando, em 1960, uma incorporação de cerca de trinta mil alunos.

Marcado por fortes preconceitos sociais contra o chamado trabalho manual, tendo iniciadas suas atividades no país, ao tempo de Nilo Peçanha, sob o signo do assistencialismo social, com uma clientela que, segundo estudos recentes efetuados em São Paulo, não se recruta nas camadas sociais mais altamente colocadas, o ensino industrial tem aí, em boa parte, a causa da sua falta de prestígio, conduzindo inclusive à não utilização das suas oportunidades totais de matrícula, mesmo no maior centro industrial do país, que é São Paulo.

De modo geral, no que concerne ao seu funcionamento, a rede pública de ensino industrial só muito escassamente teria preparado pessoal que se destinaria aos quadros médios de atividades industriais do país e as escolas do Senai, bem mais eficazes nos aspectos de preparação técnica do pessoal discente, ministram uma cultura geral cujo teor recomendaria maior elevação.

Não tem este ensino uma diversificação suficiente de cursos ao nível do segundo ciclo; os processos de preparo do seu pessoal docente não têm eficácia, ao menos na extensão necessária; há deficiências de equipamento atualizado; não é ele inspirado, para sua expansão, em estudos objetivos das necessidades do mercado de trabalho e das exigências qualitativas das tarefas a serem nele desempenhadas.

Por outro lado, há tendência no país, como reação natural ao predomínio maciço da escola secundária acadêmica, de expansão de custosas escolas industriais de nível médio, quase sempre deficientes no ministrar cultura geral, além de inadequadas, desatualizadas, na preparação profissional, difícil mesmo de ser mantida em dia, dadas as constantes e rápidas mudanças na tecnologia de produção.

A observadores autorizados do problema, valendo-se inclusive da experiência estrangeira, pareceria mais adequado desenvolver uma linha de sólido preparo escolar de cultura geral básica, incrementando principalmente a capacidade de adaptação, de plasticidade dos alunos, conjugados ao treinamento no local de trabalho, *on job training* para obtenção da preparação profissional almejada. É esta uma posição que, por sua importância, requer acurada atenção dos responsáveis pelo nosso ensino.

Passemos agora a caracterizar, a largos traços, a escola secundária brasileira, em suas linhas mais representativas.

Se tomássemos como ponto de referência o que prescreve a lei como definição de objetivos da escola secundária brasileira, seriam eles os de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolver-lhe a consciência patriótica e humanística, propiciar-lhe cultura geral, dar-lhe base para estudos superiores.

Só que, no funcionamento dessa escola secundária em relação a esses objetivos que legalmente lhe são propostos, verifica-se que o conceito excede de muito a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação.

Escola de turnos múltiplos, períodos letivos curtos, turmas numerosas, tudo isto reduz o que seria indispensável a que pudesse ela influenciar alunos e que seria um maior contato deles com o ambiente escolar, uma relação professor-aluno mais consistente.

Nos seus usuais moldes de funcionamento, escolas secundárias brasileiras são reputadas boas de acordo com a extensão das noções que façam decorar por seus alunos, apuradas mediante um ritual de exames de técnica imposta de fora para dentro e de cima para baixo, exames que se convertem aliás na suprema razão de ser da atividade escolar.

Gerada historicamente com o propósito exclusivo de servir de instrumento de preparação a estudos superiores de uma pequena elite de nosso patriciado rural, com a situação criada pela expansão demográfica e pelo progresso tecnológico e industrial do país, alterou-se, quantitativa e qualitativamente, a composição de sua clientela, que perdeu a primitiva homogeneidade de origem e de interesses.

Passaram elas a ser freqüentadas não apenas por esse grupo primitivo, que se converteu em minoria, mas também pelos representantes de classes sociais não privilegiadas, que as buscavam como canal de ascensão social.

O mecanismo de reajuste, diversificação, flexibilidade de sua estrutura, para atender às novas exigências socialmente emergentes, vem sendo lento, difícil, quiçá penoso mesmo.

Poder-se-ia alinhar uma série numerosa de fatores impositivos das mudanças e melhorias necessárias, mas vamos tentar resumi-los em alguns que nos parecem mais importantes:

1. Filosofia educacional oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural, adstrita a um humanismo beletista clássico, excludente do humanismo moderno.
2. Objetivos, legalmente estabelecidos, de ser agência preparadora apenas de *individualidades condutoras*.

3. Fixação em torno ao critério de rigidez uniforme, formal, de currículos e programas.
4. Dominação pelo espírito de enciclopedismo e exaustão de estudo e programas em seus cursos, expressão de frustradas tentativas de compromisso entre velhos e novos padrões culturais.
5. Apreço exclusivo aos talentos verbais.
6. Preocupação obsessiva com o ritual uniforme de exames, limitados e aleatórios quanto ao que apuram, obsoletos quanto às técnicas, representando processos superimpostos ao professor.
7. Organização à base de prescrições legais e não da capacidade e competência profissional dos peritos que por ela respondem. Algo assim como uma medicina que fora estruturada por leis e não por consenso científico.
8. Alienação da escola em relação à comunidade, produto do formalismo do ensino e da centralização de poder sobre ela.
9. Interesses empresariais privados prevalecendo com frequência sobre os interesses do ensino, constituindo obstáculo, pela seleção econômica, a critérios mais amplos e mais democráticos de recrutamento de alunos, onde o fator mérito fosse o elemento primacial.
10. Deficiências operacionais, a partir das bases físicas de trabalho, estendendo-se ao professorado e direção das escolas, com precariedade muito acentuada nos moldes e condições do ensino de ciência.
11. Intelectualismo amoralista de propósitos, por isso que, salvo talvez casos especiais de intematos, não há nem tempo necessário, se propósitos houvera, a exercer influências sobre a formação do caráter e de integração na cidadania de seus alunos.

Como dissemos anteriormente, vários fatores contribuem todavia para que esta escola, em que pesem seus defeitos, mantenha ainda por largo tempo o prestígio social de que desfruta, entre eles destacando-se:

a) malgrado suas deficiências, é ela ainda, no paralelo com as demais de nível médio, o melhor caminho para ingresso em cursos superiores, se bem que estes, praticamente, não sejam alcançados sem intermediação de cursos especiais para tal fim;

b) como canal de ascensão social, seu prestígio deixa velho arquétipo do século XIX, a educação do *gentleman*, é visto como tendo nela seu instrumento normal de realização;

c) por deficiências ainda maiores, existentes nas outras escolas de nível médio, é ela a mais acreditada e aceita como agência habilitadora a uma série de atividades de empregos e serviços semiqualiificados;

d) do ponto-de-vista de gastos de manutenção, do modo como é ela concebida no Brasil, passa a ser, juntamente com a comercial e a normal, a menos exigente em matéria de custo, constituindo, como tal, das mais fáceis de serem criadas ou mesmo improvisadas.

### Sugestões para uma política educacional no nível médio

Diante do quadro geral, macroscópico, por nós traçado, necessariamente com algumas grosseiras simplificações, da conjuntura presente do ensino médio no país, que a muitos parecerá negativista quando pretende apenas ser uma tomada de consciência crítica da seriedade do problema, desde que nos alinhemos entre aqueles que acreditam que o Brasil ganhará ou perderá muito, na dependência da quantidade, do tipo e da qualidade do seu sistema de ensino médio, incumbe-nos agora esquematizar linhas que nos parecem próprias para o seu desenvolvimento nacional.

Como medida de ordem mais geral, será necessário planejar a parte de expansão do ensino médio brasileiro no que diz respeito ao sistema educacional em todos os seus níveis e ramos, integrado no planejamento econômico-social do país, sem o que uma visão ultratópica, superparticularista do problema, não fará o menor sentido.

O aparelho escolar é um sistema de vasos comunicantes que não comporta programações estanques e desarticuladas, e o processo social é um todo globalizado e coeso, do qual não se pode abstrair uma visão de totalidade dialética de conexões de conjunto.

A primeira medida a tomar seria assim a de incrementar quantitativamente, em função de necessidades e recursos mobilizáveis, os nossos quadros escolares de nível médio; a segunda, a de programar as linhas diferenciadas dessa expansão quantitativa; a terceira, necessariamente, a de procurar resolver o problema, sempre difícil, de preservar a qualidade na quantidade.

O esboço de programação da expansão quantitativa do ensino médio brasileiro aqui formulado não deve ser entendido senão como uma primeira aproximação do assunto, ou melhor, uma hipótese de trabalho a ser conferida, carente de aprofun-

damento e detalhação, mediante levantamentos objetivos de situações.

Como metas quantitativas a serem atingidas até 1970, proporíamos:

o) extensão da escolaridade elementar, universal e obrigatória, a seis anos, equivalentes esses dois anos adicionados aos quatro atualmente prevalentes na escola primária, aos dois primeiros anos do ensino médio;

b) matrícula de pelo menos 40% da população em idade escolar, nos terceiro e quarto anos do atual primeiro ciclo;

c) matrícula de pelo menos 30% da população em idade escolar no segundo ciclo do ensino médio.

Como tipo de escola média a cujo desenvolvimento se deveria visar, estariam os Centros Educacionais de Nível Médio ou Escolas Compreensivas ou Integradas de Nível Médio.

Essas escolas promoveriam, sob direção e controle unificados, educação geral em cursos e classes comuns, flexíveis programas eletivos para habilidades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas.

O caráter de especialização diferenciada de cursos obrigatórios lhes adviria apenas no segundo ciclo.

Para cada núcleo urbano de 5.000 habitantes e para cada parcela de 25.000 habitantes funcionaria um Centro desses, também localizáveis em cidades, centros de áreas rurais, oferecendo oportunidades de escolarização, em regimes de internato e semi-internato, a alunos não só da cidade-sede como àqueles recrutados, por aptidão, em cidades circunvizinhas.

Quanto às escolas organizadas consoante o modelo multipartido, isto é, secundária, comercial, industrial, agrícola, conviria, possivelmente, tentar uma programação aproximadamente como a que se segue:

a) organizar um primeiro ciclo com um curso de educação geral comum a todas elas, com diversificações apenas em algumas atividades opcionais, entrando a especialização de cursos abrigatórios somente no segundo ciclo;

b) desenvolver um tipo de escola secundária acadêmica moderna, com ênfase nos estudos de ciências naturais e sociais, podendo abranger em torno a 40% da população escolarizável de 12 a 18 anos;

c) manter escolas de ensino industrial e comercial, preparando para tarefas de natureza industrial, comercial, econômica capazes de atender até 30% da população escolarizável correspondente;

(?) estruturar o ensino de agricultura em nível médio, de modo a atender até 10% da população escolar de nível médio;

e) criar Centros Educacionais de Nível Médio para atender a 20% da população escolar desse nível;

f) realizar *atividades* de tipo agrícola, comercial, industriais, nos dois anos acrescidos à escolarização primária, para auxiliar a obtenção de emprego dos que não forem além da escola primária;

g) fomentar a expansão de cursos do tipo dos ministrados pelo Senai e Senac, com o treinamento nos locais de trabalho e boa educação geral obtida na escola.

Aspecto dos mais importantes a considerar no funcionamento da escola média seria também aquele da preparação de candidatos a cursos superiores, a qual vem falhando, seja em função do *numerus clausus* e suas conseqüentes extravagâncias seletivas, seja como decorrência da desarticulação, da inorganicidade do sistema escolar brasileiro.

A análise deste aspecto particular nos levaria, porém, muito longe, a limites incabíveis numa exposição deste tipo.

Também, na aproximação sugerida de uma programação de metas quantitativas a serem atingidas pelo nosso ensino médio, evidentemente teria de caber o indissociável aspecto qualitativo na execução dessas metas.

Seria outro assunto que, na complexidade dos aspectos envolvidos, igualmente nos levaria a considerações incomportáveis, por sua extensão, numa palestra como esta.

Apenas seria de ressaltar que a chave do problema de reforma estrutural do nosso ensino médio, estará na preparação adequada e no aperfeiçoamento sistemático do professor.

De modo geral, dois defeitos básicos atingem o desempenho da função docente na escola média brasileira: ou é ela desempenhada, em grande maioria, por elementos que não receberam adequada preparação específica, uma vez que não atingem mais de 20% os formados por Faculdades de Filosofia em exercício, ou os aí preparados especificamente se ressentem de um superespecialismo inadequado em relação ao que deve ser o ensino no primeiro ciclo do ensino médio, onde um menor número de professores especialistas por *matéria* seria o desejável.

#### A Lei de Diretrizes e Bases e o Ensino Médio

Depois de um longo período de hibernação, após apaixonados debates que dividiram a opinião pública brasileira, temos

vigente, a contar deste ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Poderão, da sua vigência, advirem benefícios para o ensino médio brasileiro?

A medir, pragmáticamente, a resposta pelos resultados obtidos, o que é o critério mais seguro, ainda é cedo, por demais cedo, para a formular.

Fruto de um jogo político de transações entre contrários que lhe retiraram o aspecto de unidade de doutrina, herdando, em ponderável medida, na estrutura didática, padrões organizatórios obsoletos especialmente quanto a um conceito mais atual de ensino médio, tendo uma vigência quase sem tempo a uma preparação mais acurada para sua execução, tudo isto representa *handicaps* importantes em relação aos aspectos positivos que possa ela representar.

Em todo o caso, como de uma bem inspirada execução da mesma, vantagens ponderáveis da limitada descentralização concedida, da maior flexibilidade de organização didática ensejada, da maior autonomia escolar oferecida, poderão advir, na medida em que certos arraigados hábitos centralizadores brasileiros não convertam o Conselho Federal da Educação em um novo órgão técnico-centralizador da educação nacional, será o caso de aguardar-se a ação do tempo para medir, com segurança, os efeitos da lei.

De qualquer modo, porém, será avisado não hipertrofiar o papel da lei na realidade educativa. Pode ela não mais do que favorecer ou dificultar a manifestação das forças sociais que efetivamente contam no processo educativo. As pressões sociais vigorosas terminam sempre por encontrar meios e modos de quebrar ou contornar as contenções da lei. Veja-se que foi em pleno regime de rigidez organizatória legal, da uniformidade de modelos, que surgiram, antes da Lei de Diretrizes e Bases, no ensino médio, as classes secundárias experimentais, os ginásios vocacionais, os ginásios industriais.

Confiemos assim que as retardáveis, talvez, mais insofreáveis no tempo, forças do processo de desenvolvimento nacional, saberão encontrar caminhos para que a nossa superestrutura educacional incorpore aos seus moldes aquilo que é fundamental ao nosso desenvolvimento e conseqüente afirmação como nação.

## NOVAS TENDÊNCIAS CAPAZES DE APROXIMAR AS FILOSOFIAS AMERICANAS DO NORTE E DO SUL

WAYNE A. R. LEYS  
Da Universidade de Chicago

Há vários anos, durante os Jogos Pan-Americanos que se realizaram em Chicago, meu amigo Joseph Shapiro reuniu várias centenas de quadros de artistas latino-americanos, para uma exposição no Instituto de Arte de Chicago. Uma noite, o clube social Cliff Dwellers (Moradores do Penedo) foi visitar a exposição e ouvir os comentários do Sr. Shapiro sobre a pintura latino-americana. Creio que todos nós esperávamos ver os primitivos haitianos de Hippolyte e os "sombrosos" de Rivera. Assim, logo que cheguei à primeira sala, não me pude conter e disse: "Se não soubéssemos que se tratava de uma exposição latino-americana, eu teria jurado que esses quadros tinham sido pintados aqui em Chicago ou em Greenwich Village". As mesmas formas extraterrenas, da terra do nunca-jamais; as mesmas manchas de tinta significando nada, ou tudo.

Concluí imediatamente que não bastava aquela prova do desaparecimento das tradicionais diferenças de culturas; é que meu amigo Shapiro só coleciona pinturas contemporâneas ou quase contemporâneas, e seu gosto se concentra apenas em estilos muito abstratos. Ainda assim, mesmo que Eduardo Ramirez (Colômbia), Alejandro Otero (Venezuela), Humberto Jimenez Sanchez (Venezuela), Roberto Matta Echaurren (Chile) e Cândido Portinari (Brasil) representem apenas um entre muitos estilos contemporâneos, na arte da América Latina, foi para mim um choque verificar que nossos pintores abstratos Jackson Pollock, Jimmy Ernest e Philip Guston não eram os únicos a fugir da arte representativa.

Ao confessar que a prova da universalidade na pintura contemporânea podia ter sido influenciada pelo gosto do meu amigo, como colecionador, quero advertir lealmente que também

meus comentários sobre tendências filosóficas comuns às Américas podem ter sofrido a influência de meus próprios preconceitos. Todavia, por mais objetáveis que sejam minhas interpretações das tendências atuais, estou certo de que ninguém me tachará de parcial, quando digo que qualquer convergência que se registre em nossos dias está em franco contraste com as divergências filosóficas que ocorreram durante o século 19. Evidentemente, falo de idéias filosóficas das classes educadas, dos homens que não só podiam expressar suas idéias, como também lhes dar conteúdo prático, por ocuparem postos de liderança.

As elites dirigentes das Américas do Norte e do Sul originariamente partilharam a herança comum da teologia cristã. Ainda se achavam em harmonia filosófica ao fim do século 18 e princípio do século 19, quando o naturalismo otimista da "Ilustração" se tornou popular nos dois hemisférios. As idéias de André Bello e de Thomas Jefferson são absolutamente harmônicas. Os conceitos de George Washington e de Simón Bolívar são indistinguíveis, no campo da educação e da moralidade. As crenças fundamentais de Domingo Sarmiento e de Horace Mann ainda são compatíveis na segunda metade do século 19.

Onde então, na segunda metade do século 19, os dois continentes seguiram caminhos diferentes. As elites do continente sul durante certo período se deixaram atrair pelo positivismo francês; nós, do continente norte, reacendemos nosso entusiasmo pelas idéias britânicas e esposamos o utilitarismo. Depois, os jovens rebeldes sul-americanos se voltaram para Bergson e, mais tarde, para Krause e Dilthey; mais recentemente, para Heidegger e Ortega y Gasset. Nós nos tornamos hegelianos, pragmatistas, depois empiristas lógicos e, mais recentemente, analistas lingüísticos. A nossos olhos, parecia que os do sul se voltavam para filosofias irracionalistas. Para esses, na certa nós nos desviávamos da filosofia para a ciência e a economia. Durante longas décadas, não lemos publicações dos países sul-americanos, que eram representados por líderes intelectuais como José Enrique Rodo, que via em nosso ponto-de-vista uma ameaça à cultura.

O que pretendo nesta palestra é comentar alguns resultados do reexame de duas filosofias que — há vinte ou cinquenta anos — eram inteiramente estranhas à índole de muitos latino-americanos. Acredito que a modificação dessas filosofias não só despertará mas abrirá melhores possibilidades para um encontro de idéias. Este fato reveste-se de importância porque são as filosofias que orientam os dirigentes de nossos países e também porque, sem um encontro de idéias filosóficas, é difícil o intercâmbio de quaisquer idéias. Em minha modesta

seara, estou tentando antecipar a crescente comunhão de interesses intelectuais que — espero — se manifestará na Cidade do México, em setembro de 1963, quando se reunirá o 13.º Congresso Internacional de Filosofia.

Passarei a dissertar sobre o que está acontecendo com o pragmatismo e o empirismo lógico, com observações incidentais sobre o progresso da escolástica e do existencialismo.

Em sua declaração original, na década de 1890, o pragmatismo de fato soava como uma filosofia destinada a acabar com a filosofia. William James fêz a infeliz declaração de que a verdade de uma idéia estava no seu valor em dinheiro. Nas palavras de John Dewey, a lógica e a ética soavam como uma espécie de biologia. A vida intelectual do homem, segundo Dewey, era incidental aos esforços do organismo por se adaptar ao ambiente em transformação. Daí o principal valor das idéias residir em sua utilidade para a solução de problemas práticos. Devaneios, especulações ociosas eram encaradas como uma espécie de patologia. Daí toda teoria filosófica estar sujeita a reexame, tendo em vista determinar se ela ajudava a resolver os problemas práticos imediatos. Se uma idéia se apresentasse irrelevante para esta investigação prática, deveria ser abandonada, sem maiores considerações.

O pragmatismo era uma filosofia que se prestava a uma estreiteza de espírito antiintelectual. E contam-se muitas anedotas para ilustrar esse pragmatismo estreito. O Presidente Eliot, de Harvard, por exemplo, recebeu uma carta em que o filho exprimia suas preocupações e indagava qual o significado da existência. Resposta do Presidente Eliot: "Está na hora de você se casar. Você está se sentindo muito sozinho".

Temos ainda a história do jovem médico, recém-diplomado. Seu pai, médico também, necessitando tirar umas férias, combinou com o filho que o jovem cuidaria dos clientes, durante as suas férias. Quando o pai regressou, o rapaz relatou-lhe com entusiasmo o bom êxito que obtivera com os clientes: "Quanto à Sra. Smith, que durante anos acreditava sofrer de moléstia crônica, consegui convencê-la de que não tem doença alguma". O pai, um pragmático, encarava a verdade de um diagnóstico não como um dado objetivo mas relativo a vários problemas práticos. "Meu filho, lamento que você tenha convencido a Sra. Smith de que ela não está doente. Foi ela quem me ajudou a custear seus estudos de medicina".

Eu seria o último a negar que o pragmatismo sancionou essa desonestidade intelectual no espírito de muitos dos estudiosos nada filosóficos que se deixaram atrair pelos preceitos de William James e John Dewey. Há, porém, um outro lado de pragmatismo, não só nas obras de James e Dewey, mas sobre-

tudo nas obras menos populares de Charles S. Peirce, de quem são credores todos os pragmáticos, por ter sido êle o primeiro a perceber, no ano de 1878, que era preciso alguma outra prova de verdade, além da prova cartesiana de clareza e precisão.

Permeando os tratados dos pragmáticos havia um tema, freqüentemente negligenciado pelos primeiros leitores — a relevância limitada de nossa idéia e nossa tendência para admitir que o conhecimento, só por ser verdadeiro, é relevante para os mutáveis problemas da vida humana. Dewey deixou-se impressionar pelo fato de que educadores e industriais se defrontavam com problemas psicológicos a que eram sensíveis. Os professores conheciam as matérias que procuravam ensinar, mas não percebiam que também precisavam saber alguma coisa sobre as motivações das crianças e jovens que freqüentavam suas salas de aula. Os industriais conheciam os problemas da fabricação de seus produtos e de finanças, mas não compreendiam as motivações de seus empregados.

William James e Charles Peirce tiveram consciência da cegueira dos cientistas. William James percebeu que os cientistas costumam defrontar-se com problemas de moral e de moralidade que seu conhecimento científico não resolve. Antecipou os dilemas dos físicos, a partir do momento em que eles próprios possibilitaram o surgimento da bomba atômica. Charles Peirce percebeu que as simples idéias mecanicistas, tão úteis aos físicos do século 19, tinham relevância restrita; e procurou formular uma nova lógica e uma nova metafísica, para aqueles campos da experiência em que as idéias mecanicistas, por mais satisfatórias que sejam em outros ramos, não resolvem os problemas.

Em nossos dias, há poucos professores de filosofia que se declaram pragmáticos; mas este senso de relevância se incorporou ao senso comum do homem educado. É o ponto em que o pragmatismo une suas forças com algumas filosofias que atraíram os intelectuais da América Latina. Refiro-me, por exemplo, aos existencialistas e sua admiração por Kierkegaard, Nietzsche e Heidegger, os quais nos advertiram de que os sistemas filosóficos têm suas limitações, que a Realidade é dinâmica, em certos respeitos imprevisível, não completamente entendida mas encontrada.

Refiro-me, ainda, à Escolástica revivida de nossos dias. Nos Estados Unidos, encontramos a descoberta pragmática da relevância bem expressa na obra de dois escolásticos franceses, Jacques Maritain e Etienne Gilson. Gilson, que recentemente proferiu uma conferência em minha Universidade, denunciou uma espécie de estreiteza de espírito, notória em alguns cientistas de nossos dias, os quais, julgando uma teoria adequada

para explicar fatos da biologia, da física ou da economia, generalizam a teoria indevidamente, transformando-a em metafísica. Há pouco mais de um ano, participei de um seminário na Universidade de Loyola, de Chicago. O Seminário foi dirigido por um padre jesuíta, Fr. Henry Wirtenburger, extremamente capaz. A maioria dos participantes eram diretores de grandes empresas e Fr. Wirtenburger os ajudava a resolver problemas de negócios; mas não em sentido estreito. Problemas de consciência, problemas de lealdade religiosa, de patriotismo, problemas de sanidade foram identificados no contexto dos negócios. A Escolástica também se preocupa muito com a questão pragmática: "Que é relevante para a situação em que nos encontramos?"

Um de nossos sociólogos, Professor Robert Merton, da Universidade de Colúmbia, coligiu certas frases empregadas por vários escritores, para ressaltar o efeito cegante do conhecimento. A saber — um jurista, em virtude de seu conhecimento jurídico, está habilitado para tratar de problemas jurídicos; mas suas teorias jurídicas podem desqualificá-lo para tratar de problemas extraleais. Um economista torna-se proficiente no diagnóstico de problemas econômicos, mas essa mesma proficiência pode torná-lo menos perceptivo ao diagnosticar problemas políticos. A essa cegueira especializada Dewey denominava "psicose ocupacional". Veblen a denominava "incapacidade treinada". William James escreveu um famoso ensaio "Sobre uma Certa Cegueira dos Seres Humanos". Warnotte fala de "deformação profissional". Kenneth Burke diz: "Um modo de ver é também um modo de não ver — um foco sobre o objeto *A* implica negligência do objeto *B*."

Dewey tentou advertir os homens educados, mesmo os mais qualificados, de que nunca sabiam quando se veriam numa situação em que seu conhecimento, por mais verdadeiro que fosse, não era relevante. Afirmou que o pensamento principia em "uma situação problemática indeterminada" e que a primeira necessidade não consiste em aplicar nossos conhecimentos, mas em explorar e definir o problema. Mesmo em situações que se afiguram perfeitamente usuais, pode insinuar-se um problema inesperado. Um cientista trabalha cientificamente, mas pode encontrar, de súbito, um problema jurídico, sem mesmo suspeitar de que seu trabalho científico violou os direitos de alguém. Um médico pode trabalhar em problemas de saúde e, sem querer, infringir um costume tradicional. Este consenso das limitações de qualquer ramo do conhecimento conduziu a uma nova humildade entre os homens de saber; e é a razão por que nós, nos Estados Unidos, estamos devotando tanto esforço ao que chamamos estudos interdisciplinares. Não apenas no campo da

pesquisa, mas no do ensino, procuramos evitar a superespecialização. Assim, a Escola de Direito de Yale há muitos anos conta, em sua congregação, com um cientista político, Lasswell e um filósofo, Northrop; e a Escola de Medicina de Cornell, antropólogos; a Escola de Medicina da Universidade de Cincinnati e a Escola de Medicina da Universidade do Texas, filósofos. E tantas outras.

Se os pragmáticos contribuíram para este senso de relevância, podemos perdoo-los por suas primitivas denegrições da verdade. Aqui, acredito, está um princípio filosófico que transcende uma escola ou seita particular. O conhecimento do homem tem de ser não só verdadeiro mas também relevante. Neste princípio vejo uma reaproximação do pensamento das Américas do Norte e do Sul. Dewey já havia dito: "Isto pensa" é uma afirmativa mais verdadeira do que "eu penso". A situação ambiente, o problema, é parte essencial da atividade intelectual. Isto, acredito, está bem próximo da afirmativa que muito justamente tornou Ortega y Gasset famoso: "Eu sou eu mesmo e minha circunstância".

Passo agora a uma segunda corrente de pensamento que floresceu nos Estados Unidos e que, em suas primeiras formulações, repugnava a alguns latino-americanos. Refiro-me ao Empirismo Lógico ou Positivismo Lógico, que surgiu nos Estados Unidos com alguns refugiados da Áustria e da Alemanha, na década de 1930. Carnap, Feigl, Reichenbach e Neurath tinham estudado o primeiro trabalho de Bertrand Russell e chegado à conclusão de que só há três espécies de conhecimento: *ciência*, que consiste de proposições verificáveis; *matemática e lógica*, que são puras proposições formais; e *contra-senso (non-sense)*, que consiste de todas as proposições que não podem ser verificadas ou reduzidas a tautologias, incluindo ética, metafísica, filosofia política, estética e literatura.

Nunca dantes na história da humanidade se lançara uma filosofia mais chocantemente antifilosófica. Graças a uma língua comum, a Inglaterra e os Estados Unidos estão intimamente ligados, filosoficamente; nesses dois países os *enfants terribles* se divertiram a valer durante a década de 1930. Suas doutrinas foram rapidamente adotadas pelos estudantes universitários, sob a impressão de que, dizendo "Contra-senso", podiam livrar-se dos eternos e difíceis problemas da filosofia. Envidaram-se esforços para purgar as ciências de todo vocabulário pré-científico. Os estudos humanísticos foram relegados como anti-científicos, mera expressão de sentimento, cerimonial ou ritual, propaganda, esforço para persuadir.

A recente mania de se ser científico acerca de tudo naturalmente não é novidade. Um de nossos lógicos (Max Black),

ao alertar seus alunos para o absurdo de se tentar ser exato em todas as ocasiões, reproduziu uma carta escrita ao poeta Tennyson por Babbage, o inventor da máquina de somar. Tennyson publicara um poema, "A Visão do Pecado" (*The Vision of Sin*), em que figuravam estes versos:

*"A cada momento morre um homem.  
A cada momento nasce um".  
(Every moment dies a man.  
Every moment one is bom).*

Objetava Babbage: "É evidente que, se isso fosse verdade, a população do mundo teria ficado estagnada. Na verdade, a taxa de natalidade é ligeiramente mais alta do que a de mortalidade. Sugiro que na próxima edição de seu poema o Sr. escreva:

*"A cada momento morre um homem.  
A cada momento nasce 1 1/16".  
(Every moment dies a man.  
Every moment 1 1/16 is bom.)*

"Estritamente falando, também isso não é correto. A cifra verdadeira é um decimal tão comprido que não posso transcrevê-lo no verso; mas creio que 1 1/16 será suficientemente exato como poesia".

Estranho que pareça, esta atitude intolerante dos empiristas lógicos conduziu a uma nova apreciação da parte não científica da cultura humana. Na Inglaterra, a reação surgiu na Escola de Linguagem Comum. Adquirindo dos empiristas lógicos maior acuidade da extensão com que falamos e pensamos na linguagem comum — que não é artificial, científica ou lógica, os filósofos da Linguagem Comum começaram a explorar mais acuradamente o que se dizia em linguagem comum. Seguindo o trabalho pioneiro, G. E. Moore e Ludwig Wittgenstein concluíram que muitas das proposições feitas em linguagem comum eram defensáveis, desde que se reconhecessem as considerações não enunciadas que uma pessoa dotada de bom-senso tinha em mente, ao usar linguagem comum para propósitos comuns. O homem de senso comum, usando linguagem comum, era mais sábio que os cientistas doutrinários e filósofos procurando adaptar suas linguagens especiais a propósitos para os quais as linguagens especiais eram inadequadas.

A Filosofia da Linguagem Comum adquiriu certas características detestáveis de extravagância intelectual; e eu não a defenderei senão observando que se trata de um novo reconhecimento das limitações da ciência — tornado possível pelos

padrões excessivamente rigorosos que os empiristas lógicos estabeleceram para uma linguagem científica ou lógica, e que levou à conclusão óbvia de que, na maioria dos casos, não podemos viver apenas da ciência.

Uma segunda reação ao extremismo dos empiristas lógicos é uma nova apreciação dos costumes e das convenções. Posso ilustrar narrando certas ocorrências recentes, na filosofia política e jurídica. Em 1957 e 1958, dois cientistas políticos, sob a influência do Empirismo Lógico, examinaram a bibliografia de direito e política para apurar o que significava a frase "o interesse público" (Glendon Schubert e F. Sorauf). Bem rapidamente concluíram que "o interesse público" não tinha significado verificável. Cientificamente, era uma frase inútil. Não era possível fazer predições com o auxílio desta frase. Quando juizes, autoridades executivas e legisladores usavam tais expressões, parece que não se referiam sempre a uma entidade definível. Logo, "o interesse público" devia ser tomado como uma expressão vaga, emocional, comumente empregada por autoridades, a fim de persuadir outras pessoas a aceitarem algo que tem força de lei.

Vários filósofos e juristas espantaram-se ao ver "o interesse público" fichado como "anticientífico" e "contra-senso". Eu próprio dirigi um inquérito a respeito; e desde 1958 vários outros procuram encontrar um significado estável para esta frase, o qual — do ponto-de-vista prático — parece cada ano mais indispensável.

Desses inquéritos surgiu um novo respeito por certos elementos do direito e do governo, embora os pesquisadores reconheçam que "o interesse público" não é uma coisa simples, como a princípio supunham. Por exemplo, "interesse público" algumas vezes é uma caracterização do processo pelo qual o governo atua. Em outras ocasiões, essas palavras parecem referir-se a uma necessidade ou a um conjunto de desejos, um bem comum. Quando não há consenso quanto à necessidade, "o interesse público" parece significar que autoridades devidamente investidas, ou legisladores, tomam uma decisão no devido estilo. Quando há controvérsia quanto ao ramo do governo que deve proferir a decisão, ou se se deve proferir uma decisão qualquer, "o interesse público" refere-se a uma necessidade. Mas, em qualquer caso, quer haja desacordo sobre o processo, ou sobre a necessidade, saímos das investigações cômicos de que o governo é impossível, a menos que haja consenso sobre alguma coisa. O consentimento dos governados não tem de ser um contrato fixo, como supunham os primitivos teóricos; mas deve haver uma espécie qualquer de acordo, e a frase "o interesse público", com suas variáveis e algumas vezes seu sentido

vago, serve para lembrar-nos desse consenso ondulante, mutável, que é a base da ação pública.

Numa pequena exposição, como esta, não posso entrar em minúcias de teoria política e jurídica; procurei mostrar — neste campo — como a exigência de precisão científica, por parte dos empiristas lógicos, conduziu ao reexame da linguagem política e jurídica, a qual sabidamente está longe do ideal científico de precisão rigorosa. Uma nova conceituação da linguagem não-científica advertiu-nos de que não devemos supor que os vocabulários anticientíficos são simples de espírito, ou vazios. E assim estamos intelectualmente melhor preparados para tratar e tolerar as complexidades da ação social e da organização social na era atômica.

Filosoficamente, percorremos um longo caminho a partir do simples otimismo da "Ilustração" do século 18. Reconhecemos agora que todo o nosso equipamento intelectual deve ter um escopo muito mais amplo do que os sistemas de proposições científicas que podem ser verificados pelos métodos da ciência e logicamente ligados uns aos outros, pelos métodos analíticos da lógica e da matemática. Isso não exige que nos tornemos irracionalistas, dizendo: "Bolas!" à ciência e à lógica. A filosofia não deve ser um torneio de xingamento entre os que dizem "Bolas!" à ciência e os que dizem "Contra-senso!" aos não-científicos.

Pode-se duvidar de que os filósofos dos Estados Unidos estejam perfeitamente cômicos dessas amplas tendências. As revistas filosóficas parecem cheias de longos artigos sobre assuntos ínfimos. Bem no início desta palestra, fiz a advertência de que minha parcialidade poderia exagerar a tendência notada entre os pensadores dos Estados Unidos, de caminharem com os pensadores sul-americanos numa direção comum. Todavia, dificilmente se encontra hoje, nos Estados Unidos, um curso de Introdução à Filosofia que não chame a atenção dos estudantes para as diferenças entre os problemas científicos e os problemas de ação, entre os métodos da ciência e os métodos axiológicos, entre idéias que são úteis na solução de problemas técnicos e idéias que se afiguram relevantes para os problemas teológicos. E, se parecemos ingratos para com os filósofos clássicos, não é porque rejeitamos suas idéias como perfeitos contra-sensos; é apenas para nos acutelarmos contra o perigo de exagerar a relevância de teorias e percepções da filosofia clássica.

E com isto retorno ao tema que parece ser a contribuição mais duradoura do Pragmatismo: a relevância.

## A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO NO BRASIL

FRANK BONILLA

Do American Universities Field Staff

A fé dos latino-americanos na educação, como instrumento para a realização rápida das mudanças fundamentais desejadas na ordem política e social, não tem sido menos intensa que a de outros povos do mundo. Desde os primórdios da independência, a democracia e a educação têm estado vinculadas à retórica política, à doutrina educacional e ao simbolismo popular de uma sociedade livre. Nas nações sul-americanas, a preocupação intelectual pelos problemas do desenvolvimento político nacional antecede e, num sentido vital, é bem mais profunda do que o recente fascínio pelos processos de crescimento industrial e expansão econômica. Os esforços de análise e explicação dos constantes insucessos políticos têm sido, além disso, mais penosos emocionalmente, mais ameaçadores e inquietadores do que exames similares do atraso econômico. Apesar de não terem sido esquecidos os laços mais estreitos entre as formas institucionais políticas e econômicas, as raízes do subdesenvolvimento econômico têm sido mais facilmente atribuídas a forças e condições externas ou a deficiências de ordem tecnológica e material para as quais não faltariam soluções plausíveis em grande abundância. Uma nação pode manter-se com relativa dignidade, apesar de se saber pobre, de possuir indústria e agricultura tecnologicamente primitivas, ou mesmo de sentir-se presa às redes de relações econômicas que tornem problemática sua esperança de autêntica emancipação econômica. Mas, o que fere profundamente a sensibilidade moral dos latino-americanos é o fracasso prolongado na busca de uma situação política estável, honesta, equilibrada e eficiente. A crônica instabilidade política da região põe em questão, e de maneira profunda, a pró-

Trabalho realizado para a Conferência sobre a Educação e o Desenvolvimento Político, promovida pelo "Lake Arrowhead Conference Center", na Califórnia, de 25 a 29 de junho último, em tradução do inglês por Amélia Maria Noronha, técnico de educação.

pria capacidade humana e os fundamentos sociais e culturais da vida regional.

Muito da discussão a respeito dos problemas do desenvolvimento político vê-se, assim, toldado pelas profundas inseguranças que provoca e conseqüentes atitudes defensivas com as quais, algumas vezes, se busca mais justificativas do que explicações. Não obstante, é grande a literatura sobre esses assuntos — a maior e melhor parte dela nacional — que procura ir além das polêmicas superficiais diárias da luta pelo poder e vantagens políticas e documentar, de maneira significativa, o vaivém dos esforços por uma democracia política e social na América Latina. Não tem maior relevância o fato de que os padrões de progresso ou desenvolvimento político mais amplamente aceitos na discussão deste processo tenham sido especificamente democráticos e republicanos e que o modelo implícito de governo democrático, apesar de evitado e atacado violentamente em certas ocasiões, mal compreendido e às vezes idealizado fora de todas as proporções, tenha sido o dos Estados Unidos.

Assim, embora rápidos no pressentir o desapareço nos comentários estrangeiros, os latino-americanos não têm hesitado em empreender conscienciosas e severas autocríticas que, por vezes, quase se tornam mórbidas auto-acusações. Os sintomas mais visíveis do mal político da região foram amplamente catalogados, infatigavelmente reiterados e tão bem conduzidos à consciência pública, que um relatório, como o que se segue, poderia ser feito por qualquer indivíduo razoavelmente bem informado. Escrito sem qualquer intenção de sistemática, o presente ensaio, elaborado como o faria qualquer latino-americano moderadamente ponderado, causa, entretanto, quase que um impacto magnetizante. Pode-se partir, como é mais comum, da observação do personalismo excessivo da vida política, sem se deter um instante para perguntar se isto é realmente apenas um a mais entre outros sintomas externos ou uma característica causai básica. De qualquer modo, uma vez estabelecido este elemento chave, muito do restante parece fluir inexoravelmente — a extrema concentração de poderes no setor executivo, a fragilidade das legislaturas e partidos políticos, a corrupção e ineficiência das burocracias governamentais, a ânsia do poder e a tenacidade com que a êle se apegam os políticos, a conseqüente propensão para governos de força provocando protesto e subversão violentos, a repetida violação dos processos constitucionais e as constantes violações dos dispositivos constitucionais, a negação e as restrições aos direitos do indivíduo, particularmente daqueles em oposição política, os hábitos permanentes de fraude nas eleições, as discontinuidades na política na-

cional de um governo para outro, as repetidas intervenções militares na vida política, a vasta inobservância e evasão da lei, especialmente entre grupos privilegiados, a pilhagem dos tesouros nacionais e a malversação dos fundos e dos serviços governamentais.

Tudo isto constitui, na realidade, grande fardo para um povo carregar. Os analistas sociais sugerem várias explicações para a persistência e o florescimento de tais comportamentos políticos apesar dos propósitos apaixonados por sua erradicação. Essas explicações constituem todo um registro dos desenvolvimentos da ciência social nos últimos anos. Argumentos de natureza étnica de requintada variedade — levando em conta, não apenas a contribuição ibérica, mas também variações regionais dentro da Península Ibérica, assim como variantes tanto nos ramos africanos como nos ramos indígenas que constituem os principais elementos na miscigenação racial latino-americana — são repetidamente apresentados. O clima, a terra, as barreiras topográficas para a comunicação e transporte, a existência de comunidades indígenas rebeldes, a herança de formas semi-feudais de organização social que rapidamente se enraizaram em áreas facilmente adaptáveis à proveitosa exploração desse tipo, através de empresas de monocultura ou monoextrativas, a gradual, mas firme dependência de mercados e interesses financeiros estrangeiros, a ausência de uma classe média, a irresponsabilidade e rapacidade das elites tradicionais, a incapacidade ou carência de "cultura cívica" das massas — tudo tem sido considerado como fator, quando não reflexo das falhas crônicas das instituições políticas.

O Brasil tem sido mais feliz que seus vizinhos em escapar das manifestações as mais dramaticamente destrutivas desses males políticos, embora, dentro do período republicano, a partir de 1889, toda a nossa triste relação de pontos aqui abordados tenha encontrado tanta explicação aqui quanto nos outros países do hemisfério. Mas, talvez porque a luta tenha sido menos sangrenta, menos aberta, e menos organizada — mais institucional no sentido de não opor *grupos de pessoas*, definidos em linhas rígidas, uns contra os outros intransigentemente — o esforço por analisar e interpretar teoricamente o processo do desenvolvimento político e do progresso nacional atingiu, no Brasil, níveis de sutileza fora do comum, revelando-se particularmente sensíveis à importância fundamental da estrutura social das lealdades comparativas entre as instituições e dos valores institucionalizados integrantes do processo de desenvolvimento.

O Brasil entrou no período republicano depois de quase trezentos anos de domínio português, seguidos de quase um

século de governo de monarcas que, embora moderados, eram ciosos de suas prerrogativas. Cerca de oitenta por cento de sua população, eram de iletrados e j ungidos a condições econômicas limitadas que só vieram a ser ligeiramente melhoradas com a emancipação gradual e legal da população escrava da nação e, logo depois, a Proclamação da República. Prognósticos ingênuos sobre a rápida democratização do país através da educação pública universal, proclamados por um punhado de pensadores liberais e republicanos, deram um colorido intelectual e ideológico a essa Proclamação, que, entretanto, não passou de uma insurreição militar. Depois de uns setenta anos de governo republicano, pode-se dizer que a educação brasileira, tanto pública como privada, não logrou senão limitado progresso. Continua a ser atacada como força reacionária, regressiva e estratificadora. Desviando-se a atenção dos estudiosos das insuficiências quantitativas dos sistemas, em si mesmas esmagadoras, as análises voltaram-se para o estudo não apenas dos efeitos limitadores de certos aspectos da estrutura social no que se refere à capacidade do sistema educacional de incentivar amplas mudanças, mas também de noções complexas tais como "climas das escolas" e suas conseqüências na seletividade social, eficiência pedagógica e na orientação de valores nos vários tipos de escolas no país.

### **Educação Primária**

Em 1920, trinta anos depois que o Brasil embarcara na aventura da construção de um sistema educacional moderno, acompanhando-a com os surtos mais exuberantes de oratória otimista, nada menos de 75% da nação ainda era de analfabetos. Em 1960 a taxa de analfabetismo nacional era de pouco mais de 50%, mas, em muitas zonas rurais, ainda rondava os 80%, cifra que era a média nacional nos últimos dias do império.

1 Os dados estatísticos e os demais dados analíticos sobre a educação no Brasil foram tirados principalmente de três fontes: MOREIRA, J. Roberto — *Brasil, Inventario de las Necesidades de Educación para el Desarrollo Económico y Social* — Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962; UNESCO, *Proyecto Principal de Educación*, Boletín Trimestral; UNESCO, *La Situación Educativa en América Latina*, Paris, 1960.

Para maiores detalhes sobre os assuntos históricos ver MOREIRA, J. Roberto — *Educação e Desenvolvimento no Brasil* (Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1960) e

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom — "Education", editora Lawrence F. Hill, *Brasil*, University of Califórnia, Berkeley, 1947.

O total da população escolar era, em 1960, estimado em cerca de 10% da nação em contraposição com os 3% que estariam atendendo à escola por volta de 1890. Esses modestos progressos são, naturalmente, pouco reconfortantes em vista do crescimento maciço da população; o número atual de analfabetos e pessoas com escolaridade apenas marginal no Brasil, é, no momento, de alguns milhões mais que há meio século atrás. O número de analfabetos, somente na população de mais de 15 anos, cresceu de 6.348.860 para 15.272.632 entre 1900 e 1950.<sup>2</sup>

A escola primária brasileira tem sido atacada como antidemocrática, como um sistema cuja finalidade e função é selecionar e preparar um pequeno grupo para promoção à escola secundária. Outros críticos apontam para a marcante falta de continuidade entre a escola primária e a secundária; a primária, afirmam, nem leva logicamente aos níveis mais elevados de escolaridade nem ministra algo de real valor aos alunos que consegue nela reter. As estimativas atuais são de que metade das crianças em idade de escola primária (7 a 11 anos) não chegam sequer à escola. Os que se matriculam ficam, em média, com 2 ou 3 anos de escolaridade, não chegando mesmo a completar os 4 anos do curso elementar básico. Menos de 10% dos que entram inicialmente no sistema escolar vão além dos quatro primeiros anos.<sup>3</sup>

O insucesso das escolas em chegar até aos alunos e retê-los não reflete apenas a inadequação do próprio sistema. Não seria, aliás, realístico esperar altos níveis de motivação para atender a escolas que oferecem tão pouco. Na realidade, a escola seleciona e rejeita; estimula a evasão. A situação social de muitos alunos é tal que estimula a falta de freqüência, a deserção escolar prematura, a frustração e o desencorajamento diante da incapacidade de atender às exigências rígidas dos exames. A falta de apoio material, moral e intelectual em casa não é compensada pelo provimento de tal ajuda àqueles que dela mais precisam nas escolas. Ao contrário, é onde os problemas são mais graves que as deficiências das escolas são mais pronunciadas. É nas zonas rurais onde há menos escolas, onde é maior a proporção de escolas incompletas, de professores mais mal pagos e menos preparados, é maior a carência de materiais didáticos, menos adequada a provisão para ajudar o aluno com livros e materiais, alimentação, roupas, serviços de saúde. Além disto, o rápido ritmo de crescimento das cidades superpovoou

2 *Anuário Estatístico do Brasil: 1959* (IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959) p. 24.

3 MOREIRA, J. Roberto — *Brasil, Inventário das Necessidades de Educação para o Desenvolvimento Sócio-Econômico*, p. 8.

as escolas urbanas quase ao ponto de anular quaisquer vantagens que possam ter auferido no passado sobre as suas congêneres rurais. O aumento do número de alunos por classe e a diminuição do dia escolar para permitir dois e três turnos diários na mesma instalação escolar contribuíram para a expansão de matrículas com a diluição de uma já tênue experiência escolar.

Apesar de serem estabelecidas por lei federal as principais diretrizes para a educação, no Brasil, cabe aos Estados a responsabilidade maior pela educação primária. < Cerca de três quintos do total de matrículas na escola primária encontram-se em escolas estaduais, um quinto em escolas municipais e outro quinto em escolas particulares, na maioria católicas. Os salários médios anuais para professores nesses estabelecimentos em 1957 eram, para as escolas estaduais, Cr\$ 55.200,00; para escolas municipais, Cr\$ 15.000,00 e para escolas particulares. . . . . Cr\$ 34.000,00. Nas escolas estaduais ia de Cr\$ 60.000,00 a Cr\$ 336.000,00 e, em alguns municípios, os salários do professor chegavam a Cr\$ 12.000,00 e Cr\$ 18.000,00 por ano.<sup>5</sup> Nesses municípios isolados e predominantemente rurais, que permanecem como feudos políticos, a educação, como tudo mais, está sob o jugo dos chefes políticos locais. A designação dos professores depende da lealdade política do candidato e sua família. Estudo recente de dois municípios do Amazonas revela que alguns políticos criaram e fecharam escolas e admitiram e demitiram professores à vontade. A maior parte dos professores não tinha preparo; muitos estavam trabalhando em escolas para as quais não haviam sido designados ou se haviam feito substituir por parentes com menos preparo ainda.<sup>6</sup> Apesar de diretamente ligada a escalas salariais ínfimas existentes, esta falta de preparo profissional não afeta apenas os sistemas municipais. De 200.000 professores primários em serviço, em 1960, cerca de 95.000 não tinham qualquer preparo formal. A escola normal para o nível primário é tida como uma escola complementar própria para mulheres, de maneira que, de cerca de 91.000 matriculadas em tais escolas, em 1960, espera-se que apenas uma pequena fração exerça a profissão. A maioria das escolas nor-

4 A Lei Nº 4 024, estabelecendo a orientação básica para a educação no Brasil, foi votada em 20 de dezembro de 1961. Alguns pontos discutíveis dessa lei serão comentados adiante.

5 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 15.

6 NOGUEIRA, Oracy — WOORTMANN, Klaas Axel — LAS CASAS, Roberto Decio de, e LAS CASAS, Sarah de — *Relatório Preliminar sobre a Situação do Ensino em Santarém e Itaituba. Estado do Pará* (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Santarém, 1959).

mais em atividade eram, com efeito, particulares e religiosas. Apenas 476 das 1.234 existentes eram mantidas pelos Estados, que têm, por lei, mais ampla responsabilidade nessa esfera.<sup>7</sup>

Embora o Brasil tenha dado maior atenção às necessidades do desenvolvimento político do que outras nações do hemisfério, as metas da expansão econômica e da industrialização têm hoje preeminência na mente dos planejadores brasileiros. Assim, a recente proposta de um esforço concentrado, para eliminar o analfabetismo e levar à escola todas as crianças em idade escolar, por um período mínimo de 4 a 6 anos, visa principalmente à rápida incorporação da massa dos brasileiros às oportunidades de produção e consumo de que já usufruem setores desenvolvidos da sociedade. Espera-se e pretende-se que as reformas propostas para a próxima década, destinadas a promover a expansão da educação nas cidades e nas periferias urbanas e a extensão do uso do rádio educacional nas zonas rurais, tenham, igualmente, conseqüências políticas, apesar de estas serem menos bem definidas. Apesar da situação caótica de seu aparelhamento de educação básica, o Brasil encontra-se na posição paradoxal de ter conseguido apreciável avanço econômico e alguns progressos políticos, embora sejam esses mais precários e menos facilmente documentados. Em conseqüência, o argumento por uma educação melhor é apresentado, em certas áreas, não tanto como instrumento para obter vantagens econômicas futuras, ou reformas sociais ou políticas, mas como um meio de salvaguardar a honra nacional, de apagar uma indecorosa mancha nos anais de uma nação que, na maioria dos outros índices atuais de progresso nacional, alcança nível bastante elevado.<sup>8</sup> Compreende-se que, em face de tão flagrantes deficiências, as principais soluções continuem parecendo estar na erradicação do analfabetismo e outorga de um domínio básico das letras e números para tantos brasileiros quanto possível. Mas, como veremos, pelo menos alguns analistas políticos do Brasil encaram o desenvolvimento do seu país como nação e o papel da educação nesse processo, como algo de muito mais complexo.

#### As escolas secundárias

Depois da escola primária de 4 anos, que, em algumas cidades, inclui um quinto ano preparatório para a escola secundária (que se pode saltar mediante a aprovação em exame de admissão ao nível secundário), a educação brasileira entra num sistema

7 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 16.

8 BORGES, Pompeu Accioly — *Graus de Desenvolvimento na América Latina*. Desenvolvimento & Conjuntura. Ano V. Nº 2, fevereiro de 1961.

complexo de instituições especializadas abrangendo, comumente, 7 anos. Aqui, novamente, o último ano pode ser transformado no preparo de outro exame "vestibular", o de ingresso à universidade escolhida. Um curso básico comum, de 4 anos, com certo número de variantes dentro do ginásio, leva aos cursos mais especializados de dois, três e quatro anos. (Ver quadro A.) Desde 1958, todos esses cursos, que abrangem, legalmente, pelo menos 7 anos, qualificam o aluno a concorrer para a admissão à universidade. Apesar dos cursos acadêmico-cultural, comercial e técnico serem tecnicamente equivalentes por lei, a matrícula continua a se concentrar nos cursos acadêmicos. De 1.177.427 estudantes secundários em 1960, cerca de  $\frac{3}{4}$  eram matriculados no ginásio acadêmico ou nos cursos clássico ou científico do colégio — 16% estavam nos cursos comerciais, 8% no normal e 2% em escolas vocacionais ou técnicas.<sup>9</sup> A escola secundária permaneceu, assim, quase que insensível à necessidade de mudança de habilitação do homem à nação moderna em processo de formação; os 2% que se preparam para ocupações na indústria absorvem cerca de 30% do orçamento federal da escola secundária, sobretudo por causa do baixo número de matrículas. A expansão das escolas comerciais foi atribuída mais ao fato de os cursos serem mais baratos e intelectualmente menos exigentes do que a uma expansão genuína de interesse profissional no campo.

O processo desumano seletivo que começa no limiar da escola primária prossegue, inexoravelmente, até seu ápice na escola secundária. Escolas particulares, que constituem apenas cerca de 12% dos estabelecimentos de ensino primário, chegam a perto de 7 dentre 10 unidades escolares secundárias.<sup>10</sup> Assim, apesar do dispositivo constitucional que declara ser assegurado preparo secundário e universitário gratuito a todo aquele que tiver necessidade, a capacidade de pagar entra, decisivamente, nessa conjuntura. As tremendas desigualdades regionais, urbano-rurais, de classe e étnicas, no que se refere à capacidade econômica, refletem-se, assim, inevitavelmente, no sistema escolar. A grande proliferação de escolas secundárias concentra-se nas grandes cidades e nos Estados mais prósperos. Cerca de 9% dos jovens entre 12 e 18 anos estão na escola secundária; mesmo nas escolas públicas gratuitas predominam os da classe média e alta, apenas cerca de um quarto pertencendo à classe operária. Essa seleção econômica e de classes serve para eliminar os brasileiros de raça negra do processo educacional desde cedo. Como nas escolas primárias, as matrículas de nível secundário estão con-

9 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 43.

10 *Ibiã*, p. 71.

centradas nos primeiros dos 7 anos deste ciclo; apenas 15% dos que começam o curso secundário completam os 7 anos. Ao término do curso secundário a triagem é quase completa. Uma maioria dessa pequena elite que completa nível secundário consegue entrar para uma universidade, nem sempre na escola ou no campo de sua preferência.

A escassez de professores qualificados assume proporções desastrosas nesse nível do ensino secundário. Apenas cerca de um quinto dos professores satisfazem o requisito legal que exige 4 anos de preparo universitário, como qualificação básica para o ensino. A grande maioria tem pouco mais que o preparo secundário das escolas de baixa qualidade que freqüentaram e que tentarão transmitir agora a seus alunos. Tendo em vista essa falta de preparo dos professores, não só quanto ao método de ensino, mas também quanto ao conteúdo das matérias que vão ensinar, com horários pesados, e extremamente mal pagos, fica-se menos impressionado ao se ver alunos que, nos Estados Unidos, estariam no quinto e sexto anos primários a estudar Latim, Francês e sete matérias mais além da própria língua! Fora as poucas instituições em que altos padrões de excelência são seguidos e mantidos, tal instrução nem expressa nem inspira o vasto humanismo que seus defensores proclamam como sua alta justificação. Os currículos e programas de ensino tornam-se verdadeiras listas enciclopédicas de tópicos que o instrutor preenche o melhor que pode, envolvendo, muitas vezes, a algum texto familiar ou a notas passadas de cursos anteriores. A escolaridade neste nível torna-se estritamente utilitária, compartimentada, mecânica, dogmática e pretensiosa.

### A Universidade

A fragilidade e desorganização da educação brasileira é mais patente nas universidades. Diferentemente de alguns países hispânicos que têm uma tradição universitária datada dos séculos XVII e XVIII, o primeiro agrupamento de instituição de ensino superior em algo que se pudesse chamar de universidade só se deu no Brasil depois de 1937. Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a evolução gradual da educação secundária para uma universidade clássica foi interrompida. Escolas profissionais isoladas de direito, medicina, engenharia, farmácia e odontologia foram instaladas depois da independência, mas serviram apenas a uma pequena parte da nação. Recorde-se que, na passagem do século, uns 75 anos mais tarde, apenas 3% da população estava em escolas de qualquer espécie. Essa falta de tradição formal tem algumas vantagens, pois que abre largo caminho para a inovação criadora na organização universitária,

o que pode ser observado, por exemplo, nas Universidades de São Paulo e Minas Gerais, e, mais impressionantemente, nos planos para a nova Universidade de Brasília. Tem proporcionado, também, a proliferação de escolas ou faculdades isoladas, especialmente Faculdades de Filosofia que preparam professores da escola secundária, e que são, em muitos casos, apenas pequenas extensões da escola secundária com estatutos legais de universidades.

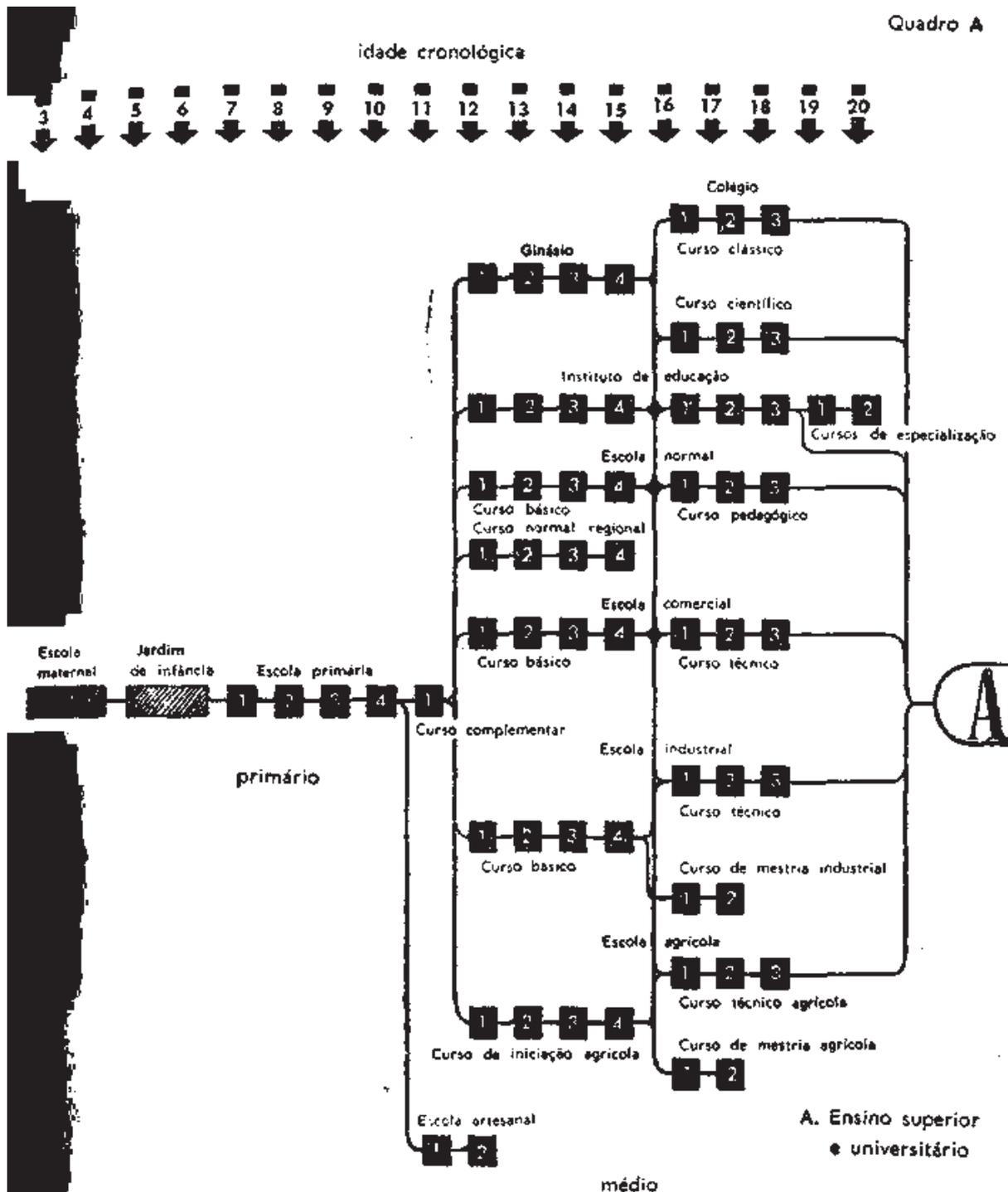
Em 1960, havia 418 estabelecimentos de instrução universitária, com 93.202 alunos matriculados e um quadro de 21.064 professores no Brasil. Nesse conjunto, contavam-se 228 escolas isoladas, restando 190 que compreendiam agrupamentos de escolas com mais de um campo de especialização. Um total de 40% das matrículas em universidades federais e 17% em estaduais. O 1% restante corresponde aos que se encontram num punhado de escolas superiores municipais. As matrículas nas escolas de direito abrangem  $\frac{1}{4}$  do total, seguindo-se 22% das faculdades de filosofia, artes e ciências, quase outro tanto. Engenharia (12%), medicina (11%), comércio, odontologia e outras escolas profissionais constituem o restante.

Todos os males da escola secundária são transportados para a universidade com a agravante de que o insucesso em manter ou atingir padrões razoáveis de escolaridade seja agora, no caso, o término de todo o longo e terrível logro. O aparente excesso de professores em relação aos alunos — há em média um professor para cada 4,4 estudantes no Brasil — mascara, com poucas exceções, um sistema de instrução irregular, acidental, rotineira, com poucos contatos entre estudantes e professores fora das situações em que o preenchimento de certas transações burocráticas requer um encontro. Os professores são, em sua esmagadora maioria, de tempo parcial, exercendo duas, três e quatro ocupações distintas.

O crônico movimento pela reforma universitária na América Latina sempre focalizou os problemas de governo da universidade e de seleção e direitos dos professores como a chave para qualquer verdadeira melhoria.<sup>11</sup> Mas a orientação para a participação real do estudante na direção da universidade não foi tão ampla ou bem sucedida no Brasil como em alguns outros países. Em junho de 1962, a União Nacional dos Estudantes promoveu uma greve geral e requereu a participação dos estudantes nos conselhos universitários, num encontro de todos os

11 DEI. MAZO. Gabriel — *La Reforma Universitária y la Universidad Latinoamericana* (Cia. Editora y Distribuidora dei Plata. Buenos Aires, 1957).

Quadro A



Este quadro foi tirado de "La Situación Educativa en América Latina" (UNESCO: Paris, 1960)

reitores das universidades brasileiras. A intervenção estudantil nos assuntos acadêmicos, eventualmente produz excessos e uma hiperpolitização dos assuntos acadêmicos, mas, por outro lado, os professores e as autoridades universitárias encontram-se numa posição inconsistente, visto que, freqüentemente, chegam a demonstrar menos competência e senso de responsabilidade que os próprios estudantes. A pressão por parte de alguns estudantes há de prosseguir — e ainda bem — enquanto a universidade fôr um lugar de privilégio e de entrincheirada mediocridade, onde o conhecimento aligeirado de grande número de tópicos é passivamente absorvido e enquanto persistir o sentimento, que não deixa de ter fundamento, segundo o qual a educação, que seja algo mais que simples ornamento, terá de ser obtida fora do país.

### Integração política e desenvolvimento nacional

O fato de que uma condenação ao sistema educacional, tão completa como a formulada acima, possa ser feita, baseando-nos exclusivamente em fontes brasileiras, mostra que a situação não é desesperadora, que há disposição para examinar os problemas nacionais de modo objetivo e enfrentar firmemente os conflitos de valores fundamentais que dividem a sociedade. É claro que o sistema educacional não está, afinal de contas, conduzindo a nação às graves mudanças necessárias. Pelo contrário, está consolidando velhas formas de estratificação, fechando oportunidades para o autodesenvolvimento de massa crescente de jovens, retardando-se no suprimento de homens capazes para as novas necessidades da nação, fracassando em diminuir o isolamento intelectual e social das massas urbanas e rurais que ainda estão excluídas de qualquer participação efetiva na vida nacional. Mas todas essas asserções só têm sentido porque estamos diante de uma sociedade em marcha e que toda ela se encontra mobilizada para novas direções, embora sem apoio do seu aparelhamento educacional. Quais são as direções desse desenvolvimento nacional particularmente na esfera política?

Jacques Lambert tornou popular a frase "os dois Brasis", contrastando o Brasil "arcaico", familista, tecnologicamente primitivo e faminto que existe lado a lado com o Brasil das grandes cidades, altamente industrializado, tecnologicamente progressivo e fundado em considerável mercado de consumo.<sup>12</sup> Este dualismo social, afirma Lambert, não significa apenas con-

12 LAMBERT, Jacques — "Les Obstacles au Développement de la Formation d'une Société Dualiste", in *Resistência à mudança* (Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1960).

flitos inevitáveis e desarmonias institucionais decorrentes dos desequilíbrios internos na marcha do desenvolvimento. Significa que até as formas de participação de instituições como, por exemplo, a democracia representativa, assumirão moldes nos setores "desenvolvidos" completamente diferentes dos moldes dos "subdesenvolvidos" da mesma sociedade. Essas polaridades entre o "tradicional" *versus* o "moderno" foram exploradas de várias maneiras úteis pela literatura desenvolvimentista e estabeleceram-se numerosos paradigmas, a fim de indicar como essas sociedades que agora estão "emergindo" ou "em transição" se estão movendo, do que se afastam e para onde vão. O dever urgente, agora, é o de transferirmo-nos da contemplação dessas idealizações polares e começar a lidar com a realidade de países como o Brasil que já são amálgamas complexos de antigos e novos elementos, e começar a examinar os pontos cruciais de contato e tensão, de mudança e acomodação, as mudanças graduais de base quanto a valores e às lealdades institucionais, a mudança de natureza e da distribuição do poder.

O Brasil conta com uma das mais rápidas expansões econômicas do mundo. A produção industrial, em 1961, aumentou de 10%.; apesar de um ritmo inflacionário quatro vezes maior e de todo um ano de crise e paralisação política prolongada. Em 1961, o Brasil teve um novo presidente que prometeu e empreendeu uma mudança substancial na política do governo anterior. Sete meses depois este presidente renunciou, alegando que forças insuportáveis do exterior e de extremistas políticos de direita e de esquerda o haviam pressionado. Seguiu-se um golpe dos elementos conservadores das forças armadas, visando impedir a sucessão legal do vice-presidente eleito. Uma combinação de resistência civil constituída pelo Congresso, pelos partidos políticos, pelos governos estaduais, pela imprensa, pelos sindicatos, junto com uma divisão política entre as próprias Forças Armadas, frustrou o golpe militar. Evitou-se o conflito armado e manteve-se honrosamente a legalidade, mediante a instituição de um regime parlamentar de transação que, ostensivamente, reduziu, sobremodo, o poder do presidente. O novo governo, instável, mas com uma confiança crescente, tomou a si levar avante muitas das próprias linhas novas de política estabelecidas no curto regime que o precedera.

Crises periódicas como esta focalizam a natureza política fundamental do processo desenvolvimentista. Revelam a luta subjacente decorrente das decisões políticas sobre a maneira por que os lucros e os custos do desenvolvimento econômico devem ser distribuídos dentro do próprio país e pelos interesses estrangeiros que tiveram permissão para deles participar. Aqui estão envolvidas questões que dizem respeito ao ritmo desejado

e às prioridades para a expansão e às normas para a distribuição da renda. Estas crises também se relacionam com as mudanças de escopo, de natureza e de base do poder político centralizado no Estado.

O desenvolvimento político do Brasil pode ser enquadrado no campo desta luta secular entre o poder público e o poder privado. Analistas da política brasileira dedicaram especial atenção ao exame desse processo, não apenas como uma contenção superficial organizada entre o poder centralizado e os interesses recalcitrantes locais e baseados na família, mas como uma competição entre sistemas institucionalizados de organização social.<sup>13</sup> A compreensão desse processo é essencial para se avaliar e julgar o papel da educação no desenvolvimento do Brasil.

Um sintoma permanente do insucesso no Brasil do desenvolvimento de um poder político central efetivo, estável e genuíno encontra-se na "disparidade entre a área de extensão sócia! e a área de eficiência política".<sup>14</sup> O vasto território, maior que o dos Estados Unidos e atualmente ainda povoado por apenas uns 60 milhões de habitantes, engoliu a escassa população colonial mesmo nas áreas costeiras mais densamente povoadas. As enormes concessões de terras, acompanhadas por podêres e imunidades quase irrestritos, transferiram para a nova nação um sistema de organização social em que a fusão da família e da propriedade pelo latifúndio e os estreitos laços entre a família e a igreja criaram uma capacidade de controle local com que as administrações centrais recém-formadas não poderiam rivalizar. Em Portugal mesmo, os títulos municipais da Idade Média eram, com efeito, concessões de direitos às famílias locais, individualmente regateados, e pelos quais apenas os cabeças-de-família obtinham direitos políticos. Pelo processo de consolidação nacional e pela rápida expansão do império, o

13 Mencionaremos aqui apenas alguns dos principais escritores que melhor desenvolveram esse tema:

TÖRRKS. Alberto — *O Problema Nacional Brasileiro* (Cia. Editora Nacional, S. Paulo, 1938, 3ª edição). A primeira edição apareceu em 1914.

VIANA. Oliveira — *Populações Meridionais do Brasil* (Monteiro K. Lobato & Cia., S. Paulo, 1922, 2ª edição); *Instituições Políticas Brasileiras* (Livraria José Olímpio Ed., Rio de Janeiro, 1949, dois volumes).

LEAL, Victor Nunes — *Coronelismo. Enxada e Voto* (Revista Forense, S.A., Rio de Janeiro, 1948).

O documento mais importante para argumentação do tema aqui desenvolvido é o de Nestor Duarte, *A Ordem Privada e a Organização Política Nacional* (Cia. Ed. Nacional. S. Paulo, 1939).

14 DUARTE. Nestor — *op. cit.*, p. 96.

português continuou a ser mais um indivíduo privado que pessoa ou cidadão político.

"... o português permanece infenso ao Estado, porque está mais que tudo organizado em grupos anteriores ou que se desviam do sentido do Estado, com o familiar e o religioso, para assim acastelar e esconder, talvez, o seu individualismo de natureza anárquica".<sup>15</sup>

"O cristianismo distinguiu as virtudes privadas das virtudes públicas. Rebaixando estas, levantou aquelas e colocou Deus, a família, a pessoa humana, acima da pátria; o próximo acima do *cidadão*".<sup>15</sup>

No Brasil, como em Portugal, o poder político, cedo assumido pela família e pela Igreja, junto ou separadamente, ficou deste modo absorvido na esfera privada.

A penetração lenta no interior do Brasil não foi um processo de conquista para a Coroa ou para a consolidação do poder estatal, mas uma nova forma de atividade privada e da Igreja. As Bandeiras, grupos de incursão, a princípio à procura de escravos e depois à procura de riqueza mineral, eram bandos privados armados a serviço de indivíduos, que freqüentemente recusavam serviço militar para a Coroa. Essa tradição de violência armada continua a constituir um problema nas zonas rurais. "A Bandeira, diz Oliveira Viana, era um fragmento do latifúndio".<sup>17</sup> Há poucas cidades e poucos valores arquiteturais, exceto as igrejas, nas cidades de mineração da era colonial. A presença do governo central é quase inexistente. "A Igreja soube penetrar mais fundo no território colonial e no coração das almas do que o Estado português".<sup>18</sup> A família e a igreja eram os elementos associativos básicos que absorviam todas as lealdades e impediam a formação de quaisquer noções mais amplas de comunidade.

Assim sendo, as condições do Brasil eram propícias a um regresso à sociedade familista que, dado o enorme território, a fragilidade política do governo central e o rápido estabelecimento de uma economia baseada na plantação e feita pelos escravos, poderia florescer até com mais sucesso que em Portugal. O Brasil não conheceu verdadeiras revoluções porque o poder e

15 *Ibid.* p. 16. Nestor Duarte mostra como a tendência para o totalitarismo ou fascismo em tais situações reflete um esforço para a edificação do poderio nacional semelhante ao que a família e a Igreja realizam para construir o seu poderio.

16 *Ibid.* p. 38. Citação de Tristram de Coudry, na "Cidade Antiga".

17 VIANA, Oliveira — *Populações Meridionais do Brasil*.

18 DUARTE, Nestor — *op. cit.*, p. 101.

o controle locais nunca foram realmente contestados. A Coroa rendeu-se ou acomodou-se ao poder radicado na "casa grande" das plantações; a República e os partidos políticos fizeram o mesmo com os "coronéis" rurais que, em muitas zonas, continuam a se opor ao lento processo pelo qual a lealdade aos ideais políticos estão gradualmente desvencilhando-se das identificações e controles locais. Não se trata de uma simples luta entre centralistas e defensores dos direitos estatais ou municipais. A municipalidade no Brasil nunca foi uma força democrática situada entre um poder central forte e o cidadão indefeso. O *latifúndio* e a economia baseada na família absorveram e controlaram não apenas a massa de escravos e empregados, mas quaisquer fragmentos de sociedade livre que crescesse em torno dele e das pequenas cidades.

As atuais remanescências do "coronelismo" não têm os mesmos aspectos do patriarcalismo tradicional. São um meio termo entre o enfraquecido poder privado dos proprietários de terra e o poder dos governos nacionais e partidos debilmente consolidados. O coronel garante o voto de sua clientela local em troca da liberdade local de ação. A autonomia municipal não constituiu um grande problema porque o grupo local no poder sempre andou a rédeas soltas desde que estivesse de acordo com os governos estaduais. A tentativa de enfraquecer os municípios com a idéia de restringir oligarquias locais apenas colocava nas mãos dos governos estaduais e partidos políticos a possibilidade de escolher qual das oligarquias ficaria com a municipalidade. O desenvolvimento do Brasil, tanto nas zonas rurais como até nas cidades, decorre, fundamentalmente, da desagregação das diversas adaptações remanescentes do patriarcalismo à democracia representativa — mediante um processo de diferenciação política em que valores e lealdades políticas são, aos poucos, arrancados de seus padrões familiares e expandidos numa identificação nacional e comunitária mais ampla, para um tratamento pragmático e racional das decisões políticas que uma nação maior, como o Brasil, requer de seus cidadãos.

"Numa história em que tudo foi contra o Estado, favorecendo, por outro lado, a vitória e a revivescência de outros grupos e princípios de mando e organização, a instituição política, além de sua precária projeção objetiva, por não ter prolongamento até aos centros de força e disciplina da comunidade, como nos seus hábitos e costumes, perdeu, igualmente, o poder de repercussão no espírito dessa comunidade, a que não pôde imprimir nítido e inequívoco, o sentido público diferenciado".

"Sob esse critério, à luz de sua própria história, o Brasil é uma nação nova pelo que falta completar no processo de sua diferenciação política, e um velho povo vivendo sob uma velha

ordem no que persista em guardar e relembrar das formas e do espírito preexistentes que essa história mesma guarda e transmite à realidade contemporânea".<sup>19</sup>

### Comportamento político e cultura política

Análises contemporâneas do processo do crescimento nacional do Brasil partem do princípio de que houve mudanças muito substanciais no que se refere à internalização de um novo sentido de identificação nacional por parte da massa de brasileiros e na capacidade de a nação mobilizar-se segundo novas linhas políticas em benefício de metas econômicas e objetivos políticos recentemente definidos na esfera internacional. A corrente teórica nacionalista, desenvolvida por uma instituição, a certos respeito, única do mundo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), postula estar a processar-se uma contínua tomada de consciência ou um despertar das massas para o nacionalismo, cujo primeiro impulso, ao que afirma, data da revolução de Vargas, em 1930, e que se acelerou fortemente com o desenvolvimento nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial.<sup>20</sup> Sob esse ponto-de-vista, é essa tomada de consciência que faz do desenvolvimento nacional a pedra angular necessária e o objetivo da política atual. A mudança qualitativa da consciência individual política e o conseqüente engajamento do homem brasileiro revitalizam a nação, fazendo dela, agora, mais um agente do que um mero objeto da história, ajudando-a, assim, a romper os laços de dependência política e econômica que a prendiam a outras nações. O homem do povo não tem somente

19 *Ibid.*, pp. 230-231. Resumindo seus estudos sobre a psicologia e o comportamento político dos brasileiros do centro-sul, que êle considerou como o grupo mais adiantado do país, Oliveira Viana escreveu ao tempo da I Guerra Mundial:

"Estudei-lhes, por fim, a sua consciência do *estado-nação*, o seu *sentimento dos interesses de coletividade nacional*: e reconheci que eles, como grupo social, como povo-massa, careciam também do "complexo democrático de nação". Psicologicamente considerado, este complexo estava, aliás, reduzido no espírito destes centro-meridionais: era apenas uma *idéia*, de pequeno *coeficiente emocional*, e, portanto, de pouco poder de coerção e determinação".

20 Uma longa análise do trabalho do ISEB é feita em "Nationalism in Brazil", de Frank Bonilla e ainda em "An Ideology for Development", um capítulo do volume sobre nacionalismo a ser editado por Kalman H. Silvert dos "American Universities Field Staff" e a ser publicado por "Random House".

a idéia da nação e das possibilidades do desenvolvimento nacional, êle próprio está *possuído* de tais idéias.<sup>21</sup>

O fato é que muito pouco pode ser dito com conhecimento sólido sobre as orientações políticas básicas dos brasileiros enquanto massa. O grande número de não eleitores por analfabetismo, as permanentes e profundas desigualdades sociais e regionais em matérias de padrões de rendas e de vida, o contínuo isolamento da vida nacional por parte das massas rurais e as populações marginais das favelas nas cidades maiores, tudo põe em questão a extensão e o impacto efetivo dessa alegada *tomada de consciência coletiva*.

Algumas pesquisas recentes, procurando testar uma formulação teórica determinada sobre a natureza da identificação nacional, constaram de um trabalho em três grupos: administradores de empresas industriais, trabalhadores especializados e favelados. A intenção era estudar, no Brasil, dois grupos intimamente envolvidos no rápido progresso industrial e um terceiro grupo semelhante nas origens sociais aos operários especializados, mas ainda marginais em relação ao desenvolvimento industrial.-' Para uma análise preliminar, foi elaborado um índice bruto de quatro itens sobre "identificação nacional" ou "lealdade e confiança no sistema político". Os itens compreendem um indicador de apoio ao Estado como árbitro de conflitos numa área em que uma autoridade fortemente competitiva, a Igreja, reclama primazia; indicadores da disposição para aceitar o direito do Estado de impor certas obrigações sociais ou controles nas funções ocupacionais e na economia; e um item para ver se a aceitação do poder estatal é mais racional ou pragmática do que "patriótica".

Os administradores obtiveram escores significativamente mais altos no teste do que os favelados e os operários especializados, estando o tipo de resposta dos operários bem próximo do verificado entre os favelados. Isso ocorreu, não obstante o fato de que os operários especializados estivessem, em termos de identificação subjetiva de classe, de valores referentes à esfera de trabalho e de valores pessoais de desenvolvimento, muito mais próximos dos dos administradores que dos favelados, aos quais mais se assemelhavam nas origens e situação social objetiva. As grandes diferenças de atitudes e valores observados entre os operários especializados e os favelados, em várias esferas,

21 VIEIRA PINTO. Álvaro — *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1960).

22 SILVER, K. H. e BONILLA, Frank — *Education and the Social Meaning of Development: a Preliminary Statement* (American Universities Field Staff: New York, 1961).

não era acompanhada de mudança significativa das orientações em relação ao mecanismo político central. Além do mais, a atividade política entre todos os grupos representados era muito escassa. Os administradores diferiram dos outros grupos, porque "conversavam" mais sobre política e não porque participassem da vida partidária como tal. Na realidade, talvez os favelados tivessem mais trabalhado para um partido ou um candidato do que os operários especializados e os administradores. A atividade política nos dois últimos grupos, na aparência, era quase totalmente confinada a grupos de interesse (sindicatos e associações profissionais) e não a partidos. Há, nisso tudo, pouca substância para se poder alimentar a esperança de que a reforma política, a estabilidade e a participação responsável possam decorrer rapidamente da simples expansão do setor ocupacional industrial.

Outros fatos sugerem que, muito mais que um sentido de poder político ou confiança na engrenagem estatal, são a capacidade de expansão da economia e o sistema social supostamente aberto do Brasil que, em muitos casos, mantêm o país engajado na obra do seu desenvolvimento.<sup>23</sup> Perguntou-se aos favelados se acreditavam na sinceridade do desejo de várias pessoas de fora do seu grupo (incluindo o presidente, o governador, os militares, os jornalistas, sindicalistas, etc.) de ajudá-los a resolver seus problemas. As respostas foram quase todas esmagadoramente negativas. Grande número de favelados e operários especializados, além disso, têm pouca fé nos benefícios potenciais da ação política. Perto de metade afirmou que não há nada a lucrar com a atividade política; quase a mesma proporção de operários especializados disse que pouca importância dá às suas opiniões e atividades políticas. Ainda os operários que passaram para a nova elite industrial da nação, quase que unanimemente acreditam que ocupações de elevado *status*, em quase todos os campos, estão abertas para qualquer pessoa capaz no Brasil.<sup>24</sup> A maioria dos favelados acredita, do mesmo modo, que o caminho está fechado para seus filhos, especialmente nos

23 BONILLA, Frank — *Rio's Favelas: The Rural Slum Within the City*, American Universities Field Staff Report, Vol. VIII, Nº 3, East Coast South America Series, 1961.

24 As conclusões mais importantes dos estudos mais aprofundados sobre a mobilidade social no Brasil são as seguintes: "Primeira, o desenvolvimento industrial não acarretou dissolução dos limites de classe, como se havia previsto. Segunda, o maior acesso ao sistema educacional não produziu um aumento de mobilidade social". HUTCHINSON, Bertram — *Mobilidade e Trabalho* (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1960) p. 229.

negócios e no serviço público. Apesar de poucos favelados interrogados terem sentido que sua situação melhorou nos últimos cinco anos, muitos acham que o crescimento industrial do país está beneficiando gente como eles. A apatia política, a inatividade, o cinismo, parecem contrabalançados, entre os grupos sociais móveis recém-formados e desprestigiados, pela crença de que a sociedade oferece esperança de prosperidade para eles e seus filhos.

Pesquisa sobre a opinião do povo e do congresso, realizada, independentemente e quase ao mesmo tempo que a anterior, oferece alguns dados confirmativos. Resumindo suas conclusões sobre o "descontentamento popular" baseadas nas análises de setores diversos da opinião nacional, o autor Lloyd A. Free sustenta:

"Basicamente, entretanto, o quadro geral, em termos de protesto ou revolta popular, é encorajador do ponto-de-vista da estabilidade política da nação brasileira. A população, tanto a rural quanto a urbana, não parece estar demasiadamente frustrada nesse estágio, apesar de seus problemas, demasiado reais, relativos a seu padrão de vida. Têm certa noção de progresso nos últimos cinco anos, tanto pessoal quanto nacional. É altamente otimista tanto em relação ao próprio futuro pessoal quanto ao futuro da nação. Parece ter confiança no sistema e no modo de vida".

Nos prospectos para desenvolvimento, Free assinala:

"Nossos dados mostram um forte desejo de desenvolvimento econômico e social entre os brasileiros em geral e uma consciência bastante grande das potencialidades para um padrão de vida melhorado apresentado pela era tecnológica. Os brasileiros estão psicologicamente preparados para um progresso econômico básico. Nossa pesquisa torna evidente, também, a disposição do congresso e dos círculos normalmente conservadores em adotar medidas liberais, tais como a reforma agrária, para levar a cabo tal desenvolvimento".<sup>25</sup>

Estas observações apontam para dois fatores importantes no quadro político do Brasil. O primeiro é a esperança, a fé inabalável de que o progresso econômico evoluirá mesmo que estas vantagens só venham a ser obtidas no dia em que "os políticos estiverem dormindo". O segundo é o sentimento geral de que há ainda lugar para transação entre os conflitos e desigualdades existentes. Muito se tem escrito sobre o "gênio do

25 FREE Lloyd A. — *Some International Implications of the Political Psychology of Brazilians* (The Institute for International Research, Princeton, N. J., 1961) pp. 74-75.

brasileiro para transigir", a capacidade nacional para a conciliação e acomodação que se reflete na evolução relativamente pacífica da nação e que foi, certamente, em parte, herdada dos portugueses. Embora os verdadeiros fundamentos, as consequências e a realidade de tão grandes atributos do caráter nacional sejam extremamente difíceis de ser documentados, poucos visitantes do Brasil, que estejam familiarizados COTO outros países da América Latina, deixam de observar essa diferença básica do clima político.

"... poucas pessoas que conhecem o Brasil negarão que as formas de dominação usadas pelos grupos que mantiveram tradicionalmente o poder e, em grande parte, continuam a fazê-lo, foram excepcionalmente eficientes em mitigar a violência dos conflitos sociais ... em nenhum outro país da América Latina essas esmagadoras desigualdades (materiais, sociais, políticas e regionais) produziram tão poucas tensões e ressentimentos individuais ou antagonismo coletivo radical e sistematizado. Isso não pode ser explicado apenas como apatia ou fatalismo de massa, ou como incapacidade dos explorados de se mobilizarem para a defesa dos interesses de grupo. Todos esses fatores vêm concorrendo, até o momento, para se evitarem conflitos internos violentos. A nação, entretanto, não está politicamente inerte. O país se encontra agora, de fato, no limiar de uma grande luta política, em que os grupos populares (o povo) são mais do que simples espectadores passivos e submissos. Há, contudo, uma brandura quase que exasperadora por detrás da frente pública de combatividade apresentada pelos políticos, e uma incrível falta de conexão entre os interesses aparentes, os grupos políticos organizados e os pontos-de-vista esposados. A capacidade de transigir, nos grupos de nível mais alto, apesar de não ser excessiva, afigura-se, muitas vezes, maior do que as que justificariam as pressões existentes das classes mais baixas, assim como a capacidade, entre os grupos mais baixos, afigura-se, muitas vezes, como fora de proporção com a urgência de suas necessidades ou com o poder alcançado em dados momentos. Resumindo, há um elemento de civilidade, uma capacidade e uma disposição para resolver disputas de maneira pacífica na vida política brasileira que dificilmente seria de esperar encontrar-se em face de tão cruéis injustiças, de nível cultural geralmente tão baixo, da triste história de seus governos corruptos e irresponsáveis, da vulnerabilidade e rudimentar organização das instituições políticas".<sup>26</sup>

26 BONILLA,, Frank — *Rural Reform in Brasil: Diminishing Prospects for A Democratic Solution*, American Universities Field Staff Report, Vol. III, nº 4, East Coast South America Series, pp. 2-3.

Sinais de perigo de que esta "entente" social está ruindo, particularmente nas zonas rurais, vêm de todas as regiões do país, embora estejam concentradas no faminto Nordeste. Ligas rurais e camponesas dirigidas tanto por padres como por políticos começaram a fazer maiores reivindicações e a contrapor violência a violência. O controle das zonas rurais pelos dois maiores partidos, o Partido Social Democrático e a União Democrática Nacional, está sendo ameaçado pelo Partido Trabalhista Brasileiro, que tem uma representação mais forte de empregados citadinos e de trabalhadores em municípios rurais.<sup>27</sup> A multiplicidade de candidaturas e legendas, na medida em que o voto citadino nas zonas rurais se torna mais independente, é outro sinal do começo da quebra do controle unitário até há pouco exercido pelo chefe local.<sup>28</sup>

Mas a multiplicidade de partidos, a eliminação das formas mais grosseiras de fraude eleitoral e a emergência de ampla massa de votos que não pode ser facilmente manipulada nas vilas e cidades não significa que as velhas formas de cabala e arregimentação políticas tenham desaparecido. O PSD e a UDN, que são muito parecidos quanto à composição social, representaram, inicialmente, uma divisão na tradicional elite dominante em forças getulistas e antigetulistas. O PTB é uma força votante urbana organizada sob a inspiração de Getulio Vargas, que, como ditador moderado, governou o Brasil de 1930 a 1945, e que continua a projetar a sua sombra sobre a política brasileira desde a sua morte por suicídio, em 1954. Nenhuma distinção ideológica clara pode ser feita entre esses partidos, entre os homens que os lideram ou as políticas que inscrevem nas plataformas ou tentam seguir quando no poder. Salvo por momentâneas coligações entre partidos, pessoas e princípios, o voto, no Brasil, continua a ser um ato intensamente pessoal. Fala-se que o voto não é um ato político, mas uma dádiva pessoal oferecida ao candidato, da mesma forma que o trabalhador rural oferece uma cesta de laranjas ou um cacho de bananas ao fazendeiro. A resplandecente carreira de Jânio Quadros é uma excelente ilustração desse fato. Mas esse intenso personalismo pode ser

27 Nas eleições, desde 1945, quando surgiram os partidos políticos nacionais no Brasil, esses três partidos absorveram cerca de 75% dos votos. Cinquenta e oito dos 62 senadores e 251 dos 326 deputados eleitos em 1958 vieram desses partidos. Os nove outros partidos com representação nos poderes legislativos têm mais importância local e se concentram nas cidades maiores (S. Paulo, Rio de Janeiro, Recife), onde há votação bastante grande para sustentar uma multiplicidade de partidos.

28 CARVALHO, Orlando M. — *Ensaio de Sociologia Eleitoral* (Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1958).

visto, também, na proliferação de partidos, na instabilidade das grandes figuras que estão constantemente a mudar de partido. Ao tempo da eleição presidencial de 1960, foi realizada uma pesquisa de opiniões e um jornal, com base numa amostra de eleitores do Rio, perguntando que fariam eles numa situação em que o melhor candidato fosse apoiado pelo pior partido e o melhor partido estivesse apoiando o pior candidato. Setenta e sete por cento disseram que preferiam arrisçar-se com o melhor candidato do que com o melhor partido.<sup>29</sup>

Dos quinze milhões e meio de brasileiros eleitores em 1960, cerca de 90% compareceram às urnas (o voto é obrigatório para todos os brasileiros de mais de dezoito anos capazes de escrever o nome). A campanha foi longa e arduamente disputada, o voto livre, a apuração honesta e o resultado notavelmente decisivo considerando-se a barreira frustradora dos estímulos contraditórios a que havia sido submetido o eleitorado. Mas a clareza do voto não indicou o conhecimento real das intenções do candidato. Houve verdadeiro "suspense" entre os brasileiros mais bem informados quanto a qualquer medida concreta que o novo presidente pudesse tomar até o momento em que entrou em ação. No Brasil o candidato só se revela quando em exercício; o eleitorado é solicitado a expressar fé no homem e não num conjunto de linhas políticas a que se submete o candidato.<sup>30</sup>

Mas a segurança do candidato não depende apenas da vitória nos pleitos por meio de votos do povo, mas também de um fator mais complexo, ou, pelo menos, não tão facilmente compreensível, que é o apoio da Igreja e das Forças Armadas. Não existe qualquer estudo satisfatório sobre as ramificações e extensões do poder da Igreja nos assuntos seculares do Brasil nem sobre as maneiras exatas por que os poderes religioso e civil se interpenetram, se contrabalançam ou se opõem. Sem dúvida, a Igreja conta com uma posição firmemente consolidada dentro da atual estrutura do poder. Num país com tão esmagadora maioria participando de um mesmo credo, é, talvez, inevitável que haja muitos laços informais entre autoridades religiosas e governamentais. Quantidades substanciais de recursos federais, estaduais e municipais para a educação, a saúde e outros serviços sociais de beneficência, são administrados através da Igreja e organiza-

29 *Correio da Manhã*, 23 de setembro de 1960.

30 Essas dificuldades são agravadas nas eleições para o Legislativo, pois que não há uma divisão por distritos mas sim um sistema de representação proporcional. Para as eleições de 1962 há 1274 candidatos ao Senado, Câmara dos Deputados (federal e estadual) apenas no Estado da Guanabara. A Guanabara é o antigo Distrito Federal. *Boletim Informativo*, Embaixada do Brasil, Washington D. C, n» 90, 25 maio 1962.

ções religiosas. Nenhuma decisão política, legislativa ou executiva de importância é feita sem consulta à prelazia, e essas sondagens de opinião são feitas publicamente muitas das vezes. Mesmo quando a opinião é grandemente dividida, quase sempre é possível, para uma facção mais significativa, encontrar alguma autoridade eclesiástica que endosse seu ponto-de-vista; o fato é que a sanção da Igreja é tida como altamente importante, quando não indispensável na obtenção do apoio de um setor importante do público para a política governamental. Conquanto a Igreja geralmente procure abster-se de apoiar determinados candidatos ou partidos abertamente, por ocasião dos pleitos eleitorais, poucos candidatos deixam de comparecer a alguma cerimônia religiosa durante a campanha para disso fazer propaganda, e, não raro, aparecem organizações "independentes", mas religiosamente identificadas, para dar cobertura a candidatos. Na recente crise política do Brasil, o franco apelo dos prelados para o respeito à constituição e sucessão legal era reconhecido, geralmente, como uma das chaves para a conciliação pacífica que permitiu a João Goulart apossar-se da presidência, apesar da oposição militar.<sup>31</sup>

Analogamente, uma das questões levantadas em relação a um candidato a um cargo político é se tem cobertura militar ou o devido apoio entre os militares. Entretanto, só quando a intervenção se torna flagrante, como no movimento para impedir a posse de João Goulart, em 1961, é que se tem noção concreta do que fazem os militares politicamente. Exceto nos momentos de crise, toda essa atividade é simulada sob uma retórica moderada que procura justificar a intromissão discreta nos assuntos nacionais que os militares consideram como sua prerrogativa, desde que forçaram a abdicação do imperador e deram ao Brasil um governo republicano. Os militares, estamos informados, atuam apenas para proteger o interesse e a segurança nacional, a inviolabilidade da constituição e a preservação das instituições democráticas.

O Exército e a Igreja proclamam, em parte com justiça, serem as únicas instituições genuinamente nacionais. Os militares acham que são o único fator importante de poder que não

31 BONILLAJ Frank — *A Franciscan Bishopric in the Amazon: Some Contemporary Problems of Brazilian Catholicism*, American Universities Field Staff Report, Vol. VIII, Nº 5, East Coast South America Series. No princípio de junho de 1962, o Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Jaime de Barros Câmara anunciou, no Estado da Guanabara, a formação da "Aliança Eleitoral pela Família" para proteger o votante contra o logro político. *Boletim Informativo*, Embaixada do Brasil, Washington D. C., Nº 95, 1 junho 1962.

é limitado por interesses ou ambições regionais ou pessoais restritos, que eles apenas vêem os problemas numa escala nacional e estão amplamente comprometidos com a nação. Tão-somente o militar, sustenta, conhece de cada faceta do Brasil o bastante para ter uma idéia real do que seja a nação. A Igreja, da mesma forma, sente-se o receptáculo e o instrumento de uma unidade moral e espiritual que mantém os brasileiros unidos de forma que o espírito de lealdade política jamais pôde igualar. Na extensão em que essa espécie de racionalização tenha qualquer fundamento, a Igreja e as Forças Armadas procuram desse modo e de maneiras diferentes, suprir as insuficiências existentes na instituição política central. Uma delas é a ausência pura e simples do governo central — a falta de presença física — em largas áreas do país; a segunda é a falta de um mecanismo civil e leigo eficiente para agregar e articular interesses numa escala nacional; a terceira é a falta de um cometimento firmemente internalizado de confiança na maquinaria política central, como instrumento para um governo racional e equitativo.

Parte da importância do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, já antes aqui mencionado, foi sua preocupação com aspectos do desenvolvimento nacional não-ideológicos e não planejados e suas conexões com políticas nacionalistas de desenvolvimento. Esses pensadores estavam, portanto, muito menos preocupados com a edificação de um partido ou organização política especificamente nacionalista do que com uma "reabilitação" do Estado. Isso compreende não apenas a eliminação da corrupção, mas uma democratização genuína do sistema político, a criação de uma nova confiança no poder público, a produção, em todos os níveis sociais, de uma nova espécie de espírito de lealdade política, centralizado no Estado e capaz de transcender os interesses de classe e os interesses de grupos ou setores.

### **A Educação e a Socialização Política**

Até agora, portanto, o sistema educacional do Brasil tem sido, apenas tangencialmente, um agente atuante, refletindo de modo limitado, numa fração de educadores e instituições-modêlo, o dinamismo que caracteriza outros setores da sociedade brasileira. O sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. A grande massa de pessoas sem qualquer escolaridade e funcionalmente analfabetas e a demanda educacional acumulando-se no rápido crescimento da população jovem sobrecarregam os recursos a tal ponto que todos os esforços são, do ponto-de-vista dos educadores e mesmo de muitos líderes políticos, totalmente inade-

quados. O sistema de educação primária, especialmente nas zonas rurais, cada vez mais funciona como pouco mais que uma campanha de alfabetização em massa e superficial. É apesar de a alfabetização ser básica para o exercício do voto no Brasil, não leva diretamente às espécies de sentimentos políticos, de habilitações e de comportamentos visados pela legislação e programas da educação nacional. Ninguém sabe, realmente, nem o país pode esperar pela pesquisa que deva ser realizada para que se saiba como se deverá orientar o preparo do cidadão para o civismo democrático dentro dos contrastes tão fortes dos diferentes contextos da sociedade brasileira. Mas é claro que a educação, por si só, não poderá remover o estíngulamento do tradicionalismo político e de suas variações contemporâneas nas zonas rurais brasileiras. Seria um empreendimento formidável mesmo que as escolas rurais estivessem habilitadas a realizar, de maneira eficaz, certo preparo cívico sistemático. Ainda, em 1961, o Ministério da Educação apelava para o apoio privado a fim de equipar, pela primeira vez, milhares de escolas primárias, com uma bandeira nacional e folhetos contendo a letra do hino nacional. A escola é menos acessível, mais transitória, como experiência de vida, e mais fora da realidade nacional exatamente onde o meio social é mais refratário. "Para a educação política do povo", escrevia Oliveira Viana, há cerca de meio século atrás, "só há uma escola eficiente — a escola dos seus costumes, das suas tradições, dos seus usos e das suas instituições sociais... ora esta escola dos costumes e das tradições sempre faltou às nossas populações rurais".<sup>32</sup> Muitos dos que agora resistem às reformas agrárias propostas atualmente, insistem em que a educação é uma necessidade anterior a quaisquer mudanças nas formas de posse da terra ou às tentativas de levantar os níveis tecnológicos e a produtividade nas zonas agrícolas. De qualquer modo, poucas situações tornam mais claro o quanto a abordagem fragmentária do problema de reforma social se revelará infrutífera e ineficaz. O preparo para a alfabetização e o mínimo de trabalho para promoção social da vida nacional que a escola primária possa realizar nas zonas rurais continuarão a ser ineficientes politicamente até que se tornem parte de uma reestruturação generalizada das relações sociais.

A natureza da educação de classe, limitada e limitadora, que igualmente caracteriza a escola secundária e superior no Brasil, manifesta-se por sua extrema seletividade e pela grande proporção de instituições privadas nesse nível. Estimativas recentes da distribuição de classes no Brasil situam 26% da população na classe média e cerca de 4% na classe alta. Os

32 VIANA, Oliveira — *Instituições Políticas Brasileiras*, p. 327.

26% da classe média são divididos em 2% da classe média alta, 6% da classe média média e 18% da classe média baixa. Cálculos baseados na suposição de que todas as crianças de famílias de classe alta e média alta estão matriculadas nas escolas secundárias levam-nos à pressuposição de que a grande maioria dos alunos da escola secundária (67%), vêm dos níveis sociais mais altos e que, praticamente, toda a matrícula dos níveis baixos é feita nas escolas agrícolas, comerciais, industriais ou vocacionais.<sup>33</sup> É importante notar que, como revelou certa pesquisa psicológica recente, as histórias completadas por alunos brasileiros de sétimo ano parecem-se mais com as de crianças de culturas menos dominadoras ou democráticas do que com as das crianças de culturas totalitárias.<sup>34</sup> Mas, quase que se torna sem importância o fato de serem as relações dentro da escola desse nível, democráticas ou conducentes à liberdade e à criatividade, uma vez que essa escola atinge, pela sua seletividade, um tão alto grau de homogeneidade, não só de alunos como de todo corpo docente e da escola como um todo. Em termos de integração nacional ou social, a escola secundária é antinacional e promotora da divisão de classes por seu próprio exclusivismo. Outra pesquisa documenta a rigidez da estrutura de classe, o paternalismo e a natureza burocrática das relações entre professores, diretores e alunos e seus pais nas escolas primárias metropolitanas.<sup>35</sup>

O senso amplamente difundido, de expansão e de crença de que a sociedade brasileira é uma sociedade "aberta", o que só é parcialmente verdade, provém do simples crescimento numérico dos que se encontram nos setores da classe média. É evidente que isto ocorre, sem dúvida, para uma mudança qualitativa na sociedade. Mas a escola continua a funcionar, principalmente, como uma consolidadora de *status* e não como um verdadeiro canal de mobilidade, oferecendo poucas oportunidades para experiências que assegurem a compreensão progressiva e a solidariedade entre as diferentes posições de classe.

A situação desanimadora da educação brasileira não é apenas um acidente histórico, ou simples resultado da indiferença ou incapacidade dos governos nacional ou local. É o

33 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 46.

34 ANDERSON, Harold H. and ANDERSON, Gladys L. — *Social Values of Teachers in Rio de Janeiro, México City and Los Angeles County, Califórnia; A Comparative Study of Teachers and Children*. Trabalho apresentado a American Educational Research Association, Atlantic City, N. J. fevereiro de 1962.

35 PEREIRA, LUÍS — *A Escola numa Área Metropolitana* (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, S. Paulo, 1960).

objeto de uma grande e dura luta, para a qual o povo brasileiro já despertou parcialmente, e para que está sendo cada vez mais alertado. A amarga controvérsia pública e legislativa sobre uma lei educacional básica (a Lei de Diretrizes e Bases), que se arrastou por mais de uma década, até os fins de 1961, e ainda tem que encontrar a sua solução definitiva, trouxe à tona os complexos interesses de classe, de religião, de recursos e de política que se lançam, uns contra os outros, nessa questão educacional. A lei atual estabeleceu que as escolas particulares que recebem auxílio do governo são obrigadas a conceder bolsas a estudantes necessitados em quantidades correspondentes ao que recebem como subsídio. Estipula, ainda, que não será dada assistência a qualquer instituição que recuse matrícula a um aluno por causa de problemas de raça, cor ou condição social. Essas ressalvas legais, assim como outras soluções também legais, para sanar problemas sociais, servem para mascarar falhas mais fundamentais. A questão básica continua a ser: quem deverá definir a política educacional brasileira? Quem deve supervisionar e administrar a educação nacional? Isto se tornou, em grande parte, uma luta política ferrenha entre o número pequeno, mas poderoso, dos que não precisam de educação pública, dos que estão impacientes com as suas deficiências, dos que não confiam no controle leigo das instituições educacionais, ou que podem tirar proveito da contínua expansão da educação privada e o povo que tem pouca esperança de se poder integrar na vida nacional sem escolas boas, gratuitas e públicas.<sup>M</sup>

Não se deve subestimar o quanto a educação se tornou um valor primário para a população de todos os níveis sociais do Brasil e de toda a América Latina. O estudo dos quatro países, mencionado neste trabalho, tratou de doze grupos distintos de níveis sociais desde o mais alto até o mais baixo *status*. O direito a uma educação gratuita foi invariavelmente colocado como primeiro ou segundo em importância junto com a igualdade de direitos dos cidadãos perante a lei, entre um conjunto de direitos que incluía salário-mínimo, acesso aos serviços sociais e voz efetiva e política. Unanimidade igual parece existir sobre a obrigação do Estado de propiciar educação universitária gratuita a todas as pessoas capazes.<sup>37</sup>

Os perigos políticos de uma "proletarização dos intelectuais" ou de uma "intelectualização do proletariado" são cada vez mais acentuados em países em desenvolvimento como possível consequência de uma expansão educacional que ultrapasse o desenvol-

36 BARROS, Roque Spencer Maciel de — *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Liv. Pioneira Editora, S. Paulo, 1960).

37 SILVERT, K. H. e BONILLA, Frank — *op. cit.*, p. 158.

vimento econômico e as oportunidades de trabalho remunerador e de melhoria social. Apesar da existência de graves desequilíbrios no preparo oferecido pelas universidades e escolas de nível mais baixo, tais como as necessidades atuais e urgentes de potencial humano no Brasil, o país não está ameaçado, no futuro próximo, de um *superávit* educacional dessa espécie. Mas, mesmo que estivesse, a implicação de que a inquietude política futura possa ser evitada no Brasil ou em qualquer outro lugar, por uma repressão ou "acionamento de educação", não é apenas desumana, mas irrealista. Acreditar que as tensões provocadas pelas iniquidades permanentes e pelas aspirações recém-despertadas possam ser corrigidas, nas condições atuais, por essa espécie de cegueira intelectual, é a maior insensatez. Na medida em que o país se empenha na procura de soluções democráticas para os problemas existentes, somente uma nova unidade política orgânica pode conduzir o Brasil através das sucessivas crises de crescimento que êle continuará a enfrentar. A educação não pode criar essa unidade por si mesma e está dando, claramente, uma contribuição escassa para sua consecução atualmente. Mas a causa do desenvolvimento político não será levada a efeito procurando-se conduzir à inércia, politicamente, toda uma geração. A integração nacional e a estabilidade política não podem ser obtidas dentro de uma estrutura democrática pela eliminação da arena política, de elementos potencialmente perturbadores, mas forjando novas e significativas dedicações e identificações entre todos da nação. Deve ser realizado um esforço para separar, dentro da complexidade das diferentes fontes competitivas e entrelaçadas das mudanças desejadas, aquelas que têm lugar natural e força predominante no sistema educacional.

## SITUAÇÃO ECONÔMICA E O PROGRAMA DO GOVERNO

O programa aprovado pelo Governo Brasileiro assim apresenta a situação econômica brasileira:

### 1. Crescimento recente da economia brasileira

Nos últimos 13 anos, o Produto Nacional Bruto Brasileiro\* cresceu à taxa anual cumulativa de 5,2% (em moeda constante, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas). Ao ritmo atual da expansão demográfica — que já atingiu a 2,7% a. a., o aumento anual da renda *per capita* é da ordem de 2,5% ao ano.

### 2. Insuficiência da taxa de crescimento

Essa taxa de crescimento é insuficiente sob dois aspectos principais: a) não permite diminuir a disparidade da renda em relação a países mais avançados e b) não assegura emprego produtivo a uma população que aumenta rapidamente.

Dados disponíveis sobre o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), global e *per capita*, de alguns países industrializados evidenciam que têm logrado, nos últimos dez anos, ritmo de crescimento superior ao nosso, alargando-se a brecha que deles nos separa. É o que documentam os dados seguintes:

	Taxa anual de crescimento do	
	Produto Nacional	Bruto
	Total	Per capita
Japão . . . . .	10,3%	8,7%
Alemanha Ocidental . . . . .	10,4%	8,3%
França . . . . .	9,0%	8,2%
Estados Unidos . . . . .	6,5%	4,3%
Austrália . . . . .	6,7%	4,1%
Brasil . . . . .	5,2%	2,5%

Do Relatório apresentado pela Delegação Brasileira à Conferência de Santiago.

\* O Produto Nacional Bruto representa o conjunto de bens e serviços produzidos pela Nação no período de um ano, compreendendo os serviços prestados pelo Estado. (*Dictionnaire des Sciences Economiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1956, pág. 929. Direção de Jean Romeuf.)

Releva notar que todos esses países atingiram tais resultados dentro de moldes e instituições democráticas, demonstrando a possibilidade de desenvolvimento econômico acelerado sem sacrifício das liberdades políticas, sob qualquer forma de regime totalitário. A insuficiência do nosso ritmo de crescimento é ainda evidenciada pelo fato de que, a persistir a tendência observada, levaríamos nada menos de 36 anos para atingir uma renda por habitante de 600 dólares, a partir da qual — aos valores de hoje — se poderia dizer que o País teria superado o estágio de subdesenvolvimento.

O provimento de empregos produtivos para a mão-de-obra nacional exige ambiciosa taxa de crescimento, em decorrência de dois fatores. Primeiramente, a taxa de crescimento demográfica é elevada, e tudo indica que durante algum tempo ainda virá a aumentar, como resultante de um declínio mais rápido da taxa de mortalidade que da fertilidade. Somos hoje 68 milhões de habitantes e seremos 76 milhões ao terminar o quinquênio 1961-1965. É lícito estimar que em 1970 excedamos a cifra de 87 milhões e, em 1980, a de 115 milhões. Em segundo lugar, dada a elevada proporção de inativos no conjunto da população, a taxa provável de incorporação de mão-de-obra nova ao mercado de trabalho excederá o próprio ritmo de crescimento da população. Em 1959, a população ativa representava no Brasil apenas 34% do total, contrastando com 40% nos Estados Unidos e 46% na Europa Ocidental. O desenvolvimento econômico implica inevitavelmente um processo de "ativação", pela transferência de pessoas do grupo inativo para o ativo, sendo de presumir-se que, por volta de 1980, nossa percentagem de população ativa se compare àquela dos Estados Unidos de hoje. Tal, evidentemente, só ocorrerá se surgirem oportunidades reais de emprego para esta força de trabalho potencial. Em números absolutos, deverá ela passar de 23,5 milhões de pessoas em 1961 para quase 27 milhões em 1965, e cerca de 32 milhões em 1970. Qualquer análise objetiva do problema do desenvolvimento econômico brasileiro não pode perder de vista a necessidade de se criarem, entre 1961 e 1965, nada menos de 2,6 milhões de empregos produtivos na agricultura, na indústria e no setor de serviços, exigindo-se vultosos investimentos simplesmente para absorver esse incremento da população ativa.

### 3. Determinantes da taxa de crescimento

A insuficiente taxa de crescimento provém: a) da inadequação do nível global de investimentos e b) de defeitos na estrutura dos investimentos. Os principais propulsores do

crescimento econômico de um país são, evidentemente, os investimentos globais em capital fixo, e de forma geral, em educação, em pesquisa científica e em tecnologia, destinados estes a valorizar o capital humano. O nível médio anual do coeficiente de investimentos do Brasil, nos últimos seis anos, tem sido de aproximadamente 14%, em termos de investimento bruto em capital fixo (exclusive estoques). Dada a alta taxa de crescimento da população, nada menos que investimentos equivalentes a 12% do PNB seriam necessários anualmente apenas para impedir a queda das rendas *per capita*. A pequena margem que temos sobre esse nível mínimo, se nos permite empregar a população ativa no atual nível de produtividade do trabalhador nacional, não é suficiente para absorver a população subempregada no País.

Com relação aos investimentos nas demais atividades promocionais de desenvolvimento econômico, é necessário indicar, desde logo, que a correlação entre crescimento econômico e despesas com educação e pesquisa é mais estreita que aquela existente entre investimento em capital fixo e desenvolvimento econômico. Os países que se desenvolvem rapidamente despendem entre 6 e 8% do seu PNB em educação, além de 1,5% a 2% em pesquisa e aplicações tecnológicas. Esse dispêndio é imprescindível para aumentar o rendimento dos fatores de produção, economizando capital pela melhoria da relação produto/capital.

A estrutura dos investimentos tem sido, outrossim, prejudicada pelas distorções e desperdícios conseqüentes à artificialização da economia nos últimos anos. A inflação desviou recursos para investimentos imobiliários de baixo significado social e baixa rentabilidade econômica e desestimulou aplicações na agricultura e na exportação — dois setores críticos para a estabilização da economia. Do primeiro depende o suprimento de alimentos e matérias-primas; do segundo, o fornecimento de divisas para a importação de bens e serviços escassos, que poderia trazer maior flexibilidade à economia, corrigindo desequilíbrios de crescimento, de variações cíclicas, de defeitos de planejamento e permitindo os constantes reajustamentos internos de uma economia em desenvolvimento.

#### 4. Desequilíbrios do crescimento

4.1 — *A elevada taxa de inflação e seus aspectos negativos* — O nível geral de preços no Brasil (deflator implícito), partindo de uma base de 100 no ano de 1947, atingiu em 1960 o índice de 739. Essa aguda inflação teve as conseqüências previsíveis: desestimulou a poupança individual, prejudicou os

grandes investimentos a longo prazo, desequilibrou o balanço de pagamentos, desviou recursos para ocupações estéreis; e — mais grave de tudo isso — provocou tensões sociais, pois que, ao lado do enriquecimento de um pequeno número de indivíduos, provocou penosas dificuldades para a grande massa do povo brasileiro, sobretudo a população modesta, que viu seus proventos e salários diariamente corroídos pela alta de preços. Reproduzindo a experiência de outros países, não se comprova nenhuma correlação positiva entre inflação e crescimento, pois que tanto o nível de investimentos quanto o ritmo de crescimento variavam muito mais em função da melhoria das relações de troca ou do afluxo de recursos externos que do ritmo inflacionário, não parecendo que o mecanismo de poupança forçada se tenha traduzido em incremento real do nível de inversões. Na realidade, alguns dos principais projetos de investimento, depois de numerosos reajustamentos de custos e de inúmeros créditos adicionais obtidos dentro e fora do país, lutam hoje com ingentes dificuldades para o término das obras, atrasando-se o dia em que adicionarão à oferta de bens e serviços, e em conseqüência dilatando o impacto inflacionário.

4,2 — *O desequilíbrio do balanço de pagamento* — Contrariamente a uma tendência expansionista de 4,5% ao ano do comércio mundial, a curva das exportações brasileiras de 1945 a 1959 revelava tendência central declinante, à taxa de 1,6% ao ano, enquanto as importações ascendiam de 3,8% ao ano, gerando-se assim forte desequilíbrio em nossas contas externas. Tomado o ano de 1948 como base (100), o índice do *quantum* das importações era de 94 em 1945 e de 146 em 1959. Isso, a despeito da intensa substituição de importações pela indústria doméstica e do esforço de compressão que, por escassez de divisas, se vem aplicando às importações, através do sistema de ágios e, agora, da exigência de depósitos dos importadores, que se superpõe ao alto custo cambial daquelas.

A pauta de importações revela hoje pouca compressibilidade, se desejarmos preservar o ritmo de crescimento, por ser constituído em sua maior parte de combustíveis, matérias-primas e componentes (insumos econômicos) indispensáveis ao funcionamento do estoque de capital existente. Ao longo do período 1947-1958 registrou-se aumento sistemático nas importações de matérias-primas e componentes, declinando as importações de bens de consumo. Por sua vez os insumos econômicos e os bens de capital competem pelo magro suprimento de divisas. Na medida em que se acelera o esforço de capitalização à base de bens importados, diminui a entrada de bens intermediários (insumos), e vice-versa (tal como se vê no quadro 1); se bem que a tendência, a longo prazo, seja para uma

redução gradual da proporção dos bens importados, na formação do capital. Essa proporção, — que em 1948 era de 38%, tem declinado constantemente, mas atingia, ainda assim, a 28% em 1958.

Ainda que se obtenha a continuação ininterrupta do esforço de substituição de importações, a aceleração do desenvolvimento econômico se traduzirá, em números absolutos, num incremento substancial de volume e valor das importações de insumos econômicos e bens de capital. Estima-se, por exemplo, que, dada a relação capital/produto existente, e prosseguindo o ritmo de substituição de bens importados por bens produzidos no país (nos três setores — bens de capital, insumos econômicos e bens de consumo), o crescimento do produto à taxa de 5,4% ao ano (2,5% em termos de renda *per capita*) exigiria importações globais no valor de US\$ 2,5 bilhões em 1965 e quase US\$ 3 bilhões em 1970. A elevação da taxa de crescimento para 6,5% ao ano implicaria importações, em 1965, da ordem de US\$ 3,2 bilhões, e em 1970, de cerca de US\$ 4 bilhões.

#### QUADRO 1

Estimativa do nível de importações, compatível com uma taxa de crescimento anual de 6,5% do PNB e continuação das atuais tendências de substituição de importações.

(Em milhões de dólares)

	<i>Bens de Capital</i>	<i>Insumos Econômicos</i>	<i>Bens de Consumo</i>	<i>Importações Totais</i>
1961. . . . .	911	1.623	258	2.792
1963. . . . .	914	1.827	249	2.980
1965. . . . .	919	2.053	239	3.211
1970. . . . .	931	2.762	<b>216</b>	3.909

Impõe-se a conclusão de que o atual nível do comércio exterior brasileiro não é compatível com uma rápida melhoria das nossas taxas de investimento e de crescimento econômico. Urge um esforço vigoroso e dramático de exportação quer para mercados tradicionais, quer para novos mercados no mundo socialista, pois, mesmo que lográssemos obter substancial aumento do influxo líquido de capitais a longo prazo, da ordem de 800 milhões de dólares por ano, através do programa da "Aliança para o Progresso", ainda precisaríamos programar para 1965 um aumento de exportação de cerca de 1 bilhão *de* dólares sobre os níveis atuais.

4.3 — *O desequilíbrio Regional* — De todas as formas de desequilíbrio, o regional, tanto do ponto-de-vista estático — situação atual — como do dinâmico — tendências em futuro próximo — é o que apresenta aspectos mais sombrios. Êle se exprime nas diferenças regionais de rendas *per capita*, de estoque de capital, de taxa de investimento, e na localização do dinamismo econômico em pequena área do país, em contraste com a tendência ao etnpobrecimento de grande parte da população brasileira.

O quadro abaixo contém os principais parâmetros que expressam a situação econômica das várias regiões brasileiras:

## QUADRO 2

(Em cruzeiros até 1959)

	Norte	Nordeste	Leste	Sul	Centro Oeste
RENDA TERRITORIAL (a custo dos Estados)					
TOTAL — milhões . . . . .	31.000	134.700	530.600	756.200	41.856
Setor primário — milhões . . . . .		56.500	126.500	275.200	29.756
Setor secundário e terciário — milhões . . . . .		79.500	397.400	481.200	11.721
<i>Per capita</i> — regional — Cr\$. . . . .	15.946	8.766	23.814	34.322	17.696
Setor primário — Cr\$. . . . .	7.701	5.235	10.203	23.471	17.260
Setor secundário e terciário — Cr\$. . . . .	29.818	17.256	38.825	46.680	18.285
COEFICIENTE DE INVESTIMENTO					
Líquido . . . . .		1,5	16,03	14,47	13,69
ESTOQUE DE CAPITAL FIXO					
Disponível — milhões . . . . .	42.637	109.809	1.605,2	2.118,9	63.400
RELAÇÃO CAPITAL/ PRODUTO . . . . .	1,49	0,902	4,765	3,159	1,554

A renda territorial, total e *per capita*, traduz as discrepâncias na distribuição da riqueza nacional. Enquanto a renda *per capita* na região Sul supera de muito a média brasileira de Cr\$ 23.000,00, a do Leste corresponde praticamente a essa média, graças à influência dos índices do Estado da Guanabara. Todo o restante do país apresenta níveis de renda *per capita* bem inferiores, sendo que o do Nordeste é quase quatro vezes menor do que o da região Sul.

A situação atual é agravada pela diferença de dinamismo do comportamento dessa renda: em vista da rápida expansão demográfica, aliada ao baixo ritmo de crescimento da renda, é lícito prever, em futuro próximo, um declínio na renda *per capita* das regiões Norte e Nordeste, e de alguns Estados da região Leste, além de pequeno crescimento na região Centro-Oeste.

Caracterizando o seu estágio de subdesenvolvimento, as regiões Norte e Nordeste apresentam acentuadas diferenças entre as rendas *per capita* nos setores secundário e terciário (populações urbanas) e primário (populações rurais). Esta relação é de 3,87 nas regiões Norte e Leste, e 3,30 na região Nordeste, enquanto o Sul apresenta uma relação de apenas 1,99. A região Centro-Oeste, cuja riqueza se concentra na pecuária, constitui caso especial, pela pequena discrepância entre as rendas urbanas e rurais.

A análise das tendências do comportamento das rendas urbanas e rurais nas várias regiões do país revela, em toda a sua extensão, a perspectiva dos graves problemas sociais que advirão do aumento das populações urbanas subempregadas. No Norte, enquanto a renda rural *per capita* tende a subir, ainda que a ritmo reduzido, as rendas urbanas mostram acentuada propensão à queda. No Nordeste a perspectiva é de queda em todos os setores, embora em ritmo mais rápido nas cidades. No Sul, apesar da concentração industrial e dos vultosos investimentos canalizados para essa região, tendem a cair as rendas *per capita* nas áreas urbanas e suburbanas. O mesmo se antecipa para a região Centro-Oeste.

O fato, sob alguns aspectos paradoxal, resulta, evidentemente, do acelerado processo de urbanização em quase todo o país. Os movimentos migratórios em curso conduzem à formação, na periferia das cidades, de uma grande massa de mão-de-obra subempregada. Não obstante o crescimento absoluto da renda urbana nas regiões mais desenvolvidas do País, essa superpopulação tende a deprimir a renda média *per capita*.

Cumprê destacar que essa população suburbana é constituída, sobretudo, de operários não especializados, em sua maioria, analfabetos. Embora se observe o auspicioso crescimento de uma classe operária especializada e treinada, cujo nível de vida vem aumentando rapidamente, esse grupo se dilui na massa constantemente alimentada pelos afluxos de mão-de-obra sem qualificação que chega das zonas rurais, ou de outras regiões.

Em matéria de investimento, o Norte apresenta coeficientes baixíssimos, em torno de 1% da sua renda. No Nordeste, a situação é das mais lamentáveis. As baixíssimas rendas não permitem poupança, e numerosos Estados vêm consumindo,

nos últimos anos, parte do estoque de capital acumulado em épocas mais favoráveis. É esse o caso, por exemplo, do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e da Paraíba, que estão em um processo de "desinvestimento líquido". A taxa média de 1,65% para todo o Nordeste é, em grande parte, influenciada pelo coeficiente de 3,04% apresentado pelo Estado de Pernambuco. Já no Leste esse coeficiente é de 16,03%, atribuível, na sua quase totalidade, ao Estado da Guanabara, de vez que no restante da região a taxa é de apenas 5,46%. Nas regiões Sul e Centro-Oeste, em contraste com o restante do País, exceto o Estado da Guanabara, os coeficientes de investimento atingem a 14,47% e 13,69%, respectivamente.

Também em termos de estoque de capital, as diferenças são marcantes. O Norte e o Nordeste apresentam reduzidíssimo estoque líquido de capital, em geral estagnado ou sendo consumido pela incapacidade de poupar, enquanto a maior parte do capital nacional se concentra nas regiões Sul e Leste, sendo que, neste último caso, principalmente no Estado da Guanabara.

A baixa relação capital/produto, observada nas regiões menos desenvolvidas do País, resulta do emprego de mão-de-obra abundante e barata e contribui para aumentar a produtividade de um reduzido estoque de capital.

4.4 — *A agravação do subemprego* — A análise do desequilíbrio regional mostra claramente que existe em todo o Brasil um processo de gradativo aumento de subemprego ou emprego disfarçado. Esse subemprego, que se traduz socialmente na acumulação de favelados nas cidades da região Centro-Sul, e na formação de "mocambos" no Nordeste, decorre da combinação de várias circunstâncias:

- a) dos baixíssimos níveis de vida do trabalhador rural brasileiro decorrentes da pequena produtividade agrícola em contraste com as rendas relativamente altas das cidades, o que constitui grande incentivo à migração para as regiões urbanas;
- b) de uma estrutura de investimentos industriais com alta densidade de capital por trabalhador, porém com baixa capacidade de emprego de mão-de-obra: os equipamentos importados para a constituição do nosso parque industrial provêm quase sempre de países preocupados em economizar o fator trabalho; e os nacionais, na maioria das vezes, baseiam-se em moldes ou patentes importadas;
- c) de uma legislação social desatenta aos objetivos da produtividade econômica, elevando o custo

da mão-de-obra em relação ao fator capital e apressando o processo de instalação de equipamentos substitutivos de mão-de-obra.

Algumas considerações proporcionarão uma idéia quantitativa do problema. O capital por pessoa ativa na agricultura é, no Brasil, de aproximadamente Cr\$ 108 mil; nos serviços atinge a Cr\$ 241,5 mil e na indústria a Cr\$ 422,9 mil. Com esse nível relativamente alto de capitalização por pessoa ativa, só conseguimos empregar, na indústria, cerca de 3,98 milhões de pessoas, enquanto temos 7,28 milhões nos serviços e 10,72 milhões na agricultura. A enorme capitalização necessária para empregar a população agrícola que se dirige para as cidades é o grande fator impeditivo da plena utilização da massa de mão-de-obra que aflui anualmente às áreas urbanas.

A taxa de urbanização no Brasil — entendida como a margem pela qual o aumento da população urbana excede o crescimento médio da população brasileira — é de cerca de 1,5% ao ano. As perspectivas para os próximos anos são de que as populações rurais manter-se-ão, numericamente, relativamente estáveis, enquanto as cidades absorverão a quase totalidade do crescimento demográfico brasileiro. Isto significa que a população ativa a ser empregada nas cidades aumentará de 9,34 milhões de pessoas em 1960 para 12,64 milhões em 1965. Um incremento de 3,30 milhões a empregar em 4 anos — cerca de 800 mil por ano. Sendo necessário um estoque de capital por pessoa ativa de Cr\$ 305,8 mil cruzeiros (média do capital *per capita* nos setores de serviços e indústria), pode-se estimar que, somente para evitar a queda das rendas *per capita* nas cidades, será necessário um investimento líquido médio anual correspondente a 9,14% do Produto Nacional Bruto.

Por outro lado, essa mesma transferência demográfica que exige, para ser utilmente empregada, tal percentagem do Produto Nacional, determina simultaneamente a necessidade de maciços investimentos agrícolas que permitam o aumento da produtividade e da produção por uma população rural relativamente menor, em proporção suficiente para abastecer de alimentos e matérias-primas as populações urbanas. Com base na relação capital/produto atualmente observada na agricultura, será da ordem de 4,85% do produto o montante anual necessário, em investimentos líquidos, para atingir aquele aumento de produção agrícola.

Esses cálculos permitem situar na ordem de 19% do produto anual o montante do investimento bruto em capital fixo necessário, somente para vitar o agravamento da atual situação

de subemprego no Brasil. Tal investimento conduziria ao crescimento do produto *per capita* à taxa de 3% ao ano, mas seria insuficiente para permitir absorver a população que já se encontra subempregada. Daí a necessidade de elevarmos a taxa do crescimento do produto *per capita* além desse nível de 3% anuais, aproximando-nos do ritmo de crescimento já alcançado por países da Europa Ocidental e pelo Japão.

### Objetivos de uma Política de desenvolvimento

Uma política de desenvolvimento, no Brasil, não poderá deixar de considerar os seguintes objetivos:

- Aumentar a taxa de crescimento do PNB (Produto Nacional Bruto) global, elevando-a para 7,5 ao ano;
- Absorver, produtivamente, a mão-de-obra subempregada;
- Minorar e, eventualmente, eliminar as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, diminuindo a desigualdade na distribuição da renda e provendo condições mínimas de habitação e saneamento;
- Alcançar razoável estabilidade de preços;
- Atenuar e, se possível, suprimir o desequilíbrio do balanço de pagamentos;
- Minorar os desequilíbrios regionais;
- Corrigir as deformações estruturais, reforçando e adaptando o setor industrial à necessária estrutura de emprego, e aumentando substancialmente a produtividade agrícola.

Esses objetivos não estão aqui apresentados em ordem de prioridade e, de certa forma, não são todos plenamente compatíveis entre si. Por exemplo, a redução dos desequilíbrios regionais poderá, em fase inicial, retardar o alcance de uma alta taxa de crescimento do PNB como a indicada acima. A longo prazo, entretanto, poderão tais objetivos integrar-se num todo orgânico, que se autopropulsione.

1. Aumento da taxa de crescimento do Produto Nacional Bruto de 5,2 para 7,5% ao ano

Estimadas as condições necessárias para dar ocupação a toda a população brasileira, e verificado o fato de que o crescimento mínimo capaz de evitar agravação do subemprego pres-

suporia investimentos conducentes a um crescimento anual do produto *per capita* de 3%, cabe obviamente escolher uma taxa de crescimento a ser considerada como mínimo compatível com a estabilidade sócio-econômica do País e com objetivos de segurança e prosperidade. Como antes ficou dito, o PNB, em alguns dos principais países, vem crescendo a taxas que atingem e excedem a 10% *per capita* anuais. O Brasil tem de, necessariamente, almejar a resultado do mesmo tipo, porém não poderá atingi-lo de imediato. Assim, embora considerando que em etapa ulterior de crescimento, se colimará a diminuição das diferenças de prosperidade que separam o Brasil dos principais países industrializados, teremos por ora que nos cingir a uma taxa mais compatível com a nossa atual estrutura de recursos. O crescimento do PNB num ritmo de 7,5% ao ano, não parece inatingível com as nossas possibilidades de poupança, somada às potencialidades de mobilização de recursos externos que venham complementar os nacionais, dentro e fora da estrutura da "Aliança para o Progresso".

Esse crescimento exigiria, somente em capital fixo, um investimento líquido anual da ordem de 18,75% (23,75% de investimentos brutos), o que pode ser contrastado com os 9% de investimentos líquidos em capital fixo (14% de investimento bruto) realizados nos últimos anos no Brasil. O objetivo exige, portanto, um aumento de quase 70% no esforço de investimento bruto, a ser alcançado, em parte, pela melhor mobilização da poupança nacional, e, em parte, pela absorção de recursos externos.

## 2. Absorção produtiva da mão-de-obra subempregada

A taxa de investimento acima prevista (18,75%, líquidos) ensejaria uma elevação de 4,8% ao ano nas rendas *per capita*, acima, portanto, dos 3% necessários para manter o nível de emprego no País. Esse crescimento seria de molde, portanto, não só a absorver plenamente os novos elementos que se virão integrar na força de trabalho, mas permitiria igualmente o melhor aproveitamento da atual população ativa. Densificando o capital por pessoa empregada, aumentando a produtividade de todos os setores, tenderia a reduzir, e eventualmente eliminar, o atual número de subempregados, integrando-os na equação produtiva do país. Cálculos numéricos indicam que essa equação de produção aumentaria, anualmente, aos preços correntes, em quase cinco mil cruzeiros o capital disponível por pessoa ativa no Brasil, cuja maior parte se localiza nas áreas agrícolas.

3. Redução da desigualdade na distribuição da renda e provimento de condições mínimas de habitação e saneamento, para aliviar as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais

Embora os aumentos de renda almejados e a criação de emprego produtivo para toda a população das áreas agrícolas e urbanas representem a solução básica dos problemas sociais brasileiros, poderá esse processo demandar muito tempo, impondo-se, desde logo, uma série de medidas que minimizem os problemas da população. Assim sendo, as políticas fiscal, monetária, agrária, cambial etc. deverão ser formuladas de tal maneira que, além de favorecerem o processo de desenvolvimento e emprego, contribuam simultaneamente para melhor distribuição da renda e, sobretudo, dos incrementos de renda que se espera obter. Dentro do sistema de cooperação internacional criado com a "Aliança para o Progresso", deverão ser prontamente iniciados programas que atenuem as aflitivas condições de habitação no País. A solução desse problema envolverá não somente a utilização de recursos financeiros em larga escala, a adoção de novas especificações para a construção residencial, a instalação de indústria verdadeiramente racional para a produção de residências populares a baixo custo, e a disseminação de métodos de ajuda própria.

4. Razoável estabilidade de preços

A necessidade de alcançar razoável equilíbrio de preços prende-se ao duplo fato de que não se poderá almejar um desenvolvimento acelerado no contexto dos fortes desequilíbrios inflacionários dos últimos anos, e de que a inflação representa para as classes humildes verdadeiro processo de espoliação. Assim, o combate à inflação representa, simultaneamente, desiderato social e "meio" econômico para atingir outros objetivos básicos, que não se alcançariam dentro do regime inflacionário que tem prevalecido. Tem havido no Brasil um conformismo em relação à inflação até certo ponto justificável, enquanto ela não assume proporções alarmantes. Esse conformismo, contudo, não se justifica, quando a perda de compra da moeda assuma as proporções que já atingiu no Brasil, impondo ao Povo e ao Governo deste País o dever de impedir que se desencadeie sobre nós o flagelo de uma inflação galopante que assolou tantos países no último pós-guerra. Considera o Governo que merece absoluta prioridade no campo econômico a política de contenção da inflação, tarefa que não pode ser empreendida sem a cooperação vigorosa de todos os brasileiros.

#### 5. Redução do desequilíbrio do setor externo

As necessidades mínimas de importação brasileiras são tais — e deverão aumentar em passo tal num regime de desenvolvimento acelerado — que enorme esforço exportador deverá ser realizado nos próximos anos. Prevê-se, como necessária, para o ano de 1965, uma capacidade para importar da ordem dos 3,2 bilhões de dólares, dos quais, no mínimo, um bilhão deverá ser obtido por aumento das exportações.

#### 6. Abrandamento dos desequilíbrios regionais

Os desequilíbrios regionais demonstram a tremenda urgência de atacar-se o problema com a magnitude de recursos e a ousadia de métodos requeridos.

Não se trata, é claro, de eliminar inteiramente diferenças regionais, pois essas emanam da própria natureza geográfica do País. Trata-se de eliminar as discrepâncias econômicas formadas ou multiplicadas pelo trabalho das forças históricas e institucionais, criando-se oportunidades para todos os brasileiros, onde quer que venham a nascer. Suprimidas as diferenças "artificiais" entre as regiões, a própria integração do país num único mercado nacional dará a todos o ensejo de locomoverem-se com facilidade e instalarem-se onde parecer mais conveniente, o que permitirá melhor jogo de forças econômicas e maior equilíbrio entre regiões.

#### 7. Correção das deformações estruturais: aumento da produtividade agrícola

Já se focalizou acima o problema do investimento necessário nos setores urbano e rural, a fim de dar emprego aos incrementos da população brasileira. Trata-se, em suma, de formar um volume de capital capaz de criar oportunidade de emprego aos operários industriais e do setor de serviços, nas cidades que tenderão a absorver o aumento anual da população ativa do País; e, simultaneamente, fazer com que uma população rural ativa, relativamente estável possa suprir o resto do País com matérias-primas e alimentos. Para isso prevê-se que o investimento rural terá de ser aproximadamente o equivalente de 52% do investimento urbano, o que permitirá o desenvolvimento harmônico dos principais setores, sem penúria de alimentos e sem pressões inflacionárias de correntes de baixa produção agrícola.

Os instrumentos de que se valerá o Governo para atingir os objetivos do desenvolvimento são os seguintes:

## 1. Elevação da taxa de poupança

O instrumento básico da aceleração do desenvolvimento será a elevação da taxa nacional de poupança. O desenvolvimento econômico é responsabilidade intransferível do nosso povo, e a nós mesmos cabe a parte decisiva do esforço. A elevação do nível de poupança será alcançada por um elenco de medidas, discutidas em detalhe em vários capítulos dessa exposição, dentre as quais vale ressaltar as que têm por objetivos:

- reformar os impostos de renda e consumo, para: (a) estimular as empresas à retenção e ao reinvestimento de lucros; (b) incentivar as pessoas físicas a poupar e investir em setores prioritários; (c) corrigir a lucratividade fictícia oriunda do processo inflacionário e encorajar a formação de reservas reais para depreciação; (d) desencorajar, por gravames fiscais, as remessas de lucros de empresas estrangeiras, incentivando sua reaplicação no país; (e) manter o valor real ou aumentar algumas incidências específicas do imposto de consumo sobre bens suntuários; (f) corrigir dispositivos legais que ensejam a evasão fiscal;
- captura de recursos adicionais para financiamentos de energia elétrica, mediante: (a) transformação para *ad valorem* da incidência do imposto único de energia elétrica; (b) adoção de política tarifária realista e (c) implantação de esquema de capitalização compulsória pelo consumidor;
- captação de novos recursos para programas rodoviários mediante a revisão do imposto único sobre combustíveis líquidos, a criação de taxas sobre as propriedades adjacentes beneficiadas pelas obras rodoviárias, e o aumento do imposto de consumo sobre veículos e pneumáticos;
- compressão do *déficit* de custeio das empresas públicas, a fim de liberar recursos para investimento.

## 2. Melhoria da composição dos investimentos

A par do aumento quantitativo da poupança, urge assegurar seu aumento virtual pela melhoria na composição dos investimentos. A política de investimentos deverá:

a) reger-se por critérios bem precisos de prioridade, tais como:

I — eliminar pontos de estrangulamento da infra-estrutura;

II — corrigir os desequilíbrios estruturais entre a indústria e a agricultura;

III — aumentar a capacidade de importação através do incremento das exportações;

IV — aumentar o grau de autonomia do aparelho produtivo, pela promoção de indústrias de base e de bens de capital;

V — promover o desenvolvimento social e a valorização do capital humano mediante o acréscimo do investimento em educação e tecnologia, e na melhoria das condições de habitação e higiene;

b) corrigir desperdícios nos investimentos públicos oriundos:

I — da descoordenação entre os investimentos dos vários órgãos da União, dos Estados e dos Municípios;

II — da duplicação de investimentos competitivos;

III — da pulverização de recursos em investimentos de pequeno significado econômico, sem prioridade, ou de períodos excessivamente longos de maturação;

IV — do início e execução de obras sem adequado projeto; e

V — da existência de capacidade ociosa;

c) utilizar amplamente os instrumentos fiscais, e os institucionais, de um modo geral, para orientar os investimentos privados segundo os princípios acima enunciados.

### 3. Programação do desenvolvimento

As técnicas de programação e planejamento constituem importante instrumento de uma política de desenvolvimento. Não pode o crescimento do País ficar entregue às suas tendências vegetativas (já que a taxa de crescimento observada não tem sido suficiente), nem tampouco a uma intervenção governamental descoordenada e errática.

O planejamento deve ser interpretado como simples racionalização da ação governamental no campo social e político, não pressupondo a estatização da economia, mas antes incentivando a coexistência entre o setor público, racionalmente planejado, e um setor competitivo, que deverá ser orientado principalmente por medidas indiretas, no sentido de conciliar os objetivos da lucratividade com as metas sociais do desenvolvimento.

Entre os motivos que tornam particularmente útil o planejamento figuram os de:

a) diminuir o custo social das mudanças de estrutura acarretadas pelo desenvolvimento, ordenando-as de forma a con-

ciliar os objetivos de aceleração do desenvolvimento com a estabilidade monetária e o equilíbrio do balanço de pagamentos;

b) corrigir a exagerada tendência de concentração industrial do País, com os conseqüentes desequilíbrios regionais na distribuição da renda;

c) facilitar a mobilização de recursos internacionais.

O planejamento, tarefa longa e contínua, deverá realizar-se em três níveis:

- O Plano Perspectiva
- O Plano Qüinqüenal
- O Plano de Emergência

#### **A — Plano Perspectiva**

A distância que nos separa do objetivo final de desenvolvimento a ser atingido obriga a que cada plano seja considerado de uma perspectiva mais ampla, de sentido puramente ordenador de certas decisões a prazos menores.

Impõe-se, pois, a elaboração do que se pode chamar um "Plano Perspectiva", com a duração de 20 anos, no qual será delineada, sem maiores detalhes, a evolução quantitativa e estrutural da economia. Dentro deste arcabouço geral, e para o período imediato, será formulada a programação dos esforços a serem realizados no futuro próximo.

#### **B — Plano Qüinqüenal**

Para dar continuidade à ação administrativa impõe-se a elaboração de um plano a prazo médio. Tendo em vista a duração dos estudos e execução de projetos em setores básicos, é conveniente que esse plano cubra um período de cinco anos.

Anualmente seria o mesmo objeto de verificação e atualização e estendido por mais um ano, de modo que a administração dispusesse permanentemente de um programa de ação para os cinco anos subseqüentes.

A sua execução deverá ser orientada por planos anuais pormenorizados consubstanciados principalmente nos orçamentos governamentais, e no conjunto das medidas de incentivo e desincentivo que devem orientar a ação do setor privado e das demais unidades políticas do País.

Para a formulação do Plano Qüinqüenal deverá ser ativada a Comissão do Plano Nacional e dotada de adequados recursos financeiros e técnicos, mobilizando-se, também, para esse efeito, a assistência técnica internacional.

## C — Plano de Emergência

No tocante ao Plano de Emergência, o Governo deverá dar execução aos projetos existentes, para alguns dos quais já está assegurada a cooperação internacional, através do BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento) e de algumas entidades financeiras do Governo Americano.

### 4. Mobilização de recursos externos

Ante a necessidade de uma dramática elevação de nível de investimentos, o qual, para assegurar razoável elevação da renda *per capita* e permitir a absorção produtiva da mão-de-obra nacional, deverá ser aumentado de 70%, faz-se necessário amplo recurso à cooperação financeira internacional, porquanto mesmo um enérgico esforço para aumento da poupança interna não lograria em futuro imediato cobrir o *déficit* de recursos.

A assistência externa poderá ser de tríplice natureza: financiamentos públicos e privados, investimentos diretos e assistência técnica.

Para melhor aproveitamento da assistência técnica, quer bilateral, quer proveniente de organismos internacionais, faz-se mister a criação de um Instituto Nacional de Assistência Técnica, que centralize todos os contatos com o exterior e sirva de órgão coordenador dessas atividades.

O problema do tratamento de investimentos estrangeiros será discutido adiante.

No tocante a financiamentos internacionais, para execução de planos e programas de desenvolvimento, são pertinentes as seguintes observações:

a) dentro da estrutura de assistência internacional, poder-se-á contar nos próximos 10 anos com uma assistência externa que corresponda, *grosso modo*, a cerca de 20% do esforço nacional de cada país. Será possível, e mesmo desejável, que na fase inicial o aporte externo seja um pouco maior do que essa proporção, diminuindo gradativamente no futuro, na medida em que fôr possível canalizar uma crescente fração dos aumentos de renda para novos investimentos, tornando cada vez mais autônomo o esforço de crescimento do país. Supondo que esse aporte externo possa atingir um máximo de 30% do esforço nacional, na primeira fase, para cair paulatinamente até sua eliminação virtual, isto significará:

I) que a contribuição externa poderá subir a cerca de 200 bilhões de cruzeiros anuais (na primeira fase), ou seja, cerca de 660 milhões de dólares;

II) que o esforço nacional de poupança terá de subir do atual nível de aproximadamente 10% do produto nacional para cerca de 17%, ou seja, um aumento de cerca de 70% (também na primeira fase), aumentando mais tarde na medida em que se autonomizar o processo de crescimento econômico e fôr sendo reduzida a contribuição da poupança externa.

b) O esquema acima exige a mais perfeita coordenação das políticas monetária, fiscal, cambial e de preços, de forma a levar o país a realizar o esforço de poupança acima mencionado.

c) Devendo os recursos externos ser de diferentes naturezas, desde os empréstimos suaves, com a geração de recursos em cruzeiros para obras de efeito social, até os empréstimos bancários convencionais, a prazos longos, médios e curtos, e mesmo os investimentos diretos e os "créditos de supridores", deverá ser delineada uma segura política que leve ao aproveitamento pleno de todas as fontes internacionais de crédito disponíveis. Essa política, se bem orientada, fará com que os créditos obtidos em cada instituição aumentem a capacidade brasileira de tomar novos empréstimos, em vez de reduzi-la. Existem, no momento atual, as seguintes fontes de auxílio externo:

I) Para empréstimos suaves

A.I.D. — Agency for International Development Food for Peace Program

I.D.A. — International Development Association

B.I.D. — Banco Interamericano de Desenvolvimento, que abrange dois setores no campo dos empréstimos suaves:

a) o Special Fund, do próprio banco

b) o Inter-American Social Development Fund (fundos de Bogotá)

Fundo Alemão de Desenvolvimento.

II) Para empréstimos regulares

O Banco de Exportação e Importação

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

O International Finance Corporation

O Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela aplicação de seus recursos regulares;

### III) Créditos de Supridores

Os créditos regulares de supridores, que podem ser estendidos até a prazos médios no caso de certos bens-de-capital.

Os créditos obteníveis a prazos intermediários para a importação de bens-de-capital de países socialistas, mediante acordos interbancários.

### IV) Investimentos Privados

Investimentos diretos de diferentes naturezas em empreendimentos no Brasil, dentro das normas preestabelecidas pela regulamentação nacional.

Investimentos financeiros de "portfolio", que poderão ser estimulados na medida em que o crescimento da economia aumentar a confiança internacional na norma e, igualmente, por diferentes esquemas nacionais e internacionais de garantia e seguro das transações privadas desse tipo.

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Consciente da necessidade de dar à educação recursos mínimos para a sua manutenção, a Constituição brasileira impõe que os Estados e os Municípios despendam, no mínimo, 20% da sua renda tributária e a União 10% no mínimo.

Tomando-se a receita arrecadada da União, dos Estados e dos Municípios em 1959, verifica-se que do total da arrecadação (Cr\$ 337.680.020.000,00) \* couberam:

A União . . . . .	Cr\$ 157.826.693.000,00	47%
Aos Estados . . . . .	145.749.020.000,00	43%
Aos Municípios . . . . .	34.104.307.000,00	10%

Desta receita de arrecadação total, constituem receitas tributárias da União, Estados e Municípios as seguintes:

União . . . . .	Cr\$ 140.182.000.000,00	49,7%
Estados . . . . .	123.511.000.000,00	43,9%
Municípios . . . . .	18.267.000.000,00	6,4%

As despesas públicas com a educação foram, nesse ano, as seguintes:

União . . . . .	Cr\$ 15.790.000.000,00
Estados . . . . .	18.924.000.000,00
Municípios . . . . .	3.255.000.000,00

Participaram na elaboração deste trabalho os professores Jayme Abreu e Anísio Teixeira. Constou do Relatório já referido.

\* *Anuário Estatístico do Brasil* — IBGE — 1961.

A receita teórica para a educação montaria, portanto, nesse ano, a Cr\$ 42.400.000.000,00, soma das percentagem de 10% da receita tributária da União e 20% das receitas tributárias dos Estados e Municípios, segundo o dispositivo constitucional que rege a espécie.

À base desses dados, a União estaria, nesse ano (1959), cumprindo o dispositivo constitucional que fixa seus gastos mínimos com a educação, pois despenderia cerca de 11% de sua receita tributária com a educação; os Estados, 15,5% ; e os Municípios cerca de 18%.

A receita teórica (pública) da educação corresponderia a 2,35 da Renda Nacional de 1959, para todo o Brasil, que foi de 1.824 bilhões de cruzeiros. Como a despesa (pública) com a educação não ultrapassou nesse ano de 38 bilhões de cruzeiros, representou a mesma apenas 22% da Renda Nacional, sem se computar nesse índice a parte que corresponderia ao financiamento privado da educação.

Considerando as três órbitas de governo — federal, estadual e municipal — o montante das despesas públicas com a educação obedeceu à seguinte distribuição, em 1959:

Governos Estaduais . . . . .	50%	da despesa pública com a educação
Governo Federal . . . . .	41,5%	da despesa pública com a educação
Governos Municipais . . . . .	8,5%	da despesa pública com a educação

Os gastos públicos com os diferentes graus ou níveis de ensino assim se distribuíram no ano de 1959:

Ensino Elementar . . . . .	46%
<b>Médio</b> . . . . .	24%
Superior . . . . .	30%

A União concentra seus esforços no ensino superior e no ensino médio técnico-industrial; os Municípios cuidam quase que exclusivamente do ensino primário; os Estados, sobretudo do ensino primário e médio; os particulares atuam, principalmente, no ensino secundário acadêmico, normal e no superior.

Segundo dados do Anuário Estatístico, a que nos estamos referindo, os gastos da União, Estados,\* Municípios, em relação aos três níveis de ensino, foram os seguintes:

<i>Ensino</i>	<i>União</i>	<i>Estados</i>	<i>Municípios</i>
Elementar . . . . .	2.797.351.000,00	9.138.572.000,00	3.092.250.000,00
Médio . . . . .	3.674.131.000,00	3.478.843.000,00	133.455.000,00
Superior . . . . .	6.634.287.000,00	2.001.427.000,00	29.295.000,00

O que corresponde percentualmente:

<i>Ensino</i>	<i>União</i>	<i>Estados</i>	<i>Municípios</i>
Elementar . . . . .	21%	62,5%	95%
Médio . . . . .	28%	23,8%	4,1%
Superior . . . . .	51%	13,7%	0,9%

Durante esse ano, as despesas públicas totais realizadas da União, dos Estados e dos Municípios, foram as seguintes:

União . . . . .	Cr\$ 184.263.000.000,00
Estados . . . . .	149.185.000.000,00
Municípios . . . . .	34.084.000.000,00
Total . . . . .	Cr\$ 367.532.000.000,00

Elevaram-se, pois, as despesas com a educação, a 38 bilhões de cruzeiros, 10,3% do total das despesas públicas.

De 1959 até a presente data, embora não tenhamos dados das despesas municipais, realizaram-se esforços para ampliar o financiamento da educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases eleva, para 1962, a percentagem mínima das despesas com a educação para 12%, alguns Estados alargaram a percentagem para mais de 20% (Estado da Guanabara, 22,5%) ou passaram a gastar mais de 20% (Estado do Rio Grande do Sul). Além disso, moderada reforma fiscal votada em 1961 vai garantir aos Municípios receita consideravelmente maior, o que permite julgar que venha a melhorar o financiamento para os seus esforços educacionais.

Considerando-se estudo feito pela CAPES sobre custos da educação,\*\* embora seus dados não sejam atuais, pode-se aquilatar o que seria necessário para estender a educação até 6 anos a todos os alunos de 7 a 14 anos e oferecer, no nível médio e

\* Incluído o antigo Distrito Federal, hoje Estado da Guanabara.

\*\* *A Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico* — (CAPES — 1960).

superior, o mínimo de oportunidades educacionais indispensáveis ao desenvolvimento nacional.

Pelo estudo da CAPES, o custo do aluno-ano primário no ensino municipal foi de 537 cruzeiros e do estadual, 1.400 cruzeiros, em 1956. Calculando-se este valor em cruzeiros para o ano de 1959, teríamos os seguintes valores para aluno-ano do ensino municipal e do estadual.

1959	
Aluno-ano municipal —	Cr\$ 945,00
" " estadual —	2.464,00

Como os alunos no sistema municipal em 1959 correspondiam a 33% do total de alunos primários e, admitindo-se que continue a mesma proporção, para oferecer seis anos de escola aos alunos do sistema educacional e quatro anos de escola aos alunos de escola municipal para toda a população escolar, seriam necessários os seguintes recursos:

População escolar de 7 a 14 anos	15.000.000	alunos
Para o ensino municipal 1/3	5.000.000	"
Para o ensino estadual 2/3	10.000.000	"

O custeio do ensino corresponderia a Cr\$ 5.000,00 o do aluno-ano municipal e Cr\$ 10.000,00 o do aluno-ano estadual, o que produziria o montante de:

Cr\$ 4.725.000.000,00 —	para os Municípios
Cr\$ 24.600.000.000,00 —	para os Estados

no ano de 1959. Estes corresponderiam, em 1961, aplicada a taxa de inflação de 50%, e cerca de 7 bilhões de cruzeiros de despesas municipais e 36 bilhões para as despesas estaduais. Dentro dessa estimativa, os recursos dos Estados e dos Municípios deveriam dobrar para atender a este mínimo de escolaridade. Levado em conta o prolongamento da escolaridade a 6 anos, esses recursos deveriam, no mínimo, ser triplicados, tudo isto, sem considerar as necessidades de ensino médio e superior.

## BASES PRELIMINARES PARA O PLANO DE EDUCAÇÃO RELATIVO AO FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO

ANÍSIO TEIXEIRA  
Diretor do I.N.E.P.

Compete ao Conselho Federal de Educação, nos termos do parágrafo 2.º do artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases, elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada um dos Fundos, criados pela Lei de Diretrizes e Bases e constituídos em parcelas iguais, equivalentes a três décimos cada um dos recursos federais destinados à educação.

As idéias de Fundo e Plano, que veio a lei adotar, importam em considerar especiais os serviços públicos de ensino e, deste modo, sujeitos a tratamento diverso daquele que recebem os serviços públicos normais. Dentro da prática administrativa brasileira, o precedente mais próximo desse regime especial, agora adotado para a educação e o ensino, encontra-se no plano rodoviário do país, para o qual também se estabeleceram recursos especiais, obrigatoriedade de planos periódicos e articulação entre as atividades da União, dos Estados e dos Municípios.

O plano rodoviário foi objeto de lei própria, anterior à Constituição de 46, e por esta mantida. O plano de educação, ora criado, deveria, a nosso ver, também ter força de lei, uma vez elaborado e aprovado por este Conselho, cuja competência na matéria ficou pela lei expressamente estabelecida. Como, porém, a Constituição obriga, pelo seu artigo 73, a inclusão *discriminada* das dotações necessárias ao custeio de *todos* os serviços públicos, julgam os juristas do Conselho tornar-se necessária a aprovação legislativa dos planos elaborados pelo Conselho, para a inclusão no orçamento das verbas

O presente trabalho constituiu parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

globais dos respectivos fundos. A matéria é, pois, de absoluta urgência, a fim de ser possível, ao Congresso, ainda este ano, aprovar os planos que venha o Conselho elaborar.

A primeira consideração a levar em conta neste trabalho é a de que a educação constitui serviço comum e solidário das três órbitas administrativas do país, sendo a ação do Governo Federal fundamentalmente supletiva, devendo, portanto, os planos a serem elaborados ter em vista os serviços dos Estados e dos Municípios no campo de educação e ensino. Deste modo, os planos deverão visar, acima de tudo, oferecer oportunidade e indicar a forma pela qual os três governos possam coordenar os seus esforços para a consecução dos objetivos previstos na Constituição e na lei de Diretrizes e Bases.

A ação da União, em virtude do seu caráter supletivo, terá de se exercer junto aos estados e respectivos municípios, de modo a auxiliá-los no sentido de uma integração de esforços para o cumprimento da obrigação solidária (art. 3.º da lei) dos poderes públicos da República, em relação à educação. Consagrando a lei o princípio do planejamento, sem o qual tal ação coordenada e solidária não se poderia estabelecer e criando os fundos de educação, deixa implícito o legislador que o plano deverá ser, fundamentalmente, um plano de distribuição dos recursos, de tal ordem elaborado, que enseje ao país alcançar os objetivos previstos no artigo 93 e que se aplicam tanto à União quanto aos Estados. O artigo 93 não poderá ser entendido sem a aceitação da premissa de que os planos nacionais e os planos estaduais constituem peças mutuamente complementares a governar um esforço comum e integrado. E a definição da atribuição federal como supletiva, especificamente supletiva, confirma a legitimidade desta interpretação.

De um lado, com efeito, temos os dispositivos referentes à educação, pelos quais a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases determinam que a educação é um direito, que a educação primária é obrigatória, que a educação ulterior à primária deve oferecer acesso ao maior número possível de educandos (art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases), que se deve assegurar "a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação" (art. 93), que se deve ainda assegurar "o desenvolvimento do ensino técnico-científico" e o das "ciências, letras e artes". Do outro, para o cumprimento destes objetivos, temos a disposição que manda reservar do produto dos impostos, nas três órbitas administrativas, a percentagem "mínima" de 12% na órbita federal e a de nunca menos de 20% nas órbitas estaduais e municipais.

Para a aplicação dos recursos federais, a Lei de Diretrizes e Bases cria três fundos — o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior — e os constitui com parcelas iguais de 3/10 dos recursos mínimos federais. É evidente que o propósito do legislador foi o de dar possibilidade ao Governo Federal de exercer a sua ação supletiva de forma a estimular e ajudar os Estados e os Municípios ao cumprimento de suas atribuições no campo da educação.

A própria distribuição dos recursos federais em parcelas iguais para os três níveis de ensino indica que a União reconhece sua ação suplementar e não deseja assumir a responsabilidade dos sistemas de ensino em seus três níveis, mas auxiliar os serviços locais de educação, oferecendo ajuda maior, proporcionalmente, aos ensinos de nível médio e superior. Com efeito, a educação primária obrigatória de seis anos para toda a população escolar brasileira exigirá normalmente recursos duas a três vezes acima dos exigidos pela educação de nível médio e de nível superior, salvo se também estas fossem destinadas a todos, somente se justificando a divisão por igual dos recursos federais, em virtude de ter a União liberdade de aplicação desses recursos, sem levar em conta as suas necessidades globais.

É visível, em face dessa divisão dos recursos, da sua constituição dos Fundos e dos dispositivos gerais da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases, que a intenção do legislador foi a de colocar a União em posição de suprir, pela assistência financeira, os Estados e os Municípios de recursos para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, expressamente reconhecidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases.

Nem está isso em desacordo com a tradição da República. A despeito de se acharem sob lei federal o ensino secundário e o superior, a União se absteve de criar sistemas oficiais de ensino médio, reduzindo sua atividade ao ensino superior, às escolas técnico-industriais e a manter, vindo do Império, seu único colégio padrão de ensino secundário, o Colégio Pedro II. Fora disto, mantém apenas instituições especiais de educação e o ensino militar. Essa tendência ficou definitivamente consagrada pela Constituição de 46 e pela sua lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação.

Parece, assim, não poder sofrer dúvidas, que o espírito da lei, ao criar os Fundos, foi o de dar base e viabilidade a um plano de *assistência financeira* aos Estados e aos Municípios para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos sis-

temas estaduais de educação, sem prejuízo das obrigações da União já anteriormente assumidas especialmente quanto ao ensino superior. Cabe aqui notar que tais obrigações estão ligadas à responsabilidade da União pelo exercício das profissões liberais, resultante de dispositivo constitucional independente dos relativos à educação propriamente dita. Mesmo quanto ao ensino superior, entretanto, a tendência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases é a de permitir que, administrativamente, venha o mesmo a cair sob o controle do Estado (veja-se o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases).

É pois doutrina incontestável da Lei de Diretrizes e Bases a de que a educação nacional repousa nos sistemas estaduais de educação, aos quais a União prestará assistência financeira em primeiro lugar, assistência técnica, sempre que possível, e, por último, suplementará com estabelecimentos próprios, quando assim o julgar conveniente (caso do ensino superior). A manutenção de estabelecimentos padrões ou de instituições de formação do magistério, deverá ser considerada dentro das atividades de assistência técnica.

Os planos relativos aos Fundos de Educação deverão, assim, consistir em plano de assistência financeira, de assistência técnica e de instituições supletivas, ou seja, o sistema federal supletivo de ensino.

Em nível primário, o plano será fundamentalmente de *assistência financeira*, e, secundariamente, de assistência técnica. No nível médio, de assistência financeira, de assistência técnica e de estabelecimentos supletivos federais, caso não se inicie a política de transferir os existentes aos Estados. No nível superior, o plano será predominantemente o do sistema federal de ensino superior, sem prejuízo, entretanto, dos demais aspectos da ação federal, ou seja, de assistência financeira e técnica.

Embora os planos federais compreendam, assim, as três modalidades da ação federal, as mesmas não terão, nos três níveis de ensino, a mesma proporcionalidade. No ensino primário será basicamente de auxílio financeiro. No médio, distribuir-se-á entre o auxílio financeiro e o de manutenção de estabelecimentos federais supletivos. No superior, será basicamente de manutenção do sistema federal supletivo.

Examinemos as bases em que se poderia estabelecer o critério para o plano do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Sabemos que o ensino primário, ministrado pelos sistemas estaduais de educação, se divide, administrativamente,

em escolas estaduais e escolas municipais. Para efeito de ação federal, devemos compreendê-lo como tantos sistemas quantos são os estados e os municípios no país.

Os sistemas de educação não são, com efeito, algo de abstrato que se possa considerar ligado a toda população do país, mas conjuntos de escolas vinculadas às unidades da população e, em rigor, a cada comunidade local.

Considerá-lo vinculado ao município é o mínimo que temos de admitir — pois poderíamos considerá-lo vinculado ao distrito — em face do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases, que fixa a obrigação de fazer no município a chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária.

É claro que esta vinculação não importa em desconhecer que o controle legislativo e de certo modo administrativo do ensino primário seja da competência do Estado e daí ser o sistema um sistema estadual de ensino primário. A palavra sistema é eminentemente concêntrica, se me permitem a expressão, havendo o sistema nacional, composto de sistemas estaduais, e sistemas estaduais compostos de sistemas municipais, e sistemas municipais compostos de sistemas distritais. E isto é verdade mesmo que as escolas não estejam sob controle administrativo unificado.

Também, neste sentido, ainda que estaduais e sujeitas ao controle centralizado do Estado, as escolas de um determinado município constituem o sistema de escolas estaduais daquele município e, gradativamente, virão a ter o seu controle administrativo próprio, assim que os Estados sentirem mais vivamente a necessidade de o fazerem, atendendo às condições reais das suas escolas em cada município.

O conceito que estamos procurando definir não é o legislativo ou administrativo de sistema, mas o do reconhecimento da escola como instituição presa, de um modo ou de outro, à comunidade a que serve e da qual recebe as influências mais significativas para a sua caracterização real.

A disposição do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases, confiando ao município a atribuição básica de fazer a chamada da população de sete anos para a escola primária, reforça a nossa interpretação. Aí está a convocação do município para determinar, na sua circunscrição territorial, a própria ação do Estado. A base territorial e populacional da educação primária é, pois, o município.

A assistência financeira da União deverá, portanto, ser exercida à luz da necessidade da população escolar de cada

município. Para educar todas as suas crianças, devemos buscar avaliar o custo por aluno da educação, seja no ensino municipal ou no estadual.

Os Estados vêm procurando dar à educação de todo o Estado o mesmo nível e os mesmos recursos. Já os municípios têm seus padrões e níveis próprios.

Sem desconhecer que o ideal seria receber o brasileiro, seja lá qual fosse o Estado e o Município, educação substancialmente equivalente uma à do outro, com professores igualmente competentes e igualmente pagos e as demais despesas e condições da escola apreciavelmente idênticas, temos de reconhecer os contrastes econômicos e sociais do país e nos restringirmos à possível identidade dos níveis regionais, o que já representa um grande avanço.

O precedente que temos no país a respeito desse progressivo esforço de proporcionalidade na distribuição dos recursos nacionais é o da legislação referente ao salário-mínimo.

Parece, pois, apropriado que o plano nacional de educação primária obedeça, quanto à avaliação do custo da educação primária, aos critérios que regulam os níveis do salário-mínimo para as diferentes regiões do país.

Baseados em tais níveis, poderemos estabelecer o salário do professor, tendo em vista o nível de sua formação profissional e o seu horário de trabalho. As demais despesas da escola obedeceriam ao nível desse salário e se somariam ao salário, para a fixação do custo da educação por aluno. Isto não seria arbitrário, admitindo-se que o nível de vida sempre compreende o conjunto de despesas de certo estágio social e que as necessidades de eficiência e conforto têm flexibilidade correspondente a cada nível econômico.

Para se avaliarem as despesas de ensino, costuma-se considerar o salário do professor, nos sistemas escolares, como equivalente a 65 até 85 por cento da despesa total com a escola. Entre nós, seria legítimo considerar as despesas de magistério como importando em 70% da despesa total, o que deixaria 30% dos recursos a serem distribuídos pela administração, pelo material didático, livros e aparelhamento e pela construção do prédio, sua conservação e seu equipamento. Faltariam os recursos para a assistência social, compreendendo uniformes e alimentação, que deverão provir de fonte diversa da dos Fundos de educação, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases. É evidente que outros recursos da comunidade, do Estado e da União, deverão ser mobilizados para esse fim, absolutamente essencial ao êxito do esforço educa-

cional brasileiro, mas tais despesas não correrão pelo Fundo de Educação.

Admitido o critério acima proposto, o custo da educação seria função do salário médio do professor. Conhecido este, sabendo-se que representa 70% do custo total da educação primária e admitindo-se que lhe competirá educar 30 crianças, teríamos o custo da educação por aluno. Os 30%, além das despesas com o magistério, poderiam ser distribuídos nas percentagens seguintes: 7% para despesas de administração, 13% para despesas com livros, material didático de consumo e aparelhamento e 10% para as despesas de capital como prédio e equipamento. As despesas totais do ensino seriam assim distribuídas:

Despesas totais com o magistério .....	
Administração .....	1%
Material didático, livros, aparelhamento e despesas de consumo .....	13%
Prédio e equipamento .....	10%

Se considerarmos que o professor, conforme seja leigo, regente, normalista ou de formação pós-secundária ou de terceiro nível, deverá ter salário, para dia completo, correspondente ao salário-mínimo (leigo), ou de 125% do salário-mínimo (regente), ou 150% do salário-mínimo (normalista), ou de 200% e mais do salário-mínimo quando contar com curso de terceiro nível, poderemos calcular o custo da educação pela região.

À maneira de exemplo, consideremos a região de salário-mínimo de Cr\$ 9.000,00 e o professor normalista com o salário de Cr\$ 13.500,00, e uma despesa média por professor, considerados os demais ônus das despesas de pessoal, com Cr\$ 15.400,00, teremos:

Despesas com o magistério por classe de	
30 alunos .....	15.400,00
Administração .....	1.540,00
Livros, material didático e aparelhamento ..	2.860,00
Prédio e equipamento .....	2.200,00
	22.000,00 p/classe
	de 30
	alunos

Custo do aluno - mês: 722,20  
 Custo do aluno - ano: 8.666,60

Este seria o custo básico do aluno para efeito de cálculo do auxílio federal, a ser dado ao Estado, mediante convênio, para aplicação em cada município, nos termos da carência de educação de cada um deles, na região respectiva.

Vimos que atribuímos à despesa do prédio e equipamento a parcela de 10% do custo do ensino. É evidente que tal parcela não bastaria para a construção e a conservação do prédio. Tal parcela, com efeito, deve constituir o fundo de amortização e juros dos empréstimos de capital para a construção e conservação dos prédios escolares, numa política de investimento em que o papel da União pode ser fundamental.

O auxílio federal somente será concedido no caso de o Estado e de o Município destinarem no mínimo 20% dos seus recursos de impostos ao ensino, acrescentando o plano federal a essa condição a de não deverem as despesas com o professorado exceder de 70%, as de administração de 7%, as de livros, material didático, aparelhamento e de consumo não serem inferiores a 13%, reservando-se 10% das despesas totais com o ensino primário para prédio e equipamento das escolas de nível elementar. Esta reserva de 10%, junto com 10% do auxílio federal iriam constituir o fundo de amortização e juros dos empréstimos escolares, a serem levantados com a responsabilidade solidária da União, dos Estados e dos Municípios, para a construção do sistema escolar de cada município. Tais recursos seriam recolhidos ao Banco do Brasil, ou às Caixas Econômicas ou mesmo ao Banco de Desenvolvimento para atender aos referidos empréstimos, a serem assinados pelos três poderes da forma que fôr considerada mais conveniente.

Pode-se apreciar como funcionaria o mecanismo do plano. Cada Estado, em entendimento com os municípios, faria seu plano estadual, por município, de educação primária para toda a população escolar, com a descrição das escolas existentes e das escolas a criar, a fim de dar aos alunos seis anos de estudos na zona urbana e na zona rural. Indicaria o número de professores existentes e o dos necessários, o salário dos mesmos segundo o nível de formação — leigos, regentes e normalistas — situaria e projetaria as escolas a reconstruir e construir para atender a toda a população e se candidataria ao auxílio federal, a ser distribuído a cada um dos municípios, conforme as indicações do plano geral e subplanos municipais.

O auxílio visaria a expandir o ensino a maior número de alunos e a melhorar a sua qualidade, tendo sempre por base o custo do aluno. No caso de expansão da matrícula, o auxí-

lio seria o do custo total dos novos alunos, no caso de melhoria do ensino, o auxílio seria um reforço a esse custo de aluno, ajudando-se a elevação do nível e qualidade do ensino. No convênio a ser assinado seriam fixadas as condições para o recebimento do auxílio, bem como as do empréstimo para prédios e equipamento, a ser amortizado com 10% dos recursos despendidos pelo município e pelo Estado, no Município em questão, além dos 10% do auxílio federal retido para esse fim.

Aceitas as bases, ora propostas, poder-se-ia elaborar o plano, fixando-se os princípios e critérios acima considerados e estabelecendo-se os prazos para a apresentação, pelo Estado, dos seus planos de educação por município, com a indicação do orçamento de educação para o Estado e dos orçamentos de cada um dos seus municípios, a descrição dos respectivos sistemas escolares e os projetos específicos de sua expansão e melhoramento. Baseado no orçamento do ano vigente e na proposta do orçamento do ano seguinte, os Estados deveriam até o mais tardar 30 de abril, apresentar ao Ministério da Educação seus respectivos planos. Os convênios deverão ser assinados até 30 de setembro de cada ano, para sua execução no ano seguinte.

O auxílio a ser distribuído a cada Estado será em 30% diretamente proporcional à população escolar e em 70% inversamente proporcional à sua renda *per capita*, de modo a atuar como força de equalização dos recursos para o ensino de cada brasileiro.

Como as obrigações da União em relação ao ensino primário, nos termos do artigo 93 e seus parágrafos, compreendem, além do auxílio direto aos Estados e Territórios, a assistência técnica para a melhoria progressiva do ensino e aperfeiçoamento dos professores, o total dos recursos do Fundo seriam distribuídos em 75% para auxílio direto aos Estados e Territórios, por meio de convênios, nos termos do Plano de Educação, 22% para aperfeiçoamento dos professores em centros federais de treinamento, incentivo à pesquisa, mobilização nacional contra o analfabetismo, congressos, conferências e despesas federais de administração do Plano de Educação e 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola local adequada.

Montando a 19 bilhões os recursos para 1963 do Fundo Nacional do Ensino Primário, seria a seguinte a sua discriminação orçamentária:

- a) 75% para manutenção, expansão do ensino e sua melhoria progressiva, por convênios com os Estados e Territórios, para aplicação nos municípios, nos termos do disposto no Plano de Educação inclusive os 10% para financiamento dos empréstimos para reconstrução e construção de prédios e equipamentos escolares, sendo o montante de cada Estado ou Território calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente à renda *per capita* do Estado ou Território. . . . . 75% do montante do Fundo (Cr\$ 14.250.000.000)
- b) 3% para concessão de bôlsas-de-estudo a alunos a ser educados em condições especiais, por falta de escola local adequada . . . . . 3% do montante do Fundo (Cr\$ 570.000.000)
- c) 22% para aperfeiçoamento de professores em centros federais de treinamento, incentivo à pesquisa, realização de congressos e conferências e despesas federais de administração do plano do Fundo de Ensino Primário, inclusive a mobilização nacional contra o analfabetismo. . . . . 22% do montante do Fundo (Cr\$ 4.180.000.000)

### ENUNCIADO

Dividir uma parcela correspondente a 70% dos fundos disponíveis de modo que o auxílio a cada Estado (ou Território) correspondente a essa parcela seja proporcional ao número de crianças de 7 a 14 anos, e que o auxílio por criança seja inversamente proporcional à renda *per capita* no Estado considerado.

Seja  $F$  o total da parcela a ser distribuída pelos diversos Estados e para cada Estado:

- $p$  = número de crianças de 7 a 14 anos;  
 $a$  = auxílio por criança;  
 $A$  = auxílio total ao Estado;  
 $r$  = renda *per capita*.

Do enunciado deduz-se que:

$$\begin{aligned} a &= K/r \\ A &= pa \end{aligned}$$

Sendo K uma constante de proporcionalidade, calculada de modo que a soma 2 A dos auxílios a cada Estado seja igual a F.

Para calcular K, tem-se portanto:

$$\sum A = \sum pa = \sum (pK/r) = F.$$

Portanto, sendo K constante,

$$\begin{aligned} K \sum (p/r) &= F \\ K &= F : \sum (p/r). \end{aligned}$$

Determinado o valor de K, ter-se-á:

$$a = \frac{F}{\sum (p/r)} : r = K/r$$

$$A = \frac{pF}{\sum (p/r)} : r = K p/r$$

Como rotina de cálculo, são as seguintes as operações a efetuar:

- (a) obter para cada Estado o número  $p$  de crianças de 7 a 14 anos;
- (b) obter ainda o valor  $r$  da renda *per capita*;
- (c) calcular, para cada Estado, o quociente de  $p$  por  $r$ ;
- (d) somar os valores desse quociente para todos os Estados e Territórios;
- (e) dividir o valor  $F$  dos fundos a distribuir pela soma encontrada, obtendo-se assim o valor numérico da constante K;
- (f) multiplicar o valor encontrado para K pelos quocientes obtidos na operação (c) para obter o valor A do auxílio a cada Estado correspondente à parcela considerada dos fundos a distribuir;
- (g) obter, para fins comparativos, o valor de  $a$ , seja dividindo A por  $p$ , seja dividindo K por  $r$ .

## PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Aprovado pelo Conselho Federal de Educação, a 12-9-62, o Plano foi homologado pelo Ministro Darci Ribeiro, a 21 de setembro. Divulgamo-lo com notícia histórica do Secretário do Conselho.

### NOTÍCIA HISTÓRICA

Em obediência ao disposto no art. 169 da Constituição Federal, relativo à reserva de verbas orçamentárias mínimas para as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, em seu art. 92, que a União aplique, na consecução daqueles objetivos, o mínimo de 12% de sua receita de impostos, e, ao longo dos parágrafos do mesmo artigo, fixou, desde logo:

a) a *constituição* do Fundo Nacional de Ensino Primário, do Fundo Nacional de Ensino Médio e do Fundo Nacional de Ensino Superior, com nove décimos dos recursos federais destinados à educação e distribuídos em três parcelas iguais;

b) o *encargo* ao Conselho Federal de Educação para elaborar o Plano de Educação referente a cada Fundo, executável em prazo determinado;

c) a *obrigação solidária* dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios no cumprimento das verbas mínimas previstas pelo citado artigo da Constituição Federal no âmbito de seus orçamentos.

Pela primeira vez, na história da educação brasileira, o Congresso Nacional ratifica disposição tão radical no que concerne ao desenvolvimento do ensino; amplia o quantitativo mínimo constitucional; estabelece a igualdade dos três graus do ensino — o primário, o médio e o superior — na distribuição dos recursos federais; condiciona o emprego das verbas a planos expressamente instituídos; e atribui sua elaboração a um órgão altamente

qualificado, isento do partidarismo político e dos prejuízos burocráticos, o Conselho Federal de Educação. Nos anseios legítimos de ampliar a educação e apurar-lhe a qualidade, a nova lei contribui de modo decisivo. E corresponde ainda à mentalidade, implantada na ciência da administração, de que os serviços de interesse público devem resultar obrigatoriamente de planificações. Atente-se, ainda mais, no processo intensivo de democratização através da educação a todos e através da crescente progressão nos graus do ensino.

Instalado a 12 de fevereiro de 1962, sob a presidência do saudoso Conselheiro Edgard Santos, o Conselho Federal de Educação cuidou, desde logo, de dar execução a uma de suas relevantes tarefas: a da elaboração dos planos. Designada uma comissão especial, integrada pelos Conselheiros Anísio Teixeira, Brochado da Rocha e Dom Cândido Padin, e acrescida, logo depois, do Conselheiro A. Almeida Júnior, foram os debates iniciados, em plenário, na sessão mensal de abril. Outros Conselheiros participaram das discussões, como os professores Abgar Renault, Dom Helder Câmara, Clóvis Salgado e Padre José Vieira de Vasconcelos. O Plenário votou importante indicação, de que foi relator Dom Cândido Padin. Na sessão mensal de maio, o Conselheiro Anísio Teixeira formulava, em *estudo especial*, as bases preliminares para o Plano de Educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário, pronunciando-se a seu respeito vários Conselheiros. A Secretaria Geral procedera ao levantamento das metas educacionais, extraídas de programas de Governo e de compromissos internacionais (encontros de Lima, Punta del Este e Santiago do Chile). Os trabalhos da Comissão prosseguiram, tendo o Conselheiro Anísio Teixeira oferecido subsídios para o Plano referente ao ensino médio. Coube-lhe, ainda, articular, num só documento, as metas quantitativas e qualitativas, as normas reguladoras da distribuição dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e de Ensino Médio, e as razões que impediam a formulação quanto ao ensino superior. O prazo atribuído ao Plano para a execução ficou fixado em oito anos, coincidindo com o termo dos compromissos internacionais.

Esse o importante documento, debatido na sessão mensal de setembro, e entregue solenemente ao Ministro da Educação e Cultura, professor Darci Ribeiro, a 21 do mesmo mês, pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, professor Deolindo Couto; presentes os Conselheiros Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Dom Cândido Padin, Celso Cunha, Joaquim Faria Góes Filho, José Borges dos Santos, Josué Montelo, Péricles Madureira de Pinho, Valnir Chagas e Dom Helder Câmara.

As conseqüências desse Plano serão consubstanciadas pelas discriminações numéricas, a cargo da Comissão Nacional de Planejamento da Educação, e pela reformulação da proposta orçamentária, era certas partes da Despesa do Ministério da Educação e Cultura. Anualmente, ter-se-á de proceder à revisão dos cálculos, diante das verbas percentuais, e, desde já, caberá iniciar as conversações com os Estados, para a formulação de convênios, respeitados os pontos-de-vista de cada unidade federativa dentro da programação nacional.

Planificação ampla, segura, com base financeira e econômica, substituirá ao velho regime das soluções parciais e descoordenadas. Passo gigantesco no sentido da produtividade.

CELSO KELLY  
Secretário Geral do  
Cons. Fed. de Educação

\*

## PLANOS DE EDUCAÇÃO REFERENTES AOS FUNDOS NACIONAIS DE ENSINO PRIMÁRIO, MÉDIO E SUPERIOR

### I — METAS EDUCACIONAIS

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases foram constituídos, com nove décimos dos recursos federais destinados à educação (12%, no mínimo, da receita de impostos) os Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Compete ao Conselho Federal de Educação elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

No cumprimento deste dispositivo aprovou o Conselho as seguintes metas para o Plano Nacional de Educação a ser executado até 1970:

Metas quantitativas

1. *Ensino Primário*, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. *Ensino Médio*, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e

matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.

3. *Ensino Superior*, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.

#### Metas qualitativas

4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.
5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.
6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.
7. O ensino superior deverá contar pelo menos com 30% de professores e alunos de tempo integral.

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

## II — NORMAS REGULADORAS DO PLANO DE APLICAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO PRIMARIO

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

2. O montante destinado à manutenção, expansão e melhoria de ensino, calculado em 30% diretamente proporcionais à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcionais à renda *per capita* do Estado, será distribuído, mediante convênio, por quotas para cada Estado a serem aplicadas em cada município, segundo o respectivo plano de expansão do ensino primário.

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

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

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

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

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

8. Dez por cento do auxílio federal aos Estados e Territórios serão reservados para, adicionados, mediante convênio, aos 10% das despesas totais com o ensino primário pelo Muni-

cípio e pelo Estado ou Território, em cada município, constituir o fundo de amortização e juros de empréstimos a serem contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação dos prédios escolares e seu equipamento.

Parágrafo único — Os Estados e Municípios para se prevalecerem dessa oportunidade ficam obrigados a depositar 10% de suas despesas globais com o ensino primário no *Banco do Brasil*, a que se juntarão 10% do montante do auxílio federal a eles destinados, a fim de que possam ser assinados contratos de empréstimo para a construção dos respectivos sistemas escolares.

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

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

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

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

in — NORMAS REGULADORAS DO PLANO DE APLICAÇÃO  
DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

' I

1. Como a verba para as despesas do Ministério, exclusive as dos três fundos, é de 10% dos recursos destinados à educação, apenas o aparelho de administração, supervisão e fiscalização e os serviços de cultura devem ser incluídos nestes 10%, correndo as despesas com o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Industriais, as Escolas Especiais de Deficientes e outros institutos de ensino federal pelos recursos regulares do Fundo, como integrantes do sistema federal de ensino.

2. Retirada, assim, a parcela que competir à manutenção do sistema federal de ensino, os demais recursos deverão ser distribuídos como auxílio financeiro e assistência técnica aos Estados e aos Municípios.

3. O montante desses recursos, destinado a auxílio financeiro e assistência técnica, será distribuído pelos Estados e Territórios em parcelas calculadas:

- a) 70% inversamente proporcional à renda *per capita* dos Estados;
- b) 30% diretamente proporcional à população de 11 a 18 anos dos Municípios que não possuem estabelecimentos de ensino médio.

4. A assistência financeira compreenderá o auxílio direto para a manutenção de estabelecimentos de ensino médio, fundada no custo do aluno, auxílio de bolsas de manutenção para alunos não residentes nos locais em que haja estabelecimento de ensino médio e auxílio para o financiamento de construção escolar. O atendimento às populações locais já providas de oportunidades de ensino médio competirá aos Fundos Estaduais e Municipais.

5. À luz desses critérios, os recursos do Fundo do Ensino Médio seriam distribuídos pelo seguinte modo:

- I — Recursos para a manutenção do ensino Federal de nível comum, técnico e especial.
- II — Recursos para a manutenção de ensino médio destinado à expansão da população escolar de nível médio a ser matriculada e à melhoria das condições do ensino, inclusive pela atualização do salário do professor.
- III — Recursos para bolsas de manutenção a alunos provenientes de locais onde não existe ensino de nível médio.
- IV — Bolsas escolares para alunos desprovidos de recursos para as escolas de nível médio, que exijam pagamento de anuidades.
- V — Recursos para assistência técnica, compreendendo programas de treinamento e aperfeiçoamento do magistério e de melhoramento dos métodos de ensino e aparelhamento técnico das escolas.
- VI — Constituição de um fundo de financiamento para a construção de escolas de nível médio, mediante empréstimos, para os Estados e os Municípios.

## IV — PLANO DE APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO SUPERIOR

Como os recursos do Fundo Nacional de Ensino Superior, ou sejam, 3,6% da receita federal de impostos, apenas atingem em 1963 pouco mais de 18 bilhões de cruzeiros e as despesas com o sistema federal de ensino superior sobem já a mais de 30 bilhões de cruzeiros, não é possível elaborar plano novo para esse nível de ensino. A própria manutenção do sistema requer que a União aplique em despesas com educação, não apenas o mínimo de 12%, mas perto de 16% da sua receita de impostos.

À vista disto, o Conselho Federal, tendo em consideração o espírito da Lei de Diretrizes e Bases de contemplar de modo igual o ensino primário, o médio e o superior, recomenda que não se expanda o sistema federal de ensino superior além das Universidades e escolas isoladas existentes e intensifique o Ministério a ampliação de suas matrículas, a fim de que se obtenha, gradativamente, maior produtividade dos seus cursos. A reforma universitária em marcha deverá, pela melhor integração das escolas incorporadas às Universidades, suprimir a duplicação de magistério, laboratórios e equipamentos e, deste modo, aumentar suas possibilidades de matrícula e de trabalho e, portanto, de rendimento.

Deve ser levado em conta o disposto no art. 168, II, da Constituição, e no artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases, no sentido de só ser assegurada a gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais, aos alunos que "provarem falta ou insuficiência de recursos". Além de ser a aplicação de um princípio de justiça social, virá essa providência reduzir os encargos do poder federal na manutenção do ensino.

Com o crescimento da renda nacional, as percentagens previstas para os Fundos de Educação poderão vir a produzir recursos mais abundantes que os de hoje e, desse modo, permitir planos de ampliação do ensino superior. No momento, o Conselho não se sente com possibilidade de recomendar mais que as sugestões acima de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

## V — A COMISSÃO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Organizada que se acha a Comissão Nacional de Planejamento da Educação, o Conselho a ela encaminha, por intermédio do Senhor Ministro da Educação, o plano de metas educacionais acima referido e as normas elaboradas para o desenvolvimento

do Plano Nacional de Educação, a ser posteriormente comunicado a este Conselho.

Deverá essa Comissão proceder a um rigoroso levantamento e classificação das despesas orçamentárias, para perfeito atendimento do que dispõe o art. 93, parágrafos 1.º e 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases. Essa clara distinção entre despesas com o ensino e despesas que se destinam a outros fins, dará melhor rendimento à aplicação das verbas da União. E confia o Conselho em que, já em 1963, o Ministério venha a contar com o orçamento da educação aprovado em obediência aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases, para o efeito de tornar possível o cumprimento das determinações de planejamento educacional em boa hora por essa lei estabelecida.

Tão retardado se acha o país no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda sua população e educação média e superior em quantidades compatíveis com o seu desenvolvimento, que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos na meta das metas, que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país.

(as.) ANÍSIO TEIXEIRA, relator

#### APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO NO EXERCÍCIO DE 1963, EM OBEDIÊNCIA AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional de Ensino Primário, as seguintes dotações:

##### 1 — *Cooperação Financeira*

- 1 — Manutenção, expansão e melhoria progressiva da rede nacional de ensino primário, mediante convênios com Estados e Territórios, para aplicação nos municípios, nos termos do disposto no plano de educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, inclusive 10% para reconstrução e construção de prédios e equipamentos escolares, sendo o montante de cada Estado ou Território calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcional à renda *per capita* do Estado ou Território:

Acre .	39.106.000,00
Amapá	16.830.000,00

Rio Branco . . . . .	5.788.000,00
Rondônia . . . . .	11.851.000,00
Amazonas . . . . .	159.672.000,00
Pará . . . . .	394.798.000,00
Maranhão . . . . .	930.667.000,00
Mato Grosso . . . . .	191.433.000,00
Goiás . . . . .	491.048.000,00
Piauí . . . . .	581.176.000,00
Ceará . . . . .	1.117.298.000,00
Rio Grande do Norte . . . . .	304.864.000,00
Paraíba . . . . .	609.663.000,00
Pernambuco . . . . .	954.802.000,00
Alagoas . . . . .	377.277.000,00
Sergipe . . . . .	191.761.000,00
Bahia . . . . .	1.635.986.000,00
Espírito Santo . . . . .	273.725.000,00
Minas Gerais . . . . .	2.016.191.000,00
Rio de Janeiro . . . . .	552.088.000,00
Guanabara . . . . .	212.327.000,00
São Paulo . . . . .	1.384.324.000,00
Santa Catarina . . . . .	399.556.000,00
Paraná . . . . .	611.661.000,00
Rio Grande do Sul . . . . .	786.108.000,00
TOTAL . . . . .	14.250.000.000,00

## 2 — Recursos a educandos

Bolsas de manutenção e estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL . . . . . 570.000.000,00

2 — *Assistência Técnica*

1 — Despesas de toda e qualquer natureza para construção e manutenção de centros federais de treinamento e aperfeiçoamento de professores, inclusive assistência e alimentação dos estagiários, centros de pesquisa educacional, despesas de planejamento e administração do plano do Conselho Federal de Educação, congressos e conferências educacionais, mobilização nacional contra o analfabetismo (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL . . . . . 3.230.000.000,00

2 — Auxílio à manutenção e expansão da rede de ensino primário do Distrito Federal, para constituir-se centro de demonstração das últimas conquistas pedagógicas (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL . . . . . 950.000.000,00

TOTAL GERAL . . . . . 19.000.000.000,00

**DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO DO F.N.E.P. AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, DE ACORDO COM O  
PLANO DE ENSINO PRIMÁRIO**

ESTADOS DA UNIÃO	População 7-14 anos (A)	Renda p/capita (B)	A — B	70% inver- samente pro- porcionais à renda p/ca- pita (milha- res Cr\$)	30% direta- mente pro- porcionais à população (milhares Cr\$)	Auxílio total (milhares Cr\$)	Custo aluno/ ano (Cr\$)	Alunos ma- triculáveis com o auxílio
Acre .....	35 802	13 826	2,589	27 906	11 200	39 106	7.680,00	5 092
Amapá .....	13 083	11 069	1,182	12 740	4 090	16 830	6.399,96	2 629
Rio Branco .....	5 301	13 826	0,383	4 128	1 660	5 788	7.680,00	753
Rondônia .....	10 851	13 826	0,785	8 461	3 390	11 851	7.039,92	1 683
Amazonas .....	146 172	13 826	10,572	113 952	45 720	159 672	7.039,92	22 680
Pará .....	306 869	11 069	27,723	298 818	95 980	394 798	7.680,00	51 405
Maranhão .....	513 473	7 187	71,442	770 067	160 600	930 667	5.439,96	171 079
Mato Grosso .....	183 973	14 810	12,422	133 893	57 540	191 433	6.079,92	31 486
Goiás .....	404 386	11 956	33,823	364 568	126 480	491 048	6.240,00	78 693
Piauí .....	273 978	5 960	45,969	495 486	85 690	581 176	3.999,96	145 295
Ceará .....	712 694	8 589	82,978	894 388	222 910	1 117 298	5.918,96	188 765
R. G. do Norte .....	234 571	10 922	21,477	231 494	73 370	304 864	5.760,00	52 927
Paraíba .....	424 933	9 607	44,232	476 763	132 900	609 663	5.760,00	105 844
Pernambuco .....	827 017	12 805	64,585	696 142	258 660	954 802	7.200,00	132 611
Alagoas .....	278 323	10 333	26,926	290 227	87 050	377 277	5.760,00	65 499
Sergipe .....	156 353	11 797	13,254	142 861	48 900	191 761	5.760,00	33 291
Bahia .....	1 237 156	10 676	115,882	1 249 046	386 940	1 635 986	7.200,00	227 220
Espírito Santo .....	246 947	13 547	18,229	196 485	77 240	273 725	7.200,00	38 017
Minas Gerais .....	2 021 934	15 749	128,385	1 383 811	632 380	2 016 191	8.470,00	237 760
Rio de Janeiro .....	646 002	19 892	32,475	350 038	202 050	552 088	9.120,00	60 535
Guanabara .....	443 558	64 966	6,828	73 597	138 730	212 327	9.600,00	22 117
São Paulo .....	2 285 257	36 787	62,121	669 584	714 740	1 384 324	9.439,92	146 645
Santa Catarina .....	436 794	17 905	24,395	262 946	136 610	399 556	7.200,00	55 493
Paraná .....	784 129	23 067	33,994	386 411	245 250	611 661	7.200,00	84 952
R. G. do Sul .....	1 038 870	24 280	42,787	461 188	324 920	786 108	7.999,92	98 264
Brasil .....	—	—	—	9 975 000	4 275 000	14 250 000	—	2 060 735

DESPESA POR CLASSE DE 30 ALUNOS — ENSINO PRIMARIO

Unidades da federação	Salário-zfnimo	Salário do professor 70%	Administração — Livro, material didático e aparelhamento — Prédio e equipamento 30%
Acre .....	10 752,00	13 440,00	5 760,00
Amapá .....	8 960,00	11 200,00	4 800,00
Rio Branco .....	8 960,00	11 200,00	4 800,00
Rondônia .....	9 856,00	12 320,00	5 280,00
Amazonas .....	9 856,00	12 320,00	5 280,00
Pará .....	10 752,00	13 440,00	5 760,00
Maranhão .....	7 616,00	9 520,00	4 780,00
Mato Grosso .....	8 512,00	10 640,00	4 560,00
Goiás .....	8 736,00	10 920,00	4 680,00
Piauí .....	5 600,00	7 000,00	3 000,00
Ceará .....	8 288,00	10 360,00	4 440,00
Rio Grande do Norte .....	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Paraíba .....	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Pernambuco .....	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Alagoas .....	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Sergipe .....	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Bahia .....	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Minas Gerais .....	11 872,00	14 840,00	6 360,00
Espírito Santo .....	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Rio de Janeiro .....	12 768,00	15 960,00	6 840,00
Guanabara .....	13 440,00	16 800,00	7 200,00
São Paulo .....	13 216,00	16 520,00	7 080,00
Paraná .....	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Santa Catarina .....	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Rio Grande do Sul .....	11 200,00	14 000,00	6 000,00

APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO  
MÉDIO NO EXERCÍCIO DE 1963, EM OBEDIÊNCIA AO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional de Ensino Médio, as seguintes dotações:

I — *Manutenção da Rede Federal de Ensino Médio* (com as especificações orçamentárias) . . . . . 3.600.000.000,00

II — *i* *Cooperação Financeira*

1 — Auxílio aos Estados, Territórios e Distrito Federal para expansão da rede escolar de ensino médio destinado à matrícula de alunos de 11 a 14 anos e de 15 a 18 anos, em estabelecimentos de nível médio, baseado no custo de educação por aluno e distribuído nos termos do Plano do Conselho Federal de Educação (70% inversamente proporcionais à renda *per capita* e 30% diretamente proporcionais à população), reservados da manutenção de cada Estado, Território e Distrito Federal, 10% para constituição do Fundo de Financiamento de escolas de nível médio, mediante empréstimos nos Estados e Territórios:

Acre . . . . .	26.283.000,00
Amapá . . . . .	13.677.000,00
Rio Branco . . . . .	4.647.000,00
Rondônia . . . . .	8.132.000,00
Amazonas . . . . .	131.930.000,00
Pará . . . . .	320.332.000,00
Maranhão . . . . .	730.920.000,00
Mato Grosso . . . . .	146.616.000,00
Goiás . . . . .	388.443.000,00
Piauí . . . . .	468.817.000,00
Ceará . . . . .	878.498.000,00
Rio Grande do Norte	243.019.000,00
Paraíba . . . . .	490.072.000,00
Pernambuco . . . . .	794.440.000,00
Alagoas . . . . .	269.515.000,00
Sergipe . . . . .	153.062.000,00
Bahia . . . . .	1.320.045.000,00
Espírito Santo . . . . .	229.741.000,00
Minas Gerais . . . . .	1.717.799.000,00
Rio de Janeiro . . . . .	458.033.000,00
Guanabara . . . . .	214.490.000,00
São Paulo . . . . .	1.052.016.000,00
Paraná . . . . .	487.250.000,00
Santa Catarina . . . . .	323.448.000,00
Rio Grande do Sul ..	678.775.000,00
TOTAL . . . . .	11.550.000.000,00

2 — Manutenção e expansão da rede de ensino médio do Distrito Federal para constituir-se centro de demonstração das últimas conquistas pedagógicas (Plano Federal de Educação) . . . . .	624.780.000,00
3 — Bôlsas-de-estudo e manutenção para alunos provenientes de locais onde não existe ensino de nível médio como também para alunos novos desprovidos de recursos para escolas de nível médio que cobrem anuidades, distribuídas pelos Estados e Territórios pelo mesmo critério acima referido. . . . .	2.705.506.666,00
4 — Despesas de toda e qualquer natureza para assistência técnica, compreendendo treinamento e aperfeiçoamento do magistério, melhoramento dos métodos de ensino, aparelhamento técnico das escolas e centros de demonstração de ensino médio. . . . .	1.352.753.333,00
TOTAL. . . . .	16.233.040.000,00
TOTAL GERAL	19.833.040.000,00

## DADOS PARA AVALIAÇÃO DO CUSTO DA CLASSE — ENSINO MÉDIO

<i>Unidades da federação</i>	<i>Salário-Mínimo (Cr\$)</i>	<i>Salário Médio do professor (70%)</i>	<i>Administração, livro, material etc. (30%)</i>
	10.752	25.088	10.752
	8.960	20.907	8.960
Rio Branco ....	8.960	20.907	8.960
	9.856	22.998	9.856
	9.856	22.998	9.856
	10.752	25.088	10.752
	7.616	17.771	7.616
Mato Grosso ....	8.512	19.861	8.512
	8.736	20.384	8.736
	5.600	13.067	5.600
Ceará .....	8.288	19.339	8.288
R. G. do Norte ..	8.064	18.816	8.064
	8.064	18.816	8.064
Pernambuco ....	10.080	23.520	10.080
	8.064	18.816	8.064
	8.064	18.816	8.064
	10.080	23.520	10.080
E. Santo .....	10.080	27.701	10.080
M. Gerais .....	11.872	23.520	11.872
	12.768	29.459	12.768
	13.440	31.360	13.440
São Paulo .....	13.216	30.837	13.216
	10.080	23.520	10.080
Sta. Catarina ....	10.080	23.520	10.080
R. G. do Sul ....	11.200	26.133	11.200

Nota: Os dados relativos ao salário-mínimo foram obtidos no Ministério do Trabalho.

## CUSTO DO ALUNO — ENSINO MÉDIO (Cr\$)

<i>Unidades da federação</i>	<i>Custo Total de classe</i>	<i>Custo aluno/ mês</i>	<i>Custo aluno/ ano</i>
	35.840	1.024	12.288
Amapá . . . . .	29.867	854	10.242
Rio Branco . . . . .	29.867	854	10.242
Rondônia . . . . .	32.855	938	11.256
Amazonas . . . . .	32.855	938	11.256
Pará . . . . .	32.840	1.024	12.288
Maranhão . . . . .	25.387	726	8.712
Mato Grosso . . . . .	28.373	811	9.732
	29.120	832	9.984
Piauí . . . . .	18.667	534	6.408
Ceará . . . . .	27.627	790	9.480
R. G. do Norte . . . . .	26.980	771	9.252
	26.980	771	9.252
Pernambuco . . . . .	33.600	960	10.520
Alagoas . . . . .	26.980	771	9.252
Sergipe . . . . .	26.980	771	9.252
	33.600	960	10.520
	39.573	1.131	13.572
E. Santo . . . . .	33.600	960	10.520
	42.227	1.207	14.484
	44.800	1.280	15.360
São Paulo . . . . .	44.053	1.259	15.108
	33.600	960	10.520
Sta. Catarina . . . . .	33.600	960	10.520
R. G. do Sul . . . . .	37.333	1.067	12.804

DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO DO F.N.E.M. ÀS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, DE ACORDO COM O  
PLANO DE ENSINO MÉDIO

ESTADOS DA UNIÃO	População 12-18 anos (A)	Renda p/capita (B)	$\frac{A}{B}$	70% investimen- te proporcional à renda p/capita (milhares Cr\$)	80% direta- mente pro- porcional à população (milhares Cr\$)	Auxílio total (milhares Cr\$)	Custo aluno/ ano (Cr\$)	Alunos ma- triculáveis com o auxílio
Acre .....	7 594	13 826	0,549	18 790	7 493	26 283	12 288	2 139
Amapá .....	3 350	11 069	0,303	10 371	3 306	13 677	10 242	1 385
Rio Branco .....	1 345	13 826	0,097	3 320	1 327	4 647	10 242	454
Rondônia .....	2 345	13 826	0,170	5 818	2 314	8 132	11 256	722
Amazonas .....	38 107	13 826	2,756	94 328	37 602	131 930	11 256	11 721
Pará .....	78 537	11 069	7,095	242 836	77 496	320 332	12 288	26 069
Maranhão .....	127 140	7 187	17,690	605 465	125 455	730 920	8 712	83 898
Mato Grosso .....	44 458	14 810	3,002	102 748	43 868	146 616	9 732	15 065
Goiás .....	100 910	11 956	8,440	288 871	99 572	388 443	9 984	38 906
Piauí .....	69 668	5 960	11,689	400 073	68 744	468 817	6 408	73 161
Ceará .....	176 701	8 589	20,573	704 140	174 358	878 498	9 480	92 669
R. Norte .....	58 978	10 922	5,400	184 823	58 196	243 019	9 252	26 267
Paraíba .....	107 720	9 607	11,213	383 781	106 291	490 072	9 252	52 969
Pernambuco .....	217 078	12 805	16,953	580 240	214 200	794 440	10 520	75 517
Alagoas .....	62 694	10 333	6,067	207 652	61 863	269 515	9 252	29 130
Sergipe .....	39 370	11 797	3,337	114 214	38 818	153 062	9 252	16 544
Bahia .....	314 846	10 676	29,491	1 009 371	310 674	1 320 045	10 520	125 480
Esp. Santo .....	65 397	13 547	4,827	165 211	64 530	229 741	13 572	16 928
M. Gerais .....	543 614	15 749	34,517	1 181 393	536 406	1 717 799	10 520	163 289
R. Janeiro .....	169 180	19 892	8,505	291 096	166 937	458 033	14 484	31 623
Guanabara .....	141 721	64 966	2,181	74 648	139 842	214 490	15 360	13 964
São Paulo .....	548 736	36 787	14,917	510 556	541 460	1 052 016	15 108	69 633
Paraná .....	197 229	23 067	8,550	292 636	194 614	487 250	10 520	46 317
Sta. Catarina .....	111 595	17 905	6,233	213 333	110 115	323 448	10 520	30 746
R. G. Sul .....	283 246	24 280	11,666	399 285	279 490	678 775	12 804	53 021
<b>Brasil .....</b>				<b>8 085 000</b>	<b>3 465 000</b>	<b>11 550 000</b>		<b>1 097 567</b>

APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR EM OBEDIÊNCIA AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional do Ensino Superior, as seguintes dotações:

05 — <i>Conselho Federal de Educação</i>	
Despesas de Capital	
Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social	
Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento	
Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior . . . . .	20.000.000,00
09 — <i>Departamento de Administração</i>	
09.04.02 — Divisão de Orçamento (Encargos Gerais)	
Despesas de Capital	
Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social	
Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento	
Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior	
1 — Auxílio às Universidades Federais (Lei 4.024. de 20.12.61 — art. 4') . . . . .	24.556.471.276,00
2 — Cooperação Financeira com as universidades do Estado da Guanabara e do Estado de São Paulo	603.000.000,00
3 — Cooperação Financeira com universidades para obras de equipamento, serviços, encargos e pesquisas. . . . .	510.000.000,00
	25.669.471.276,00
20 — <i>Diretoria do Ensino Superior</i>	
20.0 — Encargos Gerais	
Despesas de Capital	
Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social	
Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento	
Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior	
1 — <i>Cooperação Financeira</i>	
2 — Auxílio a estabelecimentos federais isolados de ensino superior . . . . .	260.000.000,00
3 — Auxílio a fundações instituídas pela União _____	1.590.000.000,00
4 —< Auxílio a estabelecimento de ensino superior	225.500.000,00

126 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

2	—	<i>Manutenção e Desenvolvimento do Ensino</i>	
1	—	Recursos a educandos . . . . .	40.000.000,00
2	—	Aperfeiçoamento do pessoal de nível superior . . . . .	268.000.000,00
3	—	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI). . . . .	3.783.600.000,00
			6.167.100.000,00
21	—	<i>Estabelecimentos de Ensino Superior sob a Administração Direta da União</i>	
21.01	—	21.02 — 21.03 — 21.04 —	
21.05	—	21.06 — 21.07 — 21.08 —	
21.09	—	21.10 — 21.11 — 21.12 —	
21.13	—	21.14 — 21.15 — 21.16. . . . .	143.640.000,00
		TOTAL GERAL . . . . .	32.000.211.276,00

## REFORMULAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Dispondo sobre a reorganização do Ministério da Educação, foi encaminhado ao Congresso Nacional, a 8 de novembro, anteprojeto de lei aprovado pelo Conselho de Ministros. Divulgamo-lo com a justificação do Ministro Darcy Ribeiro:

"O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º — O Ministério da Educação e Cultura, que passa a denominar-se Ministério da Educação, Ciência e Cultura, exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, ciência e cultura, nos termos do art. 6.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 2.º — Para o exercício de suas funções de planejamento educacional, administração da rede federal de ensino, colaboração com os sistemas estaduais de educação, orientação, assistência e cooperação financeira, o MECC contará com:

- 1 — órgãos normativos de fixação da política nacional de educação e amparo à ciência, cultura, recreação e desportos;
- 2 — órgãos de assessoramento da Secretaria de Estado;
- 3 — Órgãos de administração e de execução;
- 4 — Representações nos Estados.

Art. 3.º — São órgãos normativos e de coordenação:

- 1 — Conselho Federal de Educação, com a estrutura e as funções estabelecidas na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
- 2 — Conselho Nacional de Ciência;
- 3 — Conselho Nacional de Cultura;
- 4 — Conselho Nacional de Desportos e Recreação;
- 5 — Mesa Coordenadora.

Art. 4.º — São órgãos de assessoramento:

- 1 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão geral federal de planejamento do MECC e do estudo, pesquisa, expe-

rimentação e documentação educacional, integrado pelos seguintes Departamentos e Centros:

- I — Departamento do Plano Nacional de Educação;
- II — Departamento Nacional de Estatística e Documentação Educacional;
- III — Departamento Nacional de Relações com organismos Internacionais e Estrangeiros;
- IV — Centro Nacional de Pesquisas e Planejamento Educacional;
- V — Centros Regionais de Pesquisas e Planejamento Educacional, com sede nas cidades de Belém, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

2 — Gabinete do Ministro, órgão de representação social, de assessoramento administrativo e de assistência jurídica do Ministério da Educação, Ciência e Cultura.

Art. 5.º — São órgãos administrativos de direção e execução:

1 — Secretaria Geral da Educação, integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento de Educação Elementar e formação do Magistério Primário;
- II — Departamento Nacional de Educação de Grau médio;
- III — Departamento Nacional de Ensino Universitário;
- IV — Serviço Nacional de Assistência ao Estudante;
- V — Serviço Nacional de Educação Emendativa;
- VI — Serviço Nacional de Material de Ensino.

2 — Secretaria Geral da Ciência, integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento Nacional de Pesquisas Matemáticas, Físicas e Químicas;
- II — Departamento Nacional de Pesquisas Biológicas;
- III — Departamento Nacional de Pesquisas Sociais;
- IV — Serviço Nacional de Pesquisas Tecnológicas;
- V — Serviço Nacional de Bibliografia e Informação Científica;
- VI — Serviço Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Científico.

3 — Secretaria Geral da Cultura integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento Nacional de Bibliotecas;

II — Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional;

III — Departamento Nacional de Difusão e Intercâmbio Cultural;

IV — Serviço Nacional de Desportos e Recreação;

V — Serviço Nacional de Cinema;

VI — Serviço Nacional de Teatro;

VII — Serviço Nacional de Música;

VIII — Serviço Nacional de Letras e Artes.

4 — Secretaria Geral de Administração, integrada pelos seguintes Departamentos:

I — Departamento de Pessoal;

II — Departamento de Orçamento e Controle financeiro;

III — Departamento de Serviços Auxiliares.

Art. 6.º — Os quatro Secretários Gerais e o Presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) reunir-se-ão semanalmente, sob a Presidência do Ministro de Estado, em Mesa Coordenadora, órgão de integração e unificação das atividades do MECC, incumbido de zelar pelo fiel cumprimento das deliberações do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Nacionais de Ciência, de Cultura e de Desportos e Recreação.

Art. 7.º — As atividades do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, nos Estados, serão exercidas pelas representações dos diversos órgãos nacionais do Ministério, integradas em um Centro Federal de Educação, Ciência e Cultura, sediado na Capital do Estado.

Art. 8.º — O MECC é competente para firmar convênios com organismos internacionais e entidades estrangeiras, submetidos previamente ao Ministério das Relações Exteriores, desde que representem desenvolvimento, auxílio e assistência à educação, à ciência e à cultura, sem ônus para o Brasil.

Art. 9.º — São criados no quadro do pessoal — parte permanente do Ministério da Educação, Ciência e Cultura — para preenchimento em Brasília, e incluídos nas séries de classe ou classes respectivas, os seguintes cargos, nível 17-A, a serem provido, a título precário, mediante concurso, sendo feita a efetivação dos classificados após aprovação em curso universitário de capacitação e especialização:

Técnico de Educação — 50; Pesquisador Social — 15; Contador — 20; Economista — 5; Estatístico — 10.

Art. 10 — Os saldos das dotações orçamentárias e dos créditos adicionais vigentes, inclusive as parcelas das dotações orçamentárias globais, serão redistribuídos aos órgãos previstos nesta Lei, cabendo ao Poder Executivo tomar as medidas necessárias.

Art. 11 — Fica o Poder Executivo, pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura, autorizado a abrir o crédito especial de Cr\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de cruzeiros) para atender a despesas de qualquer natureza decorrentes da execução da presente Lei.

Art. 12 — Os órgãos nacionais a que se refere esta Lei serão instalados na Capital da República.

Art. 13 — Ficam transferidos para o Ministério da Educação, Ciência e Cultura o Instituto Nacional de Tecnologia e o Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 14 — Os cargos em Comissão do Ministério da Educação, Ciência e Cultura serão os relacionados na tabela anexa, em substituição aos previstos no anexo II da Lei 3.780, de 12 de julho de 1960.

Art. 15 — O Presidente da República baixará, dentro do prazo de trinta dias, o Regulamento Geral do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, no qual serão extintos ou reestruturados e subordinados aos órgãos instituídos nesta Lei, os diversos Conselhos, Comissões, Serviços e Campanhas do antigo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 16 — Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## JUSTIFICAÇÃO

A atual organização do Ministério da Educação e Cultura decorre da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, época em que as responsabilidades administrativas e técnicas desta Secretaria de Estado não atingiam a extensão e a complexidade de que ora se revestem.

2. Acresce que essa organização vem sendo periodicamente deformada, por força de leis ulteriores, com a criação de novos órgãos, não raro de administração autônoma, a superposição de funções e a transferência de órgãos já existentes de uns para outros níveis hierárquicos, estabelecendo-se, dessa forma, notória confusão, quer na divisão das atribuições, quer na própria

disposição dos órgãos em relação à harmonia do conjunto. Decretos, portarias e as próprias leis orçamentárias deram origem a essa multiplicação e contradição de órgãos, hoje tão numerosos que mais de sessenta responsáveis por serviços podem pleitear despacho com o Ministro de Estado.

3. A essas anomalias, que não seriam as mais relevantes, junta-se a circunstância de que, organizado para um período em que a sua atuação era apenas normativa e fiscalizadora, o Ministério não está convenientemente aparelhado para dar cobertura a consideráveis áreas de atividades educacionais, científicas e culturais, que assumiram a maior importância na presente conjuntura social do país. Como se encontra estruturado, é o Ministério da Educação e Cultura organismo incapaz de prestar-se à direção de uma política educacional eficiente.

4. A Lei n.º 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornou imperativa e urgente a necessidade de reestruturação do Ministério, sem o que não será possível sequer a aplicação do Plano Nacional de Educação, nem se facilitará a autonomia dos Estados, em matéria de educação, nem se obterá o indispensável controle dos fatos educacionais para não nos referirmos ao próprio controle da ação do Ministério.

5. A amplitude em que as questões foram tratadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impunha o reexame corajoso da área de administração do Ministério, das esferas de sua atuação direta e das funções a que é chamado a exercer, no sentido de se criar uma estrutura orgânicamente estabelecida e capaz de atender a esses objetivos.

6. No plano legal, os delimitamentos gerais dessa reforma estão prefixados pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no plano administrativo, ela deve fundamentar-se na série de estudos que o Ministério há muito vem realizando e lhe permitiram analisar a contextura e função de cada órgão e fixar as redistribuições e as aglutinações que se recomendam em cada esfera de atividade.

7. O anteprojeto de lei ora submetido à apreciação do Legislativo é o resultado desses estudos e se caracteriza por:

I — incluir na órbita do Ministério da Educação e Cultura todas as atividades da União no campo da ciência, cujo vínculo orgânico com o ensino cabalmente justifica a integração;

II — atribuir maior importância aos encargos do Ministério no setor da Cultura, até agora meramente nominais e marcados pela atomização da assistência federal, numa multiplicidade de

órgãos que, crescendo de coordenação comum, não podiam alcançar seus objetivos;

III — reunir nas capitais dos Estados as diversas representações do Ministério, até aqui dispersas e incapazes de somar forças para uma atuação solidária, de maior alcance na expansão e do aprimoramento das iniciativas educacionais;

IV — adotar dois princípios essenciais à atualização e eficiência do Ministério, mediante a criação de órgãos que lhes assegurem fidelidade:

— primeiro, o princípio do *Planejamento*, que deve substituir o espontaneísmo até agora vigente, responsável pela dispersão de recursos, já de si escassos em face do vulto das tarefas educacionais e pela subutilização dos meios materiais e técnicos disponíveis, tanto na área do ensino primário, como do médio e do superior.

— segundo, o princípio do *trabalho em equipe*, introduzido neste anteprojeto de lei desde a mais alta esfera, com a criação da Mesa Coordenadora, pela qual as funções do próprio Ministro se exercem em colegiado, e que, em relação às Secretarias, bem como aos Centros Federais, estabelece a conjugação de esforços dos responsáveis por todos os setores homogêneos de ação.

8. Esta nova estrutura prevê a constituição de quatro tipos de órgãos, a saber:

• — *órgãos normativos* de fixação da política federal da educação e de coordenação das atividades nacionais no campo da ciência, da cultura e da educação física e recreação; tais funções caberão, primariamente, ao Conselho Federal de Educação, constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que, tendo fixadas de forma sábia a sua composição e as suas atribuições, dispensa qualquer acréscimo neste anteprojeto de lei; cabem, também, aos Conselhos Nacionais de Ciência, de Cultura e de Desportos e Recreação, que estão exigindo uma regulamentação, na esfera administrativa, capaz de não só os integrar no corpo do Ministério como de lhes permitir o pleno exercício de suas funções, conjugadamente com as atividades educacionais a que se acham intimamente ligados;

— *órgãos de assessoramento* da Secretaria de Estado: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que abrangerá toda a esfera técnico-educacional, depois de sofrer profunda reestruturação, tendo em vista capacitar-se efetivamente para o exercício das atividades de planejamento, tanto no âmbito nacional como no regional; a Secretaria Geral de Administração, órgão incumbido das funções de provimento, direção e controle de pessoal, da política orçamentária e dos serviços auxiliares de todos

os órgãos da Secretaria de Estado; o Gabinete do Ministro, órgão de representação oficial, de assessoramento administrativo e de assistência jurídica;

— *órgãos de administração e de execução*, aos quais cabem as atividades de ação direta, no campo da educação, da ciência e da cultura, diversificando-se de acordo com esses diferentes meios, de modo a assegurar aos órgãos neles integrados e a todas as entidades nacionais incluídas no seu campo de jurisdição, a necessária unidade de orientação, além de cooperação e incentivo; para atender a tão amplos objetivos, tal como ocorrera já na reestruturação do Ministério das Relações Exteriores e no da Agricultura, impôs-se a criação de três Secretarias Gerais, dotadas da necessária autonomia de ação, mas integradas umas às outras através da Mesa Coordenadora, que, reunindo-se semanalmente, sob a presidência do Ministro de Estado, permitirá que os problemas da Educação, da ciência e da cultura sejam tratados unificadamente e com assistência permanente dos dois órgãos de assessoramento, a Secretaria Geral de Administração e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

— *representação nos Estados*, feita atualmente por numerosas repartições diferentes, que deverão sofrer a reclamada incorporação, capaz de habilitá-las a uma ação conjugada, somadas as suas possibilidades para melhor atingirem os objetivos, com ponderável redução no dispêndio em aluguéis, pessoal, material e serviços, além de serem elementos de aproximação entre o Ministério e as autoridades e a população local.

9. O anteprojeto prevê, ainda, a retificação das funções que o Ministério da Educação e Cultura vem há muito exercendo, por força de acordos internacionais, com entidades intercontinentais, internacionais e estrangeiras devotadas ao incentivo à educação, à ciência e à cultura, e que estavam a exigir um órgão coordenador, tal o vulto dos interesses estrangeiros e dos recursos de assistência técnica, tendentes a incessante incremento no futuro.

10. Levou-se na devida conta a circunstância realmente penosa de que, depois de 1945, o Ministério da Educação e Cultura não pôde realizar um só concurso para provimento de cargos técnicos, ficando jungido a admissões de caráter aleatório, com o mais grave prejuízo para a execução de suas tarefas. Precisando dispor, hoje, de contingente de centenas de técnicos altamente qualificados, para o planejamento e a coordenação das enormes tarefas educacionais que as condições do nosso país estão exigindo urgentemente, o Ministério da Educação e Cultura, por força dessa orientação, vê-se desprovido do mínimo desejável de especialistas. O problema, que já se fazia sentir na velha Capital,

agravou-se com a mudança para Brasília, que, impondo a racionalização dos procedimentos administrativos e a desconcentração das atividades, tornou mais evidente a enorme deficiência de pessoal técnico. Para fazer face a essa dificuldade, o anteprojeto de lei prevê a admissão, em caráter experimental, de uma centena de novos servidores, mediante concurso e realização posterior de cursos intensivos de capacitação técnico-profissional, com o que se procura rejuvenescer os quadros técnicos do Ministério, na nova Capital, com elementos recém-egressos das faculdades de filosofia, ciências econômicas, estatísticas e similares.

11. A implantação desta reforma far-se-á à conta de verbas ordinárias do Ministério e com base no quadro do pessoal existente, que sofrerá a necessária redistribuição entre os novos órgãos instituídos neste anteprojeto de lei. Faz-se necessária, porém, a abertura do crédito especial de Cr\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de cruzeiros), para atendimento das despesas não previstas no Orçamento, principalmente as relativas à instalação dos Centros Federais de Educação, Ciência e Cultura, nos Estados.

12. O Regulamento Geral do Ministério deverá ser baixado, como prevê o anteprojeto, dentro de trinta dias depois de promulgada a lei. E' que, reestruturada em suas linhas gerais a organização administrativa do Ministério, urgirá a distribuição dos vários órgãos menores subordinados aos instituídos na lei, bem como a orientação relativa aos que forem extintos ou modificados".

## CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Da documentação relativa as sessões de junho a agosto extraímos os pareceres que seguem:

### Pesquisa no Ensino Superior de Letras

(PARECER N° 43-D', aprovado em 13-6-1 962)

#### INTRODUÇÃO:

1. Educar é, antes e acima de tudo, despertar as virtua-  
lidades preexistentes no educando. Essa tarefa supõe, portanto,  
duas personalidades em contato, uma em estado de ação e a  
outra em estado de reação. É uma arte de atuar sobre uma  
natureza. A diferença profunda, porém, entre o educador e o  
artista, é que este atua sobre uma natureza passiva, ao passo  
que aquele modela uma natureza viva. E sua função é, por  
isso mesmo, antes e acima de tudo, despertar as possibilidades  
que a natureza do educando possui.

Para isso, porém, precisa igualmente comunicar as que êle  
próprio possui por natureza e tudo aquilo que adquiriu pela  
cultura.

Há, portanto, em toda tarefa pedagógica, um esforço de  
provocar as potencialidades do aluno e uma comunicação do  
ser e do saber, por parte do professor. Não apenas do saber,  
mas também do ser, isto é, da própria personalidade do educa-  
dor. Eis por que a ação *da presença* do educador é indispensá-  
vel para um bom ensino. O professor, mais do que aquilo que  
sabe, é aquilo que é. Como o orador, na clássica sentença de  
Antônio Vieira.

Se isso é verdade em toda ação pedagógica, isto é, que  
educar é antes e acima de tudo revelar o educando a si mesmo  
e comunicar-lhe o sentido da responsabilidade individual, tor-  
na-se cada vez mais exato à medida que se sobe na escala da  
ensino, de acordo com a idade e o preparo do educando. No  
ensino primário pode-se dizer que prevalece o professor sobre  
o aluno e a natureza deste é mais plástica em presença da arte  
e da ciência do educador. No nível médio, pode-se dizer que  
há um equilíbrio entre as duas forças em ação. Ao passo que

o ensino superior, já recebido normalmente no limiar da mocidade, como que implica a primazia do aluno sobre o mestre. A ação deste é tanto menos provocante, quanto mais cresce a autonomia do aluno. E, no plano superior, se aproxima da ação catalítica. Quase se pode dizer que o ensino, nesse plano, é mais tarefa do aluno que do professor. Isso sem dúvida de modo um tanto paradoxal... O papel do professor, no plano superior do ensino, é mais de um conselheiro e orientador que mesmo de um pedagogo. O ensino será tanto mais proveitoso quanto mais o aluno estudar por si mesmo, na plena disponibilidade de sua vontade de aprender e de sua iniciativa própria. A intervenção do professor nesse estágio deverá graduar-se pela autonomia do pensamento e da ação revelada pelo aluno e despertada, como deve ser, no plano do ensino médio em que devem equiparar as duas atividades, a do educador e a do educando.

Todo ensino, portanto, é simultaneamente comunicação e investigação. A proporção, porém, entre as duas atividades, varia de acordo com o nível e a qualidade do ensino. No ensino primário prevalece a comunicação sobre a investigação, sem que esta entretanto deixe de existir, pois quanto mais cedo se despertar no educando o hábito de estudar e agir por si, melhor se atende à natureza intrínseca da função educativa. No ensino médio se equívalem as duas atividades. No ensino superior, prevalece a investigação sobre a comunicação. O verdadeiro ensino universitário é o que tende a fazer do aluno o professor de si mesmo. Com isso em nada se diminui a função magisterial. Pois nada é mais difícil do que despertar no homem o animal que dorme e corrigir a tendência a descansar nos outros. Mal comparando, o mau professor é um relógio sem despertador...

A dupla função pedagógica, portanto, em que a arte e a natureza se combinam em graus diferentes, conforme o nível do ensino, não desaparece em qualquer deles. Apenas varia de proporção. Não há diferença essencial metodológica entre o ensino de ciências e o ensino de letras. De modo que o podemos estabelecer como um princípio fundamental da metodologia educativa, que o ensino superior de letras, como todo ensino superior, supõe duas atividades:

- a) a transmissão do saber adquirido;
- b) a aquisição de novos conhecimentos:
  - 1) por parte do professor;
  - 2) por parte do aluno.

A comunicação é tarefa eminentemente, senão exclusivamente, professoral. É ao mestre que cabe transmitir o que sabe e o que é o conteúdo do saber e a natureza pessoal de quem o transmite. Cabe ao discípulo receber e digerir, assimilando, aquilo que lhe é transmitido.

Quanto à aquisição de novos conhecimentos, isto é, a pesquisa, essa é tarefa concomitante de alunos e professores. É clássico que só se aprende ensinando. E que o professor é, antes de tudo, um aluno que não se cansa de estudar, de transmitir e pesquisar.

2. Partindo desse postulado fundamental, a consequência é que os programas do ensino superior de letras, matéria que ora nos interessa, devem constar de duas partes: uma parte *teórica*, em que se faça a transmissão dos conhecimentos do professor; e uma parte *prática*, em que alunos e professores se entreguem à tarefa de investigação, no sentido de abrir novos horizontes aos conhecimentos da matéria.

Tanto em uma como em outra tarefa, a ação de *presença* do professor, e dos seus assistentes ou instrutores da cátedra, é indispensável. De modo muito particular no ensino das letras em nível superior. O humanismo pedagógico, se prevalece para todo ensino, acentua suas características próprias no terreno das letras, onde o elemento qualitativo é sempre dominante e nada supre a ação *pessoal*, tanto do aluno quanto do mestre. Basta dizer que o laboratório do ensino de letras é composto de uma biblioteca e de um arquivo. E as aulas devem ser dadas, de preferência, no recinto da biblioteca e do arquivo ou, pelo menos, com uma pequena biblioteca especializada e um fichário que permitam a consulta imediata às obras ou referências relacionadas com o curso.

A teoria e a prática não são duas atividades paralelas e muito menos contraditórias. São duas atividades complementares, mormente no ensino. Sempre que o espírito teórico prejudica o prático, ou vice-versa, isto é, sempre que a transmissão de conhecimentos trava a pesquisa ou esta absorve toda atividade pedagógica, há imediatamente um desequilíbrio prejudicial à finalidade do estudo em nível universitário. Para se aventurar em novos terrenos, é mister conhecer muito bem o terreno em que se pisa. A pesquisa nos leva ao que pode ser. A comunicação dos conhecimentos, ao que é. Se nos aventurarmos pelas regiões do possível, sem estarmos bem seguros da realidade do que é, lançamo-nos, afoita e até ridiculamente, por vezes, em abrir portas abertas, em pensar descobrir novas terras já anteriormente descobertas. Se é preciso imaginação e espírito de aventura nos pesquisadores, é preciso antes de tudo que saibam

o que se ignora e portanto não ignorem tudo o que já se sabe. Isso só se adquire pela comunicação do saber, ou seja, pela teoria, que deve sempre preceder a prática. Pesquisa não é palpite nem improvisação. Exige, pelo contrário, uma preparação teórica e histórica dos princípios e dos fatos, ainda mais sólida do que a exigida para aqueles que permanecem apenas no plano doutrinário ou expositivo.

3. A aquisição de novos conhecimentos, ou pesquisa, é portanto complementar da transmissão do saber adquirido. Mas nem por isso deixa de ser uma atividade autônoma, com exigências próprias e distintas, se bem que não separadas da atividade comunicativa ou teórica do saber.

Assim sendo, é de toda conveniência das Faculdades de Letras, que essa parte do ensino seja dada em institutos especializados. O espírito de pesquisa é, por natureza, espírito de especialização. E essa especialização exige um ambiente institucional próprio, para ser eficiente. Esses institutos devem funcionar em contato com as respectivas cátedras e ser dirigidos ou pelo próprio Catedrático ou por especialistas contratados para esse fim e subordinados à cátedra. Não sendo possível a fundação de instituto especializado, pode haver provisoriamente um contrato, para a parte investigadora da cátedra, com alguma instituição do gênero, já existente e com organização independente. Mas será sempre um mal menor. Como mal menor é o desdobramento da própria cátedra, como atualmente ocorre muitas vezes, em parte expositiva ou teórica e parte pesquisadora ou prática.

A fundação de Institutos de Letras nas Universidades, ou Faculdades isoladas, em contato direto com as cátedras teóricas, é porém da maior importância para o desenvolvimento da pesquisa no ensino superior de letras.

Passemos agora a analisar, mais detidamente, as duas partes complementares em que dividimos o ensino superior de letras.

## I — PARTE TEÓRICA

1. É experiência provavelmente unânime nas cátedras universitárias, o baixo nível de preparo com que são ali recebidos os alunos provindos dos estabelecimentos de ensino médio. É freqüente ignorarem os rudimentos da matéria, embora já tenha sido objeto de curso anterior. Ou então chegam desprovidos de qualquer preparo para o novo espírito que deve predominar no ambiente universitário. Se houvesse, na passagem do plano primário para o médio, aquele deslocamento relativo da colocação do aluno em face do professor, a que acima nos refe-

rimos, e que os colocam por assim dizer no mesmo plano, ao menos de modo preparatório, seria fácil a nova posição em que se vai encontrar o aluno na universidade, com a responsabilidade de uma primazia ou pelo menos de uma autonomia a que não estava habituado. Acontece, porém, que no ensino médio a regra é manter-se o aluno na mesma atitude de passividade em que se encontra normalmente na escola primária. De modo que não está habituado nem a pensar por si, nem a estudar por si. Não digo que o mesmo erro não atinja também muitos professores, que mantêm o hábito das apostilas e o espírito do "magister dixit", graduando as notas, menos pela revelação de autonomia do pensamento, por parte do aluno, que pela sua concordância com a "opinião da cátedra". Tudo isso prejudica fatalmente uma boa organização de ensino superior de letras, onde o espírito qualitativo é que deve predominar, exigindo, por conseguinte, uma autonomia da personalidade do aluno, que deve ser iniciada no plano anterior de estudo.

\ transmissão do saber, no plano de ensino superior, supõe no aluno o conhecimento da matéria em nível secundário. Se o aluno chega à Universidade em branco, como tantas vezes ocorre, é preciso naturalmente começar do princípio. E com isso converter a Universidade, como é o caso entre nós na maioria absoluta dos exemplos, em uma escola secundária, que nem mesmo se pode por vezes chamar de nível superior. Para que o ensino de letras, nesse nível, se possa fazer de modo eficiente, é mister que não seja preciso começar do princípio. E sim partir já de certa altura. É mister que o aluno já tenha consciência de que, na Universidade, o peso da responsabilidade do estudo, recai principalmente sobre ele próprio. Mais ainda, é necessário que os rudimentos, ao menos, de toda a matéria a ser dada, já sejam conhecidos. Trata-se de recomeçar, sim, mas de recomeçar em um nível mais alto e mais profundo, ao mesmo tempo mais analítico e mais sintético. O bom preparo em nível médio é, portanto, condição *sine qua non* para um estudo razoável de letras em nível universitário.

2. Para que os alunos de letras em nível superior já cheguem à Universidade com esse preparo, é mister que nos programas de letras no curso médio já se dê pelo menos um ano de preparo prévio da matéria. Para isso seria de toda conveniência que o programa de letras da última série do curso secundário colegial já estivesse articulado com o do curso superior. Os estabelecimentos de nível médio deveriam requisitar das Faculdades de Letras os programas adotados, de modo a poderem preparar os seus próprios programas no mesmo sentido, embora de modo global, sucinto e mais superficial. Essa

articulação é tão necessária quanto o é a preparação psicológica do aluno para o novo ambiente.

3. Quanto aos programas de letras, em plano universitário, devem abranger toda a matéria a ser dada no curso completo, tendo sempre em vista, entretanto, que não é o número de pontos explicados que representa um curso bem dado. Mais vale um ponto dado em profundidade do que todo programa dado apenas por ter dado. A exigência habitual de dar o programa todo deve ser interpretada de modo qualitativo e não quantitativo, segundo o espírito de todo ensino universitário. Embora caiba a cada professor formular o programa da cátedra, e à Congregação aprová-lo ou não, cabem sempre algumas sugestões nessa matéria. Sendo assim, formularíamos as seguintes, baseadas em alguns anos de experiência:

a) Começar por uma introdução de *teoria literária* em que sejam expostos os conceitos gerais com que se vai lidar durante o curso. Caso seja criada, como proporemos, a cátedra de teoria da literatura, essa parte geral pode ser omitida, se os alunos freqüentarem a cátedra em questão. Mesmo assim, como o curso de teoria literária, caso exista, será dado em extensão, durante um ano pelo menos, convém que o professor inicie o seu próprio curso por algumas aulas teóricas, em que o sentido dos conceitos seja claramente explicado, em linhas gerais. Será como que o preparo prévio dos instrumentos com que vão operar tanto o professor como os alunos.

b) Dar, em seguida, uma visão global sintética e histórica, dos vários séculos ou períodos da evolução literária do povo, em ligação com sua evolução social.

Costumo chamar a esse método, partindo do geral para o particular, de método aviatório, pois procede como um avião ao pousar, descrevendo largos círculos de descida gradativa até se aproximar de terra e tocar o solo. Assim também, depois da explicação teórica dos conceitos, convém dar ao aluno uma visão global do terreno que vai ser explorado analiticamente. É o melhor meio de situar, posteriormente, cada coisa no seu lugar. Evita-se a memorização de datas, mas se ordena a matéria toda com clareza, em seus limites mais gerais. O terreno das artes e das letras é sempre o terreno do singular. E justamente porque será necessário particularizar a exposição da matéria, é que essa delimitação prévia e geral corrigirá antecipadamente os perigos do particularismo. E mesmo dos desequilíbrios da valorização de autores e obras. Nessa visão geral e preliminar será dada, outrossim, uma atenção especial à conexão das atividades literárias ou artísticas com as atividades sociais e culturais do povo, ou de outros povos, evitando

assim o perigo também do isolacionismo e da compartimentação estanque da matéria.

c) A essa síntese cronológica deve seguir-se, então, uma análise específica dos movimentos e escolas nos quais se enquadram ou não os diferentes autores e suas obras. É a parte propriamente fenomenológica do curso. É aqui que se colocam os levantamentos bibliográficos, as classificações, as divisões por gêneros, em que o valor específico e singular de cada obra e de cada autor é menos considerado do que suas relações, afinidades ou contrastes com outros movimentos, outros autores, outras obras.

Aqui termina a parte propriamente teórica do curso, a comunicação do saber, a informação dos fatos. Ela se desenvolve sem solução de continuidade, pois fica subentendido que essas colocações permanecem sempre subordinadas ao aspecto orgânico que deve possuir todo curso, mormente de letras. Costumo dizer que a condição essencial para que o professor explique aos seus alunos o primeiro ponto do programa é que conheça o último. Só assim se explica, também, aquela ação de presença a que de início aludimos. E o aluno inteligente, nosso examinador sempre presente, nunca se ilude a esse respeito.

d) A parte final na fase teórica do curso é, portanto, a seleção, já agora na base dos *valores próprios* e não mais de caráter representativo, de um grupo de autores e obras, a serem examinados analiticamente e com rigor objetivo e interpretativo, tendo em vista de modo realmente último e final a obra, isto é, os textos. A investigação em torno destes vai ser mesmo a tarefa principal da parte prática do estudo das letras em nível superior.

4. Para a realização completa dessa parte doutrinária impõem-se ainda algumas medidas de caráter metodológico e institucional, que passo a enumerar:

a) *Que a matéria seja dada em todos os anos do curso.*

Não é o que acontece atualmente, quando matérias de importância para o curso superior de letras são dadas apenas em um ou dois anos de curso. Nessas condições, nem é possível falar na realização de um programa completo. E por isso é que em nossas Universidades, os cursos de letras se acham ainda geralmente em nível médio, senão primário. Não ignoro as dificuldades de passar, de um momento para outro, da situação atual à situação desejável. Mas, de qualquer modo, devemos procurar ter em mente a finalidade a atingir. E o

primeiro passo é que as cátedras centrais dos cursos de letras abranjam os quatro anos atuais para a licença.

b) *Que seja criada a cátedra de literatura popular.*

Essa parte da criação literária vem assumindo uma importância crescente, não só à medida com que se alargam os campos de pesquisa das origens da literatura, mas ainda à medida em que se estende o ensino às massas populares. O estudo do folclore é hoje tão vasto, tão complexo e tão especializado, que positivamente não pode ser incluído no ensino da literatura culta.

c) *Que seja criada a cátedra de literatura comparada.*

Cada vez mais se aproximam os povos, embora cada vez mais se acirrem os nacionalismos e os pretextos de fricções. Por isso mesmo o fenômeno da aculturação se estende e, com êle, a necessidade de estudar os contatos, próximos ou remotos, diretos ou indiretos, de uma cultura literária com outra, de um autor com outro, muitas vezes de uma obra com outra, ou de um personagem com outro. O estudo dessas relações tem assumido uma importância tão grande que, em todas as Universidades importantes, já constitui objeto de disciplina à parte, com metodologia própria e exigindo igualmente conhecimentos especializados de bibliografia própria e uma dedicação especial. Enquanto não fôr criada a cátedra desse estudo comparativo, ao menos em linhas gerais, deve ser incorporado à própria exposição analítica das escolas e à influência dos grandes autores da literatura universal sobre as da literatura nacional.

d) *Que seja criado, a cátedra de teoria da literatura.*

Já nos referimos à importância que os estudos de teoria literária, semelhantes aos que outrora eram chamados de retórica, ou hoje também de filosofia da literatura ou estética literária, vêm assumindo modernamente, com o desenvolvimento dos estudos críticos e das relações da literatura com os estudos da própria linguagem. Se não é um capítulo novo, é pelo menos um setor animado de um novo espírito, que volta a interessar diretamente todos os estudiosos de letras em nível superior. Os cursos experimentais que, nesse sentido, vêm sendo professados nas Faculdades de Filosofia, despertam sempre o maior interesse por parte dos alunos. E a maioria dos licenciados voltam a neles se inscrever, de modo a reverem os seus estudos de letras em nível de pós-graduação. É a prova mais patente da exigência de um curso, que dificilmente poderá ser substituído por aquela iniciação introdutória, a que acima aludimos, e que só se justifica

quando faltar a curso completo ou então como prolegômenos para conhecimento prévio da terminologia a ser utilizada.

## II — PARTE PRÁTICA

1. Se a pesquisa exige conhecimentos teóricos prévios tanto da matéria em si como do modo de proceder à aquisição de novos conhecimentos — não deve apenas suceder à doutrinação, mas existir com ela. Teoria e prática se completam e atuam reciprocamente uma sobre a outra.

2. A pesquisa, além disso, não cabe apenas exclusivamente ao aluno ou ao professor, mas tanto a um com a outro, em conjunto ou separadamente. É evidente que cabe ao professor orientar a pesquisa dos alunos. Mas estes podem, por sua vez, colaborar decisivamente nas pesquisas do professor. A tendência moderna, tanto nas pesquisas científicas como nas literárias, é a do trabalho em equipe. A complexidade crescente dos conhecimentos torna essa cooperação indispensável. Pode-se mesmo dizer que tanto o trabalho de criação é um esforço de caráter predominantemente ou quase exclusivamente individual, quanto o trabalho de estudo e acima de tudo o de pesquisa, é, por natureza, coletivo.

3. Por isso mesmo tudo leva a crer que a pesquisa se fará melhor em uma instituição própria, não separada, mas distinta da situação propriamente pedagógica. A pesquisa, portanto, exige a criação de institutos especializados, com organização própria, mas intimamente ligados à respectiva cátedra e quanto possível dirigidos pelo próprio Catedrático, a fim de evitar choques entre a orientação teórica e a orientação prática da cátedra, entre a comunicação do já sabido e a descoberta de territórios ignotos e a explorar.

4. Os trabalhos desses institutos devem ser divididos em três partes, a saber:

a) O ensino da metodologia da investigação crítica.

É a parte preliminar e instrumental da pesquisa, o estudo da metodologia. Deve naturalmente preceder à pesquisa propriamente dita, mas não de muito. O abuso da metodologia é quase tão grave quanto a sua falta.

b) A exposição, pelo professor, de suas próprias investigações em torno de uma época, de um autor, de uma obra ou de um personagem ou ponto especial dessa última.

É a parte do professor na obra de pesquisa. Será um modelo ou pelo menos o estímulo para a própria obra do aluno. Nela poderá este tomar parte, realizando aquele "mutirão intelectual" que é o modo mais atual da pesquisa.

c) A pesquisa dos alunos, isoladamente ou em conjunto, de um ou mais temas, propostos no início do ano letivo, pelo professor e acompanhado por um instrutor especializado.

A pesquisa dos alunos é que representa a parte integrante principal do ensino das letras em nível superior. Não se trata de tarefa facultativa, marginal ou supletiva, mas de parte constitutiva do próprio ensino, atualmente quase inexistente. Mais de uma vez tenho proposto, em meu próprio curso, esse trabalho coletivo das turmas. Até hoje, porém, nada alcancei. Por quê? Evidentemente por todo um conjunto de motivos, que começam pela deficiência do próprio professor. Mas também pela impossibilidade de exigir dos alunos o tempo necessário para as pesquisas, que têm de ser feitas fora das horas da aula, sem falar na falta de preparação metodológica para elas, falta de material, dificuldade da tarefa em um meio despreparado para os estudos de especialização etc. Esses trabalhos dos alunos podem ser acrescidos dos de pesquisadores alheios ao curso e que se inscrevam apenas para as tarefas de investigação própria e original.

#### OBSERVAÇÕES GERAIS

1. Além da criação de institutos especializados, esse programa de ensino e pesquisa de letras, em nível superior, exige tempo integral, tanto da parte dos professores quanto da dos alunos. É esse mesmo atualmente o maior empecilho para sua realização. A maior parte dos professores não se ocupa exclusivamente com sua cátedra, por não lhes fornecer esta elementos suficientes para a sua manutenção. A maior parte dos alunos, por sua vez, já começa a trabalhar durante os estudos. Mesmo que trabalhem em tarefas ligadas ao objeto de seus estudos, não dispõem de lazeres sempre indispensáveis a pesquisa especializada, onde são necessárias quase sempre centenas de procuras frustradas para um achado compensador. O tempo é semente sem a qual não há colheita em matéria de investigação crítica.

2. Enquanto não fôr possível o tempo integral e a criação de institutos especializados, a pesquisa poderá ser feita concomitantemente com o ensino, substituindo-se as provas de estágio ou mesmo as provas parciais, pelos trabalhos de investigação individual e coletiva, de temas distribuídos aos alunos no início do ano letivo.

Como o ótimo é inimigo do bom e as dificuldades das exigências sugeridas poderão ser invocadas como um pretexto para não sair da rotina, convém estabelecer um regime transitório, de modo a habilitar professores e alunos a um trabalho, no plano

superior das letras, que até hoje se encontra apenas em esboço entre nós.

3. Um desses pontos de transição poderá ser a substituição das provas em aula por trabalhos de pesquisa, que poderão ser objeto então de uma prova oral de fim de período ou de ano, para verificação de sua autenticidade e do grau de participação real e profunda do aluno nos trabalhos realizados. Será uma miniatura do que já se faz para a argüição das teses de doutoramento ou de concurso.

4. Em qualquer hipótese, o ensino das letras em nível superior supõe uma parte de pesquisa própria, bem como a leitura e comentário das obras mais importantes de uma literatura no original. A análise de textos fará parte integrante e dominante dos programas, tanto para a parte teórica e expositiva, quanto principalmente para a parte prática. A identificação de textos, por sua vez, representa uma parte capital dessa análise.

5. Além das obras estudadas e analisadas em aula, deve ser exigida a leitura integral de outras obras representativas.

Incutir o hábito da leitura deve ser uma das finalidades do ensino das letras e da pesquisa em nível universitário. Visa corrigir o hábito inveterado das leituras em segunda mão, das apostilas, dos compêndios, dos pormenores inúteis, das biografias primando sobre as obras, e acima de tudo de número de pontos dados ou do tamanho do território literário percorrido, em prejuízo do conhecimento a fundo de um autor, de uma época ou de uma obra. Se o gosto da leitura fôr incutido e o modo de saber ler bem comunicado, tudo o que ficou omissa durante o curso, e terá de ser forçosamente muito, será suprido mais tarde pelo próprio aluno, na medida em que se dedicar àquela matéria em particular. E se outro fôr seu destino na vida, o pouco que aprendeu *bem* lhe servirá muito mais do que o muito que deixou de aprender pela rama.

6. Nas provas deverá ser dada ênfase especial à apreciação crítica do aluno sobre as obras lidas, recaindo principalmente as provas sobre obras não analisadas em aula. É o melhor meio de estimular a responsabilidade individual e a iniciativa, promovendo o espírito e o gosto da pesquisa própria. E com isso corrigindo a tendência rotineira à repetição, ao reflexo passivo da cátedra e mesmo ao vício da "cola".

7. Nos contratos, pelas Faculdades e Institutos, de professores estrangeiros de letras, deverá ser dada preferência a jovens instrutores especializados na metodologia das investigações críticas, que venham sobretudo ensinar a estudar e a pesquisar.

Não é raro contratarmos, para darem cursos em nossas faculdades superiores, grandes nomes das letras universais.

Acontece que esses cursos se transformam em conferências recreativas, ou quando muito de cultura geral, sem caráter propriamente didático. Pelo fato de serem nomes de alto gabarito, pouco tempo permanecem entre nós e nenhum contato tomam com os professores e alunos especializados. Por isso é que se deve preferir, à vinda dessas estrelas culturais — que é bom que venham mas para outro público, ou em caráter complementar para o próprio corpo discente das Faculdades — o contrato de instrutores especializados que venham estudar e pesquisar conosco trazendo-nos o seu saber profissional e a sua experiência de meios universitários, onde esse trabalho de pesquisa já é tradicional. Se mencionamos até a juventude desses instrutores, não que desdenhemos tudo aquilo que a experiência e o saber trazem com a idade. Mas apenas para permitir, entre esses instrutores e os alunos, uma convivência fora das horas de estudo que lhes será da maior utilidade, ao menos em tese. O melhor dos estudos, principalmente em sua parte formativa e permanente, é o que se faz fora das horas de estudo.

8. Sendo as bibliotecas e arquivos os laboratórios onde deve ser dado o ensino das letras e onde melhor se fazem as pesquisas literárias, é indispensável que as Faculdades de Letras e os institutos especializados tenham bibliotecas e arquivos organizados e atualizados com índices de referências bibliográficas e outros que devem ser objeto de trabalho dos próprios institutos.

Eis aí algumas indicações preliminares que me parecem necessárias para que o estudo das letras se faça entre nós em nível realmente superior e se incuta, entre mestres e alunos, o gosto e o hábito do estudo e da pesquisa original.

(a) ALCEU AMOROSO LIMA

\*

### Exames de madureza

PARECER N° 74  
COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO  
Aprov.

O eminente Conselheiro D. Cândido Padin, na sessão de 10 de abril último, encaminhou ao Sr. Presidente deste Conselho pertinente consulta sobre o EXAME DE MADUREZA, so-

licitando "que o Conselho elaborasse as normas básicas que atendessem a nova estrutura instituída pela legislação em vigor, principalmente quanto às disciplinas e aos programas sobre os quais deverá versar o referido exame".

O assunto é atualmente regido pelo art. 99 da Lei de Diretrizes e Bases. Cumpre, antes de mais nada, ressaltar que o artigo não inovou substancialmente a matéria; apenas baixou a exigência de idade, de 18 para 16 anos para o exame de ginásio, e de 20 para 19 anos para o exame de colégio. (LDB, art. 99; Lei Orgânica, art. 91; Decreto n.º 43.033, de 14-1-1958).

A divergência maior decorre da profunda modificação nos currículos do ensino médio, introduzida pela variedade das hipóteses e das disciplinas optativas.

Antes de passar ao exame do assunto, parece-me fundamental estabelecer duas preliminares:

1. O ensino médio, pelo número sempre crescente dos que o procuram, já não representa estágio seletivo, mas a aquisição de uma bagagem de conhecimentos que preparem a entrada para a vida prática.
2. Os que se apresentam ao exame de madureza não o fazem à procura de um papel, mas como condição indispensável ao vestibular, por outras palavras, orientam-se a um curso de nível superior.

-O exame de madureza se entende como demonstração de suficiente instrução de grau médio em ordem ao ensino superior. Como o nome está a indicar, deve tal exame apurar o grau de maturidade intelectual do candidato a estudos superiores. Não dá, portanto, direito a um exercício profissional. Ora, maturidade não é soma de informações, mas assimilação amadurecida dos objetivos principais que o ensino secundário deve proporcionar.

Antes de mais nada, faz-se mister esclarecer dois pontos básicos: — determinar o nível de estudos de grau médio e o modo melhor de apurar a madureza neste nível.

## I \_ NÍVEL DE ESTUDO DE GRAU MÉDIO

A UNESCO e a Associação Internacional das Universidades acabam de promover um inquérito internacional sobre os problemas de acesso ao ensino superior. Embora ainda em andamento, alguns resultados já puderam ser apresentados no "Colloque de Royaumont" em novembro de 1961. Resumo aqui o núcleo das conclusões.

Os professores do ensino superior constataam geralmente que a maioria dos estudantes possui um estoque de conhecimentos disparatados mal assimilados, mas carecem de uma base sólida, particularmente no que se refere aos meios de expressão (expressão oral e escrita, linguagem matemática, língua viva), e um fundo de cultura comum.

Sob este ângulo, o ensino médio deve colimar quatro objetivos principais:

A. A aquisição de conhecimentos de base.

1. Os meios de expressão: a) domínio da língua vernácula, precisão de termos, capacidade de expressão escrita e oral; b) linguagem matemática principalmente algébrica, que é ao mesmo tempo um instrumento de análise e uma linguagem comum; c) língua viva, como instrumento de comunicação internacional.

2. Um fundo de cultura comum, definido como um *minimum* de conhecimentos necessários e não como a soma de conhecimentos enciclopédicos, para as disciplinas fundamentais: literatura, história e geografia, ciências experimentais e naturais, etc.. .

B. A aquisição de métodos de pensamento e de trabalho, e a formação do caráter.

A esta base como se deve a juntar um ensinamento mais diversificado, na escolha dos programas e dos métodos, porque mais que um programa de conhecimentos a ensinar, trata-se de desenvolver as aptidões do aluno: formação do raciocínio (geometria, etc), da observação e experimentação (ciências exatas e naturais, etc), da imaginação (artes, literatura).

C. A incorporação do mundo extra-escolar na educação.

Os conhecimentos que o aluno adquire provêm em grande parte do mundo onde êle vive fora da escola; os meios de comunicação de massa desenvolvem atitudes passivas. A educação deve ajudar os alunos a pôr ordem nesta massa de informações, a desenvolver atitudes ativas e críticas, e a tirar proveito de suas inclinações pessoais.

D. A informação sobre a vida social e profissional.

A informação sobre as carreiras é condição essencial à orientação. Esta informação deverá ser dada pelo ensino se-

cundário, que será deste modo mais ligado à vida. Supõe ela não somente uma documentação em dia, mas ainda visitas variadas. Poder-se-ia assim lutar contra atitudes tradicionais que estabelecem hierarquia entre matérias intelectuais e manuais, e dar ao aluno elementos de informação sobre as diferentes carreiras.

Esta função da educação pode ser assegurada em cada uma das disciplinas; representa um aspecto importante da educação cívica.

## II – MODO DE APURAR MADUREZA

O sistema tradicional de provas e exames, que vem sendo alvo, com justiça, de séria crítica, deve sofrer revisão em todos os níveis, mas principalmente no que se refere aos exames de madureza e aos vestibulares de ingresso ao ensino superior. O que atualmente se verifica nestes exames é que não passam de uma rotina de transição entre a escola secundária e a faculdade.

O vestibular e, em parte, o exame de madureza, deve ser um exame seletivo; enquanto não fôr possível incluí-los efetivamente na rotina dos métodos de seleção e orientação vocacional, deve-se ao menos respeitar-lhes o caráter especial.

Os vestibulares eliminam anualmente a maior parte dos candidatos. Defeito dos estudantes do ensino médio? do exame? As faculdades criticam a preparação dada pelo ensino médio e a consideram inadequada e arcaica. As escolas secundárias acusam as faculdades de aplicar normas pouco realistas e de exigir o que devem ensinar; e aos alunos, postos entre dois fogos, só resta constatar que se lhes torna dia a dia mais difícil superar os obstáculos e assimilar o programa que conduz à carreira de sua escolha.

Por este motivo, sugere o Conselho que as provas organizadas para os exames de madureza refujam ao processo tradicional e assumam o caráter de apuração de amadurecimento mental e cultural. Este grau de maturidade deve corresponder aos dois períodos etários mencionados na lei e aos dois ciclos de ensino secundário a eles correspondentes, de modo que se verifique não apenas o que o candidato sabe, senão também o que está em condições de aprender.

Urge também um entrosamento maior entre os vários graus de ensino. Assim a escola média deve preparar o aluno para o curso superior, proporcionando-lhe o que as faculdades reclamam: capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metódicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprego da própria língua e das línguas

estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal.

Dois motivos levam o ensino superior a preocupar-se com este entrosamento: acolhendo o produto do ensino médio, está na posição de utilizador e cliente, e formando professores para o mesmo ensino, funciona como fornecedor.

### III — O TEXTO DA LEI

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.

O exame de madureza confere certificado de conclusão dos cursos "ginásial e colegial". Não discrimina a lei se estes graus se referem ao curso secundário, técnico ou normal; de modo que o exame deve versar sobre as disciplinas que são comuns a todos os cursos "ginásiais e colegiais".

O art. 36, no parágrafo único, quando permite ao aluno que concluiu a 6.<sup>a</sup> série primária o ingresso na 2.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> ciclo de qualquer curso de grau médio, pede-lhe exame apenas das disciplinas obrigatórias de 1.<sup>a</sup> série.

Estas disciplinas obrigatórias e comuns a todos os cursos de nível médio parecem englobar os conhecimentos de base, o fundo de cultura comum referido acima.

Nem se pense que o reduzido número de disciplinas signifique necessariamente simplificação no sentido de facilitação. É mais fácil, através de memorização improvisada e transitória, simular informação, do que atravessar vitoriosamente a apuração da autêntica maturidade de conhecimentos.

É bem verdade que se poderá dar um tratamento desastrado também ao exame de madureza assim disposto, não apurando o grau de amadurecimento do candidato, mas apenas baixando ainda mais a soma de informações exigidas. Mas bem pouco se pode deduzir deste argumento *ab abuso*.

Talvez apenas o cuidado de, através de bem orientada classificação, selecionar para este tipo de exame os colégios notoriamente conhecidos por tradição de seriedade e pela capacidade de seu corpo docente, chamado a julgar um exame de exceção.

Além disto, a aprovação neste arremedo de madureza não traria ao candidato nenhuma vantagem real nem lhe confere senão um direito formal de se apresentar aos vestibulares, que exigirão dele conveniente informação e amadurecimento.

A 3.<sup>a</sup> série colegial tem, na LDB, todas as características de um ano propedêutico; criar outras vias de acesso ao ensino superior fora da 3.<sup>a</sup> série, será, em regra geral, uma aventura de efeitos duvidosos. Por este motivo se justifica também um exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial, dando-se ao aluno nele aprovado o direito de cursar regularmente a terceira série, em colégios de grau médio ou universitários.

Em face do exposto acima, somos de

#### P A R E C E R :

1. Nos exames de madureza a que se refere o art. 99 da LDB serão exigidas no mínimo as cinco disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de ensino, a que se deverá acrescentar, para o exame de nível colegial, uma língua viva.
2. Os programas terão a amplitude e o desenvolvimento definidos pelo mesmo Conselho na forma de art. 35, § 2.º.
3. Os exames serão prestados, global ou parceladamente, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos oficiais ou particulares para isto expressamente classificados e autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura para o sistema federal de ensino e pelas Secretarias de Educação para os sistemas estaduais, nos termos do art. 39 e parágrafos.

Os critérios de classificação serão aprovados pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais, para os respectivos sistemas, cabendo àquele a iniciativa da elaboração de um "estudo especial" a título de contribuição e doutrina sobre o assunto. No corrente ano, em caráter transitório, serão os exames de madureza realizados nos estabelecimentos anteriormente autorizados.

4. Será permitido também exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial, dando ao aluno nele aprovado o direito de cursar regularmente a terceira série em colégios de grau médio ou universitários.

(a) P. JOSÉ DE VASCONCELOS, relator.

## Disciplinas e práticas educativas

PARECER N° 131

COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO

Aprov, em 30-7-1 962

O ilustre Conselheiro Valnir Chagas encaminha ao Conselho uma consulta no sentido de solicitar a melhor solução para as seguintes questões suscitadas pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases:

1. qual a distinção entre disciplinas e práticas educativas? (art. 35) ;
2. que se deve entender por atividades complementares de iniciação artística? (art. 38, IV) ;
3. qual a maneira de satisfazer à exigência de adoção de processo educativo que desenvolva a formação moral e cívica? (art. 38, VII).

Qualquer que seja a finalidade prática que se tenha em vista com a resposta a essas indagações, importa ressaltar, antes de tudo, a fundamental unidade orgânica do processo educativo destinado à formação do adolescente. Foi esse, aliás, o princípio já fixado pelo Conselho ao definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas. Ao distinguir, naquela Indicação, as quatro componentes do currículo escolar de nível médio, já traçou as diretrizes iniciais para a solução das indagações que são objeto da presente consulta.

Resta-nos, apenas, explicitar todo o conteúdo daquelas diretrizes. Nesse sentido, convém acrescentar uma especificação mais clara dos objetivos das quatro componentes indicadas.

Do ponto-de-vista pedagógico, a formação do adolescente nos cursos de nível médio exige, por um lado, a assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia e à organização de sua futura atividade produtiva; mas exige, por outro lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração dos mesmos nos hábitos da vida. Acrescente-se, finalmente, o imprescindível desenvolvimento físico do adolescente, de modo a preparar-lhe uma estrutura corpórea adequada à maturação da personalidade.

Embora o aspecto mais importante desse processo educativo global consista na harmonia com que se atende a essa tríplice exigência da formação do adolescente, poderá variar a amplitude

do atendimento de cada uma delas, de acordo com certos objetivos visados.

A terminologia usada pela Lei de Diretrizes e Bases na denominação das componentes do currículo, embora com algumas falhas, obedeceu ao sentido comum das palavras, em uso até agora entre nós. Costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços. Nesse caso, evidentemente, a assimilação do conjunto de conhecimentos programados é passível de mensuração e é condição de prosseguimento dos estudos.

As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos.

A diferença se acha, pois, no objetivo visado em primeiro lugar, mais do que no processo empregado.

Do ponto-de-vista prático, para efeito de aplicação da lei, basta observar o cumprimento das indicações do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais quanto à determinação das disciplinas. Uma vez que a lei não dá aos Conselhos a atribuição de fixar taxativamente as práticas educativas, com exceção do que prescreve nos arts. 22 e 38, convém deixar inteiramente ao critério dos estabelecimentos de ensino a escolha das mesmas e dos processos julgados mais convenientes para desenvolvê-las. É esse o espírito de liberdade e responsabilidade pedagógica introduzido pela nova lei.

(a) D. CÂNDIDO PADIN, relator.

#### Certificado de revalidação

PARECER Nº 148  
COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS  
Aprov, em 1-8-1 962

O Sr. Ministro da Educação e Cultura solicitou audiência do Conselho sobre o caso de VALENTINE YOUSHKO-EGLIT, refugiada da China comunista, que teve revalidado, pelo Curso de Enfermagem Obstétrica anexo à Faculdade de Medicina da

Universidade de São Paulo, o curso dessa especialidade, realizado na Escola "E. von Arnould", da cidade de Harbin, na China.

A interessada apresentou como documentos:

- a) carteira de estrangeiro, modelo 19, consignando está no Brasil em caráter permanente (fls. 2) ;
- b) um documento em língua chinesa (fls. 3) ;
- c) declaração do "World Council of Churches" de que os certificados em língua russa e a fotocópia do diploma em língua chinesa atestam que a interessada é enfermeira obstétrica (fls. 4) ;
- d) declaração mais completa do mesmo órgão, esclarecendo que os documentos originais da interessada foram destruídos no bombardeio de agosto de 1945, entre forças japonesas e soviéticas (fls. 8);
- e) dois certificados, com a respectiva tradução, juntos por linha, em que se declara que a interessada terminou o curso completo da Escola de Enfermagem e Obstétrica na cidade de Harbin, tendo obtido o diploma no ano de 1937.

Em vista dessa documentação, a Faculdade de Medicina submeteu a interessada a exames de revalidação, após 90 dias de estágio na Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

O antigo Conselho Nacional de Educação tratava os casos de refugiados utilizando critérios especiais, no sentido de se adaptarem essas pessoas, que se abrigam sob a nossa soberania e são encaminhadas pelos órgãos internacionais encarregados de sua proteção, a uma vida útil em nosso País. Essa obrigação decorre de compromissos que assumimos em consequência da última guerra mundial e se enquadra no sistema de direitos e garantias individuais estabelecido em nossa Constituição.

§ 14 do art. 141 do diploma constitucional autoriza o estrangeiro, como o brasileiro, a exercer livremente qualquer profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer; e o art. 161 Prevê a revalidação do diploma expedido por estabelecimento estrangeiro de ensino.

O refugiado, entretanto, raramente consegue trazer sua documentação íntegra, em virtude das condições mesmas em que se viu compelido a abandonar o país de origem, e é forçado muitas vezes a reconstituir a própria identidade e os demais atributos de sua pessoa, como sejam as habilitações

profissionais, o nível de cultura e o *status* social, por meios indiretos, cuja autenticidade é assegurada pelas entidades que os amparam.

Reunidos esses fragmentos e completada pelo exame de capacidade em estabelecimento idôneo, a habilitação para o exercício de determinada profissão, parece que é de interesse do país admitir o refugiado ao trabalho que desempenhava e que permitirá sua integração como elemento útil e responsável por sua subsistência.

A Lei de Diretrizes e Bases consignou em seu art. 103 a possibilidade de revalidação de diplomas e certificados estrangeiros, não impedindo, portanto, o procedimento da Faculdade de Medicina.

Tais considerações nos levam a opinar favoravelmente ao registro do certificado com a apostila de revalidação, na Diretoria do Ensino Superior, por não existir no Ministério da Educação outro órgão especialmente encarregado desse registro.

JOSÉ BARRETO FILHO, relator, A. ALMEIDA JÚNIOR,  
HEMES LIMA.

## INFORMAÇÃO DO PAIS

### PLANO DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Presentes os Secretários de Educação de 17 Estados, especialmente convidados pelo Ministro Darci Ribeiro, o Presidente João Goulart lançou em Brasília, a 1' de outubro, o Plano de Emergência da Educação. A solenidade realizou-se no Palácio do Planalto e foi assistida por outras altas autoridades, entre as quais o Primeiro Ministro Hermes Lima.

Discursando na ocasião, afirmou o Presidente da República: "O Brasil não pode parar. E por isso que aqui estamos, Srs. Secretários, cuidando de pôr em prática, urgentemente, já amanhã, para não dizer hoje mesmo, medidas concretas de combate ao analfabetismo." O Presidente destacou ainda o fato de três milhões e quatrocentas mil crianças, de sete a doze anos, viverem naquele instante à margem da educação, sem o direito de conhecerem as letras do alfabeto, para ressaltar que o Plano de Emergência constitui a primeira etapa de uma intensiva e patriótica batalha, "um pacto entre as autoridades brasileiras das diferentes esferas do Poder, para equacionar e encaminhar a uma pronta solução o problema do analfabetismo".

Em rápidas palavras, discursou também o Ministro Darci Ribeiro, para congratular-se com os Secretários de Educação presentes e augu-

rar-lhes êxito na campanha em que naquele momento se empenhavam, em colaboração com o Governo federal.

Em sua primeira fase, o Plano de Emergência da Educação corresponde a uma dotação, para o ensino médio e primário, de ..... Cr\$ 1.702.188.852,90, distribuídos entre os Estados, Territórios e o Distrito Federal da seguinte forma:

DP (Brasília) ...	Cr\$ 293.306.000,00
Minas Gerais.....	Cr\$ 188.660.000,00
São Paulo. ....	Cr\$ 160.640.000,00
Pernambuco. ....	Cr\$ 132.632.000,00
Ceará. ....	Cr\$ 107.556.000,00
Rio Grande do Sul. ....	Cr\$ 91.132.000,00
Rio de Janeiro ..	Cr\$ 81.418.000,00
Paraíba.....	Cr\$ 66.132.440,00
Maranhão. ....	Cr\$ 63.200.000,00
Bahia. ....	Cr\$ 62.820.000,00
Paraná. ....	Cr\$ 59.868.000,00
Guanabara. ....	Cr\$ 59.760.000,00
Sergipe. ....	Cr\$ 58.649.000,00
Pará. ....	Cr\$ 58.474.000,00
Goiás. ....	Cr\$ 53.792.000,00
Piauí. ....	Cr\$ 53.522.000,00
Rio Grande do Norte.....	Cr\$ 44.740.000,00
Mato Grosso ....	Cr\$ 42.850.000,00
Amazonas. ....	Cr\$ 42.000.000,00
Espírito Santo ..	Cr\$ 41.600.000,00
Santa Catarina ..	Cr\$ 34.100.000,00
Acre. ....	Cr\$ 5.488.000,00
Amapá. ....	Cr\$ 2.744.000,00
Rio Branco. ....	Cr\$ 2.744.000,00
Rondônia. ....	Cr\$ 2.744.000,00

I ENCONTRO NACIONAL  
DE EDUCADORES

*Estiveram reunidos no Distrito Federal, de 5 a 7 de novembro último, educadores de todo o país. O Encontro teve lugar na Universidade de Brasília, dedicando-se principalmente ao exame do Plano Nacional de Educação. Apresentamos aqui uma resenha das exposições a cargo dos relatores do ensino primário, médio e superior:*

ENSINO PRIMARIO

A primeira conferência do Encontro esteve a cargo do professor Anísio Teixeira, diretor do INEP, abordando o tema "Plano Nacional de Educação e sua Aplicação no Ensino Primário". As principais etapas do plano diretor do INEP são as seguintes, para os 22 governos estaduais e os 3.300 governos municipais:

- 1) Um centro de educação, uma escola primária e um serviço de biblioteca em cada lugarejo de menos de 500 habitantes.
- 2) Uma escola primária, organizada por séries escolares, nas localidades de 500 até 1.000 habitantes, com bibliotecas e salas de reuniões para adultos.
- 3) Escolas primárias de seis séries em todas as localidades de mais de mil até dois mil habitantes.
- 4) Centros educacionais, com escolas primárias de 6 anos, escolas-parques e ginásios em todas as localidades de mais de dois mil até cinco mil habitantes.
- 5) Escolas primárias de seis séries, escolas-parques, ginásios e co-

légios em todas as cidades de mais de cinco mil habitantes.

6) Sistemas escolares completos em todas as capitais.

7) Sistema de bolsas pelo critério do mérito para que os alunos mais dotados dos povoados possam completar seus estudos na cidade vizinha e depois na capital.

ENSINO MÉDIO

O professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, falando sobre o aumento da matrícula no Ensino Médio, acentuou que de 1951 até o ano passado, houve um aumento de 110%, sendo ainda de 87,1%, o *déficit* no país. Entre as regiões em que está dividido o Brasil, a Leste e Sul alcançam um aproveitamento de 76%, baixando para 16 no Nordeste e para 8% nas Regiões Norte e Centro-Oeste. Sobre verbas para o próximo ano, concluiu afirmando que estão previstos 3,6 bilhões para a manutenção da Rede Federal de Ensino; 11,5 bilhões para auxílios aos Estados e Territórios, para expansão da rede escolar de ensino médio; 624 milhões para a manutenção e expansão da rede de ensino médio no Distrito Federal; 2,7 milhões para bôlsas-de-estudo e 1,3 bilhões para assistência técnica.

ENSINO SUPERIOR

Após analisar o planejamento feito pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o professor Dumerval Trigueiro, diretor do Ensino Superior, apresentou as seguintes medidas para possibilitar tal planejamento:

1) Orçamento-programa em cada escola; 2) Criação desse serviço encarregado de estudar os custos da educação superior; 3) Funcionamento efetivo das comissões de reforma universitária, nas universidades; 4) Serviço de Estudo do Mercado de Trabalho; 5) Serviço de Informação Ocupacional; 6) Gama bastante, diversificada de curso profissional no ensino superior e no médio, a partir dos cursos básicos comuns; 7) Unidade de esforços entre o ensino médio e o superior; 8) Política de integração de recursos entre universidades e os órgãos cooperativos, como o Conselho Nacional de Pesquisas, a COSUPI e a CAPES; 9) Política nacional de ciência e de tecnologia; 10) Apoio da indústria, das empresas de economia mista e das agências governamentais de promoção e desenvolvimento regional no financiamento de educação e 11) Desenvolver pesquisas sobre a política educacional nos países subdesenvolvidos.

#### LIVRO DE LEITURA E INTRODUÇÃO À LIBERDADE

*Solicitado a opinar sobre o Livro de Leitura para Adultos, editado pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, o Prof. Anísio Teixeira prestou as seguintes declarações ao Metropolitano do Rio:*

O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse êle próprio que escrevesse sua cartilha.

O assunto é apaixonante. Até hoje, as cartilhas usadas eram im-

perfeitas, para não dizer infantis. "Vovô viu a uva", etc. Tentavam transplantar os métodos empregados na alfabetização das crianças para a educação de adultos.

A criança aprende a falar antes da chegada do pedagogo. Graças a isto escapa às regrinhas, às dúvidas e às imaginárias dificuldades descobertas pelo mestre-escola. Aprendi a falar sem saber como. Quando vai, então, aprender a escrever, começam as dificuldades.

A cartilha é feita como se fosse um livro técnico, um livro lógico, um livro científico. Os "fonemas" são ordenados segundo o que parece aos adultos ser a sua ordem de facilidade. As palavras usadas são rigorosamente ordenadas segundo critérios semelhantes, compreendido» por certo pelos adultos adestrados, mas que estão distantes da lógica de analfabeto como os princípios da metafísica. Tudo isso obriga palavras, sentenças e frases pedantescas e irrealis, que para o analfabeto devem soar como aprendizagem do uma lingua estrangeira.

Se o que foi dito antes pode ocorrer com as crianças, cuja habilidade infinita faz com que elas tudo aceitem e, quando muito, tenham certa pena dos adultos, o mesmo não acontece com a alfabetização dos adultos. Estes, muito mais limitados em sua fatigada capacidade de aprender, precisam de ser tratado» com muito mais realismo.

Aprender a ler deve ser uma simples transposição de sua atual linguagem oral para a linguagem escrita. É isto que realiza, de forma sem precedentes, o "Livro de Leitura do Movimento de Cultura Popular", de Recife, de autoria da» professoras Josina Maria Lopes de

Godói e Norma Porto Carreiro Coelho.

Além disso as autoras conseguiram dar-lhe um sentido cívico que raia pelo lirismo. As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro, tecem e entretecem aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver.

Por tudo isso é que considero essa cartilha para adultos a melhor que até agora foi conhecida no Brasil.

Os que a consideram subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras, a tolice a mentira.

#### COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A INDÚSTRIA PARA MELHORIA DO ENSINO

A Confederação Nacional da Indústria e as reitorias das Universidades do Ceará e Recife assinaram convênio tendo em vista a criação de um curso de análise econômica, em caráter intensivo, destinado a profissionais de nível superior.

O currículo compreenderá 16 disciplinas: matemática, estatística, pesquisa operacional, teoria do consumidor, teoria da empresa, preços agrícolas, contabilidade social, teoria da renda e do emprego, teoria e política monetária, comércio internacional, desenvolvimento econômico, programação do desenvolvimento, política do desenvolvimento, política fiscal, projetos, economia brasileira e problemas regionais.

A instituição desse curso representa uma contribuição das classes produtoras e dos órgãos de ensino

do Nordeste no sentido de congregar esforços pelo desenvolvimento da região.

#### PROGRAMA FULBRIGHT

Mantido pelo governo norte-americano e custeado mediante parte dos recursos decorrentes das vendas, no estrangeiro, de excedentes de produtos agrícolas, o Programa Fulbright, que hoje se estende a 40 países, tem por finalidade incrementar o intercâmbio educacional e cultural entre esses países e os Estados Unidos da América.

Operando no Brasil desde 1958, através da Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil, o Programa é aqui administrado por um conselho de dez membros, cinco brasileiros e cinco norte-americanos, indicados, respectivamente, pelo nosso Ministério das Relações Exteriores e pelo Embaixador dos Estados Unidos. Integra esse conselho o Secretário Geral da CAPES, Prof. Anísio S. Teixeira, que tem como suplente o Diretor de Programas, Dr. Almir de Castro.

Uma das principais modalidades de atuação do Programa Fulbright consiste no intercâmbio de professores ou pesquisadores de nível universitário, trazendo especialistas norte-americanos para atividades docentes ou de pesquisa em instituições nacionais, ou levando brasileiros para dar cursos ou participar de trabalhos de investigação científica nos Estados Unidos, num caso ou noutro por um ano letivo.

As instituições brasileiras interessadas em conseguir professores ou pesquisadores norte-americanos

deverão formular suas solicitações, diretamente à Comissão (Av. N. S. de Copacabana, 690, 6' and., Rio de Janeiro, GB). Os pedidos devem ser feitos com bastante antecedência. A universidade que desejar, por exemplo, contar com um professor norte-americano para o ano letivo que se inicia em março de 1964 deverá fazer a solicitação até dezembro de 1962. E de toda conveniência que o pedido seja tão específico quanto possível, indicando o programa a ser cumprido pelo professor visado, com quem preferentemente já terá a instituição interessada mantido entendimentos preliminares.

Os brasileiros, com um mínimo de sete anos de formados e comprovada experiência de cátedra ou pesquisas, interessados em dar cursos ou realizar pesquisas em instituições universitárias norte-americanas, deverão inscrever-se, de setembro a novembro, na sede da Comissão, no Rio, ou nos consulados norte-americanos, nos Estados.

Outra modalidade consiste na concessão de bolsas de dois tipos a brasileiros com bons conhecimentos de inglês, para estudos pós-graduados nos Estados Unidos.

As do primeiro tipo (inscrições de 10 de outubro a 15 de novembro, nos consulados norte-americanos ou no escritório da Comissão, no Rio) se destinam a professores primários e secundários, bem como a servidores de órgãos federais ou estaduais com atribuições ligadas à educação e ensino — com diploma de Escola Normal, Faculdade de Filosofia ou estabelecimento equivalente, 45 anos de idade no máximo e pelo menos três anos de magistério

ou funções de natureza educacional. Com a duração de 180 dias, compreendem estas bolsas passagem e manutenção. Os estágios de brasileiros enquadram-se num programa especial, que reúne nos Estados Unidos 600 bolsistas dos vários países, os quais, após três semanas em Washington, são divididos em grupos e enviados para três meses de curso intensivo em diferentes universidades, seguidos de viagens pelo país e nova concentração em Washington.

As bolsas do segundo tipo (inscrições de maio a julho, nos Institutos Brasil-Estados Unidos) se destinam a pessoas com curso superior ou que o completem no ano em que se candidatam, e visam a possibilitar estudos pós-graduados. Além da passagem, via aérea, classe turista, compreendem manutenção e outras despesas. São concedidas por intermédio do Instituto de Educação Internacional (IIE), dos Estados Unidos, e em nosso país o recrutamento dos candidatos está a cargo dos Institutos Brasil-Estados Unidos ou entidades equivalentes.

Além do programa de professores e pesquisadores, e das bolsas, são concedidos auxílios de viagem a titulares de bolsas para aperfeiçoamento nos Estados Unidos que não incluam a passagem internacional. Os candidatos a tais auxílios deverão inscrever-se até 30 de abril de cada ano, na sede da Comissão Fulbright, no Rio, ou nos consulados norte-americanos, nos Estados.

Por último, coopera o Programa com instituições universitárias brasileiras mediante convênios especiais ou outras formas de intercâmbio educacional ou cultural.

RADIO UNIVERSITÁRIA  
SANTOS DUMONT

Está funcionando, com êxito, na frequência de 17 725 KC, a Rádio Universitária Santos Dumont, fundada e dirigida por alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (São José dos Campos, SP).

A estação alcança todo o país, toda a América e parte da Europa (França, Alemanha, Suécia, Dinamarca, etc.) — e os seus dirigentes planejam utilizar essas facilidades para promover o intercâmbio entre as nossas escolas superiores e divulgar a Universidade brasileira no exterior.

Para isto estão pedindo a todos os Diretórios Acadêmicos e outras organizações estudantis que enviem notícias à Rádio Universitária e em geral a mantenham informada dos acontecimentos ligados à vida estudantil, a fim de que possa contribuir para o fortalecimento da consciência universitária brasileira e para o conagraçamento internacional dos estudantes.

A RUSD tem como diretor o estudante Antônio Tyla e como diretor de programação o estudante Ezequiel Pinto Dias.

MELHORIA DAS RELAÇÕES  
PUBLICAS NA ESCOLA

*Dando aplicação às medidas recomendadas pela Comissão de Relações Públicas do I Encontro dos Delegados de Ensino, realizado em junho último, o Diretor-Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo expediu as seguintes instruções:*

'1\* Dos programas das reuniões pedagógicas dos professores dos gru-

pos escolares e escolas isoladas, deverão constar apresentações, estudos e debates de problemas e questões referentes a relações públicas e humanas na educação, abrangendo, de preferência, assuntos próprios da região escolar.

"2" As Delegacias de Ensino promoverão atividades no sentido de divulgar e pôr em prática, pelos meios possíveis, os princípios básicos de relações humanas no trabalho.

"3" Nas relações entre os diversos membros do magistério deverão as autoridades, entre outras medidas, dedicar especial atenção para o seguinte: a) as relações de direção devem ser cordiais, fundamentadas em ambiente de elevada e mútua compreensão de direitos e deveres; b) o contato pessoal na transmissão de ordens é preferível ao sistema de ordens escritas, posto que estas, por vezes, sejam necessárias; c) a todos os membros deve ser oferecida oportunidade para apresentação de iniciativas, sugestões, problemas, tudo em termos de confiança, respeito recíproco, estímulo e sincera cooperação; d) o inspetor escolar deve ser um supervisor e, acima de tudo, um orientador pedagógico, criando clima propício para reações benéficas às normas e sugestões por êle propostas; e) o diretor de grupo escolar deveria orientar e incentivar o trabalho do professor, usando da habilidade para melhorar a capacidade dos elementos inexperientes.

"4" As autoridades escolares e professores deverão dedicar atenção especial para a função social da escola, que se desenrolará através de comemorações cívicas e escolares; visitas dos pais e familiares à escola;

exposições permanentes de trabalhos dos alunos e professores; participação em solenidades locais de fundo cultural e educativo; círculos de estudos sobre assuntos pedagógicos, artísticos e cívicos.

"5' As Delegacias de Ensino promoverão medidas necessárias para que sejam intensificadas as relações escola-comunidade abrangendo, entre outras atividades, visitas dos professores aos lares de seus alunos e dos pais às escolas. Os relatórios dessas visitas serão encaminhados aos auxiliares de inspeção e farão parte dos assentamentos referentes às atividades extracurriculares do professor para efeito de futura apreciação do trabalho docente.

"6° A Associação de Pais e Mestres, que deverá abranger também os amigos e interessados pela obra da escola, supervisionará todas as instituições auxiliares da escola, e sua organização deverá ser tal, que lhe permita a mais ampla autonomia para realização de seu programa. O Departamento de Educação promoverá a reorganização das Instituições Auxiliares da Escola dentro dos princípios estabelecidos neste item.

"7° Os resultados práticos das iniciativas e trabalhos de que trata a presente portaria, deverão ser comunicados às Delegacias de Ensino, as quais, por sua vez, os transmitirão à Chefia do Ensino Primário.

*"Eivaldo de Oliveira Melo — diretor geral substituto."*

#### CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR PELO SERVIDOR PÚBLICO

*Estabelecendo normas para a comprovação dessa obrigatoriedade, o*

*Governador do Estado da Guanabara expediu este decreto:*

DECRETO N° 1.083 — DE 2 DE JULHO DE 1962

*Dispõe a respeito da comprovação do cumprimento da obrigatoriedade escolar de nível primário.*

O Governador do Estado da Guanabara, no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do artigo 30 da Constituição do Estado e tendo em vista os termos do Decreto número 808, de 9 de janeiro de 1962, decreta:

Art. 1° Os encarregados de núcleo da administração direta e os chefes do pessoal da administração autárquica são obrigados a exigir do servidor público, pai ou responsável por criança em idade escolar, maior de sete (7) e menor de quatorze (14) anos, um dos seguintes documentos:

I — Cartão de matrícula ou atestado do Diretor de estabelecimento de ensino, oficial ou particular, relativo ao corrente ano, do qual constem:

- a) nome do estabelecimento;
- b) nome do pai ou responsável pelo aluno;
- c) residência;
- d) nome e data de nascimento da criança.

II — Declaração ou atestado de Diretor de estabelecimento de ensino, contendo os dados previstos no item I deste artigo, quando se tratar de menor de quatorze (14) anos matriculado em curso de grau ulterior ao primário.

III — Declaração ou atestado visado por Chefe de Distrito Educa-

cional, quando se tratar de menor cujo ensino está sendo ministrado no lar.

Parágrafo único. Para os fins de que trata o art. 30 da Lei Federal número 4.024, de 20-12-61, os encarregados de núcleo são obrigados a encaminhar à Secretaria-Geral de Administração a relação dos funcionários abrangidos pelo artigo, que até o dia 30 do próximo mês de setembro não apresentarem os documentos exigidos.

Art. 2º Nos casos de isenção previstos na Lei Federal nº 4.024, de 20-12-61, e no Decreto Estadual número 808, de 9-1-62, caberá às autoridades do Departamento de Educação Primária expedir documento comprobatório de carência de recurso do pai ou responsável, de insuficiência de escolas ou de matrículas encerradas. A isenção por doença ou anomalia grave do menor será comprovada com atestado médico.

Art. 3º Os encarregados de núcleo, sob a orientação do Departamento de Pessoal da Secretaria Geral de Administração, farão o levantamento dos servidores públicos, pais ou responsáveis por criança em idade escolar, distribuindo e recolhendo o formulário próprio, e remetendo uma cópia para o Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura e, outra, com os documentos exigidos no art. 1º para o referido órgão central de pessoal do Estado.

Parágrafo único. Nas autarquias e órgãos autônomos, o levantamento de que trata este artigo ficará a

cargo dos chefes de Serviço do Pessoal.

Art. 4º O servidor público estadual, inclusive autárquico, é obrigado a preencher, até o dia do pagamento do mês de agosto do corrente ano, a declaração (Modelo anexo), duas vias, que será visada pelo encarregado de núcleo dos órgãos da administração direta ou pelo chefe de serviço do pessoal nas autarquias e órgãos autônomos.

Parágrafo único. O servidor que não cumprir as exigências deste artigo e do artigo 1º, terá suspenso seu pagamento do mês, sem prejuízo das providências subseqüentes que tenham cabimento.

Art. 5º As unidades administrativas das Secretarias Gerais, das autarquias e demais órgãos autônomos, prestarão toda a colaboração e assistência que se tornarem indispensáveis à efetivação das medidas estabelecidas neste decreto.

Art. 6º Fica prorrogado, apenas no corrente ano, até o dia do pagamento do mês de agosto, o prazo a que alude o art. 6º do Decreto Nº 808, de 9 de janeiro de 1962.

Art. 7º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as do Decreto Nº 936, de 29 de março de 1962.

Rio de Janeiro, 2 de julho de 1962 — 74º da República e 3º do Estado da Guanabara.

CARLOS LACERDA

*Eurico Siqueira*

*Carlos Flexa Ribeiro*

## ESTADO DA GUANABARA

## DECLARAÇÃO

Relativa à Obrigatoriedade Escolar Primária

(Decreto Nº 808, de 9 de janeiro de 1962)

nome do servidor cargo  
 .., lotado no Dept ou  
 matricula nome do órgão  
 .....tendo em vista o que dispõe o Decreto  
 Secretaria

Nº 808, de 9 de janeiro de 1962, declara que é pai ou responsável pela (s) seguinte (s) criança (s) com idade maior de sete (7) e menor de quatorze (14) anos:

Número de ordem	NOME	Idade Data de nascimento (dia, mês e ano)	Estabelecimento de ensino

Rio de Janeiro, ..... de ..... de .....

(Para uso exclusivo do Encarregado de Núcleo ou Chefe de Serviço do Pessoal nas autarquias).

Documento (s) apresentado (s) .....

Em / /

Assinatura e matrícula do Encarregado de Núcleo ou  
 Chefe do Serviço de Pessoal

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### PLANIFICAÇÃO DO ENSINO NA ÁSIA

Os responsáveis pela educação de 16 países da Ásia reuniram-se no primeiro semestre do corrente ano, em Nova Delhi, sob os auspícios da Unesco, para estudar a planificação geral do ensino na Ásia. Calcula-se atualmente em 90 milhões o número de adolescentes que crescem na Ásia sem nenhuma instrução. Esforços consideráveis estão sendo despendidos e vários países já adotaram planos exequíveis. A coordenação regional desses planos e os trabalhos necessários a sua instalação foram objeto de exame cuidadoso por parte dos ministros de educação que se reuniram em conferência a 2 de abril em Tóquio. Por outro lado, graças à colaboração da Índia, a Unesco acaba de instituir em Nova Delhi um Centro Regional destinado à preparação de planificadores e administradores de ensino na Ásia.

### ORIGEM SOCIAL DOS ESTUDANTES NA HOLANDA

Segundo resultados de pesquisa realizada em 1958-59, 49% dos estudantes holandeses são provenientes das elites intelectuais; 43% da classe média e 8% das classes mais humildes.

### INSTITUTO DE ESTUDOS DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Recentemente criado na Faculdade de Ciências Econômicas e So-

ciais da Universidade Católica de Louvain, o Instituto visa dar aos estudantes e portadores de um diploma universitário a possibilidade de realizarem estudos e pesquisas sobre os problemas do desenvolvimento. Anexo ao Instituto funciona um Centro de Pesquisas em que se procura aprofundar o conhecimento dos países em fase de crescimento econômico, tomando por base as realidades nacionais.

### ESCOLA SECUNDÁRIA PROFISSIONAL NA UNIÃO SOVIÉTICA

O plano de estudos da escola secundária com aprendizagem profissional que deve proporcionar aos jovens instrução média de oito anos além da formação específica num ramo da economia nacional, prevê a seguinte distribuição do horário escolar: 30% para humanidades (literatura, história, geografia econômica, noções de conhecimentos políticos, língua estrangeira); 31,7% para as ciências físicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, astronomia, desenho industrial); 33,3% para as disciplinas técnicas, aprendizado da produção (teórico e prático); 5% para a cultura física.

### INICIANDO AS CRIANÇAS EM CIÊNCIAS

Experiência de iniciação científica que vem despertando o interesse dos professores nos Estados

Unidos foi promovida por um físico da Universidade da Califórnia, em Berkeley, com crianças de seis a onze anos. Demonstrou êle que, mediante trabalhos muito simples, aplicando diretamente os sentidos, pode-se revelar às crianças os conceitos básicos da ciência, como a estrutura do átomo, a evolução, a força etc. Um donativo de 43.000 dólares, concedido pela "National Science Foundation" permitiu a continuação da experiência, estando outros professores universitários (matemáticos, físicos, químicos, biólogos, pedagogos) dispostos a participar desse trabalho que já se estendeu a quatro escolas próximas da universidade. A iniciação científica deve começar logo que a criança manifeste curiosidade pelos fenômenos da natureza. Mais tarde estará em melhores condições para compreender os princípios da ciência.

#### DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NA FRANÇA

Até agora o diploma das escolas profissionais na França não podia ser obtido senão pelos alunos dessas escolas. Daqui por diante, um exame público permitirá aos alunos dos cursos noturnos, ou quaisquer outros cursos de promoção social, adquirir o título de técnico, tanto nas especializações econômicas como in-

dustriais. Por outro lado, o diploma de técnico e de técnico superior serão considerados equivalentes ao primeiro e segundo ciclos, permitindo acesso ao ensino superior.

#### CENTRO DE INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUÍÇA

Foi inaugurado em abril do corrente ano em Genebra, no Palácio Wilson, por iniciativa da Conferência Suíça dos Diretores de Instrução Pública dos Cantões. Seu principal escopo é prestar informações a serviços nacionais e estrangeiros sobre as questões relacionadas com a educação.

#### PROMOÇÃO DE ALUNOS EM FUNÇÃO DO RITMO INDIVIDUAL

Em Saskatchewan, no Canadá, foi introduzido novo sistema de classificação, visando permitir a cada aluno desenvolver-se de acordo com seu ritmo próprio e ser promovido na medida em que atinja certo nível de conhecimentos. Por esse sistema, os alunos mais dotados terminam o primário básico em dois anos, a maioria em três e os de aprendizagem mais lenta em quatro. Em alguns distritos escolares o sistema foi estendido às classes seguintes do primário (crianças de 9 a 11 anos).

## LIVROS

GODÓI, Josina Maria Lopes de, e COELHO, Norma Porto Carreiro — *Livro de Leitura para Adultos*, Recife, Movimento de Cultura Popular, 1962, 84 págs.

*Entrevistada pelo Suplemento Educacional do Diário de Notícias do Rio, a Prof Josina Godói, uma das autoras do Livro de Leitura prestou os seguintes esclarecimentos:*

"Antes de mais nada, cumpre situar a cartilha no seu verdadeiro lugar: uma experiência de alfabetização de um povo em fase de conscientização de seu processo histórico. Não se pode alfabetizar o adulto senão através de palavras e frases que expressem os seus verdadeiros interesses. Nós poderíamos dizer que "Ivo vê a ave", como observa o articulista de um matutino carioca, mas dizemos que "o voto é do povo". Por isso o articulista diz que desejamos "atingir outros objetivos", além do simples ato de decorar as letras. Mas saber ler não é "simples ato de decorar as letras", é, isto sim, "saber decifrar nomes novos, ler corretamente e compreender" (UNESCO — *Education de base et éducation des adultes*, vol. XI, 1959, Nº 2). Enfatizando a terceira condição, ainda na citada publicação da UNESCO, encontramos: "O objetivo primordial da leitura é, evidentemente, *compreender* o que se lê. Para aprender a ler ligeiramen-

mente, é necessário propor ao aluno textos que tenham um sentido para êle..." Mais adiante, lemos: "Por semi-analfabetos entendemos as pessoas que aprenderam a ler mecanicamente... mas sem compreender grande coisa ou sem nada compreender". Realmente, nós queremos atingir outros objetivos.

Partindo ainda das dúvidas levantadas pelo articulista, quando pergunta: "Ê um bom processo de ensinar o adulto a ler, no mesmo tempo que o situa diante da sociedade, ou um método de catequese política, pura e simples?" A resposta, a nosso ver, está na própria pergunta. Justamente por situar o adulto diante da sociedade, ou melhor, dentro da sociedade, é que não se trata de um método de catequese política, pura e simples". O método empregado no *Livro de Leitura para Adultos* tem a finalidade de despertar no homem do Nordeste a consciência de seus problemas, para que êle seja um membro ativo de sua comunidade e não um mendigo que espera, todos os anos, que o Sul lhe mande roupas e comida. Quanto a este aspecto, podemos citar um item das conclusões da IV Comissão do II Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro, entre 15 e 20 de maio de 1961 que, partindo do estudo das disparidades regionais, preconiza uma "mudança de atitude, no sentido da participação consciente do cidadão

na planificação democrática dos programas de desenvolvimento, assim como a criação de condições socio-psicológicas favoráveis àquelas mudanças estruturais e ao plano de desenvolvimento nacional". Encara, também, os outros aspectos de sua vida: profissional, religioso, artístico, etc. A motivação é a tônica do livro: todo o seu conteúdo é vivo, dinâmico e atual. Suas frases e seus textos não pretendem ser definitivos — são passíveis de revisão, acompanhando a evolução da situação do homem nordestino. É um livro regional, como devem ser as cartilhas de alfabetização num país de condições, costumes e linguagem tão diversificadas como o nosso.

Usamos um método eclético: apresentamos desde a primeira página palavras e frases, empregamos as palavras como elementos de base da aprendizagem, palavras estas agrupadas em centros de interesse. Depois de fixadas as cinco primeiras palavras, compondo dois centros de interesse, começamos então a reparti-las em sílabas que vão formar novas palavras e novos centros de interesse. Estudos feitos pela UNESCO em diversos manuais de leitura empregados em comunidades do Peru, dos Estados Unidos, da Bolívia, e do México, provaram a superioridade dos manuais de tipo eclético.

Para a escolha das palavras a serem usadas atendemos ao fato de serem: de significação viva, isto é, que despertassem o interesse do aluno, sendo de uso corrente pelos adultos analfabetos e por aqueles que lhes falam através do rádio, do jornal ou diretamente; formadas por sílabas que contivessem todos os símbolos fonêmicos da nossa língua. Além dessas palavras-chave, apre-

sentamos logo de início palavras funcionais, isto é, indispensáveis à formação de frases. O aparecimento das dificuldades é gradual, de modo que as sílabas do tipo CVV (consoante-vogal-vogal), e CVC aparecem no início, entrosadas com as sílabas ditas fáceis (CV). Assim também os sinais de pontuação e os acentos. Gradualmente são dadas as noções de masculino e feminino, plural, formas verbais e categoria gramatical das palavras, localizando-as na frase.

Os centros de interesse são ilustrados com fotografias, desenhos ou reproduções de painéis e esculturas de artistas locais, com temas referentes a eles. Por isso não tivemos a preocupação de escolher como palavras-chave, apenas substantivos concretos, pois, para o adulto do Nordeste, a idéia de *vida-saúde-pão*, por exemplo, representa, muito concretamente, o seu maior anseio.

A linha seguida pelo livro é de abertura para todas as raças, religiões, classes e idéias, como a própria linha do Movimento de Cultura Popular:

Seu universalismo ressalta das frases:

"Todos os povos do globo  
vão às Olimpíadas.

É uma luta sem ódios.

O atletismo liga os povos de  
todo o globo.

E valorizando o esporte, nacional, temos:

"Nosso país foi campeão de  
salto triplo duas vezes, nas  
Olimpíadas.

"O atleta glorioso Ademar  
Ferreira da Silva".

"O futebol é um esporte popular.

Pele é o símbolo do futebol nacional".

Quanto ao aspecto religioso:

"Natal é a festa do nascimento de Jesus.

Festa popular e festa religiosa, pois Jesus é o Deus dos cristãos".

"Cada um tem sua crença: os católicos têm fé em Cristo; os protestantes também; os judeus esperam o Messias; os espíritas acreditam na reencarnação; outros não têm crença.

"Todos são iguais perante a lei".

Refutando os equívocos de uma revista, que disse que ressaltamos "somente os aspectos tristes da vida do Nordeste", aqui estão alguns centros de interesse, apresentados com algumas frases soltas: *arraial-quadrilha*. "No sítio do Arraial desfilarão várias "Bandeiras de São João". Cantadores e violeiros de todo o Nordeste improvisaram seus versos".

*frevo-ritvio-Zabumba:*

"O zabumba é uma banda popular.

O ritmo do frevo é efervescente. Os ritmos populares inspiram a música erudita.

A música de um povo é parte de sua cultura".

Dizem também que insuflamos a luta contra a exploração e a luta

de classes, o que também não é verdadeiro, quando temos frases como estas:

"Na união fraternal de todos os brasileiros, que amam a sua Pátria, está a esperança de melhores dias para o Brasil".

"Para haver tranqüilidade no país, é necessário que haja um clima de compreensão entre homens de todas as classes, com o objetivo comum de resolver os males da Nação".

O livro foi acusado também de pregar soluções revolucionárias, quando dá ênfase à Constituição e às soluções do governo, como, por exemplo:

"Na seca do sertão até o açude seca.

O sertanejo pede a ação do governo.

Com esperança aguarda as suas soluções".

Enfim, citaremos o último centro de interesse do Livro:

*República — democracia — paz,* que termina assim:

"A voz do povo traz muita luz sobre os problemas do Nordeste.

Problemas que podem ser resolvidos com trabalho, honestidade e justiça.

A justiça é harmonia, equilíbrio e igualdade nas relações entre os homens.

Cristo morreu na cruz pregando a justiça sobre a terra.

É indispensável haver paz entre os homens para que haja progresso no mundo.

A paz nasce da justiça".

LOURENÇO FILHO, M. B. — *Educação Comparada*, São Paulo, Melhoramentos, 1961, 294 págs.

A bibliografia pedagógica brasileira vem de enriquecer-se com a publicação recente — volume V da coleção das obras completas do autor — de mais um livro do Prof. Lourenço Filho, o conhecido educador e membro da Academia Paulista de Letras, a quem o ensino e a literatura do País tanto devem. Trata-se de um estudo parcial, mas sistemático de educação comparada, destinado especialmente a alunos dos cursos de aperfeiçoamento e administradores escolares dos Institutos de Educação, como a estudantes de Pedagogia, Didática e Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia e dos cursos de Jornalismo, de cujos currículos a disciplina faz parte. Por outro lado, o livro se torna uma preciosa fonte de referência para quantos se interessam pelo conhecimento da Educação, através do confronto objetivo de suas formas contemporâneas, presentes em um numeroso grupo de nações da Ásia, da Europa e das Américas.

Pretende o autor, conforme assinala no prefácio, que este seu trabalho, pela soma e natureza dos dados que reúne, ilustre muitos dos temas de "problemática da educação" relacionados na última parte da última edição de seu pioneiro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, e sirva de base indutiva aos ensaios de filosofia educacional e à ação política e administrativa dos governos empenhados em utilizar a educação como fator de mudança social e econômica. Nessa linha de pensamento, o livro deverá, por certo, ser bem recebido ainda em países

estrangeiros em equivalente estágio cultural. Aliás, a idéia da Educação comparada, como instrumento de uma política educacional, harmoniza-se com a orientação dos mais reputados autores estrangeiros e coincide com as diretrizes adotadas, por exemplo, na Faculdade de Filosofia da Univ. de S. Paulo. Aí, o Prof. Querino Ribeiro, em suas aulas, como na *"Pequena Introdução ao Estudo da Educação Comparada"*, destaca os imperialismos culturais — pan-germanismo, pan-eslavismo, pan-americanismo etc. — entre os fatores determinantes do interesse crescente de uns grupos a respeito das condições de vida (valores e padrões de comportamento de modo especial) de outros". E insiste: "E justamente a realização desse *desideratum* que a comparação dos fatos educacionais proporciona, não apenas aos meramente interessados no estudo do processo educativo de modo científico, mas, igualmente, aos interessados na expansão de suas culturas em geral, ou de um ponto-de-vista político ou econômico, em particular".

A matéria do livro, objeto de metódica exposição, está dividida em quatro partes. A primeira, sob o título de Fundamentos da Educação Comparada, compreende três capítulos, versando, respectivamente, conceito, origem e desenvolvimento dessa nova disciplina pedagógica; as fontes e recursos dos estudos comparativos de educação e os métodos e tendências desses estudos. Na segunda parte, encontram-se, em dez capítulos, distintos, breves descrições dos atuais sistemas de ensino inglês, francês, alemão (da República Federal), italiano, soviético, norte-americano, mexicano, argentino, japonês e indiano. Em seguida,

em nova parte, estão reunidos os programas de ensino primário das vinte repúblicas latino-americanas, estudadas em função de seu conteúdo e da estrutura do sistema desse grau, bem como em relação às necessidades sociais e econômicas da América Latina. A quarta e última parte contém um estudo da educação rural no México, suas origens, organização e desenvolvimento do sistema ensaiado, sua situação atual, as tendências, resultados gerais e perspectivas. Não faltam os índices de autores e assuntos.

O livro todo é útil e foi feito por mão de mestre, mas parece-nos licito dar o merecido relevo à parte, a nosso ver, mais interessante a que corresponde ao oportuno confronto feito há poucos anos pelo autor, a pedido da Unesco, dos programas de ensino primário na América Latina (págs. 155/213). E neste capítulo que vamos encontrar a mais substancial contribuição do Prof. Lourenço Filho para os estudos de educação comparada, oportuna e justamente colocada ao alcance dos estudiosos da língua francesa, inglesa e espanhola. Vale pelo conteúdo como pela forma de abordagem. Pelas informações e pelo método de apresentá-las comparativamente. Análises desse tipo é que se fazem necessárias no tocante aos diferentes aspectos da educação escolar em países identificados por suas origens socioculturais comuns e empenhados hoje em reformular suas respectivas políticas educacionais, face ao desafio do subdesenvolvimento econômico.

Não podemos silenciar, também, dois pequenos reparos que nos parecem procedentes. O primeiro, refere-se à posição conceitual adotada, a nosso ver discutível, pelo menos

frente às limitações que lhe impõe (págs. 17-19). Somos de opinião que seria melhor aproveitar o sentido mais amplo, da maior compreensão dos termos educação e comparação. O segundo, é o relativo à ausência sentida, no livro, de uma descrição geral do sistema brasileiro, tal como ninguém melhor do que o autor nos poderia oferecer. Na verdade, ela faz falta, com a extensão de uma quinta parte, dedicada ao estudo da educação nacional, ou, pelo menos, como um capítulo da série de súmulas descritivas, reunidas na segunda parte do volume, junto às quais, de uma ou de outra forma, sua presença se impunha para garantir, aos leitores a que particularmente se destina, a posse de elementos familiares, adrede organizados, como pontos de referência concretos para as comparações que o estudo dos diferentes sistemas descritos supõe e enseja. E óbvio que tais reparos em nada diminuem o real valor do livro, principalmente porque se trata, na verdade, no primeiro caso, de um ponto passível de discussão, e, no segundo, a rigor, da expressão de um desejo que creio de todos quantos reconhecem no Prof. Lourenço Filho autoridade ímpar para tratar da educação brasileira, em obra que servirá, como já assinalamos, a estudiosos de educação comparada aqui e no estrangeiro.

CARLOS CORREIA MASCARO

*L'Enseignement de la Philosophie* -- Paris, Arthème Fayard, 1961, 248 págs. (Recherches et Débats, n° 36).

Este volume de "Recherches et Débats" do Centro Católico de In-

telectuais Franceses é consagrado ao problema do ensino da filosofia, que está atravessando momentos de inquietação e de dificuldades no país em que tal ensino constitui uma instituição admirável e digna de inveja. A leitura de tal livro não serve apenas para nos informar sobre a situação do problema na França, mas é de molde a ministrar-nos um adminículo à reflexão sobre o problema brasileiro do ensino da filosofia no secundário. Tal ensino, quando bem ministrado, tem uma função de capital importância na formação do educando. Há uma nítida diferença entre o ensino da filosofia no curso médio e no curso superior, particularmente num curso especializado de filosofia. É um desatino didático ministrar a adolescentes noções que se situam naturalmente em nível superior. Não se pode exigir de um aluno do curso científico que se enfronte em lógica ou sintaxe lógica ou que fique a resmonear contra longas armações de figuras e modos do silogismo. Só ocasionalmente, quando essas e noções quejandas caem no solo revolvido pelo interesse do aluno, e que cabe ao professor despertar, é que elas podem assumir um sentido e contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando. Além do objetivo precípuo de despertar o aluno para os problemas de sua situação humana, sejam de ordem intelectual, afetiva ou prática, já se pode considerar benéfico o estudo da filosofia desde que o estudante, ao fim do curso, tenha passado a reconhecer a existência de tal disciplina. Essa efetiva descoberta já seria um resultado feliz de tal estudo. Aliás, as observações do *L'Enseignement de la Philosophie*,

aqui para nós, tem um alcance que se estende também a nossos cursos superiores de filosofia. Nestes, como nas "classes terminales", há 5 tipos de alunos, como bem assinala Suzanne Villeneuve: 1° — os que têm gosto pela reflexão pessoal e pelas idéias; 2° — os que destinando-se a carreiras liberais ou literatas em busca de cultura, encontram em tal estudo uma ocasião para abordar serenamente um certo número de questões vitais; 3° — os irresolutos, que fazem da classe de filosofia uma "pausa para meditação"; 4° — alguns preguiçosos, com a mera impressão de que tal seção exige menos trabalho que as outras; 5° — enfim, os que não dispõem nem de gosto nem de aptidões especiais e que confundem curso de filosofia com quarto de despejo cultural, asilo de refugiados universitários.

Suzanne Villeneuve ressalta também, em matéria de discussão, a passividade dos alunos, contra a qual deve o professor reagir com a organização dos exercícios que reclamem uma participação ativa do aluno.

L. M. Morfaux chama a atenção para a função da filosofia no curso médio e que é ser mais um ensino de formação que de informação. Muitos professores do ensino superior, escandalizados com a ignorância de seus jovens alunos em sua própria disciplina, querem transportar para o curso secundário "leur exigence de connaissances, dans le dernier état de leur recherche, estimant, par une deformation de spécialiste, qu'elles sont indispensables à tous".

André-A. Devaux observa que a iniciação ao estudo da filosofia exige leitura inteligente e incansável. Ora,

o mínimo que se requer para isso é tempo, de que os nossos alunos não dispõem devido ao número de matérias, ao avantesma dos vestibulares e à falta de textos adequados.

Jean Jolivet refere-se rapidamente ao conteúdo possível de um curso de filosofia no colégio. "São necessárias e suficientes uma introdução à filosofia escrita e uma introdução aos problemas humanos atuais".

Na Ia. parte do livro, *Bilans, experiences, témoignages*, há ainda um rol de observações valiosas e

sugestivas sobre o ensino de história da filosofia e da metafísica no curso secundário. Na 2a. parte, "L'avenir de la philosophie", a tônica recai sobre as ciências humanas e a filosofia, suas conexões doutrinárias e didáticas e sobre o problema da verdade, a crise do seu sentido (por Daniélou) e a paixão por ela (Etienne Borne).

Após três crônicas, encerra-se o volume com o debate: "Y-a-t-il une crise de l'Université?" — a cargo de Marc Zamansky, Jacques Perret e André Leroi-Gouran.

Rui NUNES

# ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

## PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

*Falando ao país, através de uma cadeia de rádio e televisão, o Ministro Darci Ribeiro fez o seguinte relato dos problemas de sua pasta:*

Ê chegada a hora de o Brasil levar a sério o problema de educação. Ele é o grande fracasso do Estado Brasileiro, de cada cidadão e de cada um em particular. Somos o país mais atrasado em matéria de escola na América Latina. Somente dois países desta área — o Peru e a Bolívia — estão atrás de nós, mas eles possuem cerca de setenta por cento de suas populações compostas de indígenas. Esta é a grande vergonha de um povo que não tem discriminações. É um fracasso calamitoso, sendo êle a maior barreira ao nosso desenvolvimento. Até vinte anos atrás era possível a carpinteiros ou seleiros serem analfabetos e sustentarem suas famílias, vivíamos de uma tradição oral. Mas, hoje, a sociedade brasileira mudou de qualidade, passando a ser uma sociedade de comunicação escrita e o homem que não se preparar para este tipo de vida será um marginal. Atualmente, no nosso país, existem quatro milhões de crianças que não freqüentam a escola por falta dela. Essas crianças, a permanecer tal situação, estarão condenadas a viver na mais completa penúria.

No nível médio, o fato não é menos calamitoso. A Argentina, o Chile e o Uruguai já conseguiram colocar nos seus ginásios cerca de 35 por cento de sua juventude. No Brasil, até agora, só conseguimos matricular nove por cento dos jovens que medeiam entre 12 e 18 anos. É preciso que acabemos, de uma vez, com a bobagem de só dizer que o brasileiro é inteligente. De que vale isto, perguntamos, se de cada dois brasileiros adultos um é analfabeto? De que vale tal assertiva, se somente nove entre cem jovens freqüentam nossa escola média? Precisamos de admitir a realidade: nossa escola média é deficiente quantitativa e qualitativamente. Aprender hoje não representa apenas a desejabilidade de obter ilustração, mas um imperativo de sobrevivência. Aquele que não souber ler e não aprender alguma coisa de sua época será um homem pesado ao Estado. Se uma criança com um ano de escolaridade pode produzir bastante, devemos lutar para matricular mais crianças para que haja mais pão e mais comida nos lares brasileiros. Ê preciso que todos se convençam de que, para o Brasil, já passou a era da menoridade: é necessário acabar com

a incúria e a traficancia, proibindo-se, em torno da educação, qualquer discussão doutrinária ou política.

### INCONFORMISMO

Incapacidade ou incúria, disseram os sociólogos, nós éramos uma Nação atrasada, tínhamos mais analfabetos e mais doentes e não nos sentimos inconformados. Mas o que há hoje é o inconformismo de todos, não apenas aflitiva apreensão dos intelectuais, registramos um caso excepcional, como o do professor Anísio Teixeira, que vem clamando, há mais de trinta anos, para que o Brasil se compenetre de seus deveres, em matéria de educação. Embora não tenhamos discriminações raciais, padecemos de um profundo preconceito social. O que nos conforta é que o Brasil já está maduro para diversas reformas. Criamos um povo sem estar atado a qualquer caráter folclórico que o atrapalhasse, como em certos exemplos europeus. O Brasil conseguiu trazer multidões negras européias e indígenas e fazer um povo. O brasileiro está amadurecido para o nosso tempo, pois, aonde chegue a civilização, geralmente através do caminhão, o que o jovem menos pobre e ignorante deseja em primeiro lugar é ser o ajudante do motorista. Por tudo isto, não é possível dizer ao povo que espere mais e se conforme com a sua miséria.

### ANALFABETISMO

Quanto ao Programa de Educação de Emergência, queremos dizer que não somos mais ousados do que a lei. Ao reunirmos os secretários de Educação em Brasília e firmarmos os convênios específicos, viemos evitar que o sistema ficasse estático, através da vinda de governadores ou secretários humilhados à capital do país pedir a altos funcionários do Ministério da Educação e Cultura os recursos de que carecem para intensificai seus planos educacionais. Agora, não. O plano de cada Estado, dentro do programa de emergência, terá de ser publicado no seu "Diário Oficial" e um funcionário do MEC acompanhará seu desenvolvimento e assinará, também, obrigatoriamente, os cheques que liberarão os recursos federais. Em essência, o que fizemos foi cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ademais, baseamos nosso critério no seguinte princípio: quem não tiver oportunidade de errar não terá chance de acertar. O que buscamos é evitar os pressupostos errados. Pela primeira vez, isto precisa ficar bem claro, secretários de Educação e Cultura de todos os Estados foram convocados pelo ministro da Educação não para ouvir discursos, mas para receber os recursos a que fazem jus as diversas unidades federativas. Chamamos os secretários de Educação para pagar-lhes.

### livros PARA MELHORAR

Grande parte dos recursos do Programa de Educação de Emergência destina-se à edição de obras didáticas. Serão elas:

Quatro milhões de cartilhas e cento e cinquenta mil manuais de alfabetização. Se cada brasileiro quiser pagar o direito que já teve de aprender, poderá munir-se de uma delas e procurar ensinar a ler a um patrício. Cerca de seiscentos mil cartazes explicativos da campanha que estamos lançando serão distribuídos em todo o país. Eles conterão um chamamento traduzido na frase: "Salve um brasileiro do analfabetismo". O que vimos, com isto, é mostrar o conteúdo de ajuda, a emergência registrada para que coloquemos mais um patrício nosso em identidade de condições conosco. Quanto ao material escolar, o programa prevê a impressão de dez milhões de cadernos e a feitura de dez milhões de lápis, objetos que estão custando preços altos e não podem ser adquiridos facilmente pelos pais de grandes proles.

A ajuda que será prestada às nossas professoras primárias, através do programa de emergência, marcará um sentido novo neste importante setor: iremos às mestras através de uma pequena biblioteca didática, com seis guias de ensino, um Atlas Histórico e outro Geográfico e um dicionário da língua nacional. Assim, ela terá substancial auxílio para melhorar a qualidade do ensino ministrado aos milhões de brasileirinhos que ingressam na nossa escola primária. Completando este quadro, o programa ainda editará quatrocentos mil livros didáticos, ligados às ciências, para serem vendidos a preços de custo, com grande diferença em relação ao mercado.

### PROCESSO RÁPIDO

A tomada de preços foi feita através da presença, em Brasília, do presidente do Sindicato das Indústrias Gráficas de São Paulo, que comunicou o fato aos seus companheiros e estes apresentaram as propostas e, em seguida, eles mesmos as examinaram e estabeleceram os vencedores para as diversas encomendas. Ficamos satisfeitos, por exemplo, em saber que, entre os vencedores, estava o IBGE, que responderá por uma das maiores encomendas. Tudo isto, no entanto, foi estudado e comunicado ao presidente João Goulart e ao Conselho de Ministros, que examinaram a procedência da nossa solicitação para a dispensa de concorrência pública, que seria bastante demorada. Estamos aplicando, no Programa de Emergência, cerca de seis bilhões de cruzeiros, mas que é isto diante dos volumosos *deficits* registrados pela nossa rede de transportes ferroviários e marítimos? O que nos consola é saber que, a partir do ano vindouro, poderemos contar com o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em obediência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através dele ficaram estabelecidos os mínimos quantitativos e qualitativos a serem obtidos até 1970. Nele, os ensinos primário e secundário contarão com trinta e seis bilhões de cruzeiros, que permitirão aumentar as matrículas, melhorar o magistério e preparar material didático atualizado. Mil e quatrocentas salas de aulas, para o nível primário, e cem mil novas matrículas para o ensino em 1963 constituirão, agora, a primeira meta visada pelo governo para garantir maior oportu-

nidades aos que desejam ingressar na escola primária ou média. No MEC, nos propusemos a retirar algumas pedras do caminho. Ficaremos satisfeitos se conseguirmos isto. Quanto ao ensino particular, desejamos informar que vamos pagar as bolsas-de-estudo autorizadas, devendo o assunto ser reestudado para 1963, quando o ministério colocará a questão em novos moldes.

### EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Nenhum tema mais em pauta no momento que o das relações fundamentais, intrínsecas, entre educação e o processo de desenvolvimento econômico-social.

Não haveria mesmo exagero em sublinhar que na quase totalidade das largas programações educacionais hoje em curso, assinala-se sua inserção em amplos planos de desenvolvimento econômico, ficando a bem dizer sem eixo qualquer esforço nessa linha que não se insira nessa vinculação fundamental.

Exemplo desse novo *approach* ao problema, temos, entre muitos outros, no chamado "Projeto do Mediterrâneo", pelo qual Portugal, Espanha, Turquia, Itália, Grécia, Iugoslávia, com a cooperação técnica e financeira da OCDE (Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques), buscam estabelecer as metas educacionais necessárias à realização dos seus planos de desenvolvimento econômico. Sobre esse projeto pretendemos escrever oportunamente. Não se pode contestar outrossim que os países socialistas estão entre aqueles que mais ênfase vêm concedendo ao papel da educação no processo de desenvolvimento econômico-social, sendo eloqüente o exemplo, a respeito, da União Soviética.

Análise interessante e das mais autorizadas sobre o assunto é a que fez Stanislaw Stroumiline em trabalho para a Unesco, do qual nos vamos permitir as primícias de referência, entre nós, de alguns dos seus trechos mais significativos.

Antes de fazê-lo, vale a pena acentuar que Stanislaw Stroumiline é uma das mais expressivas figuras de economista e acadêmico da ciência soviética. Marxista convicto, buscando manter sempre uma atitude estritamente científica, reagiu êle contra certas concepções sumárias, o que o colocou em desgraça pelos idos de 1936. Mas a sua reabilitação como homem de ciência parece total e assim, ao ensejo do seu 85º aniversário, em 1962, prepara-se uma edição completa de suas obras, em dez volumes, na qual se conterà toda sua valiosa contribuição, superior a duzentos trabalhos e artigos dos mais importantes, no campo da demografia, economia do trabalho, etc.

Partindo do ponto-de-vista de que os dois fatores principais na produtividade do trabalho são o nível elevado da técnica e o equipamento energético, assinala Stroumiline o papel destinado à difusão dos conhecimentos científicos, seja mediante o ensino nas escolas, seja mediante a educação popular, afirmando que a mais aperfeiçoada técnica será estéril na medida em que não seja generalizadamente assimilada pelos trabalhadores. Descreve

as conclusões a que chegaram os especialistas da Cosplan (Comissão Nacional de Planejamento) quando, em 1924, a braços com o projeto decenal de desenvolvimento do sistema escolar, visando a tornar o ensino gratuito e obrigatório para todas as crianças, partindo inicialmente de quatro anos de escolarização elementar, começaram a estudar atentamente o rendimento econômico do investimento escolar.

Considerando salários e produtividade de diferentes categorias de operários e empregados em relação ao seu grau de instrução, constata-se que o ensino escolar, o mais rudimentar, rende mais ao trabalhador que uma longa aprendizagem em usina. Nesses cálculos foram computados vários fatores, como idade, experiência profissional, qualificação técnica, etc.

Um ano de estudos primários que permita ao trabalhador o domínio de certa instrução rudimentar, lhe aumenta a produtividade de 30% em média, enquanto a melhoria da qualificação e do crescimento de produtividade resultantes de sua mera aprendizagem prática em usina não ultrapassa 16% ao ano, por trabalhador analfabeto. A melhoria da qualificação profissional resultante de um ano de escolarização seria, em média, 2,6% superior à que resulta de um ano de aprendizagem no ofício. Após quatro anos de estudos primários, um trabalhador teria um rendimento e um salário superiores 79% aos de um operário de primeira categoria, analfabeto; após sete anos de estudos (ciclo secundário curto) um empregado pode ter uma qualificação profissional ultrapassando de 255% o nível mais baixo, chegando essa diferença a atingir 280% após nove anos de estudos (formação secundária completa) e 320% após treze ou quatorze anos de estudos, alcançando o nível superior. Aos aumentos de salário corresponde o aumento do produto social e, por conseqüência, da renda nacional.

Pode-se determinar o rendimento do ensino calculando as somas que a sociedade lhe concede, e o crescimento resultante da renda nacional.

Cita então Stroumiline que, consoante cálculos feitos em 1924, os créditos necessários para extensão do ensino primário, passando de uma matrícula de 4 a 8 milhões em dez anos, representavam 1.622 milhões de antigos rublos. O crescimento da renda nacional devido ao aumento da produtividade dos trabalhadores instruídos nesses anos foi de mais de dois bilhões de rublos, cobrindo largamente as despesas feitas.

Considerando-se que a vida ativa de um trabalhador, compreendida entre a saída da escola primária e ao deixar o serviço, é de 35 a 40 anos e que a competência acrescida que lhe valeram os estudos tem seu custo compensado ao fim de cinco anos de atividade, vê-se que há uma sobrevalia subsequente por mais 30 ou 35 anos.

Por esses cálculos percebe-se que pelo aumento da produtividade do trabalho devido à instrução primária, se atingiria então na vida útil prevista do trabalhador um acréscimo de renda nacional superior a 69 milhões de rublos antigos. Em 1934, só a eliminação do analfabetismo teve por efeito global um aumento de salário de cerca de 2,4 bilhões de rublos por ano, para 57 500 000 trabalhadores. Além disto, 23 800 000 alunos

saídos das escolas primárias entre 1924 e 1935, representaram um aumento na massa de salários de cerca de 2,65 bilhões de rublos por ano, o que vale dizer que somente para as duas categorias citadas, sem contar as das escolas secundárias e superiores, o rendimento do ensino ultrapassou cinco bilhões de rublos por ano.

Em 1935, a renda de salários e outras remunerações à população devido à elevação do grau de instrução, não representava menos de dez por cento da massa total dos salários. Depois dessa época, a remuneração do trabalho em consequência da elevação do nível médio de qualificação dos trabalhadores quadruplicou.

Cada trabalhador soviético que participa da produção dos bens materiais não apenas prove integralmente o preço de custo de sua força de trabalho, como produz uma riqueza suplementar para a sociedade com o objetivo de consumação e acumulação coletivas. Com a melhoria de qualificação dos trabalhadores não apenas se aumenta a remuneração de seu trabalho, mas também o seu produto, o que vale dizer sua contribuição aos fundos coletivos de consumação e acumulação do país.

Assim, quando se estuda a eficácia do ensino escolar e a rentabilidade dos capitais nele investidos, é preciso levar em consideração a parte do produto suplementar resultante da qualificação dos trabalhadores.

De 1940 a 1960 a renda nacional da URSS teria subido — a preços constantes — de 33,5 até 146,6 bilhões de rublos, ou seja um aumento de 338%, enquanto no mesmo período o número de trabalhadores participantes da produção dessa renda passaria de 54.600.000 a 68.400.000 ou seja um aumento de apenas 25%, para cuja explicação será preciso ter em conta a melhoria da qualificação da mão-de-obra resultante do ensino superior ou secundário, ao lado daquilo a que Stroumiline chama de revolução cultural e que é exatamente a elevação geral do nível de instrução dos trabalhadores. Nessa renda de 146,6 bilhões de rublos, calculando-se a fração nela creditável à melhoria da qualificação da mão-de-obra em 23%, representa ela, em valor monetário, 33,7 bilhões de rublos.

Entre 1940 e 1960, o crescimento da renda nacional resultante da melhoria de mão-de-obra proporcionada pelo ensino superior ou secundário, teria sextuplicado. A rentabilidade média dos investimentos nesse setor do desenvolvimento cultural, batendo todos os *records* conhecidos, teria passado de 52 a 144% ao ano.

Com efetivos escolares de todas as escolas e de todos os cursos já totalizando cinquenta milhões de alunos de todas as idades, com um número de trabalhadores científicos que subiu, de 1940 a 1960, de 98.000 a 354.000, com o movimento de racionalização do trabalho expresso pelo lema "cada operário deve ser um racionalizador", processa-se o movimento a que Stroumiline denomina de revolução cultural e que conduz a um extraordinário aumento do rendimento da força de trabalho produtivo.

Tendo como lema diretor o princípio "a ciência é nossa bússola" — sublinha Stroumiline a estreita ligação entre a revolução cultural empreendida e o desenvolvimento econômico. Os investimentos na instrução pú-

blica são extremamente rentáveis na medida em que servem aos interesses culturais das massas trabalhadoras e às necessidades objetivas do desenvolvimento econômico. Nesse processo, conclui Stroumiline, o fator cultural evidencia, de mais em mais, sua rentabilidade e seu rendimento econômico.

Como a ciência é internacional e o patrimônio científico é comum, afigura-se-nos sobremodo interessante, independente de qualquer conotação política, a divulgação dessas autorizadas constatações das ligações orgânicas entre educação e desenvolvimento econômico. Ao Brasil, particularmente, será indispensável nesse período do seu desenvolvimento, apropriar-se, nessa fase inelutavelmente tecnológica, de um sistema de educação que o torne contemporâneo, condômino do mundo moderno, que o integre na vinculação orgânica do trabalho com a criação intelectual, pois só assim poderá atender às exigências da sociedade de seu tempo. — JAYME ABREU (*Diário de Notícias*, Rio).

### REFLEXÕES SOBRE ENSINO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

Duas viagens quase consecutivas que nos deram oportunidade de reler o livro de Ruth Gruber — *Science and the New Nations* — e ler o de O. Carmichael — *Graduate Education* — anotando-os e meditando-os, explicam as linhas que se seguem e que são recorrências, em grande parte, de reflexões já expostas aqui e ali, por escrito ou em conversa, a respeito de um assunto que sempre nos preocupa, o das relações da ciência e seu ensino com o progresso do país. Não pretendemos originalidade e nem sequer perfeita coerência no escrito, que conserva o feitio de reflexões, espelhando o estado de espírito, hoje grandemente céptico, de quem está certo de que o país desperdiça muita inteligência, vocação e dinheiro na organização do ensino e da ciência.

Tomando como ponto de partida a grande revolução industrial que não decorreu propriamente da ação direta e organizada dos cientistas, mas do espírito inventivo e da ambição pessoal, a atual influência da ciência organizada na vida dos povos, com suas conseqüências ainda mais fabulosas que as daquela revolução industrial, há de ser considerada como uma segunda revolução, que se processa diante de nossos olhos e que cada dia nos apresenta aspectos novos. Daí decorre naturalmente o realce que muitos pensadores políticos realistas têm dado ao papel da ciência e da tecnologia, nela baseada, no mundo atual.

Na verdade, hoje estaríamos assistindo, no dizer de Ben Gurion, a duas formidáveis revoluções; uma é esta a que acabamos de aludir, outra é a extinção do domínio de uns povos sobre outros. O grande objetivo dos políticos sinceros deverá ser, por certo, a fusão dessas duas revoluções, de modo que os frutos da ciência e da tecnologia se tornem acessíveis rapidamente ao maior número possível de povos, em todos os cantos da terra.

Com relação à revolução científica, o professor Seaborg a ela se refere, tendo em conta especialmente o seu país, como a "terceira revolução". Essa cronologia importa de fato muito pouco. O essencial é registrar que

a ciência representa hoje papel fundamental no progresso dos povos e até constitui um dos elementos de sua soberania. Dai a exigência que muitos fazem de uma participação mais ativa dos cientistas no governo dos povos. Abba Eban, ministro da Educação e Cultura de Israel, afirmou com muita propriedade que a história de nossos tempos será escrita pelos estadistas das nações novas e pelos líderes das disciplinas científicas. Sir John Cockroft salienta que "a capacidade da ciência para fazer progredir a vida dos chamados estados novos depende, mais do que de qualquer outro fator isolado, do reconhecimento que os governos dêem à importância da ciência em relação a suas economias e de sua disposição para devotar recursos adequados ao avanço e à aplicação da ciência e da tecnologia". Em muitas nações novas tais pré-requisitos faltam, mas em Israel, que deve ser tomada por modelo, "a importância da ciência foi incorporada à economia do país pelo zelo ardente de Chain Weizmann. E o já citado Scaborg, em conferência recentemente proferida na "George Washington University", diz que é tempo de os cientistas deixarem os corredores e passarem para dentro das câmaras em que se delibera a respeito da política nacional e internacional.

Em muitos países, especialmente após a última guerra, ou mesmo durante ela, sob a pressão de necessidades inadiáveis, os governos se viram compelidos à criação de órgãos de cúpula destinados a coordenar o esforço de pesquisa e a distribuição de verbas para esse fim. Tais órgãos assumiram vários tipos, como conselhos, assessorias, fundações, chegando algumas nações a integrar todo o seu esforço científico oficial em ministérios ou secretarias de ciência. Ao mesmo tempo, muitas nações se agruparam em torno de projetos científicos comuns, que por sua extensão e por seu alto custo não poderiam ser realizados por nenhuma delas isoladamente. Da crescente importância dos assuntos estritamente científicos na política dos países dá exemplo bem claro a reestruturação, tentada ainda recentemente pelo presidente John Kennedy, de sua assessoria científica, independente da Fundação Nacional de Pesquisa e necessária para manter contatos com o Congresso e definir de maneira clara a política do Presidente. Isto revela que a grande nação norte-americana sente agudamente o problema da adequada coordenação de esforços e da pronta mobilização da mão-de-obra científica. O mesmo, em escala menor quanto ao vulto das operações, porém não do ponto-de-vista do interesse para o país, há de passar-se nos chamados países novos, assim como nos subdesenvolvidos ou, como preferem outros dizer, "em desenvolvimento". Talvez se possa dizer que para as nações em desenvolvimento o interesse da firme implantação da ciência em sua estrutura econômica seja até relativamente maior, pois todos esses países se vêem a braços com a imperiosa necessidade de crescer rapidamente e de assegurar-se também rapidamente um lugar ao sol. Eles têm de passar muitas vezes de um regime de agricultura primitiva ou quase nômade ao de agricultura mecanizada e altamente produtiva, assim como de industrialização autêntica, para não perecerem e para garantirem a sobrevivência de populações que naturalmente crescem em ritmo acelerado,

graças aos modernos recursos da medicina, que hoje se expandem por todo o mundo, numa grande e bela cruzada de solidariedade humana. Em um dos "milagres" da ciência está justamente em possibilitar o progresso rápido, em realizar em prazo curto o que outrora e por outros meios só se conseguia em séculos. Ciência não é apenas economia de pensamento, segundo o conceito do filósofo, mas também economia de ação.

Nosso país, infelizmente, não se colocou ainda entre os altamente desenvolvidos, e sua estrutura econômica sofre de graves deficiências, de todas conhecidas. Nele, tanto quanto nos países novos que hoje levantam a cabeça cheios de orgulho e esperança, a ciência e a tecnologia hão de desempenhar relevantíssimo papel, a fim de permitir o desejado progresso e torná-lo realmente livre, isto é, além de livre politicamente, também senhor de sua economia, capaz de ajustar-se por si mesmo às conjunturas do equilíbrio mundial, sem vassalagem nem dependência estrita, quer de capital quer de poder criador alheio; uma nação, enfim, criadora de sua própria riqueza, transformadora ativa de seus produtos naturais, capaz de aproveitar plenamente suas reservas de energia. Estes objetivos não se atingem apenas com ciência e tecnologia, é certo, mas também, e necessariamente, com capital (capital necessário, e até em grande quantidade, para desenvolver nas nações pobres a própria ciência, segundo salienta o professor Blackett), com objetividade de ação e propósito, com a presença de grandes líderes, não raro até carismáticos, com uma opinião pública esclarecida e não anestesiada. Mas não menos certo é que não se atingem aqueles objetivos *sem ciência*. Sem esta, o mais que se consegue é alusão de um progresso tecnológico e econômico fictício e dependente, concedido e não conquistado.

Justificada assim a presença da ciência nos planos de governo, encarado assim o papel da ciência na formação do progresso econômico, é natural que logo nos saltem aos olhos dois problemas a ela intimamente ligados, dela inseparáveis: o da educação para a ciência e o da própria natureza ou conceituação da ciência a apoiar e desenvolver.

Para que possamos, entretanto, considerar devidamente esses problemas, precisaremos atentar em dois pontos fundamentais que são, de um lado, a impossibilidade de simplesmente extrapolar soluções e situações dos países altamente desenvolvidos para os menos desenvolvidos e pobres, e, de outro, o erro de tomar como sinônimo de desenvolvimento, necessariamente, a industrialização. Não se esqueça o homem dos países pobres e ainda em grande parte por desenvolver, que a produtividade da agricultura pode ser, e geralmente é, uma excelente plataforma de lançamento do progresso econômico. Não confunda êle as coisas, fascinado pela visão fantasmagórica das grandes chaminés, a ponto de perder de vista a agricultura e empobrecer e despovoar o campo, criando clima para inflação, e concentrando apenas na indústria as aplicações da ciência. Nem esqueça, mais uma vez insistimos, a necessidade do capital e do investimento, formando tudo isto um todo harmônico em que cada um dos aspectos citados encontre apoio nos demais.

Embora realcemos e reconheçamos a importância da ciência como fator de progresso econômico, não poderemos todavia, sem grave erro, entronizar o cientista e o universitário numa posição de super-homem dentro da comunidade, transformando-o no ser mais importante de todos, no fator decisivo do progresso. Haverá de ser olhado e considerado como *um dos fatores*, sem detrimento dos demais, e especialmente do homem comum, do artífice, do agricultor, do empreendedor de toda espécie. Ninguém pode sinceramente esquecer que o progresso econômico precedeu a aplicação e o desenvolvimento da ciência na comunidade, como atividade organizada a seu serviço, e que o progresso da ciência, e depois seu efeito acelerador sobre o desenvolvimento, pressupõe determinado grau de desenvolvimento econômico, que se faz muitas vezes à custa de técnicas simplesmente importadas e adaptadas. Enquanto não houve um certo mínimo de progresso econômico e tecnológico, as leis científicas descobertas pelos geniais amadores de outrora permaneceram inaplicadas e sem sentido social. Estas considerações levam-nos à conclusão de que, se quisermos real progresso econômico, efetivo desenvolvimento, tanto teremos de livrar o cientista da incompreensão dos governantes, quanto livrar o trabalhador, especialmente o agricultor, das garras dos que o exploram, negando-lhe meios de trabalho e assistência técnica. Urge que o universitário se coloque em perspectiva sincera e humilde a esse respeito. Ele não constitui, por si só, a elite que resolve os problemas e por isso merece especial respeito, ou situação excepcional, mas um elemento, entre muitos, do progresso econômico e do bem-estar social, um elemento cujo trabalho se procura cercar de naturais favores para que possa desenvolver-se em condições favoráveis à criatividade, mas que não pode justificadamente procurar no exercício mesmo da ciência uma fonte de vantagens materiais, um tratamento preferencial como ser humano. Este problema é muito sério, mais grave do que parece, pois é um dos que mais contribuem para separar o intelectual ou o cientista da compreensão ou da estima popular, cavando profundo fosso entre esta e eles.

Nenhum país pode ter ciência melhor do que a qualidade da educação básica que assegura aos seus cidadãos... Pode-se, a peso de ouro, instalar núcleos de sábios estrangeiros num país despreparado; mas se esses sábios não encontrarem elementos nacionais capazes e adequados a absorver o exemplo, a lição e a técnica dos sábios importados, o esforço perecerá e os núcleos não passarão de pobres ilhas que o oceano da incompreensão mais cedo ou mais tarde engolirá.

A educação para a ciência é um aspecto da educação em geral. Embora em nossa época já não se possa admitir o tipo de educação tido como desejável noutros tempos, aquela educação romântica e livresca que nossos antepassados tantas vezes conheceram, em que as palavras tinham mais valor do que a realidade, e a tradição pesava mais do que a necessidade; embora hoje, reconhecidamente, essa educação tenha de impregnar-se muito mais de conhecimento científico e de problemas vivos

da comunidade, quer da comunidade local quer da comunidade geral dos homens, tanto se diluíram as fronteiras, seria absurdo que se pretendesse transformar em cientistas todos os que buscam as escolas. Não menos absurdo, porém, é permitir que se crestem vocações científicas ou que se apliquem elas em caminhos menos úteis e necessários, pela apresentação à grande massa da população, de um sistema educacional que valorize mais o título, qualquer que ele seja, do que o real *saber* ou o *saber fazer*, e multiplique os caminhos que conduzem aos títulos mais fáceis. Esta é a política educacional que leva à constituição das falsas elites de doutores sem profissão e sem consistência, sem pensamento e sem propósito, sem consciência pública e sem desejo de participação, apenas dispostos a tudo reduzir a palavras e a buscar nos livros soluções já prontas, incapazes que são de criar ou de adaptar-se à realidade.

Muitos espíritos chamados liberais reagem à idéia de que o Estado possa regular o fluxo do ensino de acordo com as necessidades do meio em mão-de-obra ou mesmo com as necessidades gerais da coletividade. Haver-se-ia de proporcionar a todos infinitas possibilidades de escolha, em todos os níveis, à custa do orçamento público. Raciocinam que outra qualquer orientação redundaria numa espécie de coerção incompatível com as liberdades do regime, esquecidos de que mesmo no regime mais liberal sempre existem coerções, impostas pelo interesse geral. O mais estranho, porém, é que façam coro com esses liberais, em nosso meio, os elementos chamados esquerdistas, que são muitas vezes dos primeiros a defender, até por meio de greves insufladas, se preciso, a liberdade cada vez maior do aluno e do professor em relação ao sistema educacional, como se uns e outros não tivessem obrigações para com a comunidade e não houvessem de estar atentos às necessidades desta, mas tão-somente deveriam satisfazer suas próprias necessidades e seus próprios caprichos, que tanta vez se opõem aos do país, porque são desejos e necessidades de ócio e gozo, de enriquecimento fácil, de conquista insincera de títulos, de transformação da escola em centro de agitação política, etc. Esquecem-se esses elementos esquerdistas que assim agem, que foi mediante uma ação enérgica e orientada do ensino, permeado de alto a baixo pelo propósito de atender antes de tudo aos interesses da comunidade, que a Rússia, que tanto lhes enche os olhos, conseguiu os seus grandes passos de recuperação científica, técnica e, em parte, econômica.

Longe de nós qualquer idéia de transformar a escola, desde os seus inícios, num organismo de simples formação de mão-de-obra especializada, numa produtora de pessoas que saibam fazer bem uma coisa, mas não possuam uma visão básica e geral. Não. Insistimos em que a organização educacional há de ter um propósito bem definido e que esse propósito, mais do que o de qualquer outra atividade pública, deve nascer do interesse coletivo. O grande objetivo do ensino público não é a produção de doutores, da mesma forma que não é a simples produção de obreiros capazes de fazer alguma determinada operação, mas é de preparar para a vida, de criar atitude objetiva, de dar uma base de compreensão geral que tanto

assegure a formação geral do cidadão para as tarefas comuns da vida em sociedade, quanto o preparo das várias mãos-de-obra. Mas isto, num país subdesenvolvido, dentro de um ritmo acelerado, sem devaneios e sobretudo sem desperdício de valores humanos.

Quem analisar seriamente as tendências de nosso ensino — postas de lado as leis e os regulamentos, cujos textos pouco significam quando falta o ânimo de sua aplicação ou a consciência de seu sentido — facilmente perceberá que êle caiu no vício de considerar a universidade como fim natural do processo educativo. Tende para a valorização do doutor (ontem no sentido vago usado para designar aquele que se formava nas escolas superiores, hoje mais especificamente do "doutor propriamente dito", isto é, do que defende uma tese de doutoramento <sup>1</sup>) em contraposição a qualquer outra qualificação, e para a criação da falsa idéia de que a elite de um país deve ser necessariamente constituída por esses homens, qualquer que seja o verdadeiro valor de seu título, a real qualidade de seu saber, e pelos ricos, os financeiramente bem sucedidos, qualquer que seja a legitimidade desse sucesso. Ora, a escolha deveria fazer do povo todo uma elite, ou melhor, se se houvesse de hierarquizar o povo, essa hierarquia deveria basear-se no valor de cada um como cidadão. O operário especializado em sua função, cioso de seu papel na sociedade, o operário bem informado e orientado, o operário para quem o seu trabalho seja o seu ideal é, como o agricultor nas mesmas condições, mais "elite" do que o médico, o advogado, o engenheiro, o cientista — o doutor, enfim — medíocre em sua profissão, sem idealismo e sem consciência cívica.

Não há motivo para que a intelectualidade vazia de propósito ou o doutorismo sem amadurecimento científico pretendam arvorar-se em elite comandante. O passado de traições dessa elite, ou dessa falsa elite, é

<sup>1</sup> Muito valor se tem dado ultimamente, na Universidade de São Paulo, ao doutorado, para o progresso na chamada carreira universitária. A lei acenou com maiores vantagens pecuniárias para os assistentes doutores. Surgiu uma espécie de febre de produção de teses, cuja motivação em grande parte estará nesse incentivo material, mais do que na própria ciência. Não cremos que seja útil a medida. Ela favorece as teses de afogadilho, para conquistar mais alguns cruzeiros no vencimento. Um outro redime é o das teses que não amadurecem nunca, em que o assistente permanece longos e longos anos como aluno do professor todo poderoso que, praticamente, compõe com êle a tese. Passam-se nesse compasso de espera muitos anos, às vezes aplicados em trabalho relativamente pouco produtivo, pois as teses são sempre teses, uma espécie de literatura que, do ponto-de-vista científico, não costuma ter muito valor. E o tempo assim empregado não poderia ser mais bem aproveitado pela dedicação mais direta e mais livre do assistente a um tema original de pesquisa, em que sua participação fosse maior e mais independente? Em dez anos, por exemplo, êle teria realizado diversos trabalhos originais de muito boa classe, que o teriam habilitado, pelo seu conjunto, a um doutorado muito mais convincente, do que a exaustiva tese que êle passou longos anos a compilar e a burilar. Mas a idéia da tese e do título a ela preso é uma tradição forte demais. Pensávamos nisso enquanto liamos o livro *Graduate Education*, de O. Carmichael, em que se revelam tantas dificuldades desse sistema de teses e títulos, mas onde também o autor passa do pressuposto de que esse sistema é o único possível, pois o que lhe ocorre apresentar, à guisa de solução, são simples modificações para acelerar a produção das teses...

186 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

muito grande. Quando se fala na ingenuidade das grandes massas seguindo seus líderes carismáticas nem sempre sinceros, não se pode esquecer que foi nas frouxas, orgulhosas e ambiciosas elites que esses mesmos líderes buscaram e encontraram às dúzias os filósofos que lhes justificassem a insensatez e os profissionais dóceis a todos os seus desmandos. Ah, a lição da Alemanha nazista!

O sistema educativo que degenerou numa concepção dessas, ou que dela nasceu e que a defende obstinadamente, por mais que se alardeie liberal, é, no fundo, antiliberal e visa à ditadura do teórico sobre o real, do pessoal sobre o coletivo.

O grande objetivo do ensino, voltamos a insistir, não é a doutorização dos homens, mas a sua formação básica. A especialização, em seus diversos graus, é, por assim dizer, um subproduto dessa formação. A preocupação de "formar", em seu sentido mais profundo, que não é o de "qualificar", de conceder privilégio profissional, de habilitar, mas de plasmar e modelar, de *dar forma* ao homem, deve entender-se não apenas em relação aos primeiros graus do ensino, mas a todos.

Quantos anos faz que Stuart Mill escreveu que "os homens são homens antes de serem advogados, ou médicos, ou comerciantes, ou industriais; e se os fizerdes homens capazes e sensatos eles se tornarão por si mesmos advogados ou médicos capazes e sensatos"!

Isto foi afirmado em 1817, num discurso pronunciado na Universidade de St. Andrews. A observação ainda é válida hoje em relação a todos os graus do ensino. Em homens devidamente formados, qualquer especialização "pega" bem, como planta em terreno fértil. Sem ela, teremos o mero doutorismo pretensioso, pressuroso na conquista de regalias de grupo, estreitamente solidário na defesa deste (a *pequena solidariedade*), mas displicente em relação ao interesse maior da comunidade ou da humanidade, e desprovido, pois, da *grande solidariedade*.

Talvez a alteração semântica que a palavra "formar" sofreu na linguagem da burocracia do ensino defina mais do que qualquer discurso o mal essencial de todo o nosso sistema educacional, que busca, no fundo, tão somente qualificar e habilitar homens — e na verdade alguns homens, nem sempre os melhores — para determinados misteres chamados superiores, mas não plasmá-los como criaturas sólidas e consistentes.

Não é sem tristeza que contemplamos o enorme desajustamento de todas as peças do ensino em nosso país. Desejaríamos que houvesse consistência de propósito a respeito dele, que se soubesse claramente para que e por que ensinar, e que se mobilizassem todos os recursos possíveis para fazer que as escolas não fossem meras peças de uma desconjuntada máquina burocrática, mas representassem células ou oficinas de criação e transmissão de experiência, onde nunca estivessem ausentes as idéias de lar, de pátria e de humanidade a apurar-nos os impulsos de solidariedade.

Aqui, "como em muitos outros países pobres e ansiosos de crescer depressa, a educação tende a ser dominada por dois fetiches que são a educação primária universal e meramente alfabetizante, e a universidade ou

qualquer coisa com esse nome. Em ambas essas empresas o dinheiro público é por vezes investido até com abundância, não correspondente aos resultados colhidos, esquecidos porém os governantes de que: 1º) A educação primária não deve desenraizar o indivíduo, pondo-o em conflito com o meio, infundindo-lhe a noção da falsa superioridade social do simplesmente letrado e do cidadão, mas deve, ensinando os rudimentos necessários de ciência, de técnica e de cultura geral fixar melhor a criança em seu meio, que ela ajudará a reerguer, e dar a *todos* educação completa, quanto a esse nível. Daí o grande interesse de uma educação realmente rural em todo o interior do país. Mal orientada, essa educação primária universal não raro, segundo alguns entendidos e observadores, devora verbas que deveriam amparar a agricultura e, por meio desta, contribuir para maior produção. 2º) A Universidade não deve ser encarada como instituição que, apesar de cara, os governantes tolerem para ganhar prestígio nas chamadas classes intelectuais, nem como refúgio para o ócio dos intelectuais cépticos que nela busquem a torre de marfim que os isole da coletividade que os sustenta, nem muito menos como simples expediente suntuoso para atender ao empreguismo da gente "bem" ou "semibem", já não mais satisfeitas com as repartições públicas e as autarquias de cunho político.

Ê comum, entretanto, essa defeituosa polarização da atenção dos políticos e governantes nos dois extremos da linha educacional acarretar o esquecimento do ensino médio,<sup>2</sup> que passa a ser mera ponte de passagem entre a escola primária e a superior, como se esta fosse o único caminho digno para o cidadão. Desvirtua-se assim completamente o ensino médio, que perde, muito em particular, o seu sentido fundamental de estágio formador da mentalidade do cidadão comum e de preparador de uma boa parte da útil mão-de-obra com que o país tem de contar. Isso sem falar na excelente contribuição que o ensino médio, sob todas as suas formas, curriculares e extracurriculares, quando devidamente orientado, pode dar ao aperfeiçoamento do processo de escolha política, tão grave nas democracias.

O ensino primário e o médio, bem entendidos, são, talvez se possa dizer, a chave do processo educativo nos países menos desenvolvidos e

2 W. A. LEWIS, da Universidade da Jamaica, num interessante estudo sobre ciência, homens e dinheiro, salienta que nos países menos desenvolvidos a moda é gastar amplamente nos extremos da escalada educativa e esquecer a educação secundária (gastar nos extremos, lembre-se, da maneira imprópria que já assinalamos, isto é, buscando um ensino alfabetizante universal e não formador). Diz êle que nesses países o real "gargalo" está no nível secundário, pois a necessidade imperiosa que eles têm de auxiliares agrícolas, práticos de engenharia, mestres de escola primária, guarda-livros, secretárias, enfermeiras, técnicos de laboratório e numerosas outras formas de mão-de-obra urgente, pode ser facilmente conseguida a partir de uma base de ensino médio (é claro que logo argumentarão os grupos correspondentes daqui, que não, que cada uma dessas atividades exige um diploma de curso superior, pois esta é a mania do momento. A universidade, por paradoxal que pareça, é "mais fácil" do que o ginásio, impõe menor seleção dentro dela, e a fascinação do título universitário ê muito grande...).

que buscam seu rápido progresso econômico. Infelizmente, os seus problemas, para muitos governantes, até mesmo para alguns que se têm na conta de esclarecidos, quase se resumem aos aumentos de salário e à construção de prédios, aqueles tantas vezes regateados e estes tantas vezes inutilmente faustosos, mal se cogitando de amparar metodológica e tecnicamente o professor. De tal modo vive este abandonado, sem recursos para laboratório e para o ensino vivo, sem possibilidade de integral dedicação à sua escola, sem biblioteca que o atualize, que, bem se pode comparar esse magistério a um exército desbaratado. Nem ao menos se consideram devidamente, nas escolas de filosofia que proliferam pelo país, os reais problemas da formação desses professores, que muitas vezes surgem diante dos alunos como meros repetidores das lições que na universidade receberam, tendo em vista formação diferente, qual seja, por exemplo, a de um futuro especialista em determinado ramo estrito da ciência. Isto explica não poucos conflitos entre professor e aluno, não poucas decepções de um e de outro, não poucas perdas ou extravios de vocações, não poucas perdas de oportunidade de detectar, escolher e encaminhar os estudantes realmente mais bem dotados.

A quantidade de ciência que se ensina hoje no curso primário e especialmente no médio é necessariamente maior que a dos velhos tempos. A própria ciência progrediu muito, e também progrediram as sugestões metodológicas e as motivações diárias para o aprendizado da ciência. Pode mesmo afirmar-se que a ciência tende a substituir outras disciplinas classicamente ensinadas e que já não têm mais razão de ser, nessa fase do aprendizado. Seja lá como fôr, não se chegará ao exagero de pretender que o ensino secundário forme cientistas ou empanturre os moços com conhecimentos científicos. O que se deseja é que a ciência — como aliás todas as outras disciplinas — seja ensinada de maneira viva, que habilite o aluno a raciocinar e compreender e que não represente para êle um texto em cuja última linha êle suponha ter encontrado o fim do conhecimento científico, o exaurimento de toda a sua possível curiosidade. Este ensino vivo e ativo exige um professorado de alta categoria, em cuja formação as faculdades de filosofia, que ainda não avaliaram devidamente seu papel a este respeito em nosso meio, têm imensa responsabilidade.

Quando se diz, com Allain que o ensino deve ser corajosamente retardatário, não se repete nenhuma incongruência em face do ensino da ciência, que deve ser vivo, experimental, altamente motiva-lo. Retardatário êle deve ser no sentido de que o professor se atenha aos conhecimentos básicos e não se perca na Superficialidade da descoberta momentânea, que dentro de pouco tem de ser substituída por outra. Ele deve servir-se dos fatos do dia, das motivações da hora, como ponte para ensinar o aluno a analisar, a investigar, a raciocinar, mas não deve procurar apenas a novidade, a noção, a informação, o dado, e sim os grandes princípios. E estes, força é convir, muito mudam mais devagar do que se poderia supor pela quantidade de informação nova que muitos professores passam a seus discípulos, dispersivamente, para fingir cultura, alardear conhecimento ou simplesmente

pela incapacidade de distinguir o essencial do acessório. Ah, a coragem de ser simples num mundo que se complica aparentemente cada dia que passa, num mundo em que a linguagem das disciplinas se vai tornando cada vez mais hermética! Corajosamente retardatário, neste sentido. Não no sentido de procurar nos livros cinzas frias e mais do que mortas, quando há muito fogo crepitando ao alcance da mão...

No nível secundário, como no primário e também no universitário, o problema realmente fundamental é o da formação básica, diversa em sua amplitude e em seu grau de especialização, mas integral no que respeita à atitude em face do meio e de suas necessidades, à integração da criatura nele. Prematuramente se tem introduzido a especialização em nosso curso secundário, no sentido de multiplicar conhecimentos, deixando de lado a capacidade de raciocinar e encarar problemas. E ainda nas universidades o mesmo defeito se nota, com o agravamento, porém, de a universidade, em nosso meio, ser a etapa em que, geralmente, não se exige o mesmo rigor no estudo, em que deixa, praticamente, de existir aquilo que seria fundamental nela — a seleção de valores, — ao contrário do que se deveria esperar da escola primária e também de boa parte da secundária, nas quais se esperaria antes a difusão do conhecimento necessário ao maior número possível de pessoas, para que tudo afinal não se reduzisse, segundo bem salientou Anísio Teixeira, ao propiciamento de uma educação superior, gratuita e cara, a uma pequena minoria, ao preço da subtração de educação adequada à grande massa pela escola primária e, em parte, pelo ensino secundário e técnico.

A universidade, admitida seja ela realmente universidade, deve ser de fato para os espíritos mais capazes de abranger os graus mais altos da instrução e da educação, os mais capazes de saber fazer os atos mais difíceis e ter os pensamentos mais profundos. E a esses espíritos deve dar uma forte base de alto conhecimento, que depois se aperfeiçoa em especializações de todo o gênero em cursos especiais e, o que é importante, já nos institutos de pesquisa apropriados, onde se cria a Ciência.

A formação universitária hoje envolve, como também a que se faz nos ginásios e nas escolas primárias, muito mais ciência do que antigamente, quando a educação era eminentemente literária. Sem considerar o destino que o aluno vai tomar, essa formação tem de ministrar boa dose de conhecimento científico, pois na época atual, como salienta Charles Snow, é tão "analfabeto" quem ignora, em nosso caso, José de Alencar ou Machado de Assis, Shakespeare ou Goethe, como quem ignora a segunda lei da termodinâmica.

Mas a universidade é uma instituição muito respeitável e não pode servir nem aos oportunismos políticos nem à aventura dos iletrados, ansiosos de prestígio. Anda pelo nosso país uma onda calamitosa de criação de universidades. Qualquer ajuntamento de escolas se diz universidade. Onde se exigiria um núcleo puramente técnico impõem os políticos uma escola superior, se possível com promessa de um reator nuclear e certamente com, pelo menos, um microscópio eletrônico. Densidade de população capaz

de freqüentar útilmente a universidade, e devidamente selecionada, possibilidade de encontrar professores capazes, disso não se cogita, como não se cogita do ambiente necessário; cogita-se, todavia, do prédio que deixe na cidade o nome de um político e satisfaça o interesse de uma firma construtora. A "ação" de que muitas vezes se fala, como se fosse algum plano de governo, outra coisa não é senão a construção de monumentos sem sentido, que tanto poderiam estar aqui como em Marte, porque não se destinam a ser povoados por homens, mas apenas pelos cupins dos orçamentos públicos.

Nos países menos desenvolvidos o trabalho educacional tem de ser ingente e altamente concentrado e orientado, para ser eficiente, isto é, para render o máximo em mínimo prazo, pois há neles uma corrida muito séria com as forças que impedem o progresso econômico e com o aumento de população que pode trazer fome e desnutrição. Nem sempre bastará o esforço por assim dizer normal, curricular, dos vários níveis de ensino, para dar aos países homens esclarecidos e mão-de-obra segura. E preciso montar todo um dispositivo de instrução extracurricular para atingir o grosso da população por todas as formas. Não se diga que o povo não quer aprender. A voracidade com que êle consome a informação científica, nem sempre boa, que a imprensa divulga, é espantosa. Toda uma rede de bibliotecas e recursos audiovisuais tem de ser estabelecida, atingindo todos os centros. Por toda parte o empenho sadio de estender a todos os cidadãos uma educação básica para a vida útil na coletividade o no seu meio ou na sua classe, conforme se queira dizer, em contraste com aquela preocupação, abominavelmente aristocrática, a que já nos referimos, de fazer da universidade, à custa do sacrifício daquele esforço educativo básico, o gozo de alguns poucos que emergiram dos graus iniciais do ensino nem sempre por serem os melhores.

A ciência na coletividade, que tema apaixonante! Quando se toca neste assunto, surgem logo dois grupos aguerridos a se combaterem e menosprezarem mutuamente: de um lado, os defensores da chamada ciência pura; de outro, os defensores da chamada ciência aplicada. Cada um desses grupos reclama mais alta posição hierárquica, maiores verbas para manejar, mais alto *status*. A discussão que se trava entre eles pode ser acompanhada em todos os países, e parece tanto mais acesa quanto menos desenvolvido o país. Faz-se, geralmente, à custa de argumentos colhidos nas nações altamente desenvolvidas, transplantando-se sem maiores preocupações de adaptação ou sequer de interpretação, em relação ao meio em que se está vivendo. É uma discussão estéril e mofina, que só pode aproveitar aos inimigos de qualquer ciência, seja ela pura ou aplicada. E, na verdade, é muito comum aproveitarem-se dela os governantes, que apenas toleram a ciência ou que dela só esperam, cinicamente, resultados imediatos, quando não resultados *encomendados*.

Muito bom senso se exige no exame destas questões. É indiscutível o papel da ciência fundamental ou pura; e quando se fala hoje em revo-

lução científica, o que se tem em mira, em grande parte, é essa ciência fundamental, de que brotam inesperados resultados, que a tecnologia tem amplamente aproveitado, embora não houvessem sido especificamente planejados pelo cientista que se encontra no extremo "puro" da cadeia. O que se verifica em todos os grandes países é o empenho em incrementar e organizar a ciência pura, e portanto a parte, mais criadora da ciência, de modo que ela não seja afogada pela tecnologia ou pelas preocupações imediatistas. Chegou-se à conclusão de que os resultados da ciência pura compensam, e de que no fundo são eles que asseguram o progresso, a longo prazo, da tecnologia. Mas também é preciso não esquecer que a situação dos países menos desenvolvidos não pode comparar-se, na generalidade dos casos, com a dos já amplamente desenvolvidos, donos de economia estável e pujante. Estes já possuem um progresso econômico, aqueles outros ou não o possuem, ou o têm fraco ou instável, dependente. Assim os países menos desenvolvidos têm de prestar grande atenção à ciência aplicada, muitas vezes à simples aplicação de técnicas importadas e adaptadas, para abrir caminho ao seu progresso, assim como têm de mobilizar legiões de pesquisadores para as tarefas imediatas de investigação relativas ao meio (levantamentos, estudo do aproveitamento de recursos naturais, etc). Numerosos problemas locais exigem pesquisa científica original, embora decididamente orientada para um fim prático, e estas investigações requerem os mesmos dons que se exigem de um cientista "puro". Daí ser imprópria e indevida a guerra que se estabelece entre os dois grupos, cada qual procurando desmerecer o outro, rebaixá-lo, procurando o cientista "puro" negar àquele outro o título de cientista, e sendo por êle, em represália, hostilizado como simples teórico ou sonhador, que vive na torre de marfim, quando o país passa fome ou sofre de doenças devastadoras.

Entre as duas "ciências" não existe diferença de qualidade, pois em ambas o espírito de investigação pode aplicar-se com originalidade. Mais ainda, da troca de informação contínua entre os dois grupos podem resultar conseqüências das mais benéficas, que levam muitas vezes o "puro" a resolver um problema de interesse imediato, e o "aplicado" a encontrar uma pista na ciência pura. A diferença que entre eles existe é, quase se poderia dizer, de "clientela de problemas", de gosto quanto ao tipo de assuntos abordados. Seria muito difícil estabelecer diferença, na história da ciência, entre Pasteur e Perrin, na França; entre Koch e Planck, na Alemanha; entre Theobald Smith e Oppenheimer, nos Estados Unidos. Uma coisa, entretanto, parece certa: é que os Estados Unidos não teriam podido criar o ambiente que Princeton reserva aos sábios do "Institute of Advanced Studies", se não tivesse apoiado, desenvolvido e valorizado os trabalhos de sábios como Theobald Smith.

Seria errôneo criar nas universidades, especialmente nos países menos desenvolvidos, ainda a braços com problemas elementares de progresso econômico, a idéia de que só o primeiro tipo de ciência, isto é, a ciência pura, é importante, e valoriza o pesquisador. Aliás, a penetração cada vez maior das universidades pela tecnologia, mostra que essa atitude se torna

insustentável no mundo moderno, sendo recomendável leitura, a esse respeito, o livro de Ashby, já aqui uma vez amplamente comentado — *Technology and the Academies*. A universidade é hoje uma inspiradora necessária da técnica e uma animadora do progresso social e econômico, e a ciência nela há de ser compreendida como um todo harmonioso, de modo que a descoberta mais pura possa encontrar, não apenas ambiente para fazer-se, mas também para desenvolver-se e tornar-se aplicada.

É preciso, porém, que os governantes sejam bem esclarecidos quanto à necessidade dos dois tipos de pesquisa. Se a pesquisa aplicada se impõe, de início, na comunidade, com intensidade talvez maior em vista da impenhorosa necessidade de resolver problemas imediatos e inadiáveis, a outra se impõe para a continuação mesma da vida da ciência no país, pois à medida que seu progresso econômico se fôr impondo, aumentará o número de problemas que exigirão utilização original de princípios cada vez mais gerais e não raro novos.

A luta que existe entre a ciência pura e a aplicada não é, todavia, a mais importante e violenta que as duas "ciências" enfrentam. Afinal, cientistas puros e aplicados constituem apenas duas tonalidades de uma mesma gama e acabam por entender-se, ainda que às vezes com relutância. A máxima incompreensão ocorre entre os cientistas e os técnicos, isto é, os que simplesmente aplicam o conhecimento, os que não elaboram nem adaptam ou aperfeiçoam. Entre estes, por um evidente defeito de formação, domina muitas vezes a idéia de ser o seu papel, na sociedade, muito superior ao do cientista, porque eles é que "fazem" as coisas. Torna-se fácil, perante os governantes e o público ignorante, demonstrar que, ao contrário dos cientistas, eles constroem alguma coisa e deixam marcada sua passagem em alguma obra concreta e não apenas numa folha de papel perdida nalguma revista científica. E, como na vida prática cotidiana, é o técnico quem de fato realiza as ações de que depende imediatamente a satisfação de nossas mais urgentes necessidades; é êle, às vezes, o elemento mais bem pago de toda a classe ligada à ciência. Ê o elemento puramente técnico que, nas organizações em que êle convive com o puramente científico, mais se insurge contra este último. Êle representa o ponto-de-vista "prático", e com esse argumento procura granjear a simpatia e o maior reconhecimento do empregador. E freqüentemente o consegue. A história da luta entre o elemento puramente técnico e o elemento científico, em nosso meio, é cheia de acrimoniosas e surdas controvérsias. Tão cheias de acrimoniosas e surdas controvérsias, como a luta que separa, por exemplo, os professores universitários que se limitam a dar aulas e fazem da universidade uma simples achega a suas ocupações técnicas, e aqueles que se dedicam inteiramente à universidade e ao magistério. Estas duas últimas lutas, que são no fundo simples aspectos de uma mesma luta, marcam a história do regime de tempo integral, estabelecido em São Paulo para favorecer a pesquisa científica.

Desnecessário dizer, nesta altura de nossas reflexões, que não se confunde com a ciência pura e aplicada, nem com a técnica, a perigosa "meia-

ciência" ou a "pseudociência", de que tão longamente falou o professor Rocha Lima, em sua já famosa conferência sobre as "Vicissitudes da Vida Científica". Infelizmente, muito tempo ainda se passará em nosso meio para vencer a "meia-ciência". Ela ainda povoa muitas instituições e vai construindo outras, Brasil afora.

A implantação dos núcleos de ciência pura é um fenômeno sem dúvida difícil e até melindroso. A compreensão dos governos é certamente maior em relação à ciência aplicada e, por outro lado, o controle da sociedade em relação ao trabalho desses cientistas, de que decorrem resultados práticos tangíveis, é mais fácil, de modo que eles, naturalmente, encontram nessa relação com o público maior estímulo para o trabalho eficiente. O cientista puro, se não fôr bem escolhido e se não estiver implantado em centros de alta categoria, em ambientes de elevadíssimo padrão ético, facilmente poderá perder-se na inatividade e no ócio, na escassa produtividade, em atitudes que justifiquem afinal o conceito, fundamentalmente errado, de que cientista puro é um homem sem utilidade social, uma criatura paga para divertir-se com suas abstrações, para "brincar com o infinito", segundo já disse alguém.

Um dos problemas realmente sérios da implantação de núcleos de ciência pura num país ainda não desenvolvido, é a necessidade de realizar, de uma só vez, um grande enxerto, se assim se pode dizer. Não basta criar um centro especializado, é preciso construir ao mesmo tempo vários núcleos afins, que possam apoiá-lo, e constituir ambiente adequado para o trabalho geral da ciência. Outro problema é a relativa lentidão com que se processam esses trabalhos de implantação até a colheita dos primeiros resultados apreciáveis, o que pode às vezes criar reação hostil na sociedade e no governo. E outro problema ainda é o que decorre da necessidade de, para essa implantação, se tornar freqüentemente, a importação de sábios estrangeiros, o que pode irritar o nativismo, tantas vezes pronto a tomar açodadamente as posições do estrangeiro, para o qual, diga-se de passagem, também não costuma ser fácil o problema de adaptar-se à nova terra e a seus costumes.

A exata proporção entre a força de pesquisa aplicada e a de ciência pura, depende de muitos fatores, entre os quais o próprio grau de progresso econômico e intelectual, já atingido pela comunidade.

Assunto dos mais importantes é o das verbas que devem ser investidas nos dois tipos de pesquisa. Nota-se que especialmente nos países pobres, os cientistas muitas vezes constituem uma classe que "chora" demais a respeito de falta de recursos. Mas se se der um balanço rigoroso naquilo que recebe a ciência como um todo, em vários desses países — e o nosso parece ser um deles — talvez se verifique que as somas não são tão escassas, tendo-se em vista a pobreza geral do meio. Em alguns desses países não é rara a figura do cientista que só planeja programas por sua natureza e por seu preço incompatíveis com os orçamentos públicos. Querem a mais cara aparelhagem, os mais bem montados laboratórios, os mais grandiosos prédios. Desenvolve-se neles a idéia de que o valor da pesquisa

está na majestade dos aparelhos com que é feita ou no preciosismo dos temas abordados. E aí está um grave erro. Mais do que alardear o que poderiam fazer com grandes verbas, os cientistas poderiam mostrar o muito que, em não poucas situações a ciência é capaz de fazer com verbas reduzidas. A ciência dos países pobres pode ser correspondentemente pobre do recursos materiais, parcimoniosa no seu uso, porém altamente rica de inspiração.

Estas afirmações não significam que a ciência dispensa capital. Longe disso. Ela o exige, por vezes grande. Esse capital, nos países pobres, é até muitas vezes fornecido ou auxiliado por nações estrangeiras ou organizações internacionais, sendo também possível a sua constituição a partir de um esforço comum de nações interessadas em montar em conjunto determinados laboratórios que possam servir a todas elas. Há diversos exemplos disso, da mesma forma que existem nos grandes países exemplos de organizações semelhantes de âmbito regional, as quais servem aos interesses de determinado número de Estados ou de universidades.

Cada vez mais, em todo o mundo, e com mais forte razão nos países novos, a ciência tem de ser financiada pelo Estado, surgindo como um serviço público, seja diretamente administrado pelo poder público, seja por êle coordenado. Nestas condições, não será de estranhar que custe mais caro, relativamente, nas nações novas do que nas ricas, pois esta é uma regra geral do serviço público que exige pessoal mais treinado. O mesmo raciocínio aplica-se ao custeio do ensino. O que é mais necessário é que os governantes saibam que esse investimento em homens e em recursos para o trabalho humano é tão importante, pelo menos, como os investimentos do capital em atividades chamadas reprodutivas, ou em construções e estradas. É uma verdade difícil de ser aceita pelos políticos, não raro preocupados mais com as construções do que com a formação de pessoal capaz e o trabalho eficiente deste.

A ciência, propriamente dita, nasceu fora das universidades e só lentamente penetrou nelas, criando-lhes aliás graves problemas, pelos conflitos com a tradição filosófica e literária. Esta mesma história se repetiu em nossa terra, onde alguns dos mais antigos núcleos de pesquisa se formaram fora das universidades ou das escolas superiores. Em nosso país é relativamente recente o empenho das universidades ou das escolas superiores, no sentido de reunir a pesquisa ao ensino. Em numerosas escolas ainda estamos assistindo a um choque entre as duas tendências, mas os sintomas são promissores. A Constituição Federal, sob inspiração certamente de alguns grupos idealistas, porém de visão um tanto astigmática, escreveu que, as escolas superiores devem ter, como anexos, institutos de pesquisa. É uma fórmula aceitável, que pelo menos reconhece a necessidade da pesquisa na universidade. Mas se a analisarmos a fundo, veremos que é uma fórmula imprópria, pois deixa entrever que a pesquisa é um anexo do ensino, quando, na realidade, dentro da universidade moderna, ela deveria ser o eixo, passando o ensino a uma espécie de posição, não diremos secundária, porém decorrente.

Como a universidade mantém ainda em sua estrutura grande influência da organização primitiva do ensino superior, no qual tudo se planejara exclusivamente para a transmissão pura e simples do conhecimento, e não para a construção deste, sua estrutura atual ainda se ressentida de muitos defeitos no que toca à pesquisa. Enquanto os institutos organizados fora da Universidade mantêm carreiras estáveis de pesquisadores dotados de independência, a Universidade ainda mantém o regime da "confiança" entre professores e assistentes. Esse regime talvez tivesse ou tenha sentido quando se trata de organizar o ensino, mas deixa de o ter quando se pensa na organização para a ciência, que exige núcleos vários de pesquisadores independentes, não menos estáveis em suas funções que o chefe, ou o professor, na sua. Não entendemos por que até hoje as nossas universidades não cuidaram de constituir nessa base o grosso de seu corpo de pesquisadores, em vez de recorrer aos artifícios, que todos conhecemos, de assegurar precárias estabilidades após tantos anos de serviço em posições de comissão, o que torna o pesquisador que diverge do Catedrático, quando tem um certo número de anos de serviço, uma espécie de "encostado" dentro da instituição. Muito se preocupam nossas leis básicas com a estabilidade, mas esta figura, que encontra apoio na boa teoria da administração, não deve ser encarada apenas do ponto-de-vista estritamente previdencial, que procura assegurar o salário, mas também do ponto-de-vista espiritual e humano, que é o de assegurar não apenas a remuneração do emprego, mas as possibilidades e os meios de trabalhar. Isto é importantíssimo para a vida do cientista.

Infelizmente, entre as universidades e os institutos científicos que a ela não pertencem, tem existido escassa articulação. Daí têm resultado enormes duplicidades de instalações e mesmo de programas de investigação, assim como lamentável desperdício de especialização do ponto-de-vista do ensino, pois o conhecimento dos especialistas dos institutos extra-universitários não é aproveitado, como poderia ser, para ministração de cursos e aperfeiçoamento de estudantes ou profissionais. Não se reconhece ainda aos institutos extra-universitários, mesmo aos da mais alta categoria, a capacidade para orientar teses de doutoramento.

O desentendimento entre os dois núcleos -- universidades de um lado e institutos de pesquisa isolados, de outro — talvez se explique por uma diferença básica da filosofia que serviu de base à instalação de uns e outros. Os institutos isolados nasceram da necessidade da pesquisa e da prestação de serviços públicos, e por isso concentraram seu empenho na organização de um corpo de pesquisadores distribuídos por unidades de trabalho (seções, laboratórios, etc), relativamente bem coordenadas entre si, hierarquizados geralmente pelos critérios da administração pública (nas boas instituições especialmente o mérito, antes que a aplicação de normas burocráticas a todo o pessoal do serviço civil viesse elevar a categoria mais alta o tempo de serviço, para as posições que não sejam de chefia). As universidades nasceram da idéia primordial de ensinar, orientando-se, em grande parte, pela norma da plena independência do Catedrático, o

que faz de cada escola uma soma de unidades quase estanques e onde a cooperação se torna, por isso mesmo, mais difícil, e os desníveis também mais perceptíveis, porque não há propriamente nenhuma autoridade que vele atentamente pelo bom funcionamento do todo e por sua perfeita articulação. E verdade que esses inconvenientes estão sendo corrigidos na medida do possível pela criação de departamentos e de institutos, sendo a Universidade de Brasília, do ponto-de-vista de estrutura, um passo decisivo nesse sentido (mas funcionará?...).

Nunca se deu, ao que acreditamos, um balanço sincero em nossa organização de pesquisa universitária e extra-universitária, para saber o seu grau de eficiência. Acreditamos, porém, que esse grau seja baixo, em vista dos grandes desperdícios que nela ocorrem, das muitas duplicidades de programas e de aparelhagem, do escasso entendimento entre os pesquisadores e da ainda pequena consciência geral de que a ciência que se desenvolve nessas instituições representa alguma coisa mais do que uma rotina de serviço ou um prazer pessoal de cada pesquisador — isto é, representa um esforço de grande sentido para o progresso econômico do país. Infelizmente, em não poucos núcleos chamados científicos, a consciência desse papel só desponta, interesseiramente, quando se organizam movimentos reivindicatórios de aumento de vencimento. Mas ainda aí, cada grupo procura demonstrar o interesse do *seu* trabalho, não do trabalho da ciência como um todo.

A situação da ciência e do ensino em nosso país e nas nações menos desenvolvidas, em geral, suscitaria muitas outras reflexões. Já as temos feito, todavia, esparsamente, em números anteriores desta revista. Com as que agora estamos comunicando, o nosso propósito, em suma, é firmar os seguintes pontos. Reconhecida a importância da ciência e do seu ensino, é preciso também reconhecer que esta ciência e este ensino, que podemos englobar na palavra universidade, não representa, todavia, por si só, o segredo do progresso econômico. A ciência plantada num deserto só pode viçar quando houver, *tanto no deserto quanto nos cientistas*, a sincera convicção de que a ciência pode transformar o deserto. E, para que haja essa convicção, no deserto como em qualquer outra parte, é preciso que a universidade não seja apenas o extremo de uma linha educacional mal concebida, em que a escola primária corrompeu ou deixou de formar a grande massa, contentando-se com simplesmente alfabetizar, e a escola secundária não passou de uma simples transição propedêutica e mal inspirada para uma universidade mais preocupada com a habilitação formal do que com a busca e a partilha do saber por, e entre, homens realmente superiores e selecionados.

Nunca será demais insistir em que a ciência é, por natureza, uma atividade que jamais será tão bem remunerada como as outras que um homem empreendedor poderia desempenhar na sociedade. Em simples atividades técnicas poderia o cientista auferir muito maiores proventos, se tivesse jeito para esse gênero de trabalho, se não fosse realmente atraído pela ciência, se não tivesse prazer na dúvida e na descoberta.

Não se pode excluir, do que busca a ciência, o propósito de sacrifício, um alto grau de idealismo. Por mais que se diga que os tempos mudaram, quando se apagar do cientista essa chama, a ciência terá acabado e terá virado uma simples técnica de descobrir. E então não mais haverá cientistas; haverá cérebros eletrônicos que farão na ciência o mesmo que já fazem noutros ramos de atividade, com a diferença de que dispensarão... o cérebro!

Os melhores núcleos de pesquisa recrutam seus elementos à base do idealismo, da devoção à ciência. Os maus centros o fazem à base do "bom emprego". Não quer isso dizer que se pretenda má paga para os cientistas. Nada disso. O trabalho deve ser dignamente pago. Mas o que se quer assinalar é que hoje, em nosso meio, se vai notando que é cada vez maior a preocupação de ganho entre os cientistas. Basta estar a ouvir, por alguns instantes, um núcleo universitário em conversa, e logo reponha, a unir mesmo os que se combatiam, a questão do vencimento. A "vantagem" da ciência passa a ser uma preocupação tão constante em certos grupos que até se torna abominável.

Isto significa defeito de formação e de seleção. Chamaram-se para os mistérios da ciência homens que na realidade se deveriam ter dedicado à técnica, que deveriam ser vendedores de produtos, incorporadores de empresas, homens aos quais repugna vida modesta passada no laboratório ou no escritório, entre aparelhos e livros, entre discípulos e colaboradores.

Temos dado à escolha dos integrantes da carreira científica toda a atenção que ela merece? Certamente, não. Busquem-se as atas dos conselhos universitários, das congregações, dos órgãos superiores de educação e pesquisa; busquem-se as manifestações dos órgãos que congregam cientistas e profissionais da educação e da ciência; procurem-se os relatórios dos dirigentes das instituições científicas ou dos órgãos que no serviço público devem orientar a organização de carreiras e a seleção para elas. Basta dizer que uma lei baixada no governo passado, criando um conselho dos institutos de pesquisa, na qual havia vários dispositivos relativos à seleção de pesquisadores e à organização da pesquisa em geral, não chegou a ser aplicada pelo governo seguinte, que é o atual, o mesmo que cortou pela metade as verbas do Museu Paulista e que sanciona, em comício político, uma lei que cria uma faculdade de estudos médicos e biológicos em Botucatu, dizendo-a de "alto gabarito" antes de haver revelado o seu corpo científico e técnico ou o regime em que êle vai trabalhar...

Que somos um país subdesenvolvido, somos. Que os países subdesenvolvidos precisam de ciência, de tecnologia e de bom ensino de ciência e de tecnologia para seu rápido desenvolvimento, é também certo. Mas é igualmente certo que não existe em nosso país uma consistência de propósito quanto aos objetivos da educação e da ciência. Ensina-se por ensinar, os professores são, para os governos, nada mais do que uma folha de pessoal, mais ou menos pesada, que atrapalha as obras do "plano de ação", para repetir alegação que se tornou comum no atual governo, não em relação aos professores em particular, mas a todo o funcionalismo público.

A ciência é ainda apenas tolerada; e a tecnologia... bem, por isto entende-se apenas repetir as técnicas que já vêm prontas nos livros de receitas técnicas. Com uma mentalidade desse tipo no governo da República o nos Estados, nada se poderá fazer. É conformar-se cada um com a idéia de subdesenvolvimento e extasiar-se com os discursos que fazem os "desenvolvimentistas"... — J. REIS — (*Anhembi*. São Paulo).

#### NINA RODRIGUES. CRIADOR E CHEFE DE ESCOLA

Nina Rodrigues — cujo centenário de nascimento este ano passa — foi, sem dúvida, na última década do século passado e em princípios deste, uma das primeiras afirmações da ciência brasileira, então incipiente. Realmente, basta considerar que a partir de 1866, época coincidente com a fundação da *Gazeta Médica*, é que surgem, com Wucherer, Paterson e Silva Lima, na Bahia, os primeiros trabalhos baseados na observação, em moldes científicos, de fatos clínicos; depois destes, só a partir de 1890, com Raimundo Nina Rodrigues e seus estudos sobre o negro, é que se retomam, entre nós, pesquisas e trabalhos com bases semelhantes aos daqueles encetados e levados adiante pelos ilustres componentes da Escola Tropicalista Baiana. Nem se diga hajam faltado ao mestre, para revelá-lo as gerações sucessivas como um dos nossos maiores homens de ciência a lembrança e a justiça. de contemporâneos e pósteros, discípulos ou não, divulgando-lhe os trabalhos inéditos, recompondo e editando-lhe os manuscritos, arrumando e ordenando-lhe a extensa bibliografia, dentro que cumpre citar os nomes do Afrânio Peixoto, Homero Pires, Alcântara Machado, Oscar Freire, Flaminio Favero, João Fróis, Estácio de Lima, Artur Ramos, Afrânio Coutinho, Caldas Coni e tantos outros.

O docente de carreira, o mestre atuante, vigilante na defesa dos interesses de ensino, exigente, não se dissocia, em Nina, do pesquisador, do homem de ciência, cujo trabalho, pertinaz e orientado, o levou às alturas de criador e chefe de uma escola científica de projeção mundial. No exercício da cátedra, espírito combativo, lutou por conseguir os meios de tornar o ensino de sua especialidade prático e objetivo; verberou, com desassombro e coragem incomuns, e teorismo habitual das lições e preleções da época. feitas "com todo o aparato espetaculoso dos sucessos oratórios, a que na avidez de aplausos fáceis sacrificariam sem pejo a utilidade do ensino..."

Como estudioso, tem a justa medida das possibilidades do meio. pobre em recursos técnicos, deficiente no aparelhamento indispensável á investigação, tal como já o exigia a era que passava, influenciada profundamente pela experimentação. Mas, Nina "não quer — como acentua Afrânio Peixoto — fundar ciência nova, realizar uma síntese filosófica, resolver uma destas incógnitas tremendas que andam a desafiar todos os laboratórios e clinicas do mundo..." Ligado, como esteve, aos continuadores e seguidores da Escola de Wucherer e Silva Lima, julgou, por algum tempo, haver encontrado nos estudos de patologia tropical a trilha a seguir. Se esses estudos,

no estado em que se achavam, exigiam, para proporcionar resultados seguros, á altura daqueles a que chegaram seus iniciadores, uma base experimental indispensável, seria temerário continuá-los. desarmado tecnicamente o meio como se encontrava. Por que persistir então, inexistente, o aparelhamento técnico imprescindível, se já começavam "os ânimos menos tolerantes a desconfiar dessa ciência toda de raciocínio, feita em nome de uma observação que não se praticou, e de uma experimentação que se desconhece"? 'Nina Rodrigues, in *Fragmentos de Patologia Intertropical*. Bahia, 1892). Como se iluminado pela consciência da brevidade da própria existência, — viveu apenas 44 anos — compreende que não pode parar, nem deter-se na lamentação dos óbices que se opunham ao seu objetivo; muito menos, interromper nesse ponto, encerrar nessa altura sua vida de pesquisador, de intelectual, quando a compulsão interior lhe apontava o caminho a seguir pleno de atrações... Se o momento é decisivo, não lhe falta, entretanto, naquele instante, para deliberar, a conjunção feliz das disposições totais de sua personalidade. Resolve, mas com a firmeza da decisão que "emana da personalidade total". Sem hesitação, como se àquela determinação própria fora irresistivelmente compelido o seu ser inteiro, porque assim o motivasse, como quer Bergson, "a conjugação de seus próprios sentimentos, de seus pensamentos e de suas mais intimas aspirações..." Uma guinada. simplesmente, como em náutica. Uma guinada, à esquerda, uma ré-direção. Encerra seus estudos e trabalhos sobre os temas que constituíam a preocupação da Escola de Wucherer, Paterson, Silva Lima, Pacífico Pereira e seguidores, e dedica-se inteiramente aos problemas de etnografia, de antropologia, relacionados ou não com a Medicina Legal, de que o negro seria o fulcro.

Em meio à feição do nosso, na época, em que a importação de temas, conceitos e atualidades médicas constituía a regra, em que os países europeus representavam a fonte invariável de inspiração para os estudiosos. romper com a tradição, e encarar, com objetividade e espírito científico, os problemas indígenas mais que uma atitude mental nova independente. significava uma definição amadurecida de propósitos científicos, um compromisso intelectual com as realidades brasileiras carecentes de exame. estudo e solução. Não importar, para repetir, a ciência estrangeira. Como seus brilhantes predecessores nos estudos de medicina tropical (cujas atividades na pesquisa haviam cessado praticamente), volta-se para os temas nacionais, disposto a encará-los e estudá-los. No Brasil e na Bahia, pelas determinantes históricas da formação brasileira, existia abundante material de pesquisa etnográfica, antropológica, sociológica e psicológica. Embora tenha feito estudos sobre a mestiçagem brasileira, a pesquisa de um dos elementos étnicos, o estudo do negro, no Brasil e na Bahia, constituiria, daí por diante, o tema de sua verdadeira paixão. Não só a Bahia, no Brasil, reunia a maior população negra, mas, como lembra Pedro Calmon "com a circunstância de ter preservado, quanto possível, no tolerante meio baiano, as suas características essenciais, assim religiosas o ráticas. como de costumes e espírito, através dos grupos purificados pelo isolamento de suas crenças; sudaneses, minas ou nagôs de ciclo muçulmano; angolas

cabindas e benguelas, ou bântus fetichistas, sem contar as variações intermediárias, que só poderiam ser apontadas pelo observador persistente". Ao invés de repetir pesquisas estrangeiras, Nina Rodrigues, como diz Afrânio Peixoto, "dava-se, na sua especialidade, à pesquisa de assuntos nacionais, ou de modo de se comportar entre nós — meio, raça e momentos diferentes de civilização —, os conhecidos fatores biológicos ou sociológicos que determinam os fenômenos da vida. Estudou, observou e experimentou, no Brasil, coisas brasileiras: eis a sua originalidade. Com um trabalho assíduo, uma pertinácia de esforço erudito e inteligente conseguiu, sobre muitos assuntos, noções claras e indagações perfeitas: eis o seu mérito". Entre os estudos de etnografia, antropologia e antropologia criminal a que deve sua projeção nacional e internacional, citam-se "Os mestiços brasileiros" (1890). "As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil" (1894), "Negros criminosos no Brasil" (1895) "Animismo fetichista dos negros baianos" (1896), "Epidemia de loucura religiosa no Brasil" (1898) "A paranóia dos negros", "atavismo psíquico e paranóia" (1902). "O problema da raça na América Portuguesa" (1903), editado com o título de "Os africanos no Brasil" (1933).

Ninguém tem dúvida de que na época, fins do século dezenove, floresceu, na Bahia e no Brasil, mais de uma escola científica, mais de uma escola médica... "um verdadeiro centro de estudos e pesquisas, — como acentua Afrânio Coutinho — em que se trabalhava, pesquisava e publicava com espírito científico, procurando sempre os caminhos originais e os assuntos locais". Nina Rodrigues, nascido em 1862, diplomado em 1887, sofreria, ainda, a influência daquela mentalidade objetiva daquela atitude científica, diante dos fatos clínicos, que inauguraram a partir de 1866, na Bahia e na medicina brasileira, Wucherer e Silva Lima. Se os trabalhos de Nina não representam uma continuação daqueles da Escola Tropicalista, valem por um desdobramento daquela atitude mental em relação a outros fatos. Com os seus estudos e pesquisas originais — de etnografia antropologia e psicologia criminal — Nina Rodrigues emprestou à Medicina Legal brasileira feição própria, característica de autenticidade, traços vivos, afinal de indiscutível individualidade científica. Estava seu nome vinculado, assim, a um movimento de idéias de grande profundidade e extensão, consubstanciado na Escola Baiana de Medicina Legal.

A escola de Nina, diz Afrânio Peixoto, "propagou-se ao Rio, onde quem assina estas linhas (A. Peixoto), — e que, para si como seu direito e sua mais alta condecoração, reivindica o título de primeiro de seus discípulos — reformou, em 1907 o Serviço Médico Legal do Distrito Federal, o que deu imitação ao dos Estados — e criou, com Diógenes Sampaio, Leitão da Cunha, Nascimento Silva o Curso de Aperfeiçoamento médio-legal em 1917, na Faculdade de Medicina, tal qual — Kreisarzt alemão, redivivo em 1932, agora com Fernando Magalhães, Leonídio Ribeiro, Heitor Carrilho, Miguel Sales, Antenor Costa e os fiéis Leitão da Cunha e Afrânio Peixoto. Este ainda, na sua cadeira de Medicina Legal da Faculdade de Direito, reclama, aí, a propagação da Escola de Nina Rodrigues. Em São Paulo, ainda em vida dele, Alcântara Machado, o grande mestre, se fizera espon-

taneamente seu discípulo na Faculdade de Direito e, na de Medicina, Oscar Freire criava o ensino como na Bahia, deixando um digno continuador da escola em Flamínio Favero. Na mesma Bahia, Estácio de Lima, na Faculdade de Medicina, como antes João Fróis, na de Direito, dão o mesmo lustro ao endereço "nacional" desses estudos... O "Instituto Nina Rodrigues" é uma homenagem e uma escola. E no Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre... por todo o Brasil, ainda quando não venham diretamente nem se reclamam dele, é o espírito de Nina Rodrigues que é modelo e inspiração".

Toda esta fecunda atividade científica, que sua obra patenteia, desenvolveu-se em menos de dois decênios de sua breve existência. Mas, o que ressalta, sem dúvida, na obra de Nina, é havê-la empreendido no meio brasileiro de então, na fase sócio-econômica e intelectual do nosso desenvolvimento, em que viveu. E não haver cedido é complexidade de fatores — de ordem física, econômico-social e psicológica — que tornavam o ambiente não só inadequado tecnicamente, mas sem condições francas de receptividade às idéias e atitudes inovadoras. Seu maior mérito é não haver permitido que se anulassem dentro de si, ante as deficiências e dificuldades do meio, os favores e amplos recursos de uma vocação científica que se havia de afirmar exuberantemente no estudo do problema então dos mais palpitantes da realidade brasileira.

Nina foi mestre, sem dúvida: soube transmitir não só a experiência alheia, mas a própria legitimamente adquirida através das pesquisas que realizou. Tomou atitude e posição, mais de uma vez, em assuntos em controvérsia: firmou, em ciência, investigando, pontos-de-vista e propósitos, uns e outros seguidos, continuados, ou mesmo reinterpretados por discípulos e sucessores. Foi o chefe de Escola! — ITAZIL BENÍCIO DOS SANTOS (*A Tarde*, Salvador).

### A TRAGÉDIA DAS MÃOS VAZIAS

Chucalho colorido que mãozinhas ávidas procuram alcançar. Em movimentos incertos os dedos rosados se estendem em direção do brinquedo. O bebê agarra e sacode o chucalho. Ouve atento o barulhinho. Instantes depois deixa cair o objeto. A mãe carinhosa lhe entrega outro, e mais outro brinquedo...

Menino de dois anos sobrepõe blocos coloridos de madeira. A sua torre, um pouco irregular, cresce. Quando tenta colocar cubo grande em cima de outro pequeno a torre cai. O menino escuta o barulho dos cubos caindo no chão. Observa a conseqüência de seus próprios atos... primeira noção de causa e efeito. — No decorrer dos anos aparecem na sua construção os portais, os cercados, os castelos simétricos. Para obter equilíbrio perfeito de sua obra, a criança de cinco a seis anos compara tamanho, formas, cores, e ajusta as peças com delicados movimentos digitais. As torres e os castelos desmoronam, a experiência fica. No jogo livre, a

criança constrói o seu próprio conhecimento. A atividade manual com blocos de madeira lhe ensina noções de espaço, tamanho, número que dão sentido aos termos da linguagem. A verdadeira geometria deita raízes profundas na idade pré-escolar...

A criança pobre, que não tem brinquedos comprados, brinca com areia, barro, galhos secos, pedras do caminho...

*Asilo de crianças abandonadas.* Janelas amplas iluminam o berçário. Nas filas de camas brancas, estão as crianças de oito a doze meses de idade. Algumas estão de pé sobre o lençol impecavelmente limpo, amarrado ao colchão. Além da grade das camas, as mãozinhas nada podem alcançar. Mãos vazias tateiam o ar. Dedos vazios se entrelaçam na fome de pegar alguma coisa. Mãos vazias, que desistiram de brincar. — Crianças que dormem de tédio... No asilo, o árduo trabalho de manter as crianças saudáveis, limpas, bem alimentadas tomam todo tempo das pessoas caridosas que dedicam a vida à infância abandonada. Mãos vazias que não constroem o conhecimento... atraso mental...

*Escola primária de crianças cegas.* Por motivo de doença a professora faltou. Mãos vazias tateiam carteiras. Dedos vazios encontram parafusos. Com fome de pegar, dedos vazios torcem parafusos. A carteira se desfaz. Um dos meninos joga uma tábua em direção da janela. A vidraça quebra. O vidro se estilhaça lá em baixo em mil pedaços. Febre de destruição... As mãos vazias encontraram ação...

*Escola de ler, escrever e contar.* Mãos contrafeitas de crianças pobres, que tentam escrever e nada conseguem. Antes de vir à escola nunca pegaram num lápis, ou ouviram sequer uma história. Agora devem aprender a ler, escrever e contar. Não sabem bem porque...

A vidraça embaçada não deixa entrar o céu azul, o canto dos passarinhos, ninguém varre a poeira do assoalho. O servente, colocado na escola por empenho político, não trabalha por motivo de doença crônica de não poder... ou não querer fazer uso das mãos. No início do ano, a professora nova convidara alguns alunos para ajudá-la a varrer e tirar a poeira. Os pais foram à diretora reclamar. Seus filhos estavam na escola para estudar. Não eram serventes. — Desprezo de ricos e pobres pelo trabalho das mãos.

Mãos vazias, que não aprendem a trabalhar a terra escura para dela ver surgir a vida de uma nova primavera.

Escola de mãos vazias palavras vazias. Escola esquecida das mãos pequeninas... mãos que ensinam a pensar... — HELOÍSA MARINHO (*Diário de Notícias*. Rio).

## ATOS OFICIAIS

-LEI Nº 4.084 DE 30 DE JUNHO  
DE 1962

*Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício.*

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

O Congresso Nacional decreta:

*Do Exercício da Profissão de Bibliotecário e das suas Atribuições*

Art. 1\* A designação profissional de Bibliotecário, a que se refere o quadro das profissões liberais, grupo 19. anexo ao Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho), é privativa dos Bacharéis em Biblioteconomia. de conformidade com as leis em vigor.

Art. 2º O exercício da profissão de Bibliotecário, em qualquer de seus ramos, só será permitido:

a) aos Bacharéis em Biblioteconomia, portadores de diplomas expedidos por Escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas;

b) aos Bibliotecários portadores de diplomas de instituições estrangeiras que apresentem os seus diplomas revalidados no Brasil, de acordo com a legislação vigente.

Parágrafo único. Não será permitido o exercício da profissão aos diplomados por escolas ou cursos cujos estudos hajam sido feitos através de correspondência, cursos intensivos, cursos de férias etc.

Art. 3º Para o provimento e exercício de cargos técnicos de Bibliotecários e documentalistas, na administração pública autárquica, paraestatal, nas empresas sob intervenção governamental ou nas concessionárias de serviço público, é obrigatória a apresentação do diploma de bacharel em Biblioteconomia respeitados os direitos dos atuais ocupantes efetivos.

Parágrafo único. A apresentação de tais documentos não dispensa a prestação do respectivo concurso, quando este fôr exigido para o provimento dos mencionados cargos.

Art. 4" Os profissionais de que trata o art. 2", letras a e b desta lei, só poderão exercer a profissão após haverem registrado seus títulos ou diplomas na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5" O certificado de registro ou a apresentação do título registrado. será exigido pelas autoridades federais, estaduais ou municipais para assinatura de contratos, termos de posse, inscrição em concursos, pagamentos de licenças ou imposto para exercício da profissão e desempenho de quaisquer funções a esta inerentes.

Art. 6º São atribuições dos Bacharéis em Biblioteconomia, a organização, direção e execução dos serviços técnicos de repartições públicas federais, estaduais, municipais e autárquicas e empresas particulares concernentes às matérias e atividades seguintes:

- a) o ensino de Biblioteconomia;
- b) a fiscalização de estabelecimentos de ensino de Biblioteconomia reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação;
- c) administração e direção de bibliotecas;
- d) a organização e direção dos serviços de documentação;
- e) a execução dos serviços de classificação e catalogação de manuscritos e de livros raros e preciosos, de mapotecas, de publicações oficiais e seriadas, de bibliografia e referência.

Art. 7º Os Bacharéis em Biblioteconomia terão preferência, quanto à parte relacionada à sua especialidade, nos serviços concernentes a:

- o) demonstrações práticas e teóricas da técnica biblioteconômica em estabelecimentos federais, estaduais, ou municipais;
- b) padronização dos serviços técnicos de biblioteconomia;
- c) inspeção, sob o ponto-de-vista de incentivar e orientar os trabalhos de recenseamento, estatística e cadastro das bibliotecas;
- d) publicidade sobre material bibliográfico e atividades da biblioteca;
- e) planejamento de difusão cultural, na parte que se refere a serviços de bibliotecas;
- f) organização de congresso, seminários, concursos e exposições na-

cionais ou estrangeiras, relativas a Biblioteconomia e Documentação ou representação oficial em tais certames.

#### DOS CONSELHOS DE BIBLIOTECONOMIA

Art. 8º A fiscalização do exercício da profissão do Bibliotecário será exercida pelo Conselho Federal de Biblioteconomia e pelos Conselhos regionais de Biblioteconomia, criados por esta lei.

Art. 9º O Conselho Federal de Biblioteconomia e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia são dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e patrimonial.

Art. 10. A sede do Conselho Federal de Biblioteconomia será no Distrito Federal.

Art. 11. O Conselho Federal de Biblioteconomia será constituído de brasileiros natos ou naturalizados e obedecerá à seguinte composição:

- a) um Presidente, nomeado pelo Presidente da República e escolhido dentre os nomes constantes da lista tríplice organizada pelos membros do Conselho;
- b) seis (6) conselheiros federais efetivos e três (3) suplentes, escolhidos em assembléia constituída por delegados-eleitores de cada Conselho Regional de Biblioteconomia;
- c) seis (6) conselheiros federais efetivos, representantes da Congregação das Escolas de Biblioteconomia do Distrito Federal e de todo o Brasil, cujos nomes serão encaminhados pelas Escolas em listas tríplices, ao Conselho de Biblioteconomia.

Parágrafo único. O número de conselheiros federais poderá ser am-

pliado de mais de três, mediante resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia, conforme necessidades futuras

Art. 12. Dentre os seis conselheiros federais efetivos de que trata a letra *b* do art. 11 da presente Lei, quatro devem satisfazer as exigências das letras *a* e *b* e dois poderão ser escolhidos entre os que se enquadram no art. 4º desta mesma Lei.

Parágrafo único. Na escolha dos dois (2) conselheiros federais efetivos de que trata o art. 11 da presente Lei, haverá preferência para os titulares que exerçam cargos de chefia ou direção.

Art. 13. Os 3 suplentes indicados na letra *b* do art. 11, só poderão ser escolhidos entre os que se enquadram nas letras *a* e *b* do art. 1º da presente Lei.

Art. 14. O mandato do Presidente, dos Conselheiros federais efetivos e dos suplentes terá a duração de 3 (três) anos.

Art. 15. São atribuições do Conselho Federal de Biblioteconomia:

a) organizar o seu Regimento Interno;

b) aprovar os regimentos internos organizados pelos Conselhos Regionais, modificando o que se tornar necessário, com a finalidade de manter a unidade de ação;

c) tomar conhecimento de quaisquer dúvidas suscitadas pelos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, promovendo as providências que se fizerem necessárias, tendentes a favorecer a homogeneidade de orientação dos serviços de biblioteconomia;

d) julgar, em última instância, os recursos das deliberações dos

Conselhos Regionais de Biblioteconomia;

e) publicar o relatório anual dos seus trabalhos e, periodicamente, a relação de todos os profissionais registrados;

f) expedir as resoluções que se tornem necessárias para a fiel interpretação e execução da presente Lei;

g) propor ao Governo Federal as modificações que se tornarem convenientes para melhorar a regulamentação do exercício da profissão do Bibliotecário;

h) deliberar sobre questões oriundas do exercício de atividades afins à especialidade do bibliotecário;

i) convocar e realizar, periodicamente, congressos de conselheiros federais para estudar, debater e orientar assuntos referentes à profissão.

Parágrafo único. As questões referentes às atividades afins com as de outras profissões serão resolvidas através de entendimentos com as entidades reguladoras dessas profissões.

Art. 16. O Conselho Federal de Biblioteconomia só deliberará com a presença mínima de metade mais um de seus membros.

Parágrafo único. As resoluções a que se refere a alínea / do art. 15, só serão válidas quando aprovadas pela maioria dos membros do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 17. Ao Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia compete, até julgamento da direção do Conselho, a suspensão de decisão que o mesmo tome e lhe pareça inconveniente.

Parágrafo único. O ato de suspensão vigorará até o novo julga-

monto do Conselho, caso para o qual o presidente convocará segunda reunião no prazo de 30 (trinta) dias contados do seu ato. Se no segundo julgamento o Conselho mantiver por dois terços de seus membros a decisão suspensa esta entrará em vigor imediatamente.

Art. 18. O Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia é o responsável administrativo pelo Conselho Federal de Biblioteconomia inclusive pela prestação de contas, perante o órgão competente.

Art. 19. O Conselho Federal de Biblioteconomia fixará a composição dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, procurando organizá-los à sua semelhança: promoverá a instalação de tantos órgãos quantos forem julgados necessários fixando as suas sedes e zonas de jurisdição.

Art. 20. As atribuições dos Conselhos Regionais de Biblioteconomias são as seguintes:

o) registrar os profissionais de acordo com a presente Lei e expedir carteira profissional;

b) examinar reclamações e representações escritas acerca dos serviços de registro e das infrações desta Lei e decidir, com recurso, para o Conselho Federal de Biblioteconomia;

c) fiscalizar o exercício da profissão, impedindo e punindo as infrações à Lei, bem como enviando às autoridades competentes relatórios documentados sobre fatos que apurarem e cuja solução não seja de sua alçada;

d) publicar relatórios anuais dos seus trabalhos e, periodicamente, relação dos profissionais registrados;

e) organizar o regimento interno, submetendo-o à aprovação do Conselho Federal de Biblioteconomia;

f) apresentar sugestões ao Conselho Federal de Biblioteconomia;

g) admitir a colaboração das Associações de Bibliotecários, nos casos das matérias das letras anteriores;

h) eleger um delegado-eleitor para a Assembléia, referida na letra b do art. 11.

Art. 21. A escolha dos conselheiros regionais efetuar-se-á em assembléias realizadas nos Conselhos Regionais, separadamente por delegados das Escolas de Biblioteconomia e por delegados eleitos pelas Associações de Bibliotecários, devidamente registrados no Conselho Regional respectivo.

Parágrafo único. Os diretores de Escolas de Biblioteconomia e os Presidentes das Associações de Bibliotecários são membros natos dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia.

Art. 22. Todas as atribuições referentes ao registro, à fiscalização e à imposição de penalidades, quanto ao exercício da profissão de Bibliotecários, passam a ser da competência dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia.

Art. 23. Os Conselhos Regionais de Biblioteconomia poderão, por procuradores seus, promover perante o Juiz da Fazenda Pública e mediante o processo de executivo fiscal, a cobrança das penalidades ou anuidades previstas para a execução da presente Lei.

Art. 24. A responsabilidade administrativa de cada Conselho Regional cabe ao respectivo presidente,

inclusive a prestação de contas perante o órgão federal competente.

Art. 25. O Conselheiro federal ou regional que, durante um ano faltar, sem licença prévia dos respectivos Conselhos, a seis (6) sessões consecutivas ou não, embora com justificação, perderão, automaticamente, o mandato que passará a ser exercido, em caráter efetivo, pelo respectivo suplente.

#### AS ANUIDADES E TAXAS

Art. 26. O Bacharel em Biblioteconomia, para o exercício de sua profissão é obrigado ao registro no Conselho Regional de Biblioteconomia a cuja jurisdição estiver sujeito, ficando obrigado ao pagamento de uma anuidade ao respectivo Conselho Regional de Biblioteconomia, até o dia 31 de março de cada ano, acrescido de 20% (vinte por cento) de mora, quando fora deste prazo.

Art. 27. Os Conselhos Regionais de Biblioteconomia cobrarão taxas pela expedição ou substituição de carteiras profissionais e pela certidão referente à anotação de função técnica.

Art. 28. O Poder Executivo provera em decreto, a fixação das anuidades e taxas a que se referem os artigos 26, 29 e 30 e sua alteração só poderá ter lugar com intervalos não inferiores a três anos, mediante proposta do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 29. Constitui renda do Conselho Federal de Biblioteconomia o seguinte:

- a) 1/4 da taxa de expedição da carteira profissional;
- b) 1/4 da anuidade de revogação do registro;

c) 1/4 das multas aplicadas de acordo com a presente Lei;

d) doações;

e) subvenções dos governos;

f) 1/4 da renda de certidões.

Art. 30. A renda de cada Conselho Regional de Biblioteconomia será constituída do seguinte:

a) 3/4 da renda proveniente da expedição de carteiras profissionais;

b) 3/4 da anuidade de renovação de registro;

c) 3/4 das multas aplicadas de acordo com a presente lei;

d) doações;

e) subvenções dos governos;

f) 3/4 da renda das certidões.

#### DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 31. Os presidentes dos Conselhos Federal e Regionais de Biblioteconomia prestarão anualmente suas contas perante o Tribunal de Contas da União.

§ 1º A prestação de contas do presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia será feita diretamente ao referido Tribunal, após aprovação do Conselho.

§ 2º A prestação de contas dos presidentes dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, será feita ao referido Tribunal por intermédio do Conselho Federal de Biblioteconomia.

§ 3º Cabe aos presidentes de cada Conselho a responsabilidade pela prestação de contas.

Art. 32. Os casos omissos verificados nesta lei serão resolvidos pelo Conselho Federal de Biblioteconomia.

#### DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 33. A Assembléia que se realizar para a escolha dos seis (6) primeiros conselheiros efetivos e dois (2) primeiros conselheiros su-

plentes do Conselho Federal de Biblioteconomia, previsto na conformidade da letra *b* do art. 11 desta Lei, será presidida pelo consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social e se constituirá dos delegados eleitores, dos representantes das Associações de classe, das Escolas de Biblioteconomia eleitos em assembléias das respectivas instituições por voto secreto e segundo as formalidades estabelecidas para a escolha de suas diretorias ou órgãos dirigentes.

§ 1º Cada Associação de Bibliotecários indicará um único delegado-eleitor que deverá ser, obrigatoriamente, sócio efetivo e no pleno gozo de seus direitos sociais, e profissional de biblioteconomia possuidor de diploma de bibliotecário.

§ 2º Cada Escola ou Curso de Biblioteconomia se fará representar por um único delegado-eleitor, professor em exercício, eleito pela respectiva congregação.

§ 3º Só poderá ser eleito na assembléia a que se refere este artigo, para exercer o mandato de conselheiro Federal de biblioteconomia o profissional que preencha as condições estabelecidas no art. 13 da presente Lei.

§ 4º As Associações de Bibliotecários, para obterem seus direitos de representação na assembléia a que se refere este artigo, deverão proceder dentro do prazo de noventa (90) dias, a partir da data desta Lei, ao seu registro prévio perante o consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social, mediante a apresentação de seus estatutos e mais documentos julgados necessários.

§ 5º Os seis conselheiros referidos na letra *c* do art. 11 da pre-

sente lei, serão credenciados pelas respectivas Escolas, junto ao consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Art. 34. O Conselho Federal de Biblioteconomia procederá na sua primeira sessão ao sorteio dos conselheiros federais de que trata a letra *c* do art. 11 desta Lei e que deverão exercer o mandato por três (3) anos.

Art. 35. Em assembléia dos conselheiros federais efetivos eleitos na forma do art. 11, presidida pelo Consultor Técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social, serão votados os tríplexes a que se refere a letra *a* do art. 11 da presente Lei para escolha do primeiro presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 36. Durante o período da organização do Conselho Federal de Biblioteconomia, o Ministro do Trabalho e Previdência Social designará um local para sua sede, e, à requisição do presidente deste Conselho, fornecerá o material e pessoal necessários ao serviço.

Art. 37. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 30 de junho de 1962; 141º da Independência e 74º da República. — JOÃO GOULART.

(Publ. no *D. O.* de 2-7-62).

DECRETO Nº 51.552 — DE 26 DE  
/ SETEMBRO DE 1962

*Aprova o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962.*

O Presidente da República e o Presidente do Conselho de Ministros,

com base nas atribuições que lhes confere o artigo 18 do Ato Adicional, decretam:

Art. 1º Fica aprovado o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962, referente ao Ensino Primário e Médio.

Art. 1º O Ministro da Educação e Cultura fica autorizado a tomar as providências e baixar os Atos necessários à implantação imediata do Programa de Emergência.

Art. 3º Ficam dispensadas as concorrências para aplicação dos recursos previstos no Programa de Emergência, na forma do art. 246, do Código de Contabilidade Pública da União.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 26 de setembro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

JOÃO GOULART  
*Hermes Lima*  
*Miguel Cálmon*  
*Darci Ribeiro*

(Publ. no D.O. de 27-9-62).

'DECRETO Nº 1.266 — DE 25 DE JUNHO DE 1962

*Baixa novo Regimento para a Diretoria do Ensino Comercial.*

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, item III, da Emenda Constitucional n» 4 — Ato Adicional, e tendo em vista o que consta do processo n» 1.225-62, do

Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o novo Regimento que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, para a Diretoria do Ensino Comercial.

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

Brasília, em 23 de junho de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES  
*Antônio de Oliveira Brito*

## REGIMENTO DA DIRETORIA DO ENSINO COMERCIAL

### CAPÍTULO I

#### *Da Finalidade e Competência*

Art. 1º A Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura tem por finalidade:

I — Exercer, nos termos da legislação vigente, atividades de administração do ensino técnico comercial;

II — Promover e orientar a aplicação das leis e regulamentos do ensino técnico comercial;

III — Organizar e manter cursos de aperfeiçoamento e de formação desse ramo do ensino médio; e

IV — Realizar pesquisas e promover a realização de seminários de estudo, conferências e congressos, visando aprimorar o ensino técnico comercial.

Art. 2º Compete à Diretoria:

I — Coordenar, orientar e inspecionar as atividades escolares;

II — incentivar o melhoramento dos métodos de ensino, das instalações e do aparelhamento das escolas;

III — Supervisionar a organização de serviços de orientação educacional e profissional;

IV — Realizar ou organizar cursos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;

V — Verificar as condições do funcionamento e das instalações dos estabelecimentos que solicitarem equiparação ou reconhecimento;

VI — Apurar se foram e estão sendo satisfeitas as condições de investidura dos diretores-técnicos e dos membros do corpo docente;

VII — Verificar a assiduidade e a eficiência dos professores;

VIII — Executar os encargos decorrentes da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio relativos ao ensino comercial;

IX — Observar as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e estudar os assuntos por êle submetidos ao Ministério da Educação e Cultura;

X — Cooperar com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, fornecendo-lhe os dados estatísticos de que necessitar, bem como colaborar, quando solicitado, com outras entidades públicas e particulares, em assuntos que se relacionem com o ensino comercial;

XI — Colaborar com as escolas e com as autoridades educacionais, promovendo pesquisas econômicas e sociais, assim como prestando orientação especializada necessária ao aprimoramento pedagógico; e

XII — Promover, em todo o país, o aperfeiçoamento e a difusão

do ensino comercial, bem como a expansão de sua rede escolar, diretamente ou em convênio com entidades públicas ou privadas.

## CAPÍTULO II

### *Da Organização*

Art. 3' A Diretoria compõe-se de:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar;

Seção de Pessoal Docente e Administrativo;

Seção de Fiscalização da Vida Escolar;

Seção de Orientação e Assistência;

Seção de Inspeção; e  
Serviço Auxiliar.

Art. 4' A Diretoria terá um Diretor, ao qual ficarão subordinadas as Inspetorias Regionais, encarregadas de exercer a ação descentralizada da Diretoria.

Art. 5º O Diretor será diretamente subordinado ao Ministro de Estado; as Seções e o Serviço Auxiliar terão Chefes, subordinados ao Diretor; as Inspetorias Regionais terão Inspetores Regionais e, sempre que necessário, Inspetores Seccionais, e um ou mais Inspetores Assistentes e Inspetores Itinerantes.

Art. 6º O Diretor terá um Assistente e um Secretário escolhidos entre os servidores do Ministério.

## CAPÍTULO III

### *Da Competência dos órgãos*

Art. 7» À Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar compete:

I — Verificar se o material didático e as instalações dos estabelecimentos que requerem inspeção

obedecem às especificações e discriminações qualitativas e quantitativas mínimas, aprovadas pelo Ministro, e proceder periodicamente à aludida verificação;

II — Manter:

a) Estreita cooperação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, deste recebendo sugestões sobre as condições de que trata o item I e fornecendo-lhe o resultado de observações que se fizerem na aplicação das mesmas;

b) Um arquivo com fotografias, plantas baixas, especificações e discriminações de que trata o item I e elementos necessários ao conhecimento dos locais das instalações dos estabelecimentos;

III — Fornecer aos diretores de estabelecimentos e aos inspetores de ensino as instruções sobre as especificações e discriminações de que trata o item I;

IV — Estudar os processos de infração das especificações e discriminações de que trata o item I;

V — Opinar sobre redação de regimento de estabelecimento sob a jurisdição da Diretoria;

VI — Realizar inquéritos, pesquisas e outros estudos que se destinem à melhoria do ensino; e

VII — Prestar assistência técnica aos estabelecimentos para o melhoramento de suas instalações e sugerir medidas de estímulo e colaboração que visem à expansão da rede escolar e ao aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino.

Art. 8\* À Seção de Pessoal Docente e Administrativo compete:

I — Registrar professor, orientador educacional e administrador es-

colar e cancelar o registro quando fôr o caso;

II — Manter atualizados:

c) Fichários de registros; e

b) Históricos funcionais;

III — Expedir certificados de registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;

IV — Elaborar normas para provas de habilitação ao exercício do magistério; e

V — Prestar assistência técnica às atividades docentes.

Art. 9» A Seção de Fiscalização da Vida Escolar compete:

I — Manter atualizado os históricos escolares e ter em ordem os respectivos comprovantes;

II — Informar sobre:

a) legitimidade de documento escolar;

b) adaptação de curso;

c) transferência de aluno; e

d) nome, idade, filiação e naturalidade de aluno e registrar as retificações autorizadas;

III — Expedir certidão e certificados;

IV — Registrar:

o) diploma;

b) certificado; e

c) apostila.

Art. 10. A Seção de Orientação e Assistência compete:

I — promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;

II — manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;

III — estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revis-

tas, e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;

IV — elaborar planos para concessão de bôlsas-de-estudo a alunos e controlar a aplicação das mesmas; e

V — estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos.

Art. 11. À Seção de Inspeção compete:

I — fiscalizar:

a) o ensino comercial nos estabelecimentos sob inspeção federal, mediante exame de relatórios de inspeção ou verificação especial, diretamente ou por meio das Inspetorias Regionais;

II — promover:

a) controle do rodízio dos inspetores e manter atualizado o fichado a eles relativo;

b) funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para inspetores;

c) levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrículas, de freqüência e aproveitamento dos alunos; e

d) entendimentos com as escolas para a implantação em seus cursos do Sistema de Ensino Funcional, fornecendo-lhes observações e resultados colhidos em outras unidades escolares;

III — manter:

a) arquivo com informações sobre as atividades das escolas, a fim de prestar-lhes adequada assistência;

b) documentário relativo às experiências pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

Art. 12. Ao Serviço Auxiliar compete:

I — manter em dia os fichários;

II — manter em dia os históricos funcionais do pessoal lotado na Diretoria;

III — informar e providenciar sobre assuntos atinentes a pessoal, material, orçamento e comunicações;

IV — zelar pela guarda do material e manter em dia o registro dos bens móveis da Diretoria;

V — acompanhar a execução orçamentária;

VI — preparar o expediente e executar os trabalhos mecanográficos que, por sua natureza, não competirem às seções; e

VII — expedir certidões.

#### CAPITULO IV

##### Dos *Inspetorias Regionais*

Art. 13. As Inspetorias Regionais terão as suas áreas de ação fixadas pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor.

Art. 14. Além do Inspetor Regional, que chefiará os Inspetores de Ensino em exercício na respectiva área, poderá haver, em cada uma das Inspetorias Regionais, Inspetorias Regionais, Inspetores Seccionais, Assistentes e Itinerantes, a serem designados pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor.

Art. 15. Compete à Inspetoria Regional, na sua área de ação:

I — orientar e fiscalizar a aplicação da legislação federal do ensino comercial;

II — organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pelo Diretor do Ensino Comercial;

III — realizar levantamentos e pesquisas necessárias a estudos de problemas peculiares ao ensino comercial;

IV — promover reuniões dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;

V — promover reuniões de diretores, professores, secretários de escola e orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos, para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação;

VI — promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extracurriculares e de assistência ao estudante;

VII — cumprir, e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino comercial e, em particular:

o) decidir sobre os casos especiais relativos ao processo escolar, a matrícula a transferência e à frequência de alunos, quando a matéria fugir à competência da escola;

b) resolver os casos especiais referentes a adaptação de cursos previstos na Lei Nº 1.821, de 13 de março de 1953;

c) orientar os interessados e encaminhar ao *referendum* do Diretor do Ensino Comercial os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

d) orientar os interessados sobre a preparação dos documentos e as condições necessárias ao funcionamento de escolas, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento de curso;

e) estudar e dar parecer sobre os processos de verificação prévia

de cursos comerciais de 1º e 2º ciclos e sobre processos de reconhecimento, podendo autorizar *ad referendum* o funcionamento de curso;

f) resolver *ad referendum* sobre transferência de sede de estabelecimentos, bem como sobre desdobramento de cursos e mudança de regime;

g) proceder à inscrição de candidatos nas provas de habilitação ao magistério e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados; e

h) colaborar com as demais autoridades federais, estaduais e municipais.

#### CAPÍTULO V

##### *Das atribuições do pessoal* Do Diretor

Art. 16. Ao Diretor incumbe:

I — Dirigir os trabalhos da Diretoria;

II — corresponder-se com autoridades federais, estaduais e municipais de hierarquia equivalente à sua;

III — resolver, em matéria de sua alçada, sobre os assuntos tratados na Diretoria e submeter à decisão do Ministro de Estado os que a excederem;

IV — propor ao Ministro de Estado as providências que dependerem da alçada superior;

V — despachar pessoalmente com o Ministro de Estado;

VI — prestar ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação as informações que lhe forem pelos mesmos solicitadas;

VII — determinar o exercício dos servidores lotados na Diretoria e movimentá-los segundo as necessidades dos trabalhos;

VIII — i propor ao Ministro de Estado a designação e a dispensa dos Inspectores Regionais, Secionais, Assistentes e Itinerantes, de acordo com o Decreto Nº 51.423, de 2 de março de 1962;

IX — indicar os inspetores de ensino que devam representar o Ministério nos Conselhos Regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

X — • designar:

a) o Assistente, o Secretário, o Chefe do Serviço Auxiliar e os Chefes de Seção;

b) inspetores de ensino para os locais onde devam exercer suas funções, e removê-los conforme as conveniências do serviço;

c) servidores da Diretoria que devam proceder a diligências, sindicâncias, inquéritos, verificações e outros trabalhos de ordem técnica e administrativa;

d) inspetores que devam estagiar na Diretoria ou a ela comparecer para receber instruções de serviço;

e) professores para elaborar provas, efetuar revisões, ministrar cursos ou exercer outras atividades relacionadas com o magistério;

f) comissões que se façam necessárias à realização de encargos regulamentares;

XI — requisitar das Seções os auxiliares necessários ao serviço do seu gabinete;

XII — impor aos subordinados as penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, e recorrer

ao Ministro, quando fôr o caso de penalidade maior;

XIII — decidir sobre as escalas de férias;

XIV — prorrogar o expediente ou antecipar a hora do seu início, segundo as necessidades dos trabalhos;

XV — determinar ou autorizar a execução de trabalhos que devam ser efetuados fora da sede;

XVI — baixar instruções e ordens de serviço;

XVII — determinar a instauração de inquérito administrativo;

XVIII — providenciar sobre a organização de sinopse e do índice de leis, regulamentos, regimentos, instruções e decisões que envolvam assunto relacionado com os de que trata a Diretoria;

XIX — autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidos à deliberação do Ministro;

XX — autorizar o funcionamento condicional ou a título precário de estabelecimento de ensino comercial, e suspendê-lo;

XXI — impor penalidade aos estabelecimentos que desobedecerem a ordens regulamentares ou infringirem disposições da legislação federal;

XXII — propor a cassação do reconhecimento de estabelecimento de ensino comercial;

XXIII — colocar sob regime de intervenção estabelecimento de ensino comercial em que ocorrerem irregularidades graves, de possível correção, ou para garantir o funcionamento do processo escolar, quando o exigir o interesse público;

XXIV — autorizar ou homologar o registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;

XXV — aprovar o regimento de estabelecimento de ensino sob a inspeção da Diretoria;

XXVI — participar, sempre que possível, dos empreendimentos que visem ao aprimoramento do ensino comercial;

XXVII — exercer as atribuições que lhe cabem na execução de encargos do Fundo Nacional do Ensino Médio;

XXVIII — transferir encargos ou delegar competência a Inspetorias Regionais, com o objetivo de descentralização de serviços e de racionalização do trabalho;

XXIX — delegar competência para solução de assuntos de natureza executiva;

XXX — aprovar planos de estudos e orientar o funcionamento de cursos de formação e aperfeiçoamento mantidos pela Diretoria, inclusive os que se destinarem ao magistério.

#### *Do Assistente*

Art. 17. Ao Assistente incumbe auxiliar o Diretor, executando ou dirigindo a execução de trabalhos e exercendo as funções de que fôr encarregado.

#### *Do Secretário*

Art. 18. Ao Secretário incumbe:

I — Receber as pessoas que desejarem falar ao Diretor e encaminhá-las ou a êle transmitir o assunto da audiência solicitada; e

II — Executar o expediente que lhe fôr distribuído e providenciar sobre a organização da sinopse e do índice de leis e regulamentos, registros, instruções e decisões que envolvam assunto relacionado com os de que trata a Diretoria.

#### *Do Chefe do Serviço Auxiliar e dos Chefes de Seção*

Art. 19. Ao Chefe do Serviço Auxiliar e a cada Chefe, de Seção incumbe:

I — Dirigir os trabalhos do órgão sob sua chefia;

II — Distribuir equitativamente, pelos subordinados, os encargos e serviços;

III — Impor aos subordinados as penalidades disciplinares de advertência e repreensão, e recorrer ao Diretor quando fôr o caso de penalidade maior;

IV — Apresentar ao Diretor, mensalmente, um boletim, e, anualmente, um relatório circunstanciado dos trabalhos executados;

V — Propor ao Diretor as providências que dependerem de alçada superior;

VI — Prorrogar o expediente até mais uma hora, quando os trabalhos o exigirem, e recorrer ao Diretor, quando fôr necessário prorrogá-lo por mais tempo ou antecipar a hora do seu início;

VII — Organizar as escalas de férias;

VIII — Autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidas à deliberação do Diretor;

IX — Impedir, no recinto do órgão que dirige, a presença de pessoa estranha ao mesmo e que os servidores se entretendam com assunto não referente ao serviço;

X — Proferir despachos interlocutórios;

XI — Providenciar sobre a organização da sinopse e do índice de

leis, regulamentos, regimentos, instruções e de decisões que envolvam assuntos relacionados com os de que trata o órgão a seu cargo.

*Dos Inspectores Regionais, Seccionais, Assistentes e Itinerantes*

Art. 20. Ao Inspetor Regional incumbe:

I — Supervisionar e orientar os trabalhos de inspeção na área sob a sua jurisdição;

II — Organizar e dirigir os serviços da Inspeção;

III — Propor, de acordo com as necessidades do serviço, a designação ou a movimentação do pessoal lotado na Inspeção;

IV — Promover, quando necessário, a substituição de servidor lotado na Inspeção em seus impedimentos eventuais;

V — Designar os técnicos ou inspetores que deverão proceder à inspeção escolar e à verificação prévia para funcionamento de escolas, transferência de sede e outros encargos;

VI — Apurar a frequência dos Inspectores e dos outros servidores em exercício na Inspeção e impor aos subordinados as penalidades disciplinares de advertência e repreensão, recorrendo ao Diretor, quando fôr o caso de penalidade maior;

VII — Examinar a regularidade do estágio de professores;

VIII — Resolver os casos especiais referentes à vida escolar dos alunos;

IX — Prestar contas, dentro dos prazos estabelecidos, dos adiantamentos que lhe forem feitos para atender às despesas da Inspeção;

X — Apresentar, dentro dos prazos fixados, relatórios dos trabalhos realizados pela Inspeção, organizados segundo instruções a serem baixadas pelo Diretor;

XI — Opinar a respeito dos casos encaminhados à decisão superior;

XII — Responder, independentemente de seus encargos, pelo expediente de serviço de inspeção de estabelecimento de ensino comercial, quando necessário;

XIII — Indicar o seu substituto eventual;

XIV — Propor ao Diretor as medidas julgadas convenientes para a melhoria do ensino;

XV — Exercer as atribuições que lhe forem confiadas pelo Diretor; e

XVI — Determinar, quando necessário, a revisão de provas realizadas em estabelecimentos sob a inspeção da respectiva Inspeção.

Art. 21. Ao Inspetor Seccional incumbe o desempenho dos mesmos encargos do Inspetor Regional, na área que lhe fôr confiada, e à observância das instruções que este lhe ministrará.

Art. 22. Ao Inspetor Assistente incumbe:

I — Auxiliar e assistir o Inspetor Regional, executando ou dirigindo os trabalhos que lhe forem confiados;

II — Visitar, todas as vezes que se fizerem necessárias, os estabelecimentos na área sob a jurisdição da Inspeção Regional, desincumbindo-se das missões especiais que lhe forem atribuídas; e

III — Responder pelo serviço de inspeção de estabelecimento de ensino comercial.

Art. 23. Ao Inspetor Itinerante incumbe:

I — Auxiliar o Inspetor Regional, cumprindo ou fazendo cumprir as determinações que lhe forem transmitidas;

II — orientar e acompanhar os trabalhos de inspeção, assistindo os Inspetores no desempenho de suas atribuições; e

III — responder pelo expediente de inspeção e visitar, periodicamente e sempre que necessário, os estabelecimentos de ensino comercial situados na sua área de ação.

*Dos Inspetores*

Art. 24. Os Inspetores desempenharão os encargos determinados em instruções especiais.

*Dos demais servidores*

Art. 25. Aos servidores que não têm atribuições especificadas neste regimento cabe a execução dos trabalhos próprios dos seus cargos e das funções que forem determinadas pelos chefes respectivos.

CAPÍTULO VI

*Da lotação*

Art. 26. A Diretoria terá a lotação que lhe fôr fixada.

CAPÍTULO VII

*Do horário*

Art. 27. O horário normal de trabalho da Diretoria será o estabelecido para o serviço público federal.

Parágrafo único. O Diretor está isento de assinatura de ponto.

CAPÍTULO VIII

Art. 28. Serão substituídos, nas faltas ocasionais e nos impedimentos transitórios:

a) o Diretor, pelo Chefe de Seção ou Inspetor Regional previamente designado pelo Ministro de Estado;

b) o Chefe de Seção e o Chefe do Serviço Auxiliar, por um dos respectivos subordinados previamente designado pelo Diretor; e

c) o Inspetor Regional, pelo Inspetor designado pelo Diretor.

Brasília, D.F., 25 de junho de 1962. — *Antônio de Oliveira Brito*.

(Publ. no *D.O.* de 2-7-1962).

PORTARIA Nº 131 — DE 17 DE AGOSTO DE 1962

*Baixa instruções para o registro de diplomas e certificados do ensino comercial.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista os artigos 7º, 17 e 48 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resolve:

Baixar as seguintes instruções para o registro dos diplomas e certificados expedidos pelos estabelecimentos oficiais ou autorizados e reconhecidos de ensino técnico comercial.

Art. 1º A Diretoria do Ensino Comercial adotará, na Seção de Fiscalização da Vida Escolar e em cada uma de suas Inspetorias Regionais, ou das Secionais, livro de registro de diplomas que terá, de acordo com o modelo estabelecido, tantas folhas

de cópia, mediante carbono, destacáveis, quantas conservar o livro com os registros originais.

§ 1º O livro de registro de diplomas terá termo de abertura e encerramento, devendo as suas duzentas ou quatrocentas folhas ser numeradas e rubricadas pelo chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, ou pelo Inspetor Regional, ou pelo Secional responsável.

§ 2º As cem ou duzentas folhas fixas do livro de registro de diplomas terão a mesma numeração das folhas destacáveis que se destinam a arquivamento na Seção de Fiscalização da Vida Escolar da Diretoria do Ensino Comercial.

§ 3º Os autos do processo e as folhas destacáveis, após a lavratura dos registros, serão remetidos à revisão da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, que encadernará as folhas, conservando-as em ordem numérica de registro, por Inspetoria.

§ 4º Quando os registros se efetuarem na Seção de Fiscalização da Vida Escolar, esta remeterá as folhas destacáveis à Inspetoria em cuja área se localizar a escola expedidora do diploma, para conhecimento e informação aos interessados.

§ 5º O livro referido nos parágrafos anteriores integrará o arquivo da Inspetoria Regional ou da sua Secional, ou ainda, da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, ficando sob a guarda do respectivo responsável.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino técnico comercial, logo após a conclusão de curso, remeterão às Inspetorias Regionais, ou a suas Seccionais, conforme a área de sua jurisdição, ou à Seção de Fiscalização da Vida Escolar, quando situados no

Distrito Federal ou no Estado de Goiás, os diplomas ou certificados que expedirem, devidamente acompanhados do histórico escolar completo.

Art. 3º O registro dos diplomas ou de certificados será feito sob a responsabilidade direta dos inspetores assistentes ou dos Seccionais e regionais, ou, ainda, do chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, que verificarão a regularidade da vida escolar de cada diplomado, visando, em seguida, o registro no livro e a respectiva anotação no título.

§ 1º O Diretor do Ensino Comercial poderá designar funcionário especializado para o desempenho da missão de efetuar registro de diplomas junto aos estabelecimentos de ensino técnico comercial de determinada localidade, mediante a verificação *in loco* da regularidade dos estudos feitos e o recolhimento do processo com os elementos relativos à vida escolar dos diplomados.

§ 2º O funcionário investido de autoridade para o desempenho do encargo referido levará consigo livro de registro de diplomas, cujos termos, no livro e nos títulos, subscreverá pela Seção de Fiscalização da Vida Escolar, devolvendo-lhe o livro com o relatório da missão cumprida.

§ 3º Ocorrendo falha na vida escolar do diplomado, que não implique dolo ou má-fé, a autoridade referida providenciará para que seja sanada, atendidas as exigências legais.

§ 4º Os registros serão numerados seguidamente em cada um dos órgãos que os efetuar.

§ 5º Quando necessário, antes do registro do diploma, expedir-se-á,

de acordo com as instruções vigentes e com validade por prazo que não exceda a um ano após o término do curso, certificado de conclusão de curso ginásial ou colegial de comércio, do qual constará o histórico escolar completo.

Art. 4' Imediatamente após a conclusão dos exames de última série de curso, as escolas expedirão diplomas aos alunos que o hajam concluído, preparando históricos escolares completos, assim como a documentação indispensável ao rápido processo de registro.

Art. 5° O registro dos diplomas produzirá todos os efeitos legais independentemente do ato de sua homologação, que será publicada no *Diário Oficial*.

Parágrafo único. Verificada, a qualquer tempo, irregularidade no registro, será este cassado pelo Diretor do Ensino Comercial, que fará imediata publicação no *Diário Oficial* e comunicação ao órgão encarregado da fiscalização do exercício profissional.

Art. 6" Verificada fraude em qualquer fase do registro de diploma ou na documentação que instrua o processo, o Diretor do Ensino Comercial abrirá o necessário inquérito.

Parágrafo único. Serão declaradas inidôneas as autoridades escolares — docentes, técnicas ou administrativas — cujo dolo, ou má-fé, tenha sido apurado, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

Art. 7° Os registros de diplomas e certificados são inteiramente gratuitos.

Art. 8\* Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor do Ensino Comercial.

Art. 9] Revogam-se as disposições em contrário. — *Roberto Lyra*.

(Publ. no *D.O.* de 28-8-62).

PORTARIA Nº 163, DE 4 DE  
JULHO DE 1962

*Dispõe sobre os cursos do ensino técnico industrial.*

O Subsecretário de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e com fundamento no art. 7° da Indicação nº 1 do Conselho Federal de Educação, relativa à composição dos currículos técnicos do ensino médio, resolve:

Art. 1° Os cursos do segundo ciclo do ensino técnico industrial, ou colégio industrial poderão a critério do estabelecimento em que existirem, ser ministrados em três séries anuais, desde que todos os alunos matriculados sejam portadores de certificado de conclusão de curso colegial (2° ciclo do ensino médio) ou equivalente.

Art. 2" Os alunos matriculados nos termos do artigo anterior serão dispensados do estudo de disciplinas de cultura geral, devendo, para os mesmos, ser organizado currículo especial visando à integral utilização, do tempo escolar no estudo das disciplinas específicas de cultura técnica.

Parágrafo único. O currículo incluirá todas as disciplinas específicas obrigatórias para os cursos do mesmo grau e modalidade, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3' O diploma de técnico, referente à especialidade cursada, será conferido ao aluno que concluir a 3' série, a qual consistirá em exer-

cício satisfatório da profissão, por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola.

Parágrafo único. Excepcionalmente, e com prévia aprovação da Diretoria do Ensino Industrial, o período de trabalho orientado na profissão, a que se refere este artigo, poderá ser reduzido, ficando, neste caso, o aluno obrigado a realizar estudos e atividades escolares no próprio estabelecimento.

Art. 4' Os alunos matriculados na forma prevista pelo Decreto número 50.945, de 13 de julho de 1961, concluirão seus estudos segundo as normas nele estabelecidas, desde que não sofram reprovação. Neste caso, deverão prosseguir o curso nos termos da presente portaria, fazendo-se, a juízo da Diretoria do Ensino Industrial, as adaptações necessárias.

Art. 5° A presente Portaria entrará em vigor na data da sua publicação baixando a Diretoria do Ensino Industrial as instruções necessárias à sua execução. — *Péricles Madureira de Pinho*, Subsecretário de Estado.

(Publ. no *D.O.* de 13-7-62).

PORTARIA Nº 164 — DE 16 DE  
MAIO DE 1962

*Dispõe sobre a adaptação de estudos às classes do ensino comercial.*

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto no art. 19 da Portaria Ministerial nº 69, de 2 de março de 1962, resolve:

Expedir as seguintes instruções para disciplinar o processo de adap-

tação de estudos nas classes de ensino técnico comercial:

Art. 1' A adaptação de estudos de alunos procedentes de cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino médio, oficiais ou reconhecidos, se efetuará de forma que o posseguimento de estudos se processe satisfatoriamente, evitando sacrificar o aluno com esforços que dificultem o seu bom aproveitamento.

§ 1° Nas duas primeiras séries do curso ginásial de comércio não se exigirá exames de adaptação, também não exigidos nas disciplinas optativas das demais séries do primeiro e do segundo ciclo.

§ 2" Os programas das disciplinas "Prática de Comércio" e "Prática de Escritório" das terceira e quarta séries do ginásio comercial serão condensados de forma que possam ser cumpridos satisfatoriamente pelos alunos transferidos e sujeitos a processo de adaptação na quarta série, com um aumento relativo do número de aulas indispensáveis.

§ 3' Adotar-se-á a mesma orientação estabelecida no parágrafo anterior para as disciplinas optativas em que se prossiga estudo iniciado em séries anteriores.

§ 4° Verificada a falta de matéria obrigatória nos estudos realizados pelo aluno transferido, ser-lhe-á oferecido horário que lhe possibilite cursar as disciplinas da série e mais a que lhe faltar, com a qual se completará o plano de estudos a que se obriga.

§ 5' Na segunda série dos cursos técnicos de contabilidade, de secretariado, de administração, de estatística e de comércio e propaganda, sendo as disciplinas específicas de

ensino técnico da primeira série fundamentais para a realização dos estudos seguintes, os alunos transferidos de colégios de outros ramos de ensino médio somente serão admitidos, se aprovados em exames finais de Contabilidade Geral e Aplicada e de Elementos de Economia, para o primeiro; de Dactilografia, Estenografia e Contabilidade Geral e Aplicada, para o segundo; de Elementos de Administração e Organização, de Contabilidade Geral e Aplicada e de Elementos de Economia, para o terceiro; de Estatística Geral, de Desenho Técnico e de Elementos de Administração e Organização, para o quarto, e de Contabilidade Geral e Aplicada, de Desenho Técnico e de Elementos de Administração e Organização, para o quinto dos referidos cursos, em provas realizadas antes do início do ano letivo sobre a matéria dos respectivos programas, como adaptação indispensável.

§ 6º Os exames de adaptação estarão sujeitos às mesmas normas reguladoras dos exames finais de curso, prestando o estudante uma única prova escrita ou prática por disciplina.

§ 7º Especial assistência deverá ser prestada aos alunos de que trata este artigo, inclusive para corrigir as deficiências de conhecimentos que apresentarem.

Art. 2º Observem-se as Instruções Complementares nº 1, baixadas para o regime escolar pela Portaria número 170, de 27 de abril de 1955, em tudo que não contrariar expressa determinação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, das Portarias Ministeriais números 69, 76 e 31 Br, respectivamente, de 2 e 27 de março e 25 de abril de 1962,

e das resoluções do Conselho Federal de Educação homologadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura. — *Lafayette Belfort Garcia*, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no D.O. de 2-7-1962).

#### TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

*Dispõe sobre as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.*

Aos doze (12) dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e sessenta e dois (1962), presentes no Gabinete do Ministro de Estado da Educação e Cultura, o respectivo titular, Professor Roberto Lyra, e Dom José Vicente Távora, representando neste ato, devidamente credenciado, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, mantenedora e administradora do Movimento de Educação de Base, firmam o presente Termo Aditivo ao Convênio celebrado, entre o Ministério e a Conferência dos Bispos do Brasil, aos vinte e um (21) dias do mês de março de mil novecentos e sessenta e um (1961), publicado no *Diário Oficial* de vinte e três (23) seguinte, para o fim especial de utilização dos recursos constantes do Orçamento Geral da União, para o corrente ano, de conformidade com as cláusulas seguintes:

Cláusula Primeira — A contribuição prevista na Cláusula Quinta do Convênio original será, no corrente exercício na importância de

Cr\$ 581.190.000,00 (quinhentos e oitenta e quatro milhões, cento e noventa mil cruzeiros), que será paga após o registro deste Termo Aditivo pelo Tribunal de Contas, para ser aplicada de conformidade com o plano de aplicação apresentado e aprovado como faz certo o processo dez mil oitocentos e vinte três de mil novecentos e sessenta e dois (10.823-62).

Cláusula Segunda — A despesa decorrente do presente Termo Aditivo, na importância de..... Cr\$ 384.190.000,00 (quinhentos e oitenta e quatro milhões, cento e noventa mil cruzeiros), correrá à conta dos recursos consignados à unidade orçamentária dezesseis (16) — Departamento Nacional de Educação e se classifica na Verba um, zero, zero zero (1.0.00) — Custeio, consignação um, seis, zero zero (1.6.00) — Encargos Diversos, subconsignação um, seis, treze (1.6.13) — Serviços Educativos e Culturais, item treze (13) — Programa de Educação de base nas áreas subdesenvolvidas, mediante convênio com o Movimento de Educação de Base (MEB) nos termos do Decreto número 50.370,

de 21 de março de 1961, do subanexo quatro, doze (4.12) — Ministério da Educação e Cultura, anexo quatro (4) — Poder Executivo, artigo sexto 6º da Lei número três mil novecentos e noventa e quatro (3.994) de nove (9) de dezembro de mil novecentos e sessenta e um (1961), tendo sido empenhada conforme conhecimento número quinhentos e setenta e nove (579) de 62.

Cláusula Terceira — O presente termo Aditivo terá vigência a partir de seu registro pelo Tribunal de Contas, não se responsabilizando à União por indenização alguma caso aquele Tribunal denegue o registro.

Cláusula Quarta — Permanecem em vigor todas as demais cláusulas e condições do referido Convênio e não modificadas pelo presente Termo Aditivo.

E, por estarem acordes, lavrou-se este Termo Aditivo que vai assinado pelas partes interessadas e pelas testemunhas abaixo:

*Roberto Lyra — José Vicente Td-  
vora — Deputado Antônio Geraldo  
Guedes — Francisco Monteiro Filho.*

(Publ. no D.O. de 12--9-62).