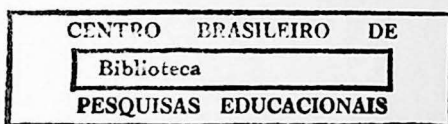


REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS



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

VOL. XXXVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1961 N.º 84

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 congregiar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

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 — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador — Darci Ribeiro

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal 1669 — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

AC 1559
Col. Perg. 71518
de 69389

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXVI

Outubro-Dezembro, 1961

Nº 84

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3

Estudos e debates:

ABREU, Jayme — O princípio de planejamento no Cap. "Educação e Cultura" do Programa de Governo	13
GÓIS SOBRINHO, José Faria — A dinâmica nervosa da aprendizagem	27
RIBEIRO, J. Querino — Planificação educacional	36
TEIXEIRA, Anísio — A universidade americana em sua perspectiva histórica	48

Documentação:

Discurso de posse do Ministro Antônio de Oliveira Brito	61
Financiamento educacional no Brasil (estudo solicitado pela Organização dos Estados Americanos)	67
Que é administração escolar? — Anísio Teixeira	84
Realidade Brasileira e a Sociedade para o Progresso da Ciência — Baeta Viana	90
Plano Quinquenal de Pesquisas — Exposição de motivos	100

NOTAS PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O grande problema da educação do povo	106
INFORMAÇÃO DO PAÍS	111
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	124
LIVROS: FARRINGTON, Benjamin — <i>A Ciência Grega</i> (Eduardo Sucupira Filho); ROYCE, James E. — <i>Man and his nature</i> (Rui Nunes); SILVEIRA, Juraci — <i>Leitura na escola primária</i> (Lourenço Filho)	127
REVISTAS: HOSELITZ, Bert F. — Reflexões sobre a economia e a educação nos países subdesenvolvidos; LENGYEL, Peter — A educação e os planos de inversão para o desenvolvimento; MOREIRA, J. ROBERTO — Educação e desenvolvimento no Nordeste do Brasil; VAIZEY, John — O aspecto econômico da educação e os países subdesenvolvidos	137

JORNAIS: AHMED, Rais — Problemas da ciência nos países subdesenvolvidos; CAMPOS, Pedro Moacir — Japão: a conjuntura educacional; FERRAN, Robert — O problema educacional na França; MASCARO, Carlos Correia — Problemas de Pessoal; TEIXEIRA, Anísio — Vila-Lôbos nas escolas; TRIGUEIRO, Durmeval — Nova política para o ensino superior

172

ATOS OFICIAIS: Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961 — *Cria no M. E. C. Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial*; Decreto nº 50.904, de 3 de julho de 1961 — *Regulamenta o artigo 28 da Lei nº 1.310, de 15/1/1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas*; Decreto nº 50.913, de 5 de julho de 1961 — *Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar as providências necessárias ao reequipamento técnico e científico das Universidades do Nordeste*; Decreto nº 51.945, de 13 de julho de 1961 — *Permite aos portadores de curso colegial matrícula na 3ª série dos cursos industriais técnicos*; Decreto nº 51.016, de 24 de julho de 1961 — *Institui, no M. E. C., a Comissão de Coordenação de Bolsas-de-Estudo de Nível Superior*; Decreto nº 51.063, de 27 de julho de 1961 — *Aprova o Regulamento do Conselho Nacional de Cultura*; Decreto nº 51.146, de 5 de agosto de 1961 — *Altera dispositivo do Dec. nº 50.737, de 7/6/1961, que organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior*; Decreto nº 51.152, de 5 de agosto de 1961 — *Cria a Comissão Nacional de Planejamento*; Decreto nº 51.203, de 17 de agosto de 1961 — *Cria o Serviço Nacional de Música e Dança e dá outras providências*; Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961 — *Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País*; Decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961 — *Institui a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo*; Decreto nº 51.223, de 22 de agosto de 1961 — *Cria, no Ministério da Educação e Cultura, o Serviço Nacional de Bibliotecas*; Decreto nº 51.224, de 22 de agosto de 1961 — *Aprova o Regulamento dos Serviços Regionais de Bibliotecas e dá outras providências*; Decreto nº 51.225, de 22 de agosto de 1961 — *Dispõe sobre os setores de produção das escolas de ensino industrial do M. E. C.*; Decreto nº 51.239, de 23 de agosto de 1961 — *Institui a Campanha Nacional de Cinema Educativo e dá outras providências*; Decreto nº 51.319, de 2 de setembro de 1961 — *Determina sejam ministradas aulas sobre a Constituição Federal em estabelecimentos de ensino médio*; Portaria nº 67-Br, de 10 de julho de 1961 — *Aprova Instrução que dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino primário a ser ministrado pelas empresas com mais de 100 operários*; Termo Aditivo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Operations Mission to Brazil — *Dispõe sobre as contribuições financeiras do programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1961*

193

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação exige esforço todo especial para sua integração nos objetivos globais do desenvolvimento nacional.

A situação atual caracteriza-se pelo desajuste entre os tipos de formação educacional oferecida à nossa juventude e as necessidades brasileiras e pela insuficiência quantitativa de matrículas em todos os ramos e níveis de ensino.

1. SITUAÇÃO ATUAL

1. 1. Ensino Primário. A rede de ensino primário brasileiro não chega a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade. Agrava a situação o fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4.^a série; de dois terços não ultrapassarem as duas primeiras séries e, ainda, de uma terça parte das matrículas se concentrarem em escolas rurais tão precárias que mal conseguem alfabetizar os alunos.

Chega a espantar esteja a nação a poder viver e progredir com tão escassa dieta educacional. Explica-se o fato pelas condições das áreas mais prósperas do país, onde já existe um sistema regular de educação de quatro séries, que matricula mais de 90% da população escolar e consegue levar uma quarta parte dos alunos até a conclusão do curso primário.

Contando com uma escola primária de quatro séries anuais apenas, que podem ser cursadas dos 7 a 11 anos, caberia à Nação como dever educacional mínimo assegurar matrículas aos 8,3 milhões de crianças nesta faixa de idade para cumprir o mandato constitucional de educação compulsória. Nem este mínimo, porém, está sendo cumprido, porquanto apenas 4,9 milhões de crianças daquelas idades se encontram nas escolas, estando ausentes 3,4 milhões, que é a quanto monta o deficit escolar absoluto.

Como, na realidade, muitas crianças se encaminham aos estudos depois dos 7 anos e em virtude das más condições de ensino repetem mais de uma vez a mesma série, permanecendo

na escola primária até os 14 e os 15 anos, o deficit, de fato, se eleva a 5,3 milhões com relação aos 12 milhões da faixa etária 7-14.

É, pois, diante da pressão para cobrir rapidamente este deficit e, simultaneamente, aprimorar nossas escolas que devemos fazer face à necessidade de prolongar o curso primário para 6 séries, nos termos do compromisso interamericano de Punta del Este e para atender às necessidades educacionais mínimas das áreas urbanas em industrialização.

O ensino primário, como elemento básico de desenvolvimento, é condição de sobrevivência nacional. Os analfabetos que se encaminham aos centros urbanos já não alcançam níveis de vida compatíveis com um mínimo de dignidade e, freqüentemente, não conseguem prover à própria subsistência, conforme demonstram estudos recentes, segundo os quais dos migrantes adultos no Nordeste, que obtêm êxito nas regiões mais prósperas do País, 85% são alfabetizados, sendo que os restantes 15% se alfabetizam nos dois primeiros anos de fixação nessas regiões prósperas; dos que fracassam e retornam ou, então, permanecem em situação de marginalidade sócio-econômica mais de 90% são analfabetos.

A extensão da escolaridade a todas as crianças brasileiras e a alfabetização dos milhões de adultos que ainda podem ser conduzidos a cursos de emergência já não é apenas uma tarefa cívica, mas um imperativo econômico-social de recuperação de brasileiros que, permanecendo analfabetos, se perderão para a nação e serão conduzidos à marginalidade.

1. 2. Ensino Médio. Mais do que em qualquer outro nível, manifesta-se neste a inadaptação entre o tipo de ensino propiciado e as necessidades de desenvolvimento do País. Do total de matriculados nos cursos de ensino médio, mais de 70% se concentram em currículos de tipo acadêmico, que nenhuma preparação prática proporcionam, antes constituem-se mero instrumento de acesso a uma organização de ensino superior incapaz de absorvê-los e à qual muito poucos podem chegar porque menos de 15% dos alunos concluem o curso.

Tal situação não se corrigiria com a expansão de escolas especiais agrícolas, industriais e comerciais, que presentemente acolhem reduzido número de alunos, em oposição às escolas de cultura acadêmica. Na realidade, toda a estrutura do ensino médio deve libertar-se desse conceito dualista de educação supostamente humanística para a elite e educação supostamente técnica e específica para o povo, característico das condições culturais do século XIX. Por essa filosofia, o ensino secundário se destinava à chamada formação de cultura geral, que hoje, com o desenvolvimento contemporâneo dos conhecimentos, já não

pode ser dada nesse nível, mas somente no superior, ou de formação especializada do técnico, também hoje exigindo preparação mais longa.

É característica de nosso século a universalização desta fase do ensino para o prolongamento da educação comum, visando à redistribuição proporcional da população de trabalho nas áreas comerciais, públicas e industriais. É claro que essa escola moderna, embora extremamente diversificada, não exige os currículos especificamente profissionais nem igualmente os supostos de cultura geral.

Por contrariar a escola existente essas novas condições, é que os cursos técnico-profissionais continuam pouco procurados, apesar do enorme investimento que exigem, enquanto a maioria dos alunos busca os cursos chamados acadêmicos, que lhes oferecem a promessa de ingresso à Universidade, mediante seleção intelectual. Dêsse ponto-de-vista seletivo, entretanto, a situação do ensino médio se expressa pelo resultado dos concursos vestibulares às escolas superiores: dos 60.000 candidatos em 1960, só lograram aprovação cerca de 30%. É, assim, indispensável, a reorientação do nosso sistema de ensino médio no sentido de torná-lo mais brasileiro e melhor ajustado às condições da vida moderna.

1. 3. Ensino Superior. Não é melhor a situação no ensino superior. País que se industrializa e necessita cada vez mais de técnicos de nível superior para as múltiplas tarefas de uma sociedade moderna, continuamos a manter um ensino universitário obsoleto, de alto custo e baixo rendimento, além de inteiramente insuficiente do ponto-de-vista quantitativo.

O problema mais urgente é o da ampliação de matrícula. Em 1960, 14.000 jovens concorreram às 1800 vagas oferecidas pelas escolas de medicina. Nas de engenharia, apenas 2.800 vagas eram disputadas por 12.000 candidatos. Em 1957, enquanto os Estados Unidos, para cada 100.000 habitantes, mantinham 1.773 estudantes em escolas superiores, e o Japão 690, a França 410, a Argentina 383, o Chile 237, a Índia 212, o Brasil mantinha apenas 130. Essa situação é agravada pela distribuição dos universitários entre tipos de formação que revelam a sobrevivência de uma estrutura econômica e social já superada. Segundo dados de 1959, no total de apenas 16.000 formaturas universitárias, 21% correspondiam aos cursos de Direito e 29% aos cursos das Faculdades de Filosofia. As escolas de Medicina graduaram, no mesmo ano, cerca de 1.500 médicos, número que, em relação a uma população de quase 70 milhões de habitantes, exprime a sua condenação às doenças e às endemias. Mais

grave ainda é o quadro no setor da *Engenharia*, pois os novos engenheiros atingiram apenas 1.400 com nítida predominância da engenharia civil sobre os setores especializados.

O que melhor caracteriza o ensino superior brasileiro é, de um lado, a enorme expansão do número de estabelecimentos sem condições de ministrar formação de nível universitário e, de outro, a timidez das escolas mais antigas servidas por professores mais experimentados e dotadas de melhor equipamento didático, para expandir seus cursos e suas matrículas. Contamos, hoje, com mais de quatrocentas escolas superiores, porém apenas quarenta delas recebem mais de quinhentos alunos. Esta situação paradoxal pode ser exemplificada com a expansão das matrículas no ensino médio, que se vêm fazendo quase exclusivamente pela criação de novos estabelecimentos, já que os antigos congelaram, quando não restringiram, progressivamente o número de vagas postas em concurso, até reduzi-las a uma quarta parte do que eram há vinte anos.

Outra deficiência do ensino superior brasileiro é a uniformidade e a rigidez dos padrões curriculares que limitam a duas dezenas as modalidades de formação, reduzindo-as às carreiras tradicionais, quando o desenvolvimento da ciência e da técnica estão a exigir formas mais flexíveis e diversificadas de procedimento que permitam descobrir e encaminhar talentos para todos os ramos do saber e para todas as atividades requeridas pela vida moderna.

2. PROGRAMA DO GOVERNO

2. 1 — Princípios. Uma alteração substancial do quadro antes referido pela adaptação do sistema educacional brasileiro às necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento exige a adoção de certos princípios, verdadeiros pré-requisitos, para que se consiga atingir os objetivos colimados:

a) O Princípio de Planejamento — Tal como as demais atividades econômicas e sociais, a educação necessita ser conduzida dentro de um planejamento bem concebido, que compreenda a determinação clara de objetivos e metas, o dimensionamento de recursos reais, técnicos e financeiros, necessários para atingi-los, e a escolha dos agentes e métodos para sua execução;

b) O Princípio de que Educação é Investimento, ou seja, aplicação produtiva de capital. Estudos realizados em outros países indicam, inclusive, para os investimentos em educação, taxas de rentabilidade superiores às das inversões em atividades diretamente produtivas. O que o indivíduo consome em sua edu-

cação (custo dos estudos) éle repõe pelo menos em dôbro, num prazo não superior a dez anos, em salários ganhos, à renda nacional;

c) como corolário dêsse princípio, a preocupação com os custos da educação. Os sacrifícios que deve a nação fazer para assegurar a taxa mínima de educação necessária ao crescimento do país, impõem a adoção de métodos que assegurem a melhor relação possível entre o custo e os benefícios do ensino, de modo a obter a plena utilização dos recursos aplicados.

2. 2 — Plano nacional de educação. Só poderemos sustentar o ritmo de progresso já alcançado pelo país e incentivá-lo rapidamente na medida em que formos capazes de mobilizar todos os recursos humanos, técnicos e financeiros, nas órbitas municipal, estadual e federal, para constituir, prontamente, um amplo sistema educacional, distribuído por todo o território nacional e capaz de assegurar, em prazo previsível:

1.º) a cada criança brasileira de 7 a 14 anos, oportunidade de matrícula em escolas elementares de boa qualidade para fazer um curso primário de quatro séries a ser progressivamente completado, nos centros urbanos, por uma quinta e sexta séries, equivalentes à 1.ª e 2.ª de nível médio;

2.º) a cada jovem brasileiro que revele capacidade técnica ou intelectual assinalada, condições de prosseguir os estudos em escolas de nível médio, tendo em vista habilitar-se para o trabalho qualificado nas tarefas produtivas e nos serviços, ou preparar-se para ingressar nas escolas superiores;

3.º) ampliar as oportunidades de educação superior oferecidas à juventude brasileira, aperfeiçoando o ensino e diversificando as modalidades de formação tecnológica, científica e profissional, de modo a adaptá-las às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

Simultâneamente, com êste esforço de expansão e aprimoramento da rede escolar comum, deverá ser levado a efeito, em todo o país, uma campanha extraordinária destinada a assegurar aos brasileiros maiores de 15 anos, analfabetos ou insuficientemente alfabetizados, o domínio dos instrumentos elementares de leitura, de aritmética e de compreensão dos deveres e direitos do cidadão, tendo em vista recuperá-los econômica, cultural e civicamente para a nação.

Êstes dois objetivos só poderão ser alcançados, em prazo breve e previsível, através de um Plano Nacional de Educação que permita:

a) assegurar aos Estados e Municípios as condições necessárias para estender e aprimorar as respectivas redes escolares de nível primário e médio, de modo a atender às reivindi-

cações de tôdas as camadas da população por mais e por melhor educação;

b) mobilizar todos os brasileiros que tiverem o privilégio de estudar para um esforço nacional no sentido de deter o crescimento progressivo da massa de adultos analfabetos da nossa população;

c) garantir às centenas de escolas superiores já existentes, a maioria das quais funcionando nas mais precárias condições, o estímulo e os meios necessários para aprimorar seus processos de ensino e para qualificar seu pessoal docente, através de cursos de aperfeiçoamento nos melhores centros de ensino e de pesquisa do país e do estrangeiro.

A grande tarefa que se apresenta ao Ministério da Educação e Cultura é, pois, a formulação deste Plano Nacional de Educação que fixará as metas educacionais a serem alcançadas nos próximos cinco anos e estabelecerá os recursos e os procedimentos mediante os quais elas serão alcançadas, de modo a garantir a cada parcela da população brasileira certos serviços educativos, definidos como os mínimos de escolaridade a que cada brasileiro terá direito, qualquer que seja sua condição econômica, cultural e social e independentemente das condições de desenvolvimento da região em que viva.

3. AÇÃO IMEDIATA

3. 1 — Orientação Geral. Pretende o Governo empreender as reformas necessárias e, sob a forma de projetos específicos, buscar metas pré-fixadas no setor da educação. Para tanto, seria altamente conveniente, em primeiro lugar, a aprovação pelo Parlamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A rigidez da legislação vigente limita a reformulação de currículos e cursos e impede, na extensão necessária, a revisão do problema educacional brasileiro. Na recente reunião, em Punta del Este, do Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos, comprometeu-se o Brasil a procurar, em matéria de educação, objetivos comuns aos demais países da América Latina. O cumprimento desses compromissos exigirá grande esforço, cujas finalidades se confundem com as do próprio desenvolvimento nacional.

Como orientação administrativa geral, pretende o Governo atingir o maior grau possível de descentralização administrativa, reservando-se o planejamento nacional da educação e incentivando Estados e Municípios a assumir a liderança de sua execução com a assistência financeira e técnica da União.

Para que o País consiga atingir o nível educacional compatível com as necessidades do futuro próximo, será indispensável mais do que duplicar a taxa de investimento verificada nos últimos anos, que se vem situando em menos de 3% do produto interno bruto, percentagem superada mesmo nos países altamente desenvolvidos e demograficamente estáveis, em que o encargo de educação não é tão pesado quanto no nosso. Além da elevação da percentagem da renda nacional até o limite em que os economistas a considerem possível, no estado de desenvolvimento econômico brasileiro, urge utilizar o crédito e aplicar uma parcela dos recursos anuais num plano de financiamento das despesas imobilizadas da educação, ao invés de se limitar o Governo, em cada ano, às realizações que possam ser feitas com as verbas anuais.

3. 2 — Ensino Primário. *Pretende o Governo criar condições para que se atinjam e, se possível, se antecipem os objetivos estabelecidos em Punta del Este, de eliminar o analfabetismo no hemisfério e, por volta de 1970, assegurar a toda criança em idade escolar um mínimo de 6 anos de educação.*

O esforço do ensino primário deve desenvolver-se no sentido de:

a) *assegurar imediatamente escolas para todas as crianças brasileiras de 7 a 11 anos de idade de modo a interromper definitivamente o crescimento acumulado do número de analfabetos;*

b) *promover, pelo menos nos meios urbanos, a extensão da escolaridade até os seis anos de estudos, com a inclusão do curso complementar de dois anos além do quarto ano primário;*

c) *encetar neste quinquênio uma campanha nacional para promover a alfabetização e a recuperação cívica do milhão de jovens que anualmente alcançarão os 14 e 18 anos de idade ainda analfabetos, mediante controle das inscrições para carteiras profissionais e para o serviço militar e de todos os meios de mobilização da opinião pública para identificá-los e encaminhá-los a cursos noturnos.*

Esse projeto visará a erradicar, dentro de 5 anos, o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos, suscetíveis de ser escolarizados;

d) *instituir centros de aperfeiçoamento do magistério primário, rural e urbano, junto a Escolas Normais e Institutos de Educação, destinados à elevação do nível de qualificação profissional do professorado brasileiro e à formação dos novos contingentes de magistério que se façam necessários para a extensão da escolaridade e para a alfabetização de adultos.*

3. 3 — Ensino Médio. *No ensino médio destaca-se a necessidade de ajustar os cursos e a distribuição de matrículas às*

necessidades do desenvolvimento, mediante uma reorientação do ensino secundário para o de educação para a vida econômica, social e cívica. A aprovação da Lei de Diretrizes e bases auxiliará a eliminação de compartimentos estanques entre os cursos, mediante soluções, adotadas com êxito em outros países, como a de um ciclo inicial, comum de orientação e observação das capacidades dos jovens, encaminhando-os posteriormente para os cursos mais compatíveis com as suas aptidões e as necessidades brasileiras.

A experiência mostra a necessidade de maior presença dos poderes públicos no campo do ensino médio e a necessidade de se acelerar a expansão desse nível de ensino, de modo a levá-lo a todos os centros urbanos do país, já que mais de 1.300 municípios não dispõem de facilidades de ensino desse nível.

Para fazer face a essa situação, será programa do Governo, firmar convênios com os Estados e Municípios, para:

1.º) Instalar, junto aos Grupos Escolares dos centros urbanos, Classes Complementares de duas séries, equivalentes à 1.ª e 2.ª séries do curso médio, destinadas a ampliar prontamente as oportunidades de educação abertas à juventude das camadas menos favorecidas, e estender a escola elementar comum a seis séries e até aos 14 anos de idade.

2.º) Estabelecer em cada unidade da federação, mediante convênios com os Estados e Municípios, uma rede de Ginásios Modernos, adaptados às necessidades e às condições regionais, a funcionarem apenas com a 1.ª série em 1962 e, progressivamente, série por série, daí por diante, até cobrirem os dois ciclos. Este modelo novo de educandários, cuja instituição é autorizada pela legislação que regula o ensino industrial, terá currículo de cinco matérias obrigatórias, combinado com disciplinas optativas destinadas ao treinamento de caráter utilitário e terá objetivo de propiciar habilitação para o trabalho aos alunos que abandonarem os estudos em qualquer série e encaminhar os que concluírem o curso e o desejarem para as escolas superiores.

3.º) Estimular a ação dos estabelecimentos públicos e privados de nível médio que queiram ajustar-se ao novo modelo mais simples e eficaz de educação.

4.º) Reorganizar os serviços de bolsas-de-estudo de modo a disciplinar sua atribuição por critérios que visem a descobrir jovens talentos nas camadas menos favorecidas da população para assegurar-lhes condições de estudo.

3. 4 — Ensino Superior. *É necessário que o Ministério assuma o papel que lhe cabe na formulação e execução de uma política global e orgânica do ensino superior, em expansão para não ter de agir, esporadicamente, sob a pressão das circunstâncias.*

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação no Congresso, a qual consagra o princípio da autonomia das Universidades, a função do Ministério será predominantemente coordenadora e orientadora.

Essa atuação se processará em duas linhas:

a) *política corretiva que vise, dentro de suas atribuições, a eliminar abusos decorrentes, tanto da expansão desordenada do ensino superior, quanto das facilidades abrigadas sob o cumprimento apenas formal das leis. Essa política procurará estabelecer a autenticidade do ensino superior, dentro do atual sistema normativo que o rege;*

b) *cooperar com as Universidades no sentido de que sejam realizadas as necessárias reformas de estrutura, particularmente quanto aos cursos, à organização do ensino, às relações entre o professor e o aluno, à pesquisa e sua orientação, à aplicação de recursos, ao aperfeiçoamento do professor e ao incremento da cultura brasileira.*

A ação imediata do Ministério da Educação e Cultura no campo do ensino superior terá em vista:

1.º) *Alcançar pronta ampliação do número de vagas iniciais oferecidas pela rede de estabelecimentos federais de ensino superior, especialmente nos ramos técnico-científicos, a fim de reduzir o custo anual do aluno, mobilizar os recursos didáticos subutilizados e atender ao reclamo nacional de médicos que possam suprir o interior do país e de engenheiros e técnicos capazes de incrementar o desenvolvimento nacional.*

2.º) *Estabelecer um programa de cooperação entre as Universidades, de modo a assegurar-lhes efetiva autonomia na elaboração das respectivas propostas orçamentárias e permitir que as mais antigas e que contam com maiores recursos auxiliem as novas a compor e aperfeiçoar seus quadros docentes.*

3.º) *Ampliar os serviços de aperfeiçoamento do pessoal docente de nível superior, no país e no estrangeiro, e obter mais ampla cooperação internacional em equipamento de ensino e de pesquisa e na constituição do acervo básico das bibliotecas de nossas universidades.*

4.º) *Rever os planos de construção das cidades universitárias, para melhor aproveitamento de recursos, evitando desperdício em duplicações dispensáveis de laboratórios, equipamento e material de pesquisa.*

5.º) *Concentrar o esforço federal na expansão das escolas de ensino superior através do desenvolvimento das Universidades existentes, inclusive a de Brasília, cuja lei aguarda a manifestação do Senado, e de universidades técnicas ou de trabalhos, suficientemente flexíveis para permitir a formação de especialistas de nível superior na variedade exigida pela diversificação da economia nacional.*

A reforma do ensino superior será, também, um instrumento para a definitiva implantação da pesquisa científica no meio universitário. A nova universidade brasileira deve transformar-se no centro criador que, além de acelerar o progresso material do país, contribuirá para reduzir os ônus da importação da técnica estrangeira.

A universidade caberá, igualmente, colaborar na promoção e elevação da cultura popular brasileira, mediante a expansão dos seus serviços de extensão e, sobretudo, através de uma nova orientação que assegure o livre acesso a seus cursos e atividades.

3. 5. — *Cultura. O programa do governo, neste campo, buscará acima de tudo tornar acessível a todos os benefícios da cultura e incentivar a criatividade artística, intelectual e científica dos brasileiros. O livro, o cinema, o teatro, o museu, o rádio e a televisão deverão constituir-se instrumentos acessíveis e abundantes para a difusão e a extensão da cultura, em todos os seus aspectos, contribuindo assim para o incremento do grau de consciência comum da nação e o seu enriquecimento espiritual.*

O Conselho Nacional da Cultura receberá todo o apoio para se fazer a força propulsora dessa ampla difusão cultural e da defesa e estímulo dos aspectos particulares da cultura brasileira.

Com relação à biblioteca e ao livro, constitui propósito do governo iniciar um programa de biblioteca em todos os municípios, destinado a servir de infra-estrutura do próprio sistema escolar do país, mediante uma rica coleção de livros didáticos, livros de cultura nacional, além do acervo de cultura básica normal em tôdas as bibliotecas.

Impõe-se ainda coordenar as atividades dos vários órgãos do Ministério, que se ocupam de assuntos culturais, inclusive os de seleção e elaboração de livros e materiais didáticos, tendo em vista tornar efetivamente acessíveis às escolas, aos professores, aos estudantes e ao povo os elementos essenciais para o aprimoramento das atividades de ensino, para o estudo e para os altos e finos prazeres da cultura.

Tudo se deverá proceder dentro do princípio de planejamento e ação contínua e progressiva, de modo a coordenar os diversos serviços culturais e projetos de expansão, incentivando as atividades de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional e ampliando, modernizando e aprimorando as bibliotecas, os museus, o cinema, o rádio e o teatro. Será uma das preocupações básicas do governo o incentivo às atividades literárias, musicais e plásticas, amparando o artista para que o progresso já alcançado no desenvolvimento material do país se reflita, como já se vem refletindo, no incremento das formas mais nobres da expressão espiritual da nossa gente e da nossa terra.

0 PRINCÍPIO DE PLANEJAMENTO NO CAPÍTULO EDUCAÇÃO E CULTURA, DO “PROGRAMA DE GOVÉRNO”.

JAYME ABREU

Do CBPE — INEP

Em duas partes se desdobra o documento em análise: caracterização, a largos traços, da presente conjuntura educacional brasileira; programação educacional da União, à base do princípio de planejamento educacional, com referência, esquemática, a um “plano nacional de educação” e a diretrizes de “ação imediata”.

Na primeira parte, alinham-se dados e considerações familiares, quase tautológicos, à força de tão repetidos, para quantos informados da conjuntura educacional do país, nela havendo inclusive alguns pontos que justificam ligeiras retificações, as quais assinalaremos na parte final deste comentário.

Na segunda parte, por onde iniciaremos esta análise, está contida a definição crucial do documento, do ponto-de-vista programático, e que é a adoção do “princípio de planejamento”, o qual visa a substituir, no âmbito federal, o vigente e fracassado estilo acidentalista, inorgânico, clientelista, de existência e expansão do sistema educacional brasileiro, faz tantos anos inglôriamente pôsto à prova entre nós.

Esse propósito ou pensamento de planejamento educacional, isto é, de ação educacional seqüente, ordenada, articulada, racional, objetiva não se pode dizer seja sem precedentes na história educacional brasileira.

Esforços ou pensamentos no sentido de subtrair nossa educação institucionalizada do jôgo de uma “álea”, que um liberalismo burguês espontaneísta, ingênuo (ou talvez esperto) admitia falaciosamente capaz do milagre de criar seus próprios mecanismos de ampla e adequada auto-regulação social, têm existido, seja no plano estadual, seja mesmo no federal.

Só que, possivelmente por defeitos intrínsecos à formulação dêsses planejamentos, muito especialmente por falta de sua adequada inserção na totalidade de interconexões do contexto socio-cultural em que atuam, não têm chegado êles a funcionar de modo a validar o que definiria uma autêntica ação educacional planejada.

Se nos reportarmos às áreas estaduais, poderemos assinalar esboços ou tentativas recentes, mais amplos ou mais restritos, mais modestos ou mais ambiciosos, de planejamento educacional explicitamente formulado.

Entre empreendimentos dessa espécie, mais atuais, para só citar alguns dêles, podem ser referidos o planejamento educacional integrante do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto, em São Paulo; a parte relacionada ao planejamento da expansão do ensino elementar, integrante do trabalho "Rendimento do Ensino Primário", elaborado no Rio Grande do Sul, em 1960, para esse Estado; as formulações gerais de planejamento educacional para a Bahia, contidas no seu atual Plano de Desenvolvimento Econômico.

Como observação à margem dessas tentativas ou esboços de planejamento educacional, observe-se que, além de não incorporarem, em sua formulação, procedimentos e critérios fundamentais a uma verdadeira ação educacional planejada, além de não considerarem devidamente sua orgânica articulação no contexto sociocultural de que são parte, esvaindo-se, de regra, numa alienada e inviável auto-suficiência pedagógica, vêm êles sofrendo a limitação liminar de não partirem, ao que tenhamos notícia, de um esquema de referência básica, em que análises de estrutura demográfica e ocupacional, de distribuição da renda nacional, de custos e rendimentos do investimento educacional, com as necessárias articulações e projeções, constituam a infraestrutura fundamental à ação educacional que se intenta planejar.

No plano federal ocorreu, pelos idos de 1937, a formulação de um "Plano de Educação Nacional", elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e enviado à Presidência da República, que não chegou a entrar em discussão no Congresso Nacional, pelas transformações políticas advindas ao país.

Registre-se que êsse "Plano de Educação Nacional" visava não a um planejamento de ação da União na educação nacional, mas, essencialmente, a fixar modelos-padrão de escolas a vigorarem no país, em todos os níveis e ramos de ensino, o que evidentemente não se compadece com a nossa estrutura política de república federativa, em que é atribuída aos Estados a competência, constitucional, de organizarem seus sistemas e instituições de ensino.

Esforços, mais ou menos desconexos, por programar e disciplinar a presença da União na educação nacional se têm recentemente manifestado nas instituições de "Fundos", os quais, todavia, com uma manipulação à base de critérios acidentalistas e clientelistas, não se têm enquadrado numa ação racionalmente planejada, ocorrendo inclusive distorções nos regulamentos em relação às normas das leis a que estão subordinados.

Quanto à opção formulada em torno ao “princípio de planejamento”, parece-nos indicado tecer algumas considerações preliminares sobre o que se poderia chamar a filosofia ou quase-filosofia do planejamento, ou melhor, a filosofia democrática do planejamento.

Admite-se pacífico estarmos vivendo, como sublinha Mannheim,¹ “uma época de transição do *laissez-faire*” para uma sociedade planejada. A sociedade planejada que surgirá, poderá revestir-se de uma dentre duas formas: será regida ou por uma minoria em condições ditatoriais, ou por uma nova forma de governo que, a despeito de seu poder acrescido, ainda será democraticamente controlada”.

“... O que se trata de saber é se será um gênero bom ou mau de planejamento, pois daí emergirá o planejamento com controle democrático”, visto que “o princípio do *laissez-faire* não nos ajudará mais”.

Seria falacioso admitir-se universalmente que o progresso social e econômico é fruto fatal e necessário do planejamento; concorda-se todavia que êste, se adequado, o favorece.

Não seria apenas por acaso que uma verdadeira floração de planejamentos, seja no campo econômico, seja no educacional, vem-se desenvolvendo no mundo de nossos dias, tanto no socialista como no capitalista.

No mundo socialista, desde a instituição de 1921, na União Soviética, da Gosplan, ou Comissão do Plano de Estado, seguiram-se planos quinquenais de âmbito progressivamente aumentado, e na mesma linha e orientação políticas surgiram os planos “únicos” da Tcheco-Eslováquia, Polônia, Bulgária, Iugoslávia, Romênia, Hungria.

No mundo capitalista, não vêm sendo em menor número as realizações no campo do planejamento econômico, como, entre outras, as da França, com os planos Tardieu, Marquet, Monnet, as da Itália, com o plano decenal Vanoni, as da Índia e do Paquistão, com seus planos quinquenais, as da Suíça, com o plano Wahlen, as dos Estados Unidos da América do Norte, com o planejamento econômico clássico, de tipo capitalista, em 1933, do TVA (Tennessee Valley Authority) e com a ação planejada do New Deal.

Não menos freqüentes são, em escala universal, as tentativas recentes de planejamento educacional, de âmbito nacional ou visando a objetivos continentais.

Na Índia, ainda agora, aprovou-se o “Terceiro Plano Quinquenal de Educação” (1961-1966); no Paquistão aprovou-se,

1 MANHEIM, Karl — *Diagnóstico de nosso tempo* (traduzido do inglês), 1961, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 203 págs.

em 1960, o “Segundo Plano Quinquenal de Desenvolvimento Geral” (1960-1965), onde se contém a parte de planejamento educacional; no “Plano Setenal” da União Soviética (1959-1965), há larga parte de planejamento educacional; na Inglaterra, foi lançado o “Plano de Educação para Vinte Anos”, de 1959, publicado pelo Central Advisory Council for Education; na Itália, foi elaborado o “Plano Decenal de Desenvolvimento Escolar” (1959-1969); na Espanha, houve “O Plano Quinquenal de Construções Escolares (1958-1962)”; e ainda mais, lançaram-se o “Plano Mohammed el Fassi para a educação, em Marrocos”, o “Plano Decenal para a Expansão Controlada da Educação na Etiópia”, o “Inversões em Educação”, informe da Comissão presidida por Sir Eric Ashby (Lagos, Nigéria, 1960); no Peru, em 1950, se aprovava um primeiro “Plano Nacional de Educação”; são assinaláveis as realizações, nessa linha, de Porto Rico e do México, e, mesmo nos Estados Unidos da América do Norte, onde a descentralizada responsabilidade estadual da educação não leva a que se elaborem planejamentos nacionais, pode-se admitir que, em certo sentido, a “Conferência da Casa Branca sobre Educação”, em 1955, da qual resultou o “Informe do Presidente de 1956”, partindo da análise das situações educacionais de cada Estado e respectivas necessidades, chegando ao nível local das comunidades, trabalho em que intervieram, calculadamente, quinhentas mil pessoas, não deixou de ser uma ampla mobilização da opinião pública nacional para o debate da política educacional norte-americana e para o planejamento, conseqüente, de seus modos de ação.

Em muitos casos, essa diretriz de ação planejada em educação desbordou, inclusive, os limites nacionais para se estender até aos da ação continental, como seriam os casos do “Projeto Maior Número 1 da Unesco para a América Latina” e o “Plano de Karachi” de desenvolvimento da educação primária na Ásia.

Este sumário registro parcial de realizações nacionais e continentais no campo da educação planejada, mostra que não seria sem tempo e sem precedentes que o Brasil, pela União, fêz profissão de fé de adoção do princípio do “planejamento” em educação.

Ao lado dessa visível tendência ao planejamento educacional, manifestada através de tôdas as latitudes geográficas, políticas, culturais, do mundo moderno, vale acentuar, como crescente tendência complementar, a de pô-lo em relação articulada com o planejamento econômico.

Especialmente para países em que o projeto do desenvolvimento nacional é o supremo projeto, vem constituindo preocupação máxima essa do inter-relacionamento planejado e inte-

grado entre educação e desenvolvimento econômico, tal como ocorreu em 1960, na Ásia, com o Iran, a Tailândia, o Vietnam, na África, com o Nepal, como está previsto para a Bulgária e para vários países do mundo.

Seminários em que o tema vem sendo debatido se realizaram nos últimos anos, seja em Washington (1958) — “Seminário de Planejamento Integral da Educação” — seja em Paris (1959) — “Primeiro Colóquio Internacional sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social.”

Sucede que o Brasil está, precisamente, vivendo a fase em que o seu projeto de desenvolvimento, equivalente a sua afirmação como nação, é seu projeto global supremo e definidor e qualquer planejamento educacional congruente terá necessariamente de encontrar nêle sua polarização e integração essencial.

Ocorre que êsse enunciado, parecendo à primeira vista até mesmo axiomático, possui implicações que valem bem ponderadas antes de dá-lo como tranqüilamente aceito e pacificamente executável, o que estará longe de suceder.

Isto porque é preciso não perder de vista que êsse processo de desenvolvimento econômico implica mudanças *qualitativas* que não constituem simples acréscimos ou ajustamentos marginais, como o entende uma visão substancialista e estática.

Veja-se o que diz a respeito Paul Baran:² “històricamente, o desenvolvimento econômico sempre significou uma profunda transformação na estrutura econômica, social e política, da organização dominante da produção, da distribuição e do consumo. O desenvolvimento econômico sempre foi impulsionado por classes e grupos interessados em uma nova ordem econômica e social, sempre encontrou a oposição e a obstrução dos interessados na preservação do *status quo*, dos que usufruem benefícios e hábitos do pensamento do complexo social existente, das instituições e costumes prevaescentes.”

“O desenvolvimento econômico sempre foi marcado por choques mais ou menos violentos; efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno nôvo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plácidamente, ao longo do tempo e do espaço”.

Atente-se bem em que êsse nosso projeto de planejamento educacional não pode deixar de estar polarizado e integrado no projeto global, nacional, do desenvolvimento, com tôdas as suas comoeções e rupturas qualitativas, sem o que teria em si mesmo o germe de sua superação, de sua inanidade, de sua mistificação, de seu arcaísmo reacionário.

2 BARAN, Paul — *A economia politica do desenvolvimento econômico* (traduzido do francês), 1960, Zahar Editôres, Rio de Janeiro, 352 págs.

Citando ainda Paul Baran, na obra aqui mencionada, o “desenvolvimento econômico é hoje a necessidade mais urgente e vital da maioria da raça humana. Cada ano perdido representa a perda de milhões de vidas humanas. Cada ano de inatividade significa maior enfraquecimento e maior desesperança para os povos que vegetam nos países subdesenvolvidos”.

Conjuga-se essa tese, de translúcida procedência, com essa outra sustentada por alguém de inspiração ideológica bem diversa da de Paul Baran, como será Chester Bowles, expressa na frase a seguir enunciada, proferida em conferência recém-realizada no México, e veja-se como é uma integração irrefugível essa do planejamento educacional no projeto global, da nação, de desenvolvimento econômico: “Quem não se julga em condições de educar seu povo, não pode pensar em desenvolvimento econômico”.

Conclua-se, outrossim, como estará longe de ser tranqüila a formulação e serena a execução dêste nosso planejamento educacional em ajustada e operativa coerência com a sua matriz intransferível, que é o projeto global de desenvolvimento nacional.

Se a êsse anunciado planejamento educacional não inspirar a visão do presente como íluxo ao invés da idéia de edificar para a eternidade; se não fugir êle a rígidos esquemas apriorísticos a longo prazo; se se esgotar em pequenos e parcelados localismos tópicos de circunstância; se pretender aprisionar a realidade em âmbitos fechados, visando falaciosamente a imobilizá-la ou discipliná-la, aí então deixará de ser um processo criador para se constituir num vão esquema configurador.

Parecem-nos procedentes e lúcidas as considerações a seguir transcritas, do Prof. Vieira Pinto,³ a respeito dos riscos daquilo a que chama “perspectiva ingênua do planejamento”. São êsses riscos e distorções, segundo êle, os de procurar “torná-lo o seguro social contra o imprevisto”, visando a “profetizar”, pretendendo ser “a abolição do futuro, a tentativa de tornar desde já presente tudo quanto possa acontecer”, chegando à posição que “nega o futuro ao prevê-lo, ao forçá-lo a ser como deseja”.

Ao contrário dêsse modo de ser do planejamento ingênuo, continua o Prof. Vieira Pinto, “a forma crítica de planejar é sobretudo afirmação do futuro, é antecipação do acontecer, na certeza de sua imprevisibilidade em caráter absoluto (os grifos são nossos). Tem em conta o concurso da liberdade e sabe que

3 VIEIRA PINTO, Álvaro — *Consciência e Realidade Nacional*, 2 vols., 1960, ISEB, Rio de Janeiro, 1067 págs.

lhe compete utilizar as oportunidades originais e os aspectos imprevisíveis surgidos com a execução do próprio plano.”

“É dialética no sentido de incluir a constante *auto-correção*, no sentido de contar com ela sem poder prevê-la ou antecipá-la. Não pretende deter a marcha do processo, a pretexto de coduzi-lo; admite que a prefiguração do futuro contida no plano e os esforços que despende para realizá-lo conforme o deseja, são outros tantos dados que se incorporam ao processo. Assim, enquanto a consciência inocente julga incorporar a realidade ao plano, a crítica compreende que é o plano que se incorpora à realidade.”

“Espantado diante da complexidade do real, acredita o técnico ingênuo que se não proceder à prévia compartimentação de setores, ainda que amplos, não logrará abranger metódica e eficazmente o curso dos acontecimentos”.

“Não devemos, portanto, enganar-nos a seu respeito, quando aconselha a mobilização econômica geral ou o desenvolvimento de projetos educacionais em massa, por exemplo.”

“Estas propostas podem ser falsas apreensões da totalidade nacional, não passando na verdade de visões parciais, apenas um tanto mais extensas, pois o essencial do projeto crítico, aquilo que lhe daria o legítimo fundamento falta e é precisamente o conceito autêntico, dialético, de totalidade”.

Essa categoria fundamental de totalidade dialética, o planejamento educacional nacional, só a pode tentar obter com a sua inserção no projeto global de desenvolvimento, do qual, vale não esquecer, é sempre emergente uma transformação qualitativa da consciência nacional que deixa de ser apenas a de uma pequena elite catedraticamente conspícua, de luminares acadêmicos, para passar a ser um inescapável fenômeno de participação popular.

Não podendo assim êsse projeto do desenvolvimento ser mera redistribuição do estado de coisas vigente, com cujo modo de ser não pode ter compromisso, sente-se logo uma primeira e séria dificuldade para os responsáveis pelo planejamento educacional, por isto que são êles, de modo geral, atidos e dominados pelo que Theodore Brameld denomina de “filosofia perenialista da cultura”, onde vigora uma ética dedutiva, partindo de princípios absolutos, eternos, imutáveis, donde promanam normas para uma imobilista execução dos fatos.

Para que êsses possuídos da estática visão perenialista da cultura cheguem à conscientização do condicionamento social e da historicidade em que vivemos e ganhem convicção de que chegamos, em gradual radicalização, ao limiar de ruptura qualitativa do nosso processo de desenvolvimento, não vai ser fácil, previsivelmente, essa transposição do tradicional para o emergente, sem a qual a nossa educação institucionalizada perpe-

tuará, planejadamente, o grau de defasagem entre sua ideologia e programação alienadas e o processo objetivo da realidade nacional.

Ora, essa defasagem poderia ocorrer, sem maiores escândalos, como o acentua Mannheim,⁴ com o sistema do liberalismo do *laissez-faire*, o qual “podia deixar as decisões finais à sorte, ao milagre das forças auto-reguláveis da vida econômica e social.”

“A era do liberalismo, por conseguinte, caracterizou-se por uma pluralidade de objetivos e valores e por *uma atitude neutra, diante dos principais problemas da vida*”.

Já quando se trata da ação planejada, di-lo Mannheim na obra aqui citada, “nem a tolerância democrática nem a objetividade científica implicam que devamos abster-nos de assumir a defesa daquilo que julgamos ser verdadeiro ou que devamos evitar debates acêrca dos valores e objetivos últimos da vida”.

E ainda: “se há alguma coisa de verídico na afirmação aristotélica de que a estabilidade política depende da adaptação da educação à forma de govêrno, se pelo menos concordamos com os que percebem que uma sociedade só pode funcionar quando há uma certa harmonia entre os valores, as instituições e a educação em vigor, então, nosso sistema de *laissez-faire* está destinado a mais cedo ou mais tarde desintegrar-se”.

Concedendo, todavia, só para argumentar, que êsse visado planejamento educacional venha a ser uma integrante, uma componente ajustadamente inserta no projeto global do desenvolvimento nacional, nem com isso estariam removidas as dificuldades inerentes a um planejamento da educação integrado no projeto global do desenvolvimento. Longe disso. Uma nova e segunda dificuldade surgiria, não menos séria e que é a da integração do pensamento dos educadores, larga e longamente trabalhados pelo chamado *approach cultural* da educação, permeado de visões metafísicas da mesma com o dos economistas e seu *approach* dito *funcional* da educação, unilateral e mutilado, no que concerne a uma concepção mais total, mais holística, quanto ao para que existe educação institucionalizada.

Ainda mesmo em países que, como decorrência do seu avançado estágio de desenvolvimento, mais cedo despertaram para a abordagem das inter-relações entre sistemas escolares e sua influência e adaptação à estrutura ocupacional, seus efeitos sôbre a produção e distribuição da renda nacional, etc. etc., busca-se, *ainda agora*, sair da fase de generalizações mais ou menos superficiais, sôbre a ação de escolas como criadoras de

4 MANNHEIM, Karl — *Op. cit.*

elites, como promotoras de mobilidade social, de esclarecimento cívico, de prosperidade econômica, etc.

Suportes fundamentados dessas *evidências*, mais aparentes do que demonstradas e dominadas, vêm sendo buscados, inclusive para adaptar efetivamente os sistemas educacionais às rápidas mudanças necessitadas por nações, onde se desenvolve uma dinâmica social em ritmo acelerado.

No "Report: 1959-1960", do "Comparative Education Center — The University of Chicago" — salienta-se quanto à "falta de conhecimento concernente aos produtos da educação constitui um insuperável obstáculo... à compreensão da natureza da interação entre sistemas educacionais considerados globalmente", e mais, quão "pouco é ainda conhecido quanto à parte que a educação pode ou deve desempenhar nos vários aspectos do desenvolvimento", tudo isso ao lado do reconhecimento, no que respeita aos possíveis efeitos da escolarização sobre esse desenvolvimento, de "quanto dependem esses efeitos da coordenação entre os sistemas educacionais e o planejamento econômico, pois se são eles disjuntivos, a educação pode mesmo vir a ser disfuncional".

Isto porque "economistas tanto quanto educadores estão concluindo que a contribuição do fator humano ao desenvolvimento econômico e social deve ser estabelecida em bases mais *largas* e mais *precisas*", sendo "o investimento em capital humano um pré-requisito ao desenvolvimento econômico sólido e saudável "exigindo, no mínimo, tratamento tão racional e cuidadoso, como quanto ao capital físico" e um "planejamento educacional melhor integrado com o mais largo planejamento econômico".

Se remontarmos outrossim a uma abordagem do problema provinda de outra origem, qual seja a do Colóquio Internacional de Paris, de dezembro de 1959, exatamente sobre "Desenvolvimento Planejado da Educação: Fatores Econômicos e Sociais", não menos nítida nela se apresenta a consciência das dificuldades a superar para a integração planejada da educação institucionalizada no processo do desenvolvimento, muito particularmente quando se trata de países ainda subdesenvolvidos.

Na introdução a esse Colóquio, escrita por Michel Debauvais, sublinha-se como são desiguais os esquemas de referência básicos entre educadores, mais dominados pelo conceito de educação como "despesa social" e o de economistas, onde prevalece o conceito de educação como "investimento produtivo", com projeções inevitáveis e divergentes nas formulações de prioridades de ação.

Crê, inclusive, Michel Debauvais que essas diferenças de confrontação do problema entre educadores, cientistas sociais e,

nêles, particularmente, economistas se devem aos diferentes níveis de evolução dos campos científicos correspondentes, postando-se os educadores numa posição mais defensiva diante das críticas de cientistas sociais e de economistas, possivelmente mais sólidos em seus terrenos, por isto que já mais integrados na linha daquele "saber cientificamente controlado, que representa condição necessária à previsão e à ação".

Charles Bettelheim, ao escrever sobre os "Fatores Econômicos na Planificação da Educação,"⁵ alude aos fatores humanos na planificação do desenvolvimento, citando entre êsses últimos, "os conhecimentos, o espírito científico, os métodos técnicos e o espírito de iniciativa", como "largamente determinados pela educação".

E ainda: "O processo educativo comporta principalmente um caráter social: a educação nas condições modernas repousa em primeiro lugar sobre instituições especializadas, cujo funcionamento implica um *custo*, uma consumação de recursos (físicos, financeiros e humanos), dos quais a maior parte é requerida simultaneamente para satisfazer às necessidades de consumo corrente e de acumulação material.

Como determinar a proporção dêsses recursos entre as diversas afetações possíveis? Êste é o problema central do planejamento econômico do desenvolvimento.

Não existe uma solução geral para êsse problema de repartição de recursos. Não se pode tentar resolvê-los senão pondo em prática o método de aproximações sucessivas, o qual, de regra, sugere várias soluções freqüentemente equivalentes, entre as quais a escolha é de ordem essencialmente *política*".

Na decisão *política* em tórno a essas opções, entrarão em jôgo posições radicalizadas inevitáveis ao processo de desenvolvimento global do país, com a emergente transformação, qualitativa, dos suportes estruturais vigentes, o que retirará, *ipso facto*, viabilidade ao caráter de acomodação, de compromisso à opção *política* a ser feita, na medida em que deva ser ela autêntica e operativa, isto é, na medida em que constitua ruptura do modo de ser precedente e representação da qualidade original da nova realidade.

Para citar uma entre as várias opções a serem feitas no planejamento educacional, vejamos a seguir uma delas, referida por E. Lobel, em seu artigo "O problema do Financiamento" (*Tiers Monde*, número aqui referido anteriormente).

"*Ensino de massas ou criação de uma elite?* Dentro das perspectivas de um ensino planejado, para qual das duas vias

5 *Tiers Monde* — Tomo 1 — n.º 1 e 2 — Janeiro — Junho — 1960. Institut d'étude du développement économique & social de l'université de Paris.

se dirigirá o esforço principal, evidentemente sem cunho de exclusividade?"

"No passado, a estrutura social dos países subdesenvolvidos favoreceu a formação de uma elite intelectual, comparável por seu nível de conhecimentos às melhores elites dos países altamente desenvolvidos, mas superposta a uma sociedade que, como decorrência de seu atraso, jamais a conseguiu utilizar eficazmente."

"Os resultados advindos eram freqüentemente nefastos:

a) dirigiu-se parte apreciável do pessoal altamente qualificado para emprêsas modernas, não integradas na economia local, trabalhando em grande parte para a exportação;

b) houve pletora de diplomados em profissões não essenciais ao desenvolvimento do país (direito, por exemplo);

c) manifestou-se *chômage* intelectual, com profundo efeito desmoralizante sôbre a juventude;

d) registrou-se emigração do pessoal mais altamente qualificado, que não encontra, fâcilmente, no país de origem, emprêgo correspondente ao seu nível educacional, remunerado a preço internacional; (a Índia é país típico em relação a êsses dois últimos fenômenos)".

"Assinale-se, de passagem, que um grande desperdício econômico se segue, além de todos os outros aspectos negativos".

Ao lado de situações problemáticas como a acima mencionada, exigindo opções a serem feitas, não sem luta, no processo dialético do planejamento educacional, com muitas outras, representando dificuldades igualmente não somenos, terá êle de se defrontar.

Tentaremos, a seguir, enumerar, a título de exemplo, algumas delas:

a) uma instrução primária de quatro anos não será, como assinala, entre outros, Lionel Elwin, Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres "terrivelmente insuficiente? Na sociedade tradicional, pode tornar a nova geração inapta a viver conforme o modelo tradicional, sem lhe dar elementos necessários à existência numa sociedade moderna"; será mais ou será menos conveniente, assim, dar educação satisfatória, operativa, a um menor número, ou educação insuficiente a um maior número? Não será essa educação insuficiente puro desperdício, como se fôra remédio tomado em dose ineficaz?

b) por outro lado, a participação, gradual e ascendente, do povo na vida da nação não reclama que cada cidadão seja possuidor de elevado nível de cultura e de consciência social?

c) o aspecto de complementaridade entre a expansão do ensino elementar, mais ligado ao aumento da capacidade de consumo da sociedade, e a do ensino médio e superior, mais

diretamente ligados ao incremento da produtividade, não impõe seguro planejamento de proporcionalidades adequadas de expansão, onde a consideração de aspectos da educação como despesa social e como investimento produtivo, propõe problemas de complexo equacionamento?

d) numa época de crise das sociedades tradicionais e quando se proclama, como Joseph A. Kahl⁶ o faz, “que o sistema escolar se converteu na instituição mais importante, para a preparação, seleção e colocação dos indivíduos”, será, todavia, possível obter pela educação, como pergunta pertinentemente Fraga Iribarne (“Fatores sociológicos na elaboração de um Sistema de Educação”), “uma transformação importante e eficaz se ela (educação) não se inscreve num corpo de projetos e se não há participação de tôdas as instituições sociais?”

e) sendo o desenvolvimento acelerado da educação, exigência tanto social como econômica que reclama ponderável aumento de financiamento, como provê-lo suficientemente dentro dos limitados recursos de países subdesenvolvidos, concorrentemente com os recursos reclamados por outros investimentos sociais e econômicos, igualmente urgentes?

Por êsse sumaríssimo escôrço de problemas nucleares, vê-se bem a densidade problemática implícita a essa adoção (inevitável) do princípio de ação planejada em educação, nada gratuito, por isto que não tem a acobertá-lo aquilo a que Manheim chama “o otimismo irresponsável do *laissez-faire*” quando “a educação era um compartimento à parte, porque a escola e o mundo se haviam tornado duas categorias não complementares, mas antes opostas entre si”.

Tecidas essas sumárias considerações básicas, a que chamaríamos “quase filosóficas”, sôbre a problemática decorrente da adoção, pela União, do princípio da ação planejada em educação, admitido como necessariamente polarizado e inserto na matriz intransferível do projeto global de desenvolvimento nacional, passemos a algumas ligeiras considerações sôbre o texto em análise. Sômente a necessidade de dar ênfase ao “*approach* funcional” da educação, entre nós totalmente sufocado pela vigência do “*approach* cultural”, com todo o pleno recheio de suas distorções metafísicas, explica a expressão adotada, segundo a qual “educação é investimento, ou seja, aplicação produtiva de capital”, o que não se discute, nem se duvida, antes plenamente se aceita, mas que, para ser exato, deveria ser formulada acrescentando um *também*, isto é, educação é *também* investimento,

6 KAHL, Joseph A. — *The American Class Structure* — 4ª Edição — New York, 1957.

7 *Tiers Monde*, nº citado.

o que significaria uma visão mais holística, mais integrada, donde não desertassem os aspectos culturais que lhe são inerentes.

No que concerne à “preocupação com os custos da educação”, talvez ficasse mais claro o sentido completo da formulação se se dissesse “com os custos e rendimentos da educação”, explicitando o que, quiçá, se teria admitido implicitamente.

No tópico sob o título “Ação Imediata” há uma proposição que merece reparos. É a seguinte: “Como orientação administrativa geral, pretende o Governo atingir o maior grau possível de descentralização administrativa, reservando-se o planejamento nacional da educação e incentivando os *Estados e Municípios* a assumir a liderança de sua *execução* com a assistência financeira e técnica da União.”

Data venia, não se nos afigura conveniente, democrática, própria, adequada, funcional, essa posição reservada aos Estados de entrarem apenas na parte *executiva* desse planejamento, fixado pela União.

A nosso entender, não há como deixar de convocá-los a participar da *elaboração* do planejamento da ação educacional da União em cada uma de suas áreas, sendo indispensável sua atuação nessa fase, sob pena de marcharmos na linha de um centralismo burocrático federal indesejável, por superposto, impositivo e distante.

E quando os Estados comparecessem à discussão da elaboração desse planejamento, já trariam o pensamento municipal a respeito, por eles coletado e discutido.

A simples linha de descentralização *executiva* ou *administrativa* não é, de nenhum modo, uma proposição adequada ao problema.

Há, também, no documento, alusões repetidas a propósito de ampliação da escolarização, como decorrência de compromissos internacionalmente assumidos, quando nos parece que, de primeira mão, esses compromissos são assumidos com a própria nação, ganhando apenas ratificação no âmbito internacional.

Outra referência que comporta debate é aquela que situa “o ensino primário como elemento *básico de desenvolvimento*”, quando hoje se admite que, *em si mesmo*, é ele mais agente do aumento da capacidade de consumo da sociedade do que agente de incremento da produtividade, esta mais diretamente ligada à preparação escolar em nível médio e superior, segundo tranqüilo consenso dos economistas voltados para o problema de educação e desenvolvimento.

No que se refere à sumária exposição feita sobre a situação do ensino médio no país, não é feliz a caracterização da matrícula concentrada em “mais de 70% em currículos de tipo acadê-

mico”, quando, observando a distribuição atual das matrículas no *segundo ciclo* do ensino médio, que é onde se pode realizar a mencionada “preparação prática”, vê-se que a matrícula no ensino secundário (dados de 1960), que seria o principal “instrumento de acesso a uma organização de ensino superior”, já não ultrapassa de 41,4% do total.

Igualmente, em se tratando de *ensino médio*, a percentagem de conclusões de curso (geração de 1954 a 1960) chega ao dobro daquela que foi mencionada, isto é, já atinge 30%.

Outro aspecto do documento onde há uma formulação incabível, a nosso entender, em documento dessa natureza é aquêle referente a uma rêde de “Ginásios Modernos” onde se diz que terão “currículo de cinco matérias obrigatórias combinado” (ou combinadas?) com “disciplinas optativas”.

Parece-nos que essa previsão numérica invariável de matérias obrigatórias do currículo não faz sentido, em princípio, não apenas quanto à uniforme invariabilidade compulsória antevista, como porque seria matéria da área de programação descentralizada, a merecer aprovação no plano *estadual*, originária de proposições fundamentadas das próprias escolas.

Um outro aspecto onde transparece certa vacilação no documento é quanto ao aumento compulsório da escolarização em nível elementar, ora formulado geralmente em termos de *seis séries*, ora previsto apenas para ser “*progressivamente complementado*” até êsse nível, sòmente nos “centros urbanos”, o que possivelmente representará uma “dieta educacional” muito restrita, diante das agudas necessidades do processo, em curso, do desenvolvimento do país.

O documento em análise evidentemente comportaria outra série de considerações, mas admitimos ter formulado a seu respeito, *in concreto*, algumas ponderações merecedoras, quiçá, de exame.

Nosso objetivo essencial foi, todavia, o de chamar a atenção para as implicações contidas na adoção do princípio de planejamento educacional, sejam elas as de ordem técnica, sejam as de natureza política e mais essencialmente, para aquelas advindas da inserção, necessária e fatal, dêsse proposto planejamento educacional da ação da União, no projeto, global, de desenvolvimento nacional, instrumento realizador de nossa existência como nação.

Oxalá o tenhamos conseguido.

A DINÂMICA NERVOSA DA APRENDIZAGEM

JOSÉ FARIA GÓIS SOBRINHO

Da Universidade do Brasil

A adaptação — particularmente difícil — do homem a seu ambiente sòmente vem a ser possível mercê da aguda sensibilidade de que o organismo humano é dotado. Uma “sensibilidade à flor da pele”. E que não alcança, apenas, a periferia e aparência das coisas. Manifesta-se por um atributo seu especialíssimo — a inteligência, com que realiza o homem o conhecimento mais fiel das coisas, para defender-se delas ou a elas se conformar.

São as condições da vida humana a tal ponto complexas e o homem, como organismo animal, tão lábil, tão vulnerável, que a sua sobrevivência é um milagre de sua inteligência. A espécie humana, sem êste superior atributo, que a caracteriza, teria sido rapidamente extinta. Não teria o homem sobrevivido na luta contra os elementos do meio físico, nem à “concorrência vital”. Concorrência, inclusive, na própria espécie, que o homem, *inteligentemente*, procura disciplinar, em têrmos de convivência, de vida em sociedade.

Em cada geração nova, essa sobrevivência do homem, e seu desenvolvimento integral — no plano individual e social — dependem da renovação de experiências de vida humana, que chamamos de *educação*.

Por essa forma é contingente a exigência humana dessa educação, vale dizer, a necessidade de ter a adaptação orientada, experimentada, aprendida; tão pouco parece ela possível sem uma aquisição de normas estabelecidas em experiência anterior, que bem se pode afirmar que a educação é a forma humana da adaptação. *O animal adapta-se, o homem se educa.*

1 Contribuição ao Simpósio sôbre Mecanismos Nervosos da Aprendizagem, efetuado com a IV Reunião Científica da Associação Latino-Americana de Ciências Fisiológicas, realizada de 4 a 8 de julho de 1961, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Prêto, da Universidade de São Paulo.

A aprendizagem é o ato característico da educação. Importa ela, essencialmente, na mudança consciente de comportamento, a verificar-se como conseqüência da reconstrução, pelo educando, de tal ou qual experiência de vida.

Induzido a refazer a experiência humana, o educando revive a aventura mental e as ações dos que o precederam. E nisto consiste a educação em seu mecanismo essencial: na vivência, pelo educando, das experiências do grupo, com a aquisição dos comportamentos que — de tais experiências pregressas — resultaram em proveito individual e social.

Variações estruturais citoplasmáticas do condicionamento da aprendizagem

Em matéria de mecanismos nervosos relacionados com essa aprendizagem — assunto do presente Simpósio — a indagação que fazemos é se, desde logo, do conceito behaviorista tradicional de sinapse, como articulação de células, de pequenas peças nervosas, não importa passar a uma concepção estrutural mais ampla, com base também na efetuação de estruturas passageiras, realizada na própria intimidade do plasma celular.

De nossa parte, filiamo-nos a essa conceituação estruturalista, que, recusando admitir localizações cerebrais específicas para as percepções e as sinapses, aceita, ou presume, que estruturas físico-químicas protoplasmáticas, sobrevividas no processo da aprendizagem, condicionam o processo mental adaptativo.

A aprendizagem valerá como estimulação e como fator de condicionamento da vida nervosa (o que equivale a dizer, da sensibilidade) por efeito dessas variantes estruturais, a que ela, aprendizagem, irá dando lugar, no interior dos neurônios, em consonância com uma *conjuntura de estímulos*, com uma dada "*gestalt*."

Importa, ademais, não confinar tal estimulação a pontos precisos e isolados do cérebro; mas, admitir que os estados sensoriais, verificados em função da aprendizagem, são de caráter mais geral, interessando amplos setores cerebrais. A maneira de reagir do sistema nervoso, na aprendizagem, será necessariamente global.

Mais. As relações entre a aprendizagem e a matéria viva não se limitam ao aludido sistema nervoso. Interessam ao organismo — como um todo — o que se traduz no incisivo conceito, inspirado na moderna concepção organismal unitária: "o homem aprende com tôdas as suas células".

As “situações de experiência” e sua expressão orgânica

Já às primeiras 24 horas de vida, é dado iniciar a aquisição de certos hábitos, por aprendizagem, como o regime de sono e o horário da alimentação. Os três primeiros meses de vida (que os pediatras denominam “trimestre estúpido”) na verdade admitem, já, mudanças de comportamento pelos bebês, comportamentos novos, de que eles têm consciência e volição, adotados em consequência das experiências de vida a que são submetidos.

A possibilidade de educação existe, por conseguinte, desde o nascimento.

Já então, é o homem dotado dos atributos que o definem como *Homo sapiens*, inclusive o atributo razão, cujo desenvolvimento inicia-se ao primeiro contato do nascituro com o meio exterior, pelas relações que, de imediato, se estabelecem entre o indivíduo e seu ambiente.

As múltiplas situações de experiência que passam, desde logo, a ocorrer, compõem conjuntos de estímulos, os quais, uma vez captados pelos órgãos da sensibilidade periférica, repercutem na intimidade dos neurônios cerebrais, aonde são conduzidos por via nervosa centrípeta.

A célula nervosa cerebral, sem desgastar-se em sua constituição química, mas sensível a toda sorte de influxos elétricos, chegados por meio das fibras centrípetas, e das múltiplas conexões sinápticas, modifica, com isto, sua estrutura física; ou seja, altera-se transitória e temporariamente, quanto ao estado de seus colóides (movimentos e relações espaciais das respectivas micelas). Assume, pois, uma *estrutura nova*, se bem que passageira, e a esta corresponde um *estado sensorial*, também novo.

Observe-se que essa variação estrutural do neurônio estabeleceu-se em relação com uma “vivência” do educando, da qual é parte integrante uma atitude de inteligência, e um dado comportamento, ditado pela aprendizagem. Dessa forma, um elo constitui-se entre a referida estrutura nervosa (em correspondência com ela, um determinado estado sensorial) e o comportamento aprendido. Sem esta variação de estrutura nervosa, o novo comportamento não teria lugar, porque faltaria uma condição de sensibilidade que induzisse à ação.

* * *

É bem de ver que tal *expressão orgânica* de cada comportamento não é uniforme e invariável nos diferentes indivíduos. Isto é, na pessoa X, a estrutura assumida pela matéria viva, na intimidade dos neurônios cerebrais, em consequência de certo

conjunto eventual de estímulos, provindos do meio, não será aquela mesma que terá lugar no indivíduo Y, pôsto em face das mesmas circunstâncias. Tais estruturas são inespecíficas. Variarão de um a outro indivíduo. Mas, dado que decorrem da mesma *situação de experiência*, essas *situações de estrutura*, embora diversas, passam a relacionar-se tanto no indivíduo X como no indivíduo Y, com idêntico comportamento, por ambos adotados como efeito de igual aprendizagem.

Uma vez estabelecida essa relação, a tendência será para que, ao reproduzir-se *situação análoga de experiência*, de nôvo se estabeleçam *situações análogas de estrutura nervosa* e, por sua vez, se repita *análogo comportamento* — aquêle comportamento que primeiro se ajustou ao “estado sensorial” assumido ocasionalmente pelo neurônio.

A reprodução das mesmas configurações estruturais do biocolóide, em face de igual situação de experiência, resultará, de outra parte, da própria e natural *faculdade de adaptação* do ser vivo. Isto, desde que, na realidade, o nôvo comportamento — o comportamento aprendido — haja significado solução conveniente para dado problema de vida. É a tendência orgânica à adaptação, ou regra universal e fundamental do jôgo da vida.

Realizar uma aprendizagem significa, pois, adquirir o sistema nervoso capacidade de comandar um dado comportamento nôvo e adequado, *comportamento que não é imanente, como o instinto*.

Plasticidade da substância nervosa

Três situações, portanto, associam-se, contemporâneamente, no ato da aprendizagem:

Uma situação de experiência — determinada conjuntura de estímulos, com a qual o indivíduo se encontra em relação;

Uma situação de estrutura — variação físico-química (coloidal) da substância nervosa, verificada em consequência desse relacionamento entre o indivíduo e a condição ambiente;

Uma situação de sensibilidade — o estado sensorial que decorreu da aludida variação de estrutura.

As três situações mencionadas, reversíveis e concordantes entre si, não são partes distintas, no sentido de uma sucessão no tempo. Elas são fases de um sistema. Verificam-se concomitantemente. O conjunto, incluindo o comportamento resultante, compõe uma dada *vivência*, conjunto efêmero, transitório, ocasional; como transitória e ocasional é a situação ambiente que lhe deu origem.

Note-se que as referidas mudanças de estrutura coloidal, verificadas em neurônios cerebrais, como efeito de determinado conjunto de influxos nervosos centrípetos, nada têm de estáveis, nem definitivas. Serão, necessariamente, episódicas e transitórias. Desfazem-se no dinamismo próprio à matéria viva, móbil por excelência, e *dada sua tendência à regeneração do estado coloidal que lhe é próprio.*

É como se o citoplasma do neurônio figurasse à maneira de um caleidoscópio, cujos desenhos se modificam, a todo movimento nôvo que lhe imprimimos. Mas com esta diferença: o protoplasma vivo volverá, passado o efeito dos estímulos recebidos, à condição anterior; digamos, uma condição neutra de estrutura. Entra aí em jôgo um processo regenerativo, que, importa bem considerar, é tendência geral e característica dos séres vivos.

* * *

Fôssem as estruturas ligadas à aprendizagem fixas, imutáveis, isto é, se elas não se desvanecessem, uma vez cessada a causa da reação sensorial, e a matéria nervosa não volvesse à condição coloidal anterior, logo desapareceria a capacidade de aprendizagem, ou a possibilidade de sua correção.

O que, justamente, faculta possibilidades novas de aprendizagem é o caráter instável e dinâmico das supostas estruturas, assumidas pela célula nervosa, em cada situação de experiência.

A isso chamemos de *plasticidade*. Assinalemos que tal plasticidade é função do grau de dispersão do colóide vivo e de seu teor elétrico.

O fator cultural no desenvolvimento da mente humana

Pelo visto, a atividade mental liga-se à natureza da substância nervosa cerebral do homem — ao mesmo tempo, como efeito e como causa. Essa atividade é própria e normal à substância nervosa humana, como é normal a contração à fibra muscular. Mas, a adequação das reações conscientes não resulta, automaticamente, ou reflexamente, da estrutura eventual do neurônio; resulta antes de uma experiência seletiva de vida psíquica, uma cultura humana, cuja correspondente aprendizagem representa, para cada indivíduo, o fator decisivo de desenvolvimento de sua mente. São essas experiências de vida psíquica, culturalmente depuradas, que, refeitas em cada indivíduo, asseguram a efetivação de comportamentos apropriados à solução dos problemas com que o homem se defronta.

Por efeito dessa “reconstrução da experiência”, da experiência ancestral, é que, às estruturas assumidas pelos neurônios em seu citoplasma, face aos conjuntos variáveis de estímulos, passam a corresponder comportamentos adaptativos. É, pois, com a aprendizagem do acervo cultural que a inteligência humana se desenvolve.

E compreende-se que tal inteligência se tenha apurado e expandido com o enriquecimento progressivo do legado de experiências humanas, transferido de geração a geração, por um processo de herança social.

Relações entre a estrutura nervosa e o comportamento

Isto pôsto, a reação inteligente do homem, no sentido de sua adaptação, tem, na substância nervosa, a base própria e necessária. Mas não é mero produto dêste substrato orgânico. Não é a estrutura nervosa a causa do comportamento ou da atitude mental. O que ela determina é um estado sensorial, com que o comportamento inteligente passa a ter correspondência. Mas êsse estado não é o agente causal do aludido comportamento. É condição de sensibilidade com que o comportamento, livremente adotado, entra em relação; *a que êle se afeiçoa*, por um mecanismo que tem certa analogia com o dos “reflexos condicionados”, em que o behaviorismo se tem, mais recentemente, apoiado.

O comportamento adquirido, insistimos, não foi produto do aludido estado sensorial, e sim produto da aprendizagem. É reação aprendida. Entre o comportamento e o correspondente estado sensorial, as relações que se estabelecem são meramente condicionais. Condicionais e não causais. Isto é, voltando a verificar-se o mesmo estado sensorial, condiciona-se aquêle comportamento da inteligência, que se relacionará com êle no ato da aprendizagem.

Cabe referir essa analogia de tal mecanismo de condicionamento mútuo (experiência — estrutura nervosa e correspondente situação de sensibilidade — comportamento adquirido), e o mecanismo dos reflexos condicionados de Pavlov. Há, quanto à aprendizagem, uma série de condicionamentos reflexos em cadeia. A simples evocação ou presença de um dos estímulos integrantes de passada situação de experiência será, em alguns casos, passível de restabelecer o encadeamento de fatores, exigido para que tenha lugar a reprodução das efêmeras estruturas coloidais que os neurônios assumiram numa aprendizagem remota.

O imperativo da contínua reconstrução da experiência

Corrente noção, que vimos expressa pela designação pitoresca de “memória dos colóides”, constitui argumento favorável à concepção do mecanismo orgânico da aprendizagem que intentamos desenvolver.

Por “memória dos colóides” entenda-se o seguinte: para que determinada estrutura coloidal possa reproduzir-se, é necessário que se reedite todo o processo, tôda a seriação dos estados intermediários, através dos quais a estrutura em questão fôra primeiro obtida. Modificado o mínimo pormenor dêsse processamento — seja quanto à temperatura, ou quanto ao pH, seja quanto à simples ordenação dos atos da preparação original — já o colóide apresentará aspectos estruturais diferentes, embora mantendo a proporção de componentes químicos da fase dispersa e da fase dispersante.

E que não se dirá da estrutura coloidal da matéria viva?

Nesse pressuposto, temos de concluir que a estrutura transitória, presumidamente assumida nos neurônios, em relação com um comportamento dado, só virá a repetir-se quando acudirem os mesmos materiais e a mesma ordenação de processos e estímulos, de que essa estrutura de caráter coloidal haja resultado na primitiva experiência. Sem tal conjuração de circunstâncias, novamente verificada, a reprodução daquela mesma estrutura nervosa (e o estado de sensibilidade que lhe correspondeu) não voltará a ocorrer.

Acrescente-se que estas supostas estruturas nervosas, efetuadas no ato da aprendizagem, dependerão, preliminarmente, do grau de maturidade do neurônio, na oportunidade mesma em que a aprendizagem em questão comece a efetuar-se. Vale dizer, dependerão da condição coloidal que o neurônio possua, no preciso momento em que certa conjuntura nova de estímulos se está propondo à percepção, e está induzindo o indivíduo a um novo comportamento.

Ora, por longo tempo, os neurônios progridem em grau de maturidade. Tal sucede até quando se inicia o ciclo inverso de envelhecimento, que é bastante tardio no caso peculiar da célula nervosa.

De regra, portanto, as construções coloidais resultantes da aprendizagem não encontrarão meio de reproduzir-se mais tarde.

E outro tanto se dirá da própria “*situação de experiência*”. Jamais haverá sua reedição pura e simples. Tendem as *situações de experiência* a progressivo enriquecimento. Crescem em

complexidade, em função do nível de maturidade do indivíduo. Variam, pois, como conjuntura de estímulos, na medida em que se desenvolve a mente humana.

À vista disso, varia e cresce a sensibilidade individual, a penetração do educando sobre o seu universo, a acuidade de seus *insights*. E estruturas novas se reclamam, também mais complexas, como suporte orgânico dessa visão nova dos fenômenos e dos novos comportamentos que daí resultarão.

Essas várias considerações levam-no a concluir que a aprendizagem, a ter efetivamente base em estruturas vivas, não possui o caráter de perenidade que, correntemente, lhe emprestam. Ao contrário disto, depende de constante repetição da situação estimuladora de "*continua renovação da experiência*". É, assim, processo eminentemente vivo e dinâmico.

Síntese conclusiva

1.º — A vida de pensamento tem um substrato orgânico a condicioná-la. Eis que se interrompe pela ação de anestésicos; aliena-se com estados febris; altera-se por motivo de lesões ou de transtornos funcionais; cresce e alarga-se com o grau de maturidade orgânica.

2.º — A verdadeira aprendizagem constitui sempre uma adaptação biológica. Ela se faz como solução apropriada frente a uma dada situação problemática, vivida pelo educando. O organismo afeiçoa-se à estrutura nervosa verificada no ato de aquisição do comportamento adaptativo. Adota-a como sendo o ajuste orgânico e funcional que convém ao caso particular; e em circunstâncias semelhantes, tende a reproduzi-la.

3.º — A causa do comportamento não pode ser, entretanto, essa estrutura nervosa, que será desigual em cada indivíduo; e mesmo em um dado indivíduo, variará com o grau de sua maturidade.

4.º — A base física do pensamento é inespecífica. O fato do desenvolvimento, tornando o indivíduo diferente de si mesmo nos sucessivos momentos da vida, leva-o a compor diferentemente a estrutura nervosa de suas ações mentais, crescentemente complexas.

5.º — Sendo a estrutura nervosa coloidal diferente a cada novo período do desenvolvimento, não pode existir perenidade do conhecimento. O conhecimento submete-se à contínua decomposição e recomposição — ou seja a contínuo metabolismo, como todo o fato da vida. A perenidade do conhecimento é fato social e não individual.

6.º — A vida mental é, assim, tôda ela, viva, instável, dinâmica. Do mesmo modo a vida nervosa, a que ela, necessariamente, se associa. No plano da vida mental, essa perenidade traduz-se no pensamento obsessivo, na idéia fixa.

7.º — O prevalecimento de uma aprendizagem dependerá da continuidade de seu aproveitamento, vale dizer, da “contínua reconstrução da experiência”.

8.º — Não tem sentido, por isso mesmo, nenhuma aprendizagem que só responda a um interêsse longínquo de aplicação; ensinar, por exemplo, a crianças o que só tenha cabimento e utilidade em sua vida de adulto.

PLANIFICAÇÃO EDUCACIONAL

(PLANEJAMENTO ESCOLAR)

J. QUERINO RIBEIRO

Da Universidade de S. Paulo

I — *Preliminares*

Nos estudos pedagógicos, como, aliás, nos dos demais campos do conhecimento, a universalização das conquistas exige, antes de mais nada, uma sistematização da terminologia, senão até o ponto ideal de um vocabulário científico unificado para tôdas as línguas, ao menos uma busca de traduções adequadas geralmente aceitas em cada idioma, a partir daquele em que o termo apareceu pela primeira vez com suficiente explicitação, rotulando o fenômeno em estudo.

Abstraindo os numerosos casos dos demais setores dos estudos pedagógicos, nos quais, diga-se de passagem, o problema não é de pequena monta, no concernente ao da Administração Escolar, que é o nosso e se põe em foco neste trabalho, essa questão terminológica tem sido um dos maiores obstáculos à consolidação do terreno já conquistado e ao prosseguimento seguro das novas realizações. Há anos, como professor dessa disciplina, vimos insistindo na busca de uma terminologia satisfatória, principalmente porque, nós mesmos, desde que nos iniciamos no assunto, e nossos alunos, vimo-nos diante de angustiada perplexidade, muitas das vêzes que procuramos nos autores nacionais ou estrangeiros a experiência anterior para resolver nossas dúvidas, ou sistematizar novos estudos.

Estamos mesmo inclinados a crer que, no setor da Administração Escolar, um dos mais novos do campo pedagógico, o problema é mais grave ainda do que nos outros em virtude de dominar, nas publicações mais responsáveis, a experiência prática dos administradores e não a busca sistematizada, científica, dos estudiosos desinteressados. Isso porque, principalmente, a atitude de um administrador de empresa frente aos problemas que lhe competem é mui diversa da do que estuda (ainda que sem compromisso acadêmico) fenômenos dêsse campo, cada vez mais rico de atividades.

O administrador, cremos nós, precisa enfrentar suas situações considerando-as em tôda a sua complexidade humana e material, engastadas no maior número de relações possíveis; o estudioso, o professor, precisa fazer justamente o inverso: desenlear cada complexo e achar a questão em si mesma, para analisá-la mais a miúdo e determinar-lhe as características específicas.

* * *

É na linha dessas considerações que nos permitimos, antes de mais nada, para pensar o assunto e redigir êste trabalho, propor a substituição do título que nos foi oferecido e encima êste texto — “Planificação Educacional” — pelo outro a nosso ver mais adequado — “Planejamento Escolar”, que lhe acrescentamos desde logo como subtítulo. É que *Planejamento* (e não *planificação*) é a palavra que vem sendo melhor e mais geralmente aceita, na área de nossos estudos de Administração, para traduzir os mais antigos *prevoyance* e *planning* dos autores franceses e anglo-saxões. Entre nossos dicionários mais responsáveis, o de Aulete registra a expressão (planejar: fazer planos; projetar; formar tenção de...) no sentido exato que precisamos, dando-a, aliás, como sinônima de *planejar*, mas distinguindo-a de *planificar* (traçar ou desenhar num plano os acidentés de perspectiva — mais apropriado (parece-nos) à terminologia da matemática). Paralelamente, *escolar* (e não *educacional*) é uma limitação que se impõe porque, colocado o problema como convém, dentro da área da Administração, um *Planejamento escolar* atende melhor às limitações do respectivo campo de estudo que visa especificamente empreendimentos que se possam ajustar à concepção de empresa, no sentido da Economia. De fato, a escola de hoje é uma empresa fãcilmente caracterizável pelo próprio rol de seus problemas — de pessoal, de material, de serviços, de financiamento — enquanto que *educação*, quer no seu sentido lato, quer no restrito, se espraia num campo tão largo e complexo que impossibilita tratamento dentro de fronteiras relativamente muito mais estreitas como aquelas que permitem pensar em têrmos de *empresa*.

Por outras palavras: um planejamento escolar poderia ser tratado convenientemente pela administração, mas um educacional escaparia certamente a essa disciplina.

Aliás, essas críticas são da mesma natureza e objetivo das que já temos feito em várias oportunidades à expressão *Administração Educacional*, tão freqüentemente usada, quando se trata apenas de Administração Escolar.

* * *

Dentro ainda da preocupação terminológica, pretendemos estabelecer para *planejamento* um sentido bastante preciso que o diferencie claramente dentro das demais atividades que consideramos específicas da Administração. Parece-nos indispensável essa diferenciação para evitar expectativas mais amplas do que as convenientes ao trato acertado da questão. Não raro, têm-se considerado hoje, sob o rótulo de planejamento, tôdas as operações que envolvem o processo administrativo, tomando-se mesmo, não raro, ambas as expressões como equivalentes. Fato análogo acontece, aliás, em não menos numerosos casos e autores, com o termo *organização*, quando usado no sentido de processo administrativo total, como, por exemplo, em muitos programas vigentes de Administração Escolar. Urge, a nosso ver, fazer essas distinções para o intercâmbio e progresso dos estudos da disciplina.

Assim, inspirando-nos, como vários outros estudiosos de Administração, na proposição clássica de Fayol e nas revisões de Gulick e de Urwick, vimos, de longa data, procurando uma caracterização segura para o objeto dos estudos administrativos e, nessa busca, depois de examinar as contribuições de autores de diversas especialidades, chegamos a duas conclusões que nos parecem muito elucidativas para a universalização desses estudos. A primeira, é que os estudos da Administração não devem ser confundidos com os de formação do administrador, exatamente por aquelas razões já enunciadas no início deste trabalho, isto é, ao estudioso de Administração convém desenlear os fatos das relações necessárias em que os coloca a ação prática; ao administrador, inversamente, interessa uma visão tão compreensiva quanto possível, a fim de conseguir resultados práticos, porque é essa sua função. Disso resulta que, obviamente, o estudo de Administração propriamente dito é necessário, mas não é suficiente, por si só, para formar um administrador. A segunda, é que a Administração, como campo de estudo, envolve, para qualquer tipo de empresa, diversas atividades específicas que podem ser classificadas nos seguintes cinco grupos mais gerais, perfeitamente caracterizáveis para fins didáticos e de pesquisa: o planejamento, a organização, a assistência à execução (gerência), a avaliação de resultados e a prestação de contas (relatório), atividades específicas estas que se aplicam (em qualquer tipo de empresa também) aos seguintes quatro grandes setores: o do pessoal, o do material, o dos serviços e o do financiamento.

Assim temos que, na consideração lógica do processo administrativo, o *planejamento* é a primeira das atividades específicas; o planejamento é, pois, uma das partes de um todo: o da Administração.

Finalizando essas preliminares, lembremos que a Administração no seu conjunto, bem como o planejamento, em particular, são instrumentos de ação a serviço de uma filosofia e de uma política que têm posição superior e precedente ao processo administrativo. A Administração Escolar, temos nós ensinado insistentemente, é um dos instrumentos destinados a servir a certa filosofia e a certa política de educação. Ela não é fim em si mesma, é apenas meio para atingir alguns dos objetivos superiores da educação.

II — *Teoria do planejamento.*

O planejamento, no trato lógico do processo administrativo, é, como enunciamos antes, a primeira das suas atividades específicas. Começa êle com a idéia, a proposição, a sugestão, a intenção inicial de realizar alguma coisa. Às vêzes, a idéia inicial é fortuita, ocorre como que do nada, na mente de alguém; outras vêzes, ela surge como resultado de uma elaboração de fatos, de observações, ou mesmo de especulações, mais ou menos lenta, rápida ou amadurecidamente.

A idéia, uma vez ocorrida, pode estimular a vontade, o interesse; mobilizar a capacidade de esforço e, se nada acontecer que a inutilize, ou faça abandoná-la, prossegue multiplicando considerações, analisando relações, pesando e medindo prós e contras, desdobrando-se em sucessivas séries de novas idéias sistematizadas e articuladas até transformar-se num corpo amplo, coerente, completo, de conclusões suscetíveis de concretização prática. O planejamento é, assim, pois, um processo caracterizado pela dominância de uma elaboração mental.

Por outras palavras: o planejamento começa com uma idéia de realização de alguma coisa. Esta idéia passa, a seguir, pela análise de suas implicações, desdobrando-se em novos conceitos. Ela é submetida a estudos de base que lhe servem de amplificação e ajuste, lhe esclarecem a linha de menor resistência para encaminhamento da ação. Atinge a condição de esboço executável, em regra vários esboços preliminares, anteprojetos, que se reexaminam, excluem-se, fundem-se, ou são abandonados para novos anteprojetos, até o amadurecimento, a convicção, a decisão final num projeto definitivo.

O *projeto* é a etapa final do planejamento. Consiste na definição clara e precisa dos objetivos e da conseqüente caracterização do empreendimento; na elaboração teórica das estruturas, das funções, das relações, das necessidades humanas, ma-

teriais e técnicas da realização que se tem em vista; permite a programação geral das providências para, digamos, a montagem efetiva do empreendimento.

O projeto definitivo será mais ou menos minucioso, visando a prazo longo ou curto, flexível ou rígido, conforme as concepções superiores, filosóficas e políticas, e as considerações de dificuldades e de responsabilidades de seus autores. Mas, de qualquer maneira, será o figurino de base para a realização do empreendimento.

Atingida esta etapa final, o processo administrativo passa à atividade específica seguinte que será a de organização, isto é, a da tomada das providências concretas (convocação de pessoal, aquisição de equipamentos, distribuição espacial dos órgãos etc.), fase de organização esta que, junto à do planejamento, constitui as que a Administração realiza antes do funcionamento propriamente dito, da "produção dos bens ou dos serviços da empresa".

É claro que as atividades do planejamento, quando se trata de grandes e complexos empreendimentos, podem vir a tornar-se, por si sós, uma verdadeira empresa prévia, envolvendo grande número de pessoas, de recursos, de técnicas, que atuarão pelos prazos mais diversos, podendo acontecer até que, se o empreendimento alcançar demasiada extensão e complexidade, se imponha a exigência de desdobrá-lo em partes ou etapas mais ou menos autônomas. É claro também que, na vida normal das empresas já estruturadas e em funcionamento, as atividades de planejamento constituem uma constante, pois, à medida que um plano se vai executando, além das ocorrências naturais que o obrigam a reajustes, novas idéias surgem e são estudadas, para aperfeiçoar, ampliar ou multiplicar trabalhos novos ou já em desenvolvimento. Assim, o planejamento é sempre vivo, não comporta decisões irrevogáveis.

Finalmente, devemos considerar que em todo o curso do planejamento destaca-se o esforço de previsão, como o viu tão bem e realçadamente o estudo clássico de Fayol, a ponto de dar essa designação (*Prevoyance*) àquela atividade. A nosso ver, entretanto, previsão (incluindo a idéia de prudência) seria mais uma atitude do planejador do que o próprio ato de planejar, o qual, como assinalamos antes, envolve também providências de natureza mais concreta, como, por exemplo, a coleta de dados para estudos de base destinados a esclarecer a situação em que o empreendimento se vai instalar.

Arriscando-nos aos inconvenientes de uma esquematização, poderíamos resumir um planejamento nos seguintes tópicos:

I — Proposição principal:

- A) Definição do objetivo final.
- B) Desdobramento em objetivos parciais.
- C) Delimitação da área, da população e dos fatos a serem alcançados.
- D) Prazos de execução.
- E) Meios gerais de realização.

II — Estudos de base:

- A) Levantamento demográfico geral.
- B) Levantamento demográfico especial.
- C) Expectativas da população relativamente ao empreendimento.
- D) Necessidades de correção ou da criação de expectativas pelo esclarecimento.
- E) Recursos já existentes aproveitáveis (humanos, materiais e técnicos).
- C) Recursos a complementar ou a criar.

III — Reajustes da proposição principal em função dos resultados dos estudos de base pela formulação de anteprojetos.

IV — Projeto definitivo:

- A) Caracterização do empreendimento e definição dos seus objetivos e padrões.
- B) Estrutura Administrativa.
- C) Estrutura dos serviços de base.
- D) Pessoal: atribuições, relações, responsabilidades, qualificações, seleção, remuneração.
- E) Materiais: equipamentos, instalações, padronização, estilização, custos, aquisição.
- F) Serviços auxiliares: comunicações, transporte, burocracia.
- G) Financiamento: capital, manutenção, perspectivas de rendimento.
- H) Disposições gerais: revisão, reajuste, outras.

Antes de encerrarmos estas considerações gerais, devemos lembrar que, apesar de o planejamento ser uma das atividades indispensáveis ao processo administrativo moderno, que se trate de um empreendimento público ou privado, por si só — nos termos da definição que lhe cabe — êle não realiza, não efetiva, não faz funcionar coisa alguma. O prosseguimento do processo administrativo depende, mesmo que o planejamento seja completo, perfeito e realista, das sucessivas atividades do processo administrativo, as quais, por sua vez, estarão igualmente

sempre prêsas às decisões, às vontades dos que querem e dispõem dos meios de realização concreta. A vontade decidida de empreender de fato, a posse antecipada dos meios necessários, ou, pelo menos, a capacidade para alcançar êsses meios em tempo útil, são os elementos pelos quais o empreendimento prosseguirá ou não, atingirá ou não as condições de empresa atuante. Embora, de certo modo, a qualidade do planejamento possa influir no desencadeamento das vontades e decisões dos que querem e têm meios para efetivar a proposição, na realidade, planejamento e realização não constituem nunca determinante e consequência necessárias e fatais. Nem é, pois, bastante que o planejamento seja convincente pela sua objetividade, inteligência e perspectivas de êxito. Em quaisquer circunstâncias aquêles elementos complementares constituem sua pedra de toque como em todo empreendimento humano.

III — *Planejamento escolar.*

Desde que, em qualquer parte, a escolarização deixa de ser mera resposta às curiosidades ou aos desejos de refinamento de pequenas minorias e passa a necessidade e exigência da generalidade das populações, a estruturação e funcionamento dos órgãos destinados a garanti-la adquirem aspectos de empreendimento do tipo econômico e, como tal, carece ser tratada e conduzida, cientificamente através dos modernos processos de administração. Isso ocorre como consequência natural do fato de essa escolarização, na grande maioria das unidades, e na totalidade dos sistemas, públicos ou privados, envolver, além de relevante função social, os interesses de um grande número de indivíduos, significativo volume de meios financeiros e, em consequência, obrigar a funcionamento econômico, no sentido de melhor aproveitamento do tempo, das energias e dos gastos visando a produtividade ótima. Além dos desperdícios que não podem ser tolerados, no empreendimento da escolarização moderna impõe-se ainda a consideração de seu caráter peculiar de investimento a longo prazo, que exige o redobrar dos cuidados para produção qualificada, que evite os riscos de prejuízo progressivo e irreparável.

Nesse quadro de considerações, o planejamento escolar assume sua verdadeira e exata importância, pois será por via d'êle que se vão prevenir nessa estruturação de base todos os percalços previsíveis quanto ao funcionamento e aos resultados de cada unidade ou sistema.

A idéia do estabelecimento de uma unidade escolar, a de estruturação de um sistema, ou a do reajustamento de um ou outro já em funcionamento, seguir-se-á forçosamente todo o processo do planejamento.

Estudos de base deverão ser procedidos a fim de verificar previamente, entre outros dados, as condições de clientela, de "mão-de-obra", de instalações, de possibilidades técnicas, de entrosamento com as demais peças já existentes, das conveniências de localização no espaço geográfico. Obviamente, nessas precauções prévias incluem-se, com destaque, a determinação dos objetivos do empreendimento, quanto ao nível do ensino, os padrões de produção a alcançar, a natureza, o regime e o tipo de escolarização.

Assim, o *planejamento escolar* se resolve através da teoria geral do *planejamento*, pela qual, depois de examinadas as diferentes e múltiplas facêtas da empresa e suas relações entre si, chega-se à formulação de anteprojetos e à decisão de um projeto definitivo.

Conforme o alcance em extensão e profundidade da idéia original, o planejamento escolar poderá vir a ser, por si só, uma grande empresa, como, por exemplo, nos casos dos sistemas nacionais. O exemplo da Reforma Gonela na Itália, depois da *queda do fascismo*, é ilustração edificante da laboriosa fase de estudos de base. O Ministério da Instrução daquele país divulgou a imensa documentação colhida e que pode ser examinada como típico e exaustivo estudo de base de um planejamento escolar. Os numerosos anteprojetos que marcam o desenvolvimento de nossa Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, constituem, por sua vez, excelente ilustração de como a penúltima fase do planejamento pode caracterizar-se por diversos, sucessivos ou simultâneos anteprojetos. Melhor do que estas duas ilustrações citadas entretanto, para dar-nos a idéia cabal do que sejam estudos de base e projeto final de planejamento escolar, é a obra monumental de Rui consubstanciada nos seus famosos e alentados "Pareceres" do século passado.

Assim, então, o planejamento escolar apresenta-se como uma das atividades específicas da Administração Escolar destinada a, partindo de uma idéia, examinar as condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização. Uma definição clara, precisa e completa dos objetivos do empreendimento deverá resultar do exame das condições em que êle pretende realizar-se.

Uma descrição dos órgãos necessários, e de suas bases técnicas adequadas, com as qualificações, atribuições e responsabilidades do pessoal, uma previsão dos custos, prazos e programas de instalação e manutenção, tudo esclarecido e controlado, sempre que possível, através de números, organogramas e fluxogramas, fazem parte das etapas e operações do planejamento.

É, pois, indispensável que o projeto final se apresente em condições de permitir passar logo à concretização de providências que caracterizam a fase subsequente da organização.

Grandes reformas de ensino contemporâneas, dentre as que têm sido bem sucedidas, efetivaram-se através desse cuidado do planejamento. A mais importante e significativa dessas reformas, a nosso ver a da Inglaterra de 1944, foi, segundo informa uma das obras de Nicholas Hans, precedida de meticoloso planejamento, cujos estudos de base remontam a dezoito anos, isto é, tiveram seu início em 1926.

IV — *Introdução ao planejamento escolar brasileiro.*

Para complementar essa análise que acabamos de fazer a respeito do planejamento escolar, deveríamos desenvolver outra, pelo menos equivalentemente ampla, aplicada ao caso brasileiro. Infelizmente, porém, “não tivemos tempo para ser breve” e só com a parte geral do que nos parecia mais imediatamente indispensável ao correto tratamento do assunto, quase esgotamos o espaço que nos foi oferecido. Sem prejuízo de uma volta oportuna para completar este pequeno estudo, como julgamos necessário, encerraremos esta nossa contribuição com algumas considerações, à guisa de introdução, sobre o caso nacional.

* * *

Um planejamento escolar nacional, em quaisquer circunstâncias, será obra de imensas dificuldades. Quando se tratar, então, de um país de grande extensão territorial, de população rarefeita, composta de grupos altamente diferenciados, desnivelados e de condições históricas e sociais como o Brasil, o empreendimento será necessariamente ciclópico.

Os obstáculos começariam desde a formulação da proposição principal que dependeria da pré-existência de uma filosofia e de uma política de educação expressas e geralmente aceitas entre, já não digamos as populações, mas, pelo menos, a maioria dos líderes que detêm, nos diferentes setores da vida nacional, os poderes de decisão e os meios de ação. As vicissitudes da história de nosso atual ainda “Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, com suas vacilações e incoerências, são a prova cabal da imaturidade de nossas gerações adultas para reconhecer e determinar o papel que a escolarização poderá ser chamada a desempenhar na formação das gerações novas, em amplitude nacional. Ora, com essa falta de uma filosofia e de uma política de educação claramente definidas e expressas, não

poderá haver nem base nem direção para qualquer planejamento escolar. Em conseqüência, somos forçados a admitir que, por mais anos ainda, continuaremos na linha da legislação vigente: tumultuada, instável, sem organicidade.

É verdade que nossa história escolar registra alguns projetos de amplitude nacional, de autoria de eminentes líderes educacionais do país. Tais líderes, todavia, não encontraram, no passado nem na atualidade, entre os que têm o poder de decidir e agir, as bases necessárias de compreensão, de acôrdo e de apoio para um empreendimento completo, exatamente, pensamos, porque faltaram aos projetos (embora muitos dêles tecnicamente defensáveis) os alicerces e a direção de uma filosofia e de uma política de educação geralmente aceitas. Apresentando-se assim, como que o resultado de elaboração puramente individual, não tiveram os projetos viabilidade de concretização.

Paradoxalmente, entretanto, existe já, claramente perceptível nas mais diferentes regiões nacionais, significativa pressão das populações no sentido de obter maiores oportunidades de escolarização. Onde não há escola elementar reclama-se a sua instalação; onde a elementar já fez sentir sua presença, luta-se pela criação de escolas médias e onde o ensino de grau médio vai alcançando alguma significação, a pugna se trava para obter o de nível superior. Parece-nos, todavia, que tudo se faz tão-somente no sentido de quantidade; a qualidade, dependente da preliminar da organicidade do sistema, esta ainda não aparece sequer formulada.

Assim e por isso, a luta principal que, no momento, se oferece aos líderes educacionais será a de atingir uma proposição que, pela sua simplicidade, possa polarizar um número suficiente de adesões entre aqueles que têm o poder de decisão e os meios de ação e com isso alcançar a formulação de uma proposta mínima, capaz de servir de ponto de partida.

* * *

O segundo problema de um planejamento escolar brasileiro seria o de efetivação de estudos de base atualizados para esclarecer e ajustar uma proposição inicial.

Nosso Brasil é muito grande e vário, razão por que os indispensáveis estudos de base, suscetíveis de completamento em tempo útil, exigiriam a mobilização de numerosas equipes capazes de trabalhar bem, depressa e coordenadamente. À luz de um levantamento com essas características, as diferenças regionais teriam possibilidade de encontrar denominador comum passível de orientar um Projeto adequado, aceitável e exequível,

atendendo aos problemas na devida escala de prioridades, promovendo a concordância mínima indispensável entre os líderes, assegurando a continuação do processo.

Tem havido algumas tentativas isoladas desses estudos, algumas realizadas pelo INEP e chegadas a seu termo; outras do mesmo Instituto tiveram de ser abandonadas, mas a generalidade delas não alcançou aquela coordenação e presteza exigidas para a fundamentação de um plano nacional.

* * *

Entre os indícios de nossa situação geral, apurado objetivamente através de estudos como os censitários, ultimamente realizados, há um que, entretanto, permite conduzir a uma hipótese preliminar e plausível de planejamento escolar. Queremos referir-nos à tendência recente de nossa população para incrementar a taxa dos efetivos urbanos e diminuir a dos rurais. Esse indício faz-se acompanhar de outro, seu conseqüente, o desenvolvimento das taxas de ocupação no sentido de aumento das ocupações terciárias e secundárias em prejuízo das primárias. Ambos, aliás, estariam no complexo de determinantes do fenômeno a que nos referimos acima — a pressão crescente das populações em favor do aumento quantitativo da escolarização. A nosso ver esses elementos já verificados permitiriam a elaboração de alguns anteprojetos, para empreendimento da escolarização democrática, ou mais exatamente, da democratização crescente da escola.

Mas, as observações acima reunidas seriam suficientes para permitir um planejamento escolar nacional? Acreditamos que não. Contudo, não escaparemos tão cedo à imposição da multiplicidade dos planejamentos regionais. A União todavia ficará sempre com a prerrogativa das “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” para cuja elaboração as condições e hipóteses mencionadas acima poderiam servir de orientação destruindo o obstáculo maior inicial: o da formulação de uma filosofia e de uma política de educação que viessem a dar, oportunamente, aos planejamentos regionais a direção superior de unidade nacional.

A nosso ver, o Congresso Nacional está pondo a perder excelente oportunidade para alcançar aquela tão necessária formulação através do referido Projeto de Diretrizes e Bases. Foi pena que houvesse descido das diretrizes e bases (filosofia e política da educação) até a tentativa de planejamento escolar propriamente dito, alcançando minúcias que as diferenças regionais não poderão comportar.

V — *Resumo e conclusão:*

1. Planejamento é a primeira das atividades específicas que integram o processo da moderna administração de empresas.

2. Nenhum planejamento se desenvolve sem base numa filosofia e numa política de ação; nenhum planejamento por si só efetiva a ação objetivada. Para tanto é indispensável que êle seja seguido das demais etapas do processo administrativo, prosseguimento êste que depende da vontade, do poder de decisão e da posse dos meios de realização.

3. Sendo a escolarização moderna um empreendimento semelhante às empresas econômicas comuns, sua viabilidade se prende ao mesmo processo administrativo. Planejamento escolar é, pois, um dos casos de aplicação do planejamento geral, sujeito às mesmas dependências.

4. Um planejamento escolar brasileiro parece ainda inequívoco como um todo em virtude de características substanciais da realidade nacional:

- Falta de uma filosofia e de uma política de educação definidas;
- Falta de decisão efetiva dos que têm os poderes e os meios de ação;
- Condições geográficas, históricas e sociais do país.

5. Há, entretanto, indícios revelados objetivamente pela pesquisa de que nossa realidade comportaria planejamentos regionais nacionalizáveis oportunamente, desde que os líderes educacionais, os da política e os do governo consigam formular diretrizes e bases concordantes com os referidos indícios: urbanização, industrialização e democratização.

A escolarização moderna de sentido democrático só pode efetivar-se em termos de empreendimento público do tipo da empresa econômica. Na conjuntura brasileira já se pode vislumbrar essa caracterização da sua escola e a aproximação do momento em que se fará apêlo à moderna Administração para conduzir a solução do problema.

A UNIVERSIDADE AMERICANA EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

É um privilégio e uma honra achar-me, pelo vosso convite, associado como americano-brasileiro aos americanos norte-americanos, na celebração dos primeiros cem anos dêste extraordinário grupo de jovens universidades do mundo de hoje — os Land-Grant Colleges e State-Universities dos Estados Unidos.

Foi a sua juventude, comparada com os sete séculos de existência da Universidade, que permitiu à universidade americana libertar-se da tradição européia e nascer sob a inspiração da nova tradição que a América elaborava neste novo Continente.

As universidades, nascidas em pleno período da Escolástica, a despeito de aparente independência, surgiram como fiéis e submissas guardiães do saber já feito, que lhes incumbia aperfeiçoar, aprimorando definições e classificações, entre universais que eram *dados* ao pensamento e particulares que eram *dados* à percepção, limitando-se o esforço intelectual à descoberta das conexões pelas quais o particular se ajusta ao universal.

Dir-se-ia que para guardar e aperfeiçoar tal saber, bastaria a classe sacerdotal. O fato de a Igreja aceitar e conceder a autonomia à nova corporação, composta, é bem verdade, em sua quase totalidade de eclesiásticos, iria, entretanto, dar lugar à formação de uma classe independente de letrados.

Lembremo-nos que a cultura dos antigos deve a sua vitalidade ao fato de se terem os intelectuais gregos emancipado da tutela de uma classe sacerdotal. Apesar de suas teorias estáticas da Realidade como um todo acabado e completo e do saber como a integração no Ser, a independência do intelectual grego deu a sua descoberta um toque de fascinante aventura mental. Estático no mundo das essências, a sua autonomia mental e a vitalidade e curiosidade de seu espírito lançaram-no

Discurso proferido em Kansas City, na comemoração do centenário dos Land-Grant Colleges e State Universities dos Estados Unidos, em 15 de novembro de 1961.

em especulações filosóficas, sociais e políticas a respeito do homem e do seu destino. Seu imobilismo parecia ser antes teórico do que prático. Haviam os gregos descoberto a reflexão sobre a própria reflexão e elaborado harmoniosa teoria do discurso humano a que identificaram a teoria da própria natureza. Mas o espírito de descoberta e de autonomia tinha força própria, o que lhes permitiu uma formulação da experiência humana, pela especulação filosófica e pela observação histórica e política, que muitos até hoje reputam, sob certos aspectos, sem rival.

Já os escolásticos da Idade Média foram mais literais em sua lógica e, ao instituírem a universidade, não pensaram na Academia de Platão nem no Liceu de Aristóteles, mas numa casa de ensino para a guarda e a transmissão do saber eterno, revelado à mente humana e a ser indefinidamente desenvolvido nas sutilezas de suas definições e classificações, destinadas a demonstrar a natureza e não a descobri-la.

Essa tradição do saber revelado à mente pela própria estrutura do pensamento, a estrutura do discurso, ou expressamente revelado pela própria palavra de Deus, completo e eterno, a ser apenas desdobrado pelo esforço intelectual, marca a universidade em sua origem e dá-lhe o rígido caráter de cristalizadora do saber e, por isto mesmo, o espírito de resistência à mudança, com o qual vem, através dos séculos, mantendo a sua identidade, com força de inércia dificilmente ultrapassada por qualquer outra instituição.

Tal força de inércia é que lhe permitiu atravessar quase seis séculos sem alteração profunda, conservando a fidelidade a si mesma e a hostilidade ao novo saber, ao saber experimental, formulado desde o século dezesseis, até o limiar do nosso século ou, pelo menos, até a segunda metade do século dezenove. Não cabe aqui traçar a história da universidade, mas constitui lugar-comum observar que toda a evolução do moderno conhecimento humano nos seus aspectos experimentais e científicos se fez à margem de sua influência, senão apesar de sua hostilidade.

Embora o século XVI nos tenha dado o método experimental do conhecimento e teoricamente alterado a filosofia do saber, transformando-o em saber todo êle hipotético, sujeito à comprovação da sua eficácia, e não ao teste de sua harmonia com postulados *a priori*, destinado à descoberta e não apenas a demonstração, empenhado na transformação da natureza e não em sua contemplação — a universidade manteve-se inexpugnável ante os assaltos do novo saber. Nem se diga que faltou quem lhe formulasse o método e as perspectivas, pois Francis Bacon praticamente antecipou as suas conquistas, mas os muros da universidade não se deixaram abater.

A evolução das universidades na Inglaterra, na França, na Alemanha e na América conta-nos a história dessa fidelidade à cultura clássica que lhes havia feito a grandeza na Idade Média e em que se enclausuraram no período moderno, buscando na cultura do passado o meio de se conservarem idênticas a si mesmas, alienadas aos tumultos da época, à fragmentação das línguas vernáculas, ao empirismo do progresso industrial e prêsas à suposta universalidade do saber clássico.

O pensamento humano, a despeito dessa resistência institucional, continuou entretanto sua marcha. Ao Renascimento e à Reforma, sucedem o esplendor do século XVII, o tumulto do século XVIII, com sua devoção à razão, e o despertar científico e tecnológico do século XIX.

Sòmente na segunda metade desse século, ao encerrar-se na Europa o período de restauração napoleônica e despertada a Inglaterra da complacência vitoriana, com a renovação científica do Continente e sacudida a América do Norte pela guerra de integração social, que foi a sua guerra civil, é que as universidades vêm a aceitar o saber científico e restaurar a sua antiga natureza humanística, com a incorporação do novo universalismo da ciência e da tecnologia moderna.

Os caminhos que seguiram, nessa evolução, os quatro grupos de universidades a que nos referimos não foram de modo algum uniformes. Entretanto, todos êles estão hoje se reencontrando na mesma concepção complexa e rica da universidade para a formação do intelectual e do profissional, para a formação do homem liberal, para a difusão cultural e os serviços de extensão.

* * *

Rompida a unidade cultural da Idade Média, no século dezesseis, inicia-se a nossa Idade Moderna com o renascimento da cultura clássica e as novas forças do nacionalismo e da reforma. O redespertar intelectual cedo deu lugar entretanto a um novo pensamento, o pensamento científico, que, no século seguinte, transforma, em menos de duas gerações, todo o arcabouço intelectual do homem ocidental. É êste novo pensamento que se defronta com a Universidade e a leva à difícil adaptação que talvez se venha concluir em nosso século. Passam-se, entretanto, o século XVII, todo o século XVIII e sòmente no XIX é que a batalha verdadeiramente se trava dentro da cidade universitária e apenas no século XX pode-se falar de vitória e de adaptação e, nesta segunda e última metade do século, de integração e consolidação da ciência dentro das fortificações intelectuais da universidade.

Embora já nos fins do século XVIII e começos do século XIX queimasse a ciência a imaginação dos homens de lazer da aristocracia ou da nascente classe média, com os enciclopedistas e a Academia de Paris, na França, os laboratórios privados, as sociedades científicas ou para-científicas e as conferências populares na Inglaterra, o nascente espírito não de experiências mas de pesquisas na Alemanha (*Wissenschaft*), e os liceus americanos junto com o espírito prático de invenção e indústria, na América, as universidades ignoravam superiormente a ciência e se mantinham, com seu singular vigor de inércia, encerradas em suas tradições e no obstinado amor à cultura antiga.

Não se pode dizer em qual grupo de universidades essa atitude de inércia foi mais profunda. No Reino Unido, somente as universidades escocesas ensinavam na primeira metade do século XIX alguma ciência e ainda assim em nível de meninos de escola. Cambridge e sobretudo Oxford fechavam-se na cultura clássica. Newton ensinava em Cambridge mas duzentos anos depois do seu nascimento ainda não se podia dizer que a ciência conquistara a velha sede de saber.

O pensamento científico, que em 1800 já tinha seus fundamentos estabelecidos em física e química, faltando apenas os da biologia, que iam ser lançados por Darwin, e que conquistara a imaginação do público em geral, não chegara a tocar as universidades inglêsas que interrompiam os estudos nas alturas do *quadrivium* e se constituíam, na frase de Mathew Arnold, "lugares em que os jovens de classe superior prolongavam até idade bem longa e sob admiráveis influências, por certo, a sua educação escolar... eram de fato *escolas*".

Em 1830, podia-se afirmar, como o fez Brewster, que "não há hoje (1830) um só homem nas oito universidades da Grã-Bretanha empenhado em qualquer trabalho de pesquisa original".

Não fôsse o desafio lançado contra a Inglaterra pelo espírito de *Wissenschaft*, já por essa época reinante na Alemanha, e pela vigorosa aceitação da ciência no Continente, espetacularmente revelado na exposição industrial francesa de 1867, e o prestígio científico da Inglaterra de Bacon e de Newton talvez não se tivesse recuperado.

Por que foi a Europa continental e não a Inglaterra que percebeu a gigantesca significação do trabalho de Newton e das idéias de Bacon? Pensa Ashby que na França, por certo, correu o fato de possuir uma organização para a pesquisa científica sistemática, a Academia de Ciências criada no século XVII e consolidada por Luís XIV, enquanto a Inglaterra dependia da Real Sociedade de Londres, cujos recursos se reduziam às

doações dos seus membros. Ainda no século XVIII, Paris já era a indisputada capital do pensamento científico na Europa. A revolução francesa coroou com a Escola Politécnica esse sistema científico. Fêz-se assim a França a implantadora da pesquisa organizada em larga escala e a primeira nação a compreender a necessidade de propagá-la e difundi-la.

Já na Alemanha foram a pluralidade dos Estados, a conseqüente liberdade para a pesquisa, a oportunidade para associação entre os mestres guiados pelo espírito de *Wissenschaft*, que permitiram, nos princípios do século XIX, a aceitação da ciência. As Universidades fundadas e mantidas pelos estados independentes constituíam uma associação sem paralelo de intelectuais e professores em toda a Europa. Os alunos circulavam de uma universidade para outra e a liberdade de ir e vir criava o estimulante clima de liberdade de que precisa para viver a pesquisa científica.

A renascença intelectual alemã se iniciara no século XVIII, com Kant em Koenisberg e com as universidades de Halle e Göttingen, que marcaram um novo modelo de universidade. As universidades medievais germânicas compreendiam as faculdades tradicionais de filosofia, teologia, direito e medicina. A de filosofia apenas preparava os alunos para as faculdades profissionais. Em Halle e Göttingen a faculdade de filosofia passou a buscar o conhecimento como um fim em si mesmo. Renasciam a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, o domínio da razão e não do dogma, a especulação filosófica e o estudo dos textos, à luz do novo método de *Wissenschaft*, o estudo crítico e objetivo, que não era ainda a ciência mas já o "espírito" da ciência. Com a análise objetiva dos clássicos e depois da língua (filologia) e depois da história, com a abordagem empírica do saber processou-se por meio de humanistas e de humanistas dentro da universidade a verdadeira transição da universidade medieval para a universidade moderna. E por isso mesmo, quando a ciência transbordou da França para o Reno, pôde ela transbordar para as universidades. Não é que não tenha havido resistência. A resistência inglesa fundava-se no conceito de "educação liberal"; a da Alemanha, na mística de *Naturphilosophie*. Influenciada por Schelling e Hegel, rejeitavam certas universidades alemãs a abordagem experimental e se apegavam à *Naturphilosophie*, a certa especulação obscura, que as levava a considerar fútil a busca de dados. Mas o método experimental acabaria, pela sua eficácia, por vencer. Sob a influência de Gay-Lussac, Liebig abre o primeiro laboratório de pesquisa química sistemática na Universidade de Giessen e o espírito de *Wissenschaft* e o de experiência, iniciado este na França, transforma

as universidades alemãs em centros apaixonados da busca do saber pelo saber. Até aí foram os alemães. Não chegaram à aplicação da ciência à tecnologia, que baniram para as *Technische Hochschulen*. Também excluíram a *idéia de educação para a vida*, e com isto os serviços de extensão e de popularização da ciência. *A universidade é um centro de pesquisa pelo método de aprendizado*: esta a contribuição alemã. Em 1862 Helmholtz podia afirmar:

“Quem, na busca da ciência, procura a imediata utilidade prática, pode ficar certo que a procura em vão. Tudo que a ciência consegue é o perfeito conhecimento e a perfeita compreensão da ação das forças naturais e das forças morais. Cada estudante deve contentar-se com a recompensa de se alegrar com as novas descobertas como novas vitórias da mente sôbre a relutância da matéria; de se alegrar com a beleza de um campo ordenado de saber, em que a conexão, a filiação de cada detalhe faz-se clara para o espírito e em que tudo revela a presença de uma inteligência ordenadora; deve satisfazer-se com a consciência de que contribuiu algo para o crescente patrimônio do saber, pelo qual se reforça o domínio do homem sôbre as forças hostis à inteligência... Em conclusão, diria, que cada um de nós deve julgar-se não alguém que busca satisfazer a sua sêde de saber, ou promover qualquer vantagem particular, ou buscar brilhar — mas simples companheiro de trabalho no grande esforço comum em prol dos mais altos interesses da humanidade...”

Dominadas pelo espírito da busca do saber pelo saber, as universidades alemãs lideravam, nos meados do século XIX, a pesquisa no mundo. Ao hábito francês do pensamento claro e exato acrescentavam a profundidade, a paciência, o sentido do exaustivo. Com a centralização do Estado napoleônico, ofuscaram-se os esplendores da ciência francesa do século XVIII. A Alemanha fêz-se a atração do mundo. Americanos e ingleses não terminariam sua educação sem um semestre de universidade alemã.

Daí é que irradia o espírito científico para o Reino Unido. A Universidade na Inglaterra era um centro de *difusão* do saber e não de descoberta. A ciência se fazia fora dos seus muros, nas *dissenting academics*, dominadas pelo espírito de utilidade e não de busca do saber pelo saber. A própria Universidade de Londres, mais moderna do que as universidades clássicas, não fazia propriamente pesquisa e se fertilizava apenas

com o neo-humanismo germânico do século XVIII. Em 1826, era uma aliança de *Wissenschaft* com *Bildung*, de *Scholarship* com educação liberal. Esta vai ser a mais característica contribuição inglesa: a da educação liberal.

Se a Ciência na Alemanha teve de lutar contra o reacionarismo da *Naturphilosophie*, na Inglaterra, teria de lutar contra o *espírito utilitário*. Na França, a ciência, cultivada pelos aristocratas, constituía fina atividade de lazer. Na Inglaterra, o artesão e as classes modestas é que buscavam a ciência. Na França, a ciência estava na moda e na Inglaterra era apenas *popular*. “A fortaleza da literatura deve apoiar-se nas classes superiores da sociedade e a ciência, na sua classe média”, dizia Lyon Playfair.

Pouco a pouco, no entanto, a idéia de que a ciência não era apenas útil porém a mais fascinante das aventuras intelectuais toma corpo. O exemplo da Alemanha fêz-se contagiante. Em 1870, quatro universidades inglesas haviam recuperado a sua posição na comunhão universitária. A ciência triunfara. Começara com Bacon, Harvey, Boyle e Newton. Renascera na França, cruzara o Reno para a Alemanha, sob a inspiração da *Wissenschaft*, frutificara na idéia de pesquisa pela Universidade. E daí passara para a Inglaterra — onde se completou com a idéia utilitária e os princípios do liberalismo. O espírito científico venceu o dogmatismo da velha universidade medieval, abriu a Universidade à descoberta e à pesquisa e democratizou-se com os princípios do utilitarismo e da educação liberal. O saber passou a ser um sistema aberto, de indagação e de tolerância. A universidade busca a verdade. Não tem a verdade. Renasce o antigo cosmopolitismo. A revolução científica restaura a unidade da Europa e afinal do mundo civilizado, fazendo da universidade uma instituição supranacional.

Mas há diferenças entre a França, a Alemanha e a Inglaterra. Na França, a ciência é aristocrática e intelectual. Na Alemanha, é ciência-pesquisa. Na Inglaterra, a ciência começa como utilidade, para as classes modestas e daí é que ascende à Universidade, que, aceitando a tecnologia, a fecunda com o espírito liberal. O conceito da educação como força liberalizante, como forma de preparar o homem livre, o homem do renascimento, não morre na Inglaterra ante o pesquisador. Os ideais liberais permanecem. A ciência é uma força humanizante. A universidade é científica, é utilitária ou prática e é humanista. Na Alemanha o saber conserva certo aristocratismo de espírito. Na Inglaterra, a idéia prática e a idéia liberal mantêm o humanismo da ciência. Abrem-se as portas do estudo superior de tecnologia. Pouco a pouco, a tecnologia — como a ciência — consegue seu lugar nas universidades e nos colégios. No Conti-

nente, a tecnologia fica fora da Universidade: Technische-Hochschulen na Alemanha, Écoles des Arts et Metiers e des Ponts et Chaussées, na França. Na Inglaterra, a educação tecnológica faz-se responsabilidade também da universidade.

Evolução de algum modo paralela mas completamente inovadora foi, entretanto, a que se processou nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX. Até 1800, os colégios vindos da Colônia eram todos *denominational* ou de inspiração religiosa e bem assim os que se vieram a fundar até 1850. Harvard por essa época ensinava filosofia, teologia, as línguas mortas e matemática.¹ O ensino era tão dogmático quanto o da Inglaterra. Já no segundo quartel do século XIX (1826), dizia Thomas Clemson não haver “uma única instituição científica neste Continente em que se possa receber educação científica... Os que desejam cultivar a ciência têm que se dirigir a instituições mantidas pelos governos monárquicos da Europa”.

O Troy's Institute de Steven Van Rensseleer, em 1824, é uma inovação profética. Não é tanto o ensino da ciência quanto o da sua aplicação que se vai experimentar. A ciência já estava então em grande parte estabelecida e de certo modo alterando a vida com as invenções e a nova tecnologia. Mas as universidades, na América, como na Europa, a ignoravam.

Não partiu, com efeito, das classes educadas a compreensão de que o rápido progresso já em marcha se baseava na descoberta científica. É verdade que Yale em 1846 cria duas cadeiras de química e Harvard em 1847 abre a sua Lawrence School of Science, mas até então a ciência seria quando muito *estudada*, como a literatura, mas não *usada*. Seu uso estava sendo feito pelos não educados.

Creio não ser exagero afirmar que foi o fato de não serem propriamente *scholars* os que promoveram o grande desenvolvimento universitário americano, que levou a universidade a constituir-se na América a mais revolucionária de todas as universidades. O movimento pelos Land-Grant Colleges foi muito explícito no seu propósito de criar uma nova universidade, capaz de dar educação liberal e prática ao próprio povo e não apenas às classes profissionais então servidas pelo saber clássico e acadêmico.

Não faltou aos precursores e promotores do movimento por essas novas universidades a consciência até exaltada de que estavam fazendo algo de completamente novo. Vejamos como se expressava Jonathan B. Turner:

1 Louis Agassiz, em 1850, dizia ser Harvard uma “respeitável escola secundária onde se ensinavam *the dregs of learning*”.

"No wonder such educators have ever deemed the liberal culture of the industrial classes an impossibility; for they have never tried, nor even conceived of any other way of educating them, except that by which they are rendered totally unfit for their several callings in after life. How absurd would it seem to set a clergyman to plowing and studying the depredations of blights, insects, the growing of crops, etc., in order to give him habits of thought and mental discipline for the pulpit; yet, this is not half as ridiculous, in reality, as the reverse absurdity of attempting to educate the man of work in unknown tongues, abstract problems and theories, and metaphysical figments and quibbles".

Estamos diante de uma posição completamente nova. Turner percebia que a universidade da civilização industrial em surgimento iria alargar as classes profissionais da velha sociedade até que toda ela fôsse profissional. Não eram apenas o clero, os médicos, os literatos, os advogados, que precisavam de educação universitária mas também os agricultores, os mecânicos e os comerciantes, que êle chamava de "classes industriais". O que estava contido na sua pregação era a compreensão de que toda a sociedade ia fazer-se uma sociedade educada, tôdas as atividades tinham de ser intelectualizadas e o homem devia ser preparado para elas com educação a mais completa.

Os Land-Grant Colleges surgem assim como uma *mudança* no evolver das universidades. Tanto Turner como Morrill Smith são visionários, presentindo o tipo do espírito acadêmico e prevendo uma agricultura científica, um comércio superorganizado e técnico, uma indústria que se iria fazer a mais exata e mais científica das atividades e, até, um lar a ser presidido pela mulher transformada em mistura de técnico de laboratório e de dona de casa.

Nada disso podia sequer ser imaginado no contexto da cultura européia, dividida visceralmente entre o mundo da cultura acadêmica e profissional e o mundo do trabalho material e usual. O dualismo da sociedade e da cultura européia não poderia conceber a universidade para tôdas as vocações e atividades da vida.

Veja-se entretanto o que diziam, nos Estados Unidos, os promotores da nova idéia. Justin Smith Morrill define o objetivo de sua primeira lei: *"the endowment, support, and maintenance of at least one college in each State where the leading object shall be, without excluding other scientific or classical studies, to teach such branches of learning as are related to agriculture and the mechanic arts..."*

Trata-se de *colleges* a ser fundados, como bases de futuras universidades, em que ao lado dos estudos clássicos, acadêmicos e profissionais, se iria estudar a ciência, em todos os seus aspectos, as atividades práticas de toda natureza e, além disto, difundir os conhecimentos nos mais amplos serviços de extensão jamais sonhados.

Na Europa, a incorporação da ciência aos estudos universitários resulta de prolongado esforço, e a aplicação da ciência ficou, salvo na Inglaterra, relegada a escolas separadas. A América do Norte, na altura dos sessenta, lançava as bases de uma universidade destinada à formação diversificada de profissionais de toda sorte, aos estudos liberais clássicos e modernos, à pesquisa e aos mais amplos serviços de extensão até hoje concebidos. Foi, pois, aí que a verdadeira universidade dos tempos de hoje foi concebida e realizada.

Ainda em 1867, a Universidade de Cornell assim formulava essa nova política educacional:

"Every effort will be made that the education given be practically useful. There is to be University liberty of choice. Several courses carefully arranged will be presented, and the student, aided by friends and instructors, can make his choice among them... There will be no fetishism in regard to any single studies... All good studies will be allowed their due worth... Historical studies and studies in Political and Social science will be held in high honor, and will have more attention than is usual in our higher instructions of learning... Student will be able to "Seek knowledge for knowledge's sake"... The Cornell University, as its highest aim, seeks to promote Christian civilization. But it cannot be sectarian... By the terms of the charter, no trustee, professor or students can be accepted or rejected on account of any religious or political opinions which he may or may not hold."

Não cabe aqui contar os anos de luta entre 1863 e 1900 em que a nova Universidade, a princípio, não sabendo o que ensinar, nem como ensinar, nem com quem ensinar, acabou por fazer triunfar o novo conceito de educação geral universitária, os princípios de co-educação, de eletividade dos estudos, de estudos científicos e práticos, de educação da mulher e de não-sectarismo.

Em 1900 já os Land-Grant Colleges eram proclamados pelo Presidente McKinley *"as more really in accordance with the genius of the growing development of the American people than any other branch of higher education"*. Os Land-Grant faziam

ciência pela pesquisa, educação, pela formação do profissional e do homem comum, e difundiam o conhecimento pelo mais extraordinário serviço de extensão jamais empreendido, servindo assim à juventude, aos agricultores, à indústria, aos lares, a toda a nação.

Na epopéia americana, essa nova universidade, hoje modelo para qualquer universidade moderna, cooperou de forma essencial para dar ao país a sua avançada agricultura, seu rico, eficiente e moderno lar, seu comércio, sua indústria, dinâmicos e progressivos, orgulhos não só dos Estados Unidos mas de todo o mundo.

Chegados à maturidade de hoje, desenvolvida a civilização tecnológica até o seu ponto atual e inaugurando a ciência nova fase de descoberta, é natural que olhemos para John Hopkins como a universidade americana em que se iniciou a sua mais alta formação científica, a mais próxima, pelos padrões, das grandes universidades européias. Mas a revolução educacional não foi John Hopkins quem a fez, porém o *elective principle* e os Land-Grant Colleges, com sua idéia do valor do conhecimento superior em todos os campos da atividade humana e seu plano de levar esse conhecimento a toda a sociedade, a todo o povo.

A universidade como fonte matriz de cultura, de formação e de orientação de toda a sociedade não apenas de um dos seus segmentos, devemos-la aos Turner e Morrill que nos sessenta souberam fundar os Land-Grant Colleges.

Recapitulemos o progresso realizado. Até o século XVIII a marcha do progresso material não dependia da ação nem do pensamento do meio universitário. Compunha-se este de profissionais ou intelectuais no exercício de suas profissões, ou de pensadores e escritores nos campos das letras e da história, devotados aos estudos da cultura clássica e à elaboração dos novos documentos da cultura literária vernácula de sua época e de suas nações. A própria ciência, quando não era feita fora da universidade, era estudada como a literatura, para ser conhecida ou comentada mas não aplicada. A maior parte das invenções, que marcaram tão significativamente o período moderno, só começa a depender essencialmente dos cientistas profissionais a partir, talvez, dos fins do século XIX.

Por isto mesmo, a universidade na Europa mantém até o século XIX o caráter de instituições de saber clássico e literário, conservando sua identidade e resistindo à mudança.

Na França, na Holanda e na Alemanha é que se inicia, ainda no século XVIII, uma fermentação filosófica, com a reformulação e sistematização dos conhecimentos existentes, que acaba por produzir o florescimento da "Wissenschaft" na Alemanha e da pesquisa científica na Holanda e na França.

Em todo êsse período, a Universidade, embora ensaiando os passos da ciência, conserva sua atitude de desprendido alheamento ao tumulto social e material. Na França, guarda o caráter de instituição intelectual, devotada à inteligência teórica e à literatura, na Alemanha faz-se a instituição de pesquisa (*Wissenschaft*), histórica e filosófica, resistente ainda ao impacto da ciência experimental, na Inglaterra refugia-se na formação liberal e no ideal da cultura como formação do *gentleman*.

A incorporação da ciência experimental a essas universidades só vem a ser efetivada em fins do século XIX e princípios do século XX.

Temos aí a Universidade, sem perda de sua identidade, alargando seu âmbito até a elaboração do saber e não apenas à sua transmissão, até a formação dos profissionais com a diversificação dos novos tempos, incluindo em seu seio o cientista e o especialista.

Faltavam porém, ainda, as grandes funções da aplicação da ciência e da difusão do conhecimento científico pelos serviços de extensão, com o que a Universidade iria recuperar sua missão de instituição matriz da cultura global da sociedade moderna.

Parece-me esta a contribuição especial da América do Norte. Com os Land-Grant Colleges é que se completa a imensa transformação, integrando-se na Universidade, a exemplo de Bolonha e Salerno, a função de formação profissional — a exemplo de Oxford e Cambridge — a da formação do *gentleman*, do estadista e do administrador; a exemplo de Göttingen e Berlim, a formação do Scholar e do pesquisador; a exemplo de Charlotenburg e Zurich, a formação do especialista; e, a exemplo dos Land-Grant Colleges, da aplicação da ciência e da difusão do saber, do espírito de serviço. Tôdas essas cinco funções estão hoje aceitas pelas universidades, em cujo seio buscam harmonizar-se. *De um lado*, a atitude de desprendida devoção à cultura, de busca do saber pelo saber; *de outro*, contribuição mais específica da América, o sentimento de urgente obrigação para com a sociedade, de fazer da universidade meio de seleção de talentos para o mais completo e variado treino, centro para dirigir a marcha e o progresso de tôda a sociedade.

Chegados a êsse julgamento dos últimos cem anos de esforço e de trabalho, não é possível evitar uma indagação sobre o futuro. Nestes cem anos a ciência se desenvolveu de tal modo que já não é *the practical mind* que domina a cena mas *the specialized mind*. Como fazer que o especialista, agindo tantas vezes sobre campo que não conhece, não se faça força de ruptura mas de integração?

Este parece-me o grande problema dos próximos anos. Como especializar o conhecimento e ainda assim dar ao especialista o conhecimento dos campos aliados que o seu saber vai modificar. Não é só o problema de estabelecer as conexões interdepartamentais e interdisciplinares, por certo, extremamente necessárias. É também o de dar ao especialista um conhecimento básico dos demais campos. Esta será a tarefa de um novo mestre, o "generalista" dos conhecimentos em cada campo. Este novo professor será, no futuro, tão importante quanto o especialista. Não é um filósofo, mas alguém que tenha, em seu campo, adquirido experiência tão grande e tão longa que esteja em condições de formular a parte essencial de seus conhecimentos que toca e atua em todos os demais campos. Esse generalizador especializado será um dos homens chaves da universidade de amanhã, fundada no saber especial mas preocupada com inseri-lo nos demais campos do saber especializado e no campo comum do uso dêsse saber.

O especialista não especialista substituirá no futuro o homem de visão prática que dominou os primeiros cem anos. Serão eles que continuarão a dar alma e espírito a êsse imenso empreendimento humano que são as universidades do povo dos Estados Unidos da América.

Originando-se de um conceito baconiano do saber, essa universidade americana, a despeito de sua extrema diversificação, acaba por incorporar tôdas essas funções: é o centro desinteressado da busca do saber pelo saber; é o centro da formação liberal do homem pelos estudos humanísticos e intelectuais; é o centro da formação do profissional e do especialista para tôdas as atividades humanas; é o centro dos estudos dos problemas sociais e práticos da sociedade; é o centro da popularização e difusão do saber humano. É por isto mesmo a mais "desinteressada", a mais "prática" e a mais "popular" das instituições.

Os Estados Unidos da América, a mais revolucionária das nações do mundo, não podiam deixar de fabricar a mais revolucionária das universidades. Neste limiar do segundo século de seu nascimento, os votos de um brasileiro, aqui presente por extrema bondade de todos vós, é que ela continue a sua revolução, a revolução de uma sociedade aberta e progressiva, em marcha para um futuro de mudanças que não conhecem outro limite que o do saber humano em permanente desenvolvimento.

DISCURSO DE POSSE DO MINISTRO ANTÔNIO OLIVEIRA BRITO

Ao assumir a Pasta da Educação e Cultura, em 11/9/1961, integrando o primeiro gabinete do atual regime parlamentarista, o novo Ministro analisou a situação do ensino no país, focalizando os objetivos gerais a serem visados durante sua gestão.

No regime de govêrno parlamentar, cujos primeiros passos estamos encetando, a política a ser executada por cada setor da administração será aquela traçada pelo Conselho de Ministros, no programa com que se apresentou perante a Câmara dos Deputados para pedir-lhe confiança.

Assim, ao investir-me nas altas funções a que fui conduzido por iniciativa do Excelentíssimo Senhor Presidente do Conselho, Ministro Tancredo Neves, com aprovação do Congresso Nacional, poderia dizer simplesmente que, no desempenho da tarefa que me cabe, serei um fiel executor da política que, em matéria de educação e cultura, fôr aprovada pelo Govêrno a que sirvo.

Firmado êste pressuposto, permita-me a generosa assistência as considerações que passo a expender e cujas conclusões, em suas linhas gerais, defenderei perante o Conselho de Ministros na oportunidade da programação de seus trabalhos.

O esforço educacional do Brasil, diante da magnitude do problema e da necessidade absoluta de resolvê-lo, está a reclamar nos afastarmos dos métodos convencionais de solução. É como se estivéssemos à procura de soluções para problemas de sobrevivência, pois, se não melhorarmos os recursos humanos, não criaremos aquelas condições indispensáveis a que nasçam e cresçam os níveis de desenvolvimento material, sem os quais não poderemos assegurar ao povo brasileiro um mínimo de bem-estar social compatível com a decência e a dignidade humanas. Para tanto, mister se torna, antes de mais nada, um planejamento educacional objetivo e racional, elaborado de acôrdo com as condições peculiares ao Brasil.

É sabido que a educação entre nós, até hoje, se desenvolve espontâneamente, numa expansão vegetativa e extravagante, assumindo a Nação, *a posteriori*, o encargo de mantê-la ou com-

plementá-la. Assim se tem expandido o ensino primário. Assim tem crescido o ensino médio. Assim se tem desenvolvido o ensino superior.

O que se alcançou até agora, contudo, está muito aquém das nossas necessidades. Não conseguimos, sequer, realizar a tarefa elementar de alfabetizarmos nossa população.

Não há como diminuir êste fracasso, argumentando com a pobreza do País, porque tôdas as nações modernas alcançaram maior progresso que o Brasil neste campo, quando se encontravam na etapa de desenvolvimento que vivemos agora. Trata-se de um caso de incúria para com um dos deveres fundamentais dos poderes públicos. Na verdade, nunca atribuímos à educação a importância que ela sempre mereceu de outros povos, a não ser nas plataformas político-eleitorais a que jamais faltaram as mais eloqüentes manifestações sôbre a importância da educação popular.

Vejamos alguns números. De 1900 a 1950, a nossa taxa de analfabetos adultos baixou de 65% para 51%; no mesmo período, o número de analfabetos de mais de 15 anos ascendeu de 6,3 para 15,3 milhões. Vale dizer, não fomos capazes, neste período, de acompanhar o ritmo de crescimento da população e, na verdade, vimos aumentar o número de brasileiros iletrados. Todo o progresso alcançado em 50 anos se reduziu à passagem da proporção de dois analfabetos por alfabetizado, para a de um por um. O censo de 1960 revelará, provávelmente, um número ainda maior de analfabetos porque, ao ritmo atual de incremento da escolarização, só no ano 2 000 alcançaremos uma proporção admissível de analfabetos na população adulta (6%).

Além do inegável descaso com que tem sido tratado o problema da educação entre nós, sobretudo no âmbito federal, outros fatores contribuíram para alcançar-se o presente estado. Pesa ponderavelmente entre êles a própria estrutura de nossa população, marcada por extrema juvenilidade. Metade dos brasileiros (50,2%) tem menos de 18 anos de idade. Como decorrência desta característica demográfica, expressiva de uma população em ritmo intenso de crescimento, a nossa tarefa educacional é duplamente maior que a das nações em que predominam os adultos e os velhos.

O censo de 1950 demonstrou que, enquanto o Brasil conta com 51,8% de menores de 19 anos em sua população, os Estados Unidos contam com 36,8% e a França com apenas 31%. Para cada 1 000 brasileiros em idade de trabalho ativo, ou seja, de 15 a 64 anos, contávamos com 733 inativos menores de 14 anos e com 46 maiores de 65. A taxa para a França é de 385 moços e 181 velhos, a norte-americana de 489 e 140 respectivamente. Considerando-se que a proporção de mulheres que trabalham é

substancialmente maior naqueles países, verifica-se que é ainda mais ponderável a massa de dependentes para cada brasileiro que trabalha.

Tão alta juvenilidade representa para nós, de um lado, um enorme encargo, mas, de outro lado, uma grande esperança, porque permitirá, quando nos tornarmos capazes de constituir um aparelhamento educacional adequado, transformar em poucos anos a face cultural do País. Lamentavelmente, estamos muito longe deste caminho, como se pode constatar pelo fato de que dos 13 milhões de brasileiros de 7 a 14 anos, 55% encontram-se ausentes das escolas, ou seja, cêrca de 6 milhões que é a quanto monta o *deficit* de nosso aparelhamento escolar primário.

Em 1956, para 3,1 milhões de crianças de 7 a 10 anos matriculados nas escolas, contávamos com 2,9 milhões dêles ausentes, e dos adolescentes de 11 a 14 anos, 1,8 milhões estavam escolarizados e 3,4 milhões, ausentes. Vale dizer que estamos condenando, hoje, alguns milhões de brasileiros a serem, amanhã, analfabetos adultos, numa etapa de desenvolvimento nacional em que o analfabetismo corresponderá a uma condenação à marginalidade, à penúria e à dependência.

Enquanto constituíamos uma sociedade agrária, monocultora e rigidamente estratificada, a condição de analfabeto pouco pesava na vida de um cidadão comum. A maior parte das tarefas de produção e dos serviços eram aprendidos por tradição oral, e um iletrado, como artesão ou lavrador, podia ganhar a vida e manter a família em certo nível de dignidade. Hoje já é difícil para um analfabeto ganhar a vida nas cidades e, amanhã, isto será impossível mesmo no campo, a não ser em condições de extrema miserabilidade.

Já não é, pois, o dever cívico de formar cidadãos capazes de participar da vida política e social do País, mas o imperativo de salvar da marginalidade social e econômica massas inteiras de brasileiros que nos obriga a levar a sério as tarefas educacionais, a procurar equacioná-las tendo em vista alcançar a integração do maior número possível de brasileiros numa condição cultural que lhes permita prover a própria subsistência e participar dos esforços para o desenvolvimento do País.

Em relação ao vulto enorme desta tarefa e a seu caráter de urgência é que devemos planejar a aplicação dos recursos disponíveis para custear a educação. Cada parcela desviada destas exíguas disponibilidades representa uma espoliação a jovens brasileiros que não podendo ser alcançados pelo sistema escolar, se perderão, também, cultural, cívica e economicamente para a Nação.

O gôzo dos direitos à educação garantidos pela Constituição varia enormemente conforme uma criança nasça em São Paulo ou no Piauí, na cidade ou na roça, numa família remediada ou numa família pobre.

Enquanto São Paulo, o Rio Grande do Sul e a Guanabara despendem dos seus recursos de impostos mais de 400 cruzeiros por habitante para manter seu sistema de ensino, todos os Estados do Nordeste gastam menos de 100 cruzeiros *per capita* e dois dêles, menos de 50 para custear a educação. Em consequência, a taxa de analfabetos maiores de 10 anos é, nos primeiros, inferior a 35% e nos últimos superior a 70%.

Esta desigualdade de oportunidades educacionais é expressa ainda pelo fato de que para cada 100 alunos matriculados na primeira série, alcançam a quarta, apenas, 7, no Nordeste, 8, no Norte, 9, no Centro-Oeste, 15, no Leste, e 24,5, no Sul do País. Como se vê, a igualdade de direitos dos brasileiros, à vista dêstes números, representa uma utopia. Como as regiões pobres do País constituíram-se em reservas de mão-de-obra, a elas compete criar, alimentar e educar milhares de cidadãos que na idade produtiva, quando poderiam contribuir para a recuperação do seu custo social, encaminham-se para as regiões mais desenvolvidas à procura de melhores oportunidades de trabalho. A descapitalização do Nordeste, por esta via, será provavelmente maior do que tudo que a região recebe em remessas dos nordestinos que trabalham no Sul.

A aplicação dos recursos federais nos Estados contribui, em parte, para aliviar esta situação. Processando-se, porém, sem critérios explícitos e sem planejamento, resultam numa contribuição muito menor do que poderia representar. Em 1958, o Piauí, para seus gastos estaduais e municipais com a educação, que somavam 55 milhões de cruzeiros, recebeu do Governo Federal 119 milhões. Minas, para seus gastos de 2.178 milhões, recebeu 1 496 milhões e o Rio Grande do Sul, para 2.088, recebeu 1.126; São Paulo, para 8.726 milhões, recebeu 844.

A exigüidade de nossa rêde escolar primária, é gritante. Orçava, em 1957, a 85.720 o número de escolas primárias, das quais 17.367 localizadas nas cidades, 6.747 nos distritos e 61.607 na zona rural. Estas últimas, aliás, mal mereceram o nome de escolas, tal a precariedade de suas instalações e do seu equipamento de ensino. Tôda a rêde nacional de ensino primário era servida por 183.056 professores, dos quais 85.684 eram leigos. A matrícula alcançava 5.540.098 crianças, mas a sua distribuição por idade e por série devia permanecer pouco diferenciada em relação à de 1956, podendo-se estimar em 6 milhões o *deficit* em relação à população em idade escolar.

Este é o vulto da tarefa com que nos defrontamos, à qual se deve ainda acrescentar os milhões de jovens brasileiros que alcançaram analfabetos os 14 anos, idade legal para o trabalho, ou mesmo os 18 anos, idade da responsabilidade civil, sem se poderem fazer eleitores. Assim, simultâneamente com a criação de uma rêde de escolas distribuídas por todo o País, capaz de assegurar matrículas a pelo menos 80% da população de 7 a 14 anos e de lhe assegurar, através do melhoramento do material escolar e do aperfeiçoamento dos professores, mais alto índice de aproveitamento, impõe-se, como tarefa urgente, a realização de uma campanha de recuperação cultural dos adolescentes e jovens que não freqüentaram escolas.

Já é tempo, porém, de sairmos do terreno da improvisação e da abstração. Temos que ser realistas e temos que planejar o que vai acontecer. Não necessitamos de 50 nem de 100 anos para que a Nação se liberte de suas atuais condições escravizantes de ignorância, dando educação primária a todos os meninos de 7 a 14 anos e transformando centenas de milhares de brasileiros em jovens educados em nível médio e no superior. Quinze ou vinte anos de atividade inteligentemente planejada e diligentemente executada serão suficientes para a solução do problema educacional do País, desde que contemos com recursos extraordinários e utilizemos métodos extraordinários.

O plano terá que estender-se a cada município e, em cada município, até a última de suas localidades. De modo contrário, não construiremos uma escada educacional tão ampla que abranja tôdas as crianças em idade escolar e tão acessível nas etapas média e superior que permita assegurar a cada jovem patricio uma real oportunidade de cultivar seu talento e contribuir, na medida de sua capacidade, para o desenvolvimento do País.

Com a transformação em lei do projeto de Bases e Diretrizes da Educação, já aprovado pela Câmara dos Deputados e revisto pelo Senado Federal, será possível unir a ação estadual e, dentro desta, a municipal, à ação federal, para um esforço comum, em que a escola brasileira — primária e média — fôsse mantida com recursos das três ordens de poder, e administrada na órbita municipal, organizada e supervisionada na órbita estadual, e assistida, incentivada e orientada na órbita federal.

O ensino superior está a reclamar urgente e profunda reforma de base. A legislação que a regula, sendo praticamente impeditiva do nascimento de universidades orgânicamente estruturadas, pois estas só podem surgir como meras cúpulas de escolas pré-existentes, cada uma delas instalada para funcionar em condições de auto-suficiência, dificulta o desenvolvimento do espírito universitário.

As 404 escolas superiores com que conta o Brasil asseguram à juventude menos de 100.000 matrículas, alcançando tão-somente a 30.000 o número de vagas iniciais para ingresso anual nos diferentes tipos de formação universitária. Estes números são extremamente exíguos para as necessidades nacionais.

Em 1960, concorreram cêrca de 60.000 jovens a 30.000 vagas para ingresso nas escolas superiores, dos quais 14.567 se candidataram a 1.565 vagas nas escolas de Medicina e 13.484 a 2.810 oportunidades de estudo de Engenharia. É visível, pois, que os insucessos nos exames vestibulares se devem, em grande escala, ao número *clausus* de vagas postas em concurso. Urge, pois, busquemos a forma própria que permita às nossas melhores escolas superiores ampliarem o número de matrículas, evitando-se, assim, além da proliferação de pequenas escolas inteiramente desaparelhadas, a frustração pelo fracasso sucessivo em exames vestibulares a uma multidão de jovens desejosos e capazes de contribuir para o progresso do Brasil.

Se não adotarmos, quanto antes, medidas adequadas para ampliar o número de técnicos e de profissionais e melhorar seu nível de conhecimentos, estaremos comprometendo o próprio desenvolvimento do País, pela carência dos especialistas e tecnólogos necessários para sustentá-lo e acelerar-lhe o ritmo de crescimento.

Confia, porém, o Govêrno no saber e nas reservas de patriotismo dos nossos educadores, como também nenhuma dúvida tem do interêsse da juventude brasileira de, através do cultivo do próprio talento, dar o melhor do seu esforço pelo bem-estar da Pátria comum.

Saúdo, pois, os mestres e alunos de todo o Brasil, os cultores das ciências e das letras em todos os ramos do saber, as associações de classe e as entidades religiosas, de tão altas tradições na difusão da educação e na formação da mocidade e convoco todos a reunirem o concurso de seu patriotismo e o entusiasmo de seu amor ao Brasil à cruzada que o Govêrno se propõe a empreender em busca da melhor e mais pronta solução dos problemas educacionais que afligem o povo brasileiro e entravam seu desenvolvimento.

Declaro-me sobremodo honrado em substituir a um dos melhores homens públicos do Brasil, o ilustre deputado Brígido Tinoco, e agradeço, em nome do Govêrno, os serviços prestados pelo Dr. Osvaldo Barata durante sua permanência à frente desta Pasta.

FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

A Organização dos Estados Americanos, por sua Divisão de Educação, encaminhou à Fundação Getúlio Vargas pedido de realização de estudo sôbre Financiamento da Educação no Brasil.

Esse estudo deveria atender, na medida do possível, aos seguintes aspectos:

a) quais têm sido os custos da educação no Brasil durante o período 1955 a 60, com indicações correspondentes aos vários ramos e níveis;

b) procedimentos que regem a elaboração dos orçamentos da educação;

c) comparação dos gastos da educação com os gastos gerais do Estado;

d) comparação dos custos da educação com a renda nacional e a renda per capita;

e) quais os métodos que se deveriam pôr em prática para cálculo realístico desses custos, e

f) critérios que devem presidir ao cálculo das projeções dos custos da educação.

De acôrdo com a combinação feita, coube ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais elaborar a resposta aos itens b, c e f; ao Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seção de Estudos e Análises), preparar a resposta ao item a e à Fundação Getúlio Vargas, organizar a informação quanto aos itens c e d do questionário acima referido.

Esses documentos são os que a seguir transcrevemos:

"A" — DESPESA COM O ENSINO — 7955/60

ANO	DESPESA (Cr\$ 1000)					
	Com estabelecimentos de ensino			Outras (1)	Total	
	Elementar	Médio	Superior		Valor	% (2)

DA UNIÃO (Realizada)

1955.....	468 262	920 589	1 928 993	405 000	3 722 844	5,9
1956.....	480 509	947 941	2 323 098	458 281	4 209 829	3,9
1957.....	1 129 391	1 612 738	3 599 622	846 584	7 188 335	6,1
1958.....	1 782 464	3 041 424	4 285 003	1 247 358	10 356 249	7,0
1959.....	2 651 863	3 460 088	6 540 128	1 559 847	14 211 926	7,7
1960 (3).	3 274 395	4 612 198	8 837 564	2 097 323	18 821 480	9,7

DOS ESTADOS (Orçada)

1955 (4).	5 188 241	2 388 899	827 290	...	...	...
1956 (4).	4 647 593	2 922 524	796 203	...	...	...
1957.....	5 520 347	2 214 796	1 105 771	1 637 190	10 478 104	12,9
1958.....	8 145 812	3 022 223	1 636 626	3 033 672	15 838 333	15,2
1959.....	9 138 572	3 478 843	2 001 427	3 608 710	18 227 552	13,4
1960 (5).	13 993 112	8 017 294	2 410 176	4 346 517	28 767 099	13,9

DOS MUNICÍPIOS (Orçada)

1955 (4).	667 080	116 286	8 233	...	...	...
1956 (4).	974 013	157 105	10 854	...	...	...
1957.....	994 697	12 079	2 200	658 693	1 667 689	7,8
1958.....	1 263 556	9 252	6 321	975 516	2 254 645	8,3
1959.....	1 587 807	14 253	6 145	1 072 836	2 681 041	8,5
1960.....	2 465 331	18 436	6 487	1 320 001	3 810 255	9,5

TOTAL

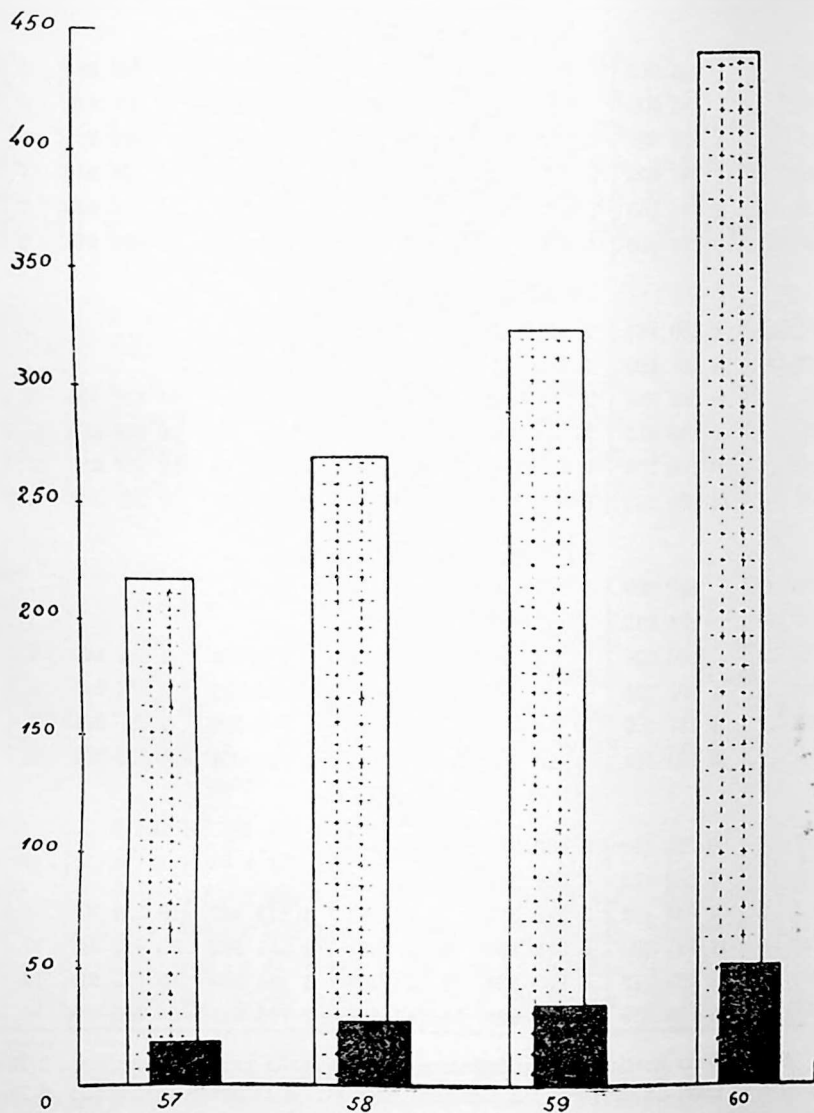
1955	6 323 583	3 425 774	2 764 516	...	...	...
1956.....	6 102 115	4 927 570	3 135 155	...	...	...
1957.....	7 644 435	3 839 613	4 707 593	3 142 467	19 334 108	8,9
1958.....	11 191 832	6 072 899	5 927 950	5 256 546	28 449 227	10,5
1959.....	13 378 242	6 955 184	8 547 700	6 241 393	35 120 519	10,8
1960.....	19 732 838	12 647 928	11 254 227	7 763 841	51 398 834	11,7

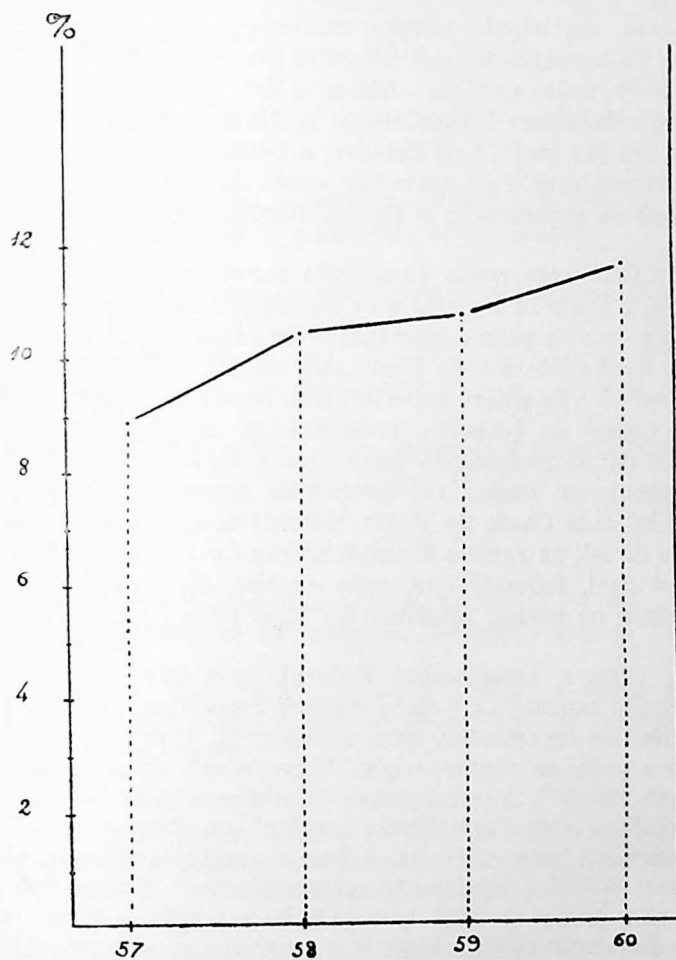
1 Despesas destinadas indistintamente aos três graus de ensino; 2 Em relação ao total da despesa; 3 Despesa orçada; 4 Despesa realizada; 5 dados sujeitos a retificação.

DESPESA COM O ENSINO — 1955/60

ANO	DESPESA (Cr\$ 1000)					
	Com estabelecimentos de ensino			Outras (1)	Total	
	Elementar	Médio	Superior		Valor	% (2)
DA UNIÃO (Realizada)						
1955.....	468 262	920 589	1 928 993	405 000	3 722 844	5,9
1956.....	480 509	947 941	2 323 098	458 281	4 209 829	3,9
1957.....	1 129 391	1 612 738	3 599 622	846 584	7 188 335	6,1
1958.....	1 782 464	3 041 424	4 285 003	1 247 358	10 356 249	7,0
1959.....	2 651 863	3 460 088	6 540 128	1 559 847	14 211 926	7,7
1960 (3).	3 274 395	4 612 198	8 837 564	2 097 323	18 821 480	9,7
DOS ESTADOS (Orçada)						
1655 (4).	5 188 241	2 388 899	827 290	...	...	...
1956 (4).	4 647 593	2 922 524	796 203	...	...	...
1957.....	5 520 347	2 214 796	1 105 771	1 637 190	10 478 104	12,9
1958.....	8 145 812	3 022 223	1 636 626	3 033 672	15 838 333	15,2
1959. . .	9 138 572	3 478 843	2 001 427	3 608 710	18 227 552	13,4
1960 (5).	13 993 112	8 017 294	2 410 176	4 346 517	28 767 099	13,9
DOS MUNICÍPIOS (Orçada)						
1955 (4).	667 080	116 286	8 233	...	...	...
1956 (4).	974 013	157 105	10 854	...	...	...
1957.....	994 697	12 079	2 200	658 693	1 667 669	7,8
1958.....	1 263 556	9 252	6 321	975 516	2 254 645	8,3
1959.....	1 587 807	14 253	6 145	1 072 836	2 681 041	8,5
1960.....	2 465 331	18 436	6 487	1 320 001	3 810 255	9,5
TOTAL						
1955.....	6 323 583	3 425 774	2 764 516	...	...	...
1956.....	6 102 115	4 027 570	3 135 155	...	...	...
1957.....	7 644 435	3 839 613	4 707 593	3 142 467	19 334 108	8,9
1958.....	11 191 832	6 072 899	5 927 950	5 256 546	28 449 227	10,5
1959.....	13 378 242	6 953 184	8 571 700	6 241 393	35 120 519	10,8
1960.....	19 732 838	12 647 928	11 254 227	7 763 841	51 398 834	11,7

1 Despesas destinadas indistintamente aos três graus de ensino; 2 Em relação ao total da despesa; 3 Despesa orçada; 4 Despesa realizada; 5 Dados sujeitos a retificação.

DESPEZA COM O ENSINO EM RELAÇÃO AO TOTAL
DA DESPESA 1957/1960BILHÕES DE
CRUZEIROS

DESPESA COM O ENSINO EM RELAÇÃO AO TOTAL
DA DESPESA 1957/1960

"E" — QUAIS OS PROCEDIMENTOS QUE REGEM A PREPARAÇÃO DOS ORÇAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1. De acôrdo com a Constituição Brasileira, a responsabilidade pelas despesas com os sistemas de educação pública, no País, se reparte entre o Govêrno Federal, os Estados (21), o Distrito Federal (onde se situa a Capital do País) e as Administrações Municipais, proporcionalmente aos recursos provenientes da arrecadação dos impostos por essas esferas administrativas do poder público. Assim, o art. 169 da referida Constituição estabelece: "Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino".

2. Com base nessa prescrição constitucional, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaboram os respectivos orçamentos para a educação, com plena autonomia. Anualmente, as Secretarias de Educação, as Universidades e Faculdades isoladas de ensino superior, com base nas suas necessidades e nos planos de trabalho, encaminham aos órgãos executivos centrais da Administração (municipais, estaduais e federal, em cada caso) as respectivas propostas orçamentárias, que são discutidas pelo Chefe do Poder Executivo, que, sob a forma de projeto de lei, as remete à consideração do Legislativo (municipal, estadual, federal) que, após análise, da qual podem advir acréscimos ou cortes, retornam ao Executivo para sanção final.

3. Nem a Constituição Federal, nem leis de outra natureza fixam normas ou procedimentos específicos para a preparação de tais orçamentos, nem, igualmente, prevêm percentuais mínimos para as despesas com "inversões" discriminadas das de "manutenção", nem tampouco os mínimos para os gastos com "pessoal" ou com "assistência escolar" ou "material didático" ou "pesquisas" etc. Não há, a êsse respeito, nenhuma sistemática nem critérios legalmente recomendados. Desde que observados os mínimos de 10% com relação à União, e 20% referentes às Administrações estaduais e municipais, estabelecidos pela Constituição Federal, não há outras normas a cumprir, porque não se efetuam estudos preliminares para a fixação de critérios orçamentários em função de prioridades objetivamente estabelecidas.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

"C" — COMPARAÇÃO DOS GASTOS DA EDUCAÇÃO COM OS GASTOS GERAIS DO ESTADO

Em Cr\$ 1.000.000,00

<i>Produto Interno Bruto</i> (1)	<i>Despesas com o Ensino</i> (2)	<i>Gastos Gerais do Estado</i> (1)
1957 — 1.063,1	19,3	170,1
1958 — 1.299,3	28,4	202,7
1959 — 1.837,4	35,1	281,6

"D" — COMPARAÇÃO DOS CUSTOS DA EDUCAÇÃO COM A RENDA NACIONAL E A RENDA "PER CAPITA"

a) *Despesas com o ensino / Produto Interno Bruto %*

1957 — 1,8%
1958 — 2,2%
1959 — 1,9%

b) *Despesas com o ensino / Gastos Gerais do Estado no Brasil %*

1957 — 11,3%
1958 — 14,0%
1959 — 12,5%

Fonte: (1) Revista Brasileira de Economia (março de 1960)

(2) Serviço de Estatística da Educação e Cultura

Nota: Tomado como "Gastos Gerais do Estado no Brasil" as "Despesas de consumo do Governo" mais "Formação Bruta de Capital fixo do Governo".

"E" — QUAIS OS MÉTODOS QUE DEVERIAM POR-SE EM PRÁTICA PARA CALCULAR MAIS REALISTICAMENTE OS GASTOS COM A EDUCAÇÃO

1. Não existe, entre nós, a preocupação de adotar critérios que tornem acessível e segura a coleta de dados sobre os gastos com educação. Há, a respeito, uma nomenclatura heterogênea e hermética, uma dispersão de verbas educacionais que tornam difícil, talvez mesmo aleatória, a segura obtenção desses dados e sua classificação.

2. De um modo geral, os órgãos oficiais incumbidos de divulgar para a Nação as despesas efetuadas com a educação, tomam o Orçamento votado para a educação e mais os créditos extraordinários abertos pelo Legislativo durante o exercício financeiro, e consultam os balanços, o que lhes possibilitam, então, a conhecer as verbas despendidas, sob diversos ângulos, especialmente quanto ao “nível de ensino”, e quanto a “inversões” e a “manutenção”. Como não existe, entretanto, uniformidade na discriminação das dotações orçamentárias, e porque verbas destinadas a ensino figuram também em orçamentos de outros setores, tais como Agricultura, Forças Armadas, Polícia, Justiça e outros, tornam-se muito difíceis os cálculos para avaliar destacadamente os gastos com a educação, inclusive porque não distinguem, rigorosamente, as dotações destinadas às “atividades-meio” e “atividades-fim”, isto é, as que se destinam a manter os órgãos administrativos e serviços da educação, e as de ensino e pesquisas pròpriamente.

3. Dentre os poucos trabalhos pretendendo calcular realisticamente e articuladamente os gastos com a educação nacional, destaca-se o do economista Dr. Américo Barbosa de Oliveira, trabalho pioneiro, a bem dizer, do qual fazemos uma rápida síntese, fazendo anexar a êste documento o n.º 53 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que o contém.

O citado economista estudou a evolução, em um decênio (1940-1950), do “ensino, o trabalho, a população e a renda” no Brasil, evidenciando as inter-relações existentes entre tais fatores, para finalmente formular hipóteses sôbre a evolução do ensino do decênio subsequente (1951-1961) ao que estudara, e sugerir linha de prioridade quanto ao financiamento. Partiu da consideração dos dados relativos ao incremento da renda nacional e da população geral do País, e evidenciou que o primeiro se deveu, em grande parte, ao processo de industrialização e que êste determinou maior concentração das populações urbanas. A seguir, mostrou como a modificação na estrutura ocupacional tem efeitos certos na demanda do ensino: enquanto na produção primária — agrícola ou mineral — a escola não assume o caráter de necessidade premente, salvo para a minoria empresária, nas atividades urbanas o ensino primário passa a constituir requisito fundamental para empregados no comércio, nos serviços públicos, na indústria e até mesmo para os mais modestos operários ou empregados domésticos; e, à medida que a população se vai urbanizando, outros níveis de ensino recebem também solicitação maior. Daí, o grande crescimento da clientela para o sistema escolar. Em conseqüência, emergem maiores encargos, seja quanto ao ensino primário, como, a seguir, o ensino

técnico de grau médio, por parte dos países que se industrializam, sendo que a necessidade do ensino técnico de nível superior é sentida posteriormente, em fase mais avançada, quando a tecnologia começa a apurar-se.

Todos êsses enunciados foram confirmados estatisticamente, sob os diferentes ângulos em que, no caso brasileiro, analisou, correlacionando, os índices referentes a trabalho e ensino, renda e ensino. Estudando pròpriamente o financiamento do ensino em determinado ano (1951), o levantamento em causa tomou por base os orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios, comparando-os posteriormente com os balanços, para exclusão das despesas não efetuadas e a inclusão das financiadas mediante créditos extraordinários. Separaram-se as despesas com o ensino, não considerando as despesas com órgãos e atividades culturais, referentes a bibliotecas, museus, cinema, radiodifusão, teatro, etc. Foram discriminadas as despesas diretas com a ministração do ensino público — despesas relativas a pessoal e material de consumo, conservação de prédios e equipamentos — das despesas com assistência escolar, construção de prédios, aquisição de novos equipamentos, e subvenções a pessoas e entidades privadas.

Por essa forma, foram calculadas as percentagens de gastos com ensino público e ensino privado, com inversões e equipamentos e as com ensino primário, médio e superior, respectivamente.

A estimativa do capital invertido no ensino foi realizada mediante dados da área de prédios por alunos e do valor do equipamento por aluno. Para cálculo do valor dos prédios, foi tomado o preço da construção em cada região do País e admitiu-se a depreciação média de 50% no patrimônio predial. Para equipamentos, foi igualmente adotada a depreciação de 50%. Para avaliar o custo do aluno-ano, foram somados os gastos com a manutenção do ensino por unidade escolar, divididos pelo número de alunos matriculados, não se computando as despesas com inversão (prédios e equipamentos).

"F" — QUAIS OS CRITÉRIOS QUE DEVEM PRESIDIR OS CÁLCULOS DAS PROJEÇÕES DOS GASTOS COM A EDUCAÇÃO

1. Do mesmo modo que quanto ao item *e*, são raros ainda entre nós estudos que possam documentar a resposta ao item *f* do Questionário da O.E.A. No caso presente, vamos resumir o pensamento de uma voz autorizada dentre os educadores brasileiros, que é a do Professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Partindo da consideração de que a Constituição Federal estabeleceu o dever solidário da União, dos Estados e dos Municípios no cumprimento da obrigação de fornecer educação a todos os brasileiros, permitindo, porém, autonomia de ação administrativa e de manutenção do ensino às Administrações estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios, respeitadas as diretrizes e bases gerais fixadas pela União, o Professor Anísio Teixeira defende a idéia da conveniência de se instituírem "*Fundos de Educação*", como administração especial e autônoma, constituídos dos recursos orçamentários das três esferas administrativas do poder público, provenientes da renda dos impostos arrecadados pela União (10%), pelos Estados (20%), Distrito Federal (20%) e Municípios (20%).

Tais "*Fundos de Educação*" seriam administrados por *Conselhos de Educação*, instituídos por lei nas órbitas federal, estadual e municipal, com poderes autônomos para dar cumprimento aos preceitos constitucionais. Seriam órgãos do poder público, com competência executiva e regulamentadora, ou semilegislativa, de uma das funções do Estado — a de educação e ensino. Seus membros seriam eleitos, por sufrágio universal, como os demais poderes do Município, dos Estados ou da União, ou constituídos por nomeação dos poderes executivos, com aprovação dos respectivos poderes legislativos.

Aos Conselhos caberia a gestão dos Fundos de Educação e sua aplicação consistiria em destacar inicialmente a totalidade dos recursos disponíveis do município e dividi-la pelo número de crianças em idade escolar ali residentes (talvez fôsse possível restringir tais crianças às residentes em locais de onde se pudesse atingir a escola, o que excluiria as residentes em áreas dispersamente povoadas e sem quaisquer aglomerações urbanas). Daria esta divisão a *quota municipal* por aluno de escola primária. Tal quota, multiplicada pelo número de alunos de cada classe escolar (número a ser fixado periódicamente pelo Conselho Estadual de Educação), constituiria o montante do custeio de uma classe primária. Devendo êste montante responder pela despesa de pessoal — docente, administrativo — pela despesa de material e pela do prédio, cumpre que se fixem as percentagens máximas em que cada item pode ser atendido, sob pena de desperdício ou de ineficiência. Costuma-se recomendar, em serviços escolares, dominados que são êles pela despesa de pessoal, que se atribuam 60% do total do custo da classe ao pessoal (sendo dos 60%, 80% para o professor e 20% para administração e demais auxiliares), 30% para material e 10% para prédio, a ser construído, mediante empréstimo amortizável por essa percentagem fixa da despesa.

Isto feito, e verificado o grau de insuficiência da *quota municipal* para oferecer o mínimo de escolaridade primária obrigatória, caberia fixar a contribuição do Estado, dentro dos recursos do seu Fundo Estadual de Educação, com prioridade sobre qualquer outro nível ou ramo de ensino, visto que estes, embora necessários, não têm o caráter prioritário conferido pela Constituição ao ensino primário.

O custo da classe primária, no município, tomando-se como 40 o número de alunos, seria:

Custo da classe = 40 "*quotas municipais*" por aluno.

Considerando-se o custo da Classe X, a quota municipal Y, temos: $X = 40Y$.

O professor receberá de salário: $\frac{40Y \times 48}{100}$, isto é, 48%

do custo total do ensino por classe. Se esses 48% de 40Y não corresponderem ao salário-mínimo da região por oito horas de trabalho, ou ao salário-mínimo por hora, no caso de o professor ser obrigado a menos horas de trabalho, a *quota estadual* por aluno poderia ser fixada no *quantum* mínimo necessário para elevar dentro da fórmula $X = 40Y$, o salário do professor do nível do salário-mínimo. Isto fará com que a *quota estadual* eleve o salário do professor, e, simultaneamente, todos os outros fatores da eficiência da escola — pessoal administrativo e comum, material e prédio — baseado todo o cálculo no critério do salário-mínimo para o professor, figura primacial da escola".

ESQUEMA ALGÉBRICO DO PLANO ¹

A) <i>Base geral</i>	Professorado (salários e	
A' — Ensino Primário (pago	enc. sociais)	0,48
p/municípios e estados)	Resto:	
	Administração	0,12
	Material	0,30
	Fundo de construções	0,10 0,52
	Total: 100% =	1,00

A' — Os recursos virão: Dos municípios: 0,20 da Renda de s/ Impostos.

Dos estados: o resto do custo global.

A'' — Remunerar-se-ão os professores na base do salário-mínimo do município por hora de trabalho (isto é: pagar-se-á o repouso remunerado).

¹ Cf. TEIXEIRA, Anísio — A Municipalização do Ensino Primário, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 66, INEP.

B) *Custo dos professores por ano e por aluno* (Férias pagas)

$$c_p = \frac{12 \left| \frac{P_e}{40} \times a (1 + b) s_m \right.}{p_e}$$

$p_e =$ pop. escolar do mun. (prim)
 $s_m =$ Salário-mínimo mensal
 $a =$ % de horas de trab. diário
sobre oito horas
 $b =$ acréscimo para encargos so-
ciais (em %)

Exemplo: Seja $p_e = 1200$; $s_m = \text{Cr\$ } 1.500,00$; $a = 0,50$ e $b = 0,40$, logo:

$$c_p = \frac{12 \left| \frac{1200}{40} \times 0,50 \times 1,40 \times 1500 \right.}{1200} = \text{Cr\$ } 315,00$$

Cr\$315,00 por aluno-ano, de custo global com professores, a ser pago pelo município e pelo estado.

C) *Custo global por ano e por aluno* (professôres e tudo o mais)

$$c_g = \frac{c_p}{0,48} = \frac{\text{Cr\$ } 315,00}{0,48} = \text{Cr\$ } 626,25 \text{ por aluno-ano, incluindo tôdas as despesas.}$$

D) *Custo agregado para toda a população escolar*

$$c_z = p_e c_g = 1200 \times \text{Cr\$ } 626,25 = \text{Cr\$ } 787.500,00 \text{ (est. + mun.)}$$

E) *Despesa do estado*: $Z = C_g - 0,20 \text{ R.I.}$; onde R.I. é a renda dos impostos do município.

$Z = \text{Cr\$ } 787.500,00 - \text{Cr\$ } 400.000,00 = \text{Cr\$ } 387.500,00$
admitindo-se uma renda de impostos do município de
Cr\$ 2.000.000,00.

“Parece evidente que a escola primária, pelo menos, deve ter administração local, em virtude de ser custeada, *primariamente*, pelo Município e *complementarmente* pelo Estado, e *somente*, *supletivamente* pela União.

Mas, se essa razão, de natureza por assim dizer lógica, não bastasse, deveria ser ela administrada pelo Conselho Municipal de Educação, por motivos de economia. Com efeito, *somente* dando-lhe o caráter de instituição local poderemos fixar para o seu custeio o critério de salários regionais, o que viria tornar muito mais produtivos os recursos destinados a essa escola.

O Fundo Estadual de Educação seria dividido em duas partes: a primeira, para atender ao ensino primário, constituída de *quotas estaduais* por aluno, em idade escolar primária, do Estado fixada a referida quota pelo critério sugerido do *quantum* mínimo necessário para que o Município possa oferecer aos professores o salário-mínimo-hora da região; a segunda, para manter o serviço de supervisão escolar em todo o Estado,

as escolas necessárias de formação do magistério, o serviço de licenciamento de professores e funcionários das escolas municipais e as escolas de ensino posterior ao primário que julgue o Estado convenientes. Tais escolas não seriam gratuitas, lembremos aqui, mas, nos termos da Constituição, servidas sempre por um número de bolsas-de-estudo destinadas aos alunos que provassem insuficiência de recursos.

Com efeito, pela autonomia financeira, tais escolas passariam a ter consciência do custo do aluno e a elaborar os seus orçamentos na base desse custo, com a conseqüente restrição aos aumentos de salários indiscriminados, que lhe iriam reduzir a capacidade por aluno. Essa consciência financeira da escola, tão viva no ensino particular, deve ser estimulada na escola pública, a fim de que se evite qualquer desperdício em relação aos fundos públicos atribuídos a estas escolas. O fato de serem mantidas com recursos públicos, mas de também auferirem renda dos alunos contribuintes, levá-las-á, naturalmente, a se considerarem responsáveis pela aplicação adequada de uns e outros recursos.

O sistema de escolas médias ou de segundo grau e de escolas superiores e institutos de pesquisa dos Estados obedeceria ao regime aqui indicado, no propósito, entre outros, de lhe dar consciência financeira.

Na órbita federal, os serviços de educação e cultura obedeceriam à organização similar aos dos Municípios e Estados, com as modificações decorrentes de suas atribuições. Constituído o Conselho Federal de Educação e Cultura, ser-lhe-ia confiada a gestão do Fundo Federal de Educação, dentro das regras e condições estabelecidas pela lei para o desempenho da competência federal em matéria de educação.

Esta competência, nos termos da Constituição, consiste em organizar os sistemas de educação dos territórios, manter o sistema federal de ensino em toda a extensão do território nacional "nos estritos limites das deficiências locais", e cooperar com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas locais de educação, o que, em relação ao ensino primário, se faria pelo respectivo Fundo Nacional.

No caso brasileiro, parece claro que os recursos da União devem ser divididos em três partes: "a primeira, para o ensino nos territórios, que poderá ser calculada à maneira de nossa previsão para os municípios, concebendo-se a *quota federal* por aluno como a necessária para a educação primária de todos os alunos em idade escolar dos referidos territórios; a segunda, para responder pelo *auxílio pecuniário* para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, nêles, como vimos, incluídos os municipais; a terceira, para a manutenção do sistema federal

de ensino, compreendendo escolas de nível médio ou de segundo grau e escolas superiores, “nos estritos limites das deficiências locais”. Tudo aconselharia que fôsem previstos critérios de proporção em tais despesas, a fim de impedir desequilíbrio e, sobretudo, facilitar o crescimento progressivo das escolas federais e dos auxílios econômicos”.

2. Outro técnico brasileiro, Professor Roberto Moreira, estudando o problema da “população economicamente ativa e necessidades educacionais”, e tomando como referência a Argentina, o Brasil, e a Colômbia e o Peru, admitiu (Boletim n.º 2, ano III, maio de 1960, “Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais”) para a América Latina, que o custo de aluno-ano do curso primário sendo igual à unidade, o de cada aluno-ano secundário seria igual a 3, e o de cada aluno-ano superior igual a 12 (cálculo proporcional baseado na média proporcional das despesas brasileiras e do México com educação em 1955). Assim, para cada grupo de 100 alunos do curso primário de haver 20 do curso secundário e 4 universitários, e, pois, um orçamento de educação deve reservar 100 partes dos recursos para o ensino primário, 60 para o médio e 48 para o superior. Em outros termos: 48% das despesas com educação deveriam destinar-se ao ensino primário, 29% ao ensino médio e 23% ao superior.

“Isto pôsto, e em face da hipótese de que não mais de 3% da Renda Nacional podem ser aplicados em educação, chegamos à conclusão de que — afirma o citado técnico —, em cada um dos países considerados (Argentina, Brasil, Colômbia e Peru), apenas, 1,34% da Renda Nacional podem ser aplicados em ensino primário”.

Calculando o que cada um dos países indicados pode, sem prejuízo de outros investimentos necessários, gastar por ano, tendo por base o período 1950-1952, a fim de resolver o problema do ensino primário com uma escola de 5 anos de estudos, organizou a seguinte tabela:

POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA

(Relação entre RN, População e Investimentos em ensino primário)

	A			B				C			D			E
	a	b	c	a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	
Argentina.....	4055	6 200	4,2	1,90	1,9	0,00	0,00	0,00	0,00	0	1,9	1,70	0,06	1,0
Brasil.....	5787	10 380	5,8	6,70	2,4	2,00	30,00	97,0	0,94	6	16,0	51,90	0,33	8,2
Colômbia.....	779	1 197	4,2	1,50	2,2	0,69	47,00	33,60	2,80	18	51,0	41,16	1,72	29,4
Peru.....	697	1 092	4,4	1,24	2,2	0,34	27,50	16,30	1,51	10	22,1	18,40	0,69	16,6

EXPLICAÇÃO DA TABELA:

- Aa — Renda Nacional em milhões de u.i., em 1952.
- Ab — RN em milhões de u.i., em 1952.
- Ac — Aumento percentual médio anual, da RN no período de 1942 — 1952.
- Ea — População em idade escolar — primária (mais de 7 anos e menos de 12 anos) em 1951.
- Eb — Aumento percentual, médio, cumulativo, anual, da população em idade escolar primária (suposta igual ao da população total, o que é suposição otimista, pois aquele aumento deve ser percentualmente maior).
- Ec — População em idade escolar primária, não atendida pelas escolas primárias em 1951.
- Bd — Percentagem das crianças não escolarizadas.
- Ca — Investimento mínimo para extinguir o *deficit* escolar primário indicado em Bc e Bd, em termos de u.i., à base de 48,5 u.i., por aluno-ano.
- Cb — Percentagem sobre a RN de 1951, do investimento mínimo indicado em Ca.
- Cc — Anos para escolarizar a população ainda não escolarizada em 1951, admitindo que cada país possa inverter anualmente mais de 0,15% da RN só em ensino primário.
- Da — *Deficit* escolar primário, representado pelas novas gerações que, a partir de 1951, vão atingindo as idades de 7 a 11 anos ao fim do prazo fixado em Cc, em termos de percentagem sobre a população escolar provavelmente existente ao fim desse prazo.
- Db — Recursos necessários para cobrir o *deficit* apurado em Da em milhões de u.i., à razão de 48,5 u.i., por aluno-ano.
- Dc — Percentagem sobre a provável Renda Nacional, ao fim do prazo fixado em Ca (calculada tendo em vista os dados das colunas Ab e Ac) da importância apurada em Db.
- E — Tempo necessário, provavelmente mínimo, para a completa escolarização primária da população entre as idades de 7 anos completos e 12 incompletos, se fôr feito um acréscimo constante, anual, nas despesas com o ensino primário, correspondente a 0,15% da RN de cada ano, na hipótese de 48,5 u.i. por aluno-ano.

Quanto ao atendimento das necessidades educacionais de nível médio, em função da população economicamente ativa, o Professor Moreira supôs que, do grupo etário de 12 a 18 anos, uma percentagem equivalente à soma das percentagens dos economicamente ocupados em atividades secundárias e terciárias sobre a população econômica ativa, deve estar matriculada em escolas de nível médio, se a sociedade ou país em vista quiser dispor de mão-de-obra qualificada para um desenvolvimento que se processe de acordo com condições tecnológicas modernas.

“Sendo X a população ocupada em atividades secundárias, Y a ocupada em atividades terciárias e T o total da população economicamente ativa, a percentagem dos de mais de 12 anos e menos de 19 anos que deverá estar fazendo estudos de nível médio, será igual a $\frac{100(x+y)}{t}$. Esta percentagem de natu-

reza empírica nos foi sugerida pelas tabelas constantes dos capítulos IV, VI e VIII do livro *América's Resources of Specialized Talent* preparado por Dael Wolfle. A comparação entre essas tabelas e os dados sobre a população economicamente ativa, constantes do *Statistical Year book — 1957*, publicado pelas Nações Unidas, nos permitiram chegar, com caráter de aproximação, à hipótese de que, pelo menos — $\frac{100(x+y)}{t}$ % da po-

pulação de mais de 12 anos e menos de 19 devem fazer estudos completos de nível médio”.

Da população matriculada nas escolas de nível médio, uma percentagem equivalente à representada pelos ocupados em atividades econômicas secundárias sobre a soma destes e dos ocupados em atividades terciárias, deveria estar em escolas técnicas. Se X corresponde aos ocupados em atividades secundárias e Y aos empregados em atividades terciárias, e se R corresponde aos alunos matriculados em escolas técnicas de grau médio e S aos alunos matriculados em tôdas as escolas secundárias, vemos

$$\text{que } \frac{100x}{x+y} = \frac{100r}{s}.$$

Do ponto-de-vista factual do critério segundo, considera-se para as atividades econômicas primárias não ser necessário mais que o ensino elementar, visto que a necessidade de mão-de-obra especializada nesse setor é uma decorrência do desenvolvimento econômico que faz reduzir a população aí empregada pela crescente racionalização e mecanização. Quanto maior fôr a população em atividades primárias, mais pobre é a economia e mais primitivos os trabalhos produtivos.

Ao passo que aumenta a população em atividades secundárias e terciárias, mais se faz sentir a necessidade de especialização técnico-profissional, quer em nível médio, quer em nível superior. Todavia, nas atividades não primárias, há uma série ponderável de funções que não dependem de aprendizagem técnico-industrial, mas de conhecimentos e treinamento social e intelectual, de modo que a relação entre as duas ordens de educação — técnico-profissional e técnica — deve corresponder à relação entre a população empregada na indústria (secundária) e a população empregada no comércio, nos transportes, na administração, etc. (atividades terciárias).

“Assim, explicado o critério adotado, vejamos como as matrículas em escolas de nível secundário se comportam em relação a êle, tendo em vista os quatro países latino-americanos de nosso estudo”, na opinião do Professor Moreira:

POPULAÇÃO ATIVA E MATRÍCULAS NO ENSINO SECUNDÁRIO

Países	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Ativ. Secundárias (milhares)	Ativ. Terciárias (milhares)	(1)+(2) (milhares)	100 (1) (3)	alunos em escolas técnicas (milhares)	alunos em escolas secundárias (milhares)	100 (5) (6)	(7)-(4)
Argentina..	1 795,4	2 818,0	4 613,4	39	35,0	167	21	- 18
Brasil.....	2 231,0	4 516,0	6 949,0	33	109,0	613	18	- 15
Colômbia..	604,4	1 066,8	1 671,2	36	7,5	72	10	- 26
Peru.....	568,2	973,3	1 541,5	37	11,9	69	17	- 20

Assim, pois, os planos e projetos educacionais têm que depender das possibilidades econômico-sociais de cada país. Educação e desenvolvimento se encontram sempre e continuamente em situação de interação e intercondicionamento recíprocos.

3. No caso brasileiro, porque o nosso país não disponha de uma economia estabilizada, mas que recebe o forte impulso da industrialização e porque nos últimos anos estamos a viver um intenso processo inflacionário, não são indicados os planos a longo prazo, e, pois, igualmente, se tornam ilusórias muitas apreciações e previsões. De qualquer forma, e especialmente por êsse motivo, consideramos de toda conveniência que organismos internacionais da importância da “Organização dos Estados Americanos” e da UNESCO, após estudos e levantamentos como o que ora realiza por via do presente questionário, encaminhem aos diferentes países recomendação geral no sentido de serem estabelecidos procedimentos que tornem possível e segura a análise das despesas com educação e normas reguladoras da preparação dos orçamentos educacionais, com base em critérios realmente objetivos.

QUE É ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

Quando recebi o convite com que fui distinguido para participar dêste Simpósio e a solicitação que me foi feita de apoio a esta feliz iniciativa, disse ao membro da Comissão Organizadora que me abordava que não faltaria de modo algum. Vem de longa data o meu grande respeito e admiração ao Prof. José Querino Ribeiro, catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada, e creio que sei julgar a dificuldade que tem enfrentado, e que hoje também enfrento, regendo que estou esta mesma cadeira na Universidade do Brasil, dificuldade essa que é a de lançar estudos que estão longe de ter precedentes entre nós.

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem êle é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? Só percebo dois motivos: um dêles é que os professôres são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão pequenas, que tais professôres, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, digamos, de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração.

Palavras de improviso no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar realizado na Univ. de S. Paulo, em fevereiro de 1961.

Ou isto, ou então que as nossas atividades no ensino estejam de tal modo estabelecidas em leis, regulamentos, instruções e programas, que não haja trabalho para Administração. Cada um só tem que cumprir o que está escrito, e está administrada a escola, está administrado o ensino, estão administradas as nossas Universidades. A situação é de tal ordem, é tão alarmante, que, peço perdão aqui ao Magnífico Reitor, o papel do Administrador se resume, na maior parte das vezes, em manter bem o serviço de portaria do estabelecimento. A portaria mantém perfeita ordem, porque todos que precisam entrar encontram lugar para entrar, os professores e alunos se dirigem às suas classes, e o ensino se realiza porque essa "ordem" existe. Ora, efetivamente é assim que se faz ensino no Brasil. Apesar disto, entretanto, parece que há administradores no campo do ensino particular. Parece que no campo de ensino particular, se um estabelecimento encontrar um grande administrador, agarrar-se-á a êle com unhas e dentes, e não o afastará da direção do seu estabelecimento. Por que será que, apesar de o Brasil ser como é, existe no ensino particular Administração Escolar?

A explicação está em que tem êle poder um pouco maior do que o do Administrador Público. E, como não posso administrar sem poder, sendo maior na escola particular o poder do administrador, aí pode êle administrar. Administra porque se fêz administrador e tem as qualidades pessoais para isto. Não que se prepare. Como é muito difícil administrar, não se crê que possa aprender fazê-lo. O administrador faz-se, não se prepara.

Mas, que é o administrador? O administrador é homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados. Resultados certos, e isto é um administrador. Logo, determinados, propositais, estabelecidos pela ação intentada. Não há função mais constante nem mais geral. A vida está completamente saturada dela. Sem administração, a vida não se processaria. Mas há dois tipos de administração: e daí é que parte a dificuldade tôda. Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima. E há outra administração — à qual pertence o caso da Administração Escolar — muito mais difícil. Seu melhor exemplo é o da Administração dos hospitais, em que a grande figura é,

digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o *staff*, na educação, o elemento mais importante é o professor. Se este professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem. Além disto, ensina aos alunos, e, mais, guia e dirige os estudos dos alunos. Estão reunidas nas atividades desse professor as três grandes funções que vão passar para a Administração. A função de administrar propriamente a classe; a função de planejar os trabalhos e a função de orientar o ensino. Se o professor for sumamente competente, a Administração fica sumamente insignificante. Daí, à medida que passamos do ensino primário para o secundário, e deste para o superior, reduzir-se, teoricamente, a função da Administração, tanto mais importante quanto mais tenha a escola professores de nível, digamos, mais modesto. No ensino superior a Administração é quase mínima, no secundário, é média, e no primário, é máxima.

Máxima, por quê?

Porque, se podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia a sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, sou forçado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração. Quer dizer: entre os dois grandes tipos de Administração — a fabril ou material e a do tipo humano em que o Administrador é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes — a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado for o professor. Por que insinuo a tendência de que o professor está a ficar cada vez menos preparado? Porque somente quando o ensino é reduzido em quantidade posso eu fazer uma alta seleção dos educadores. Como tenho de educar toda a população, terei de escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excep-

cionalmente competentes. A ingratidão de nossa cadeira, Professor Querino, é que temos de criar tais conceitos todos novos. Por que somos hoje tão necessários, e antigamente não o éramos? Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Porque o problema se fez agora extremamente complexo, sobretudo nesta civilização paulista, que está celeremente atingindo níveis avançados, sem passar gradual e lentamente pelas fases por que deveria passar, o que a obriga a esforço maior e especial. São sobretudo aqui especialmente importantes os estudos de Administração Escolar. Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquêlê antigo pequeno sistema escolar, com o professor onicompetente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno, no qual não se encontra mais aquêlê tipo de professor e as escolas complexas e fluidas não dispõem sequer de estabilidade do magistério, possa conservar as condições equivalentes àquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia. O nôvo administrador terá pois de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor fazer o necessário para que o nôvo professor, tanto quanto possível, tenha a mesma eficiência daquele antigo professor. Quando no comêço dizia que o grande professor *administra* a sua classe, *ensina* e *guia* o aluno, estava a indicar as três grandes funções que agora deverão ser selecionadas, para constituir as grandes funções da administração da escola. Aquêlê professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de *administrador* da escola. Aquêlê que tem grandes qualidades de magistério, isto é, as de sobretudo saber ensinar, transmitir a matéria, deve especializar-se para ser o supervisor, ou seja o professor de professores, que, no *staff* da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. E aquêlê outro professor, que revele singular aptidão para *guiar* alunos, para *compreender* alunos, para *entender* os problemas de alunos, vai transformar-se no futuro *orientador*.

De maneira que, da célula da classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o *administrador* da escola, o *supervisor* do ensino e o *orientador* dos alunos. E à medida então que a nossa tarefa aumenta e passamos a ter que educar tôda a gente, será êste pugilo de homens, a presidir a escola, que irá dar aos professores das classes aquêlê saber que êles antigamente tinham por si mesmos, as condições ne-

cessárias para que possam fazer nas classes o mesmo que faziam antigamente os professores onicompetentes e de longa e contínua experiência. Por conseguinte, se antigamente era o professor a figura principal da escola, hoje num grande sistema escolar, com a complexidade moderna, complexidade que agora chega a atingir a própria Universidade — a escola terá que depender do administrador e de seus *staffs* altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor da antiga instituição pequena e reduzida, a que servia com sua longa experiência e sua consumada perícia. Ao participar desta cerimônia inicial do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, julguei dever fazer estas observações para marcar quanto tais estudos são novos, quanto não têm êles precedentes.

Está acabando de sair agora, em língua portuguesa, a tradução do "Educação Comparada" de Nicholas Hans. A Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada existe no Brasil já há mais de vinte anos. Entretanto, os seus próprios livros de texto estão apenas começando a existir, e os livros de Administração Escolar não existem aqui na abundância com que florescem na América do Norte. E por quê? Porque a América do Norte empreendeu um trabalho como êste que o Brasil está empreendendo agora: o de generalizar o sistema educacional a uma população enorme sem ter gente devidamente preparada para isto. Também êles atravessaram fases de desenvolvimento econômico rápido. Também êles sofreram singular mobilidade de magistério. O professor primário americano conservava-se no magistério em média quatro anos, até 1920. Hoje, é um pouco mais prolongado o período em que a môça se conserva professora primária. Ora, podemos imaginar o que seria organizar uma escola primária em que nenhum professor chega a ter quatro anos de experiência. Tôdas as atividades de administração aumentaram enormemente para permitir que êste trabalho se fizesse sem inevitável prejuízo para a escola. A escola americana ganhou um pouco o jeito, o feito de fábrica, de organização muito bem planejada no centro e deflagrada para ser executada. Tal situação não ocorreu na Europa, onde a escola se fez o resultado de longa sedimentação histórica, produto do saber adquirido por longa experiência. Não devemos repetir aqui o caso dos Estados Unidos. Temos que aproveitar a experiência americana, que foi a experiência de intensa organização administrativa e certa pobreza de magistério, sem negligenciarmos a experiência européia, caracterizada pela alta qualidade do magistério e certa pobreza administrativa.

Temos que fazer as duas coisas. Já começa a não haver os grandes professores que podem dispensar Administração. Estamos atravessando fase algo parecida com a dos Estados Unidos. Ou nos organizamos a ponto de criar uma espécie de cérebro coletivo das organizações, ou as iremos mecanizar num grau que talvez nem a América do Norte as tenha mecanizado.

As influências européias ainda presentes entre nós é que nos irão defender dêsse perigo, desenvolvendo o tipo de administração brasileira que o nosso gênio há de saber criar

REALIDADE BRASILEIRA E A SOCIEDADE PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA

J. BAETA VIANA

Da Univ. de Minas Gerais

A realidade brasileira, com tôdas as suas propriedades, vantagens e desvantagens, acertos e desacertos, prende-se a antecedentes históricos, geográficos, políticos e sociais e tudo que aí está, do passado ao presente, colaborando para compor-lhe a atualidade, tem significação perante a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A cobertura dada pela SBPC a tôdas as formas de atividades culturais desenvolvidas no país dilatou-lhe o âmbito de ação à nossa extensão geográfica com as suas virtualidades naturais, físicas, biológicas, sociais e humanas. Suas reuniões anuais refletem a diversidade das formas de atividades culturais do país e o valor das personalidades que impulsionam o nosso progresso nos domínios da ciência e da cultura.

Quem se der ao trabalho de peregrinar pelo país à procura do espírito universitário e certamente o não encontrar, se convencerá da sua existência animando as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. O registro dos trabalhos apresentados em suas reuniões anuais representa amostra panorâmica e autêntica da nossa cultura universitária.

Dentre as características da SBPC, existem duas que eu considero as suas virtudes máximas. Uma é a tradição de humildade científica que convém ao pesquisador de alto nível, apelidado de sábio, a de ombrear-se nas suas reuniões anuais com os que não possuem o carimbo oficial de doutores. Os maiores expoentes nacionais da ciência que investigam no recesso dos laboratórios, auxiliados por anônimos de valor, técnicos esclarecidos e não raro estudantes de talento, comparecem em sua companhia às reuniões anuais, da qual são sócios nas respectivas categorias e cujas vozes se fazem ouvir em plenário, relatando trabalhos próprios e os de colaboração com os mestres.

Discurso proferido no encerramento da XIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em Poços de Caldas, Est. de Minas Gerais, de 9 a 15 de julho último.

A outra das suas virtudes máximas é a que, não sendo uma instituição caudatária de órgãos estatais e paraestatais, ciosa da sua liberdade acima de qualquer preço, se fez a tribuna livre do pensamento, sem compromissos que não sejam com os elevados interesses da nação e os da humanidade, onde os merecidos louvores não são regateados, mas onde os desvirtuamentos do poder público nos domínios da pesquisa científica, da educação e da tecnologia, são profligados com veemência, sem parábolas nem omissões, na citação explícita de fatos e de nomes. Estas duas virtudes, dentre outras muitas, conferem-lhe autoridade sem competição com quaisquer outras sociedades científicas existentes no país.

Vivemos uma era revolucionária, nas concepções, nos métodos, nos comportamentos. O grito de alerta que desperta nações e insufla-lhes o espírito de renovação chega-nos sob a forma de aragem morna em que mal se avivam as consciências das tempestades que se avizinham. O país clama pelas reformas de base, e são tantos os setores que agridem a nossa sensibilidade, que nos convencemos da veracidade dos clamores como a expressão de realidades materiais.

Quem quer que considere a enormidade dos problemas a resolver com que se defronta a nação brasileira, alguns dos quais avolumados através dos quatro e meio séculos da nossa existência, terá de remontar pelas nossas origens históricas e se convencer, sem pilhéria de mau gosto, que o país necessitaria de ser novamente descoberto e recolonizado.

A começar, coube-nos a glória infeliz de perpetuar um idioma destinado ao desaparecimento ou a de sobreviver na penumbra da civilização, como um dialeto provinciano do castelhano. Excluídos pelo seu uso do círculo internacional das relações entre os povos civilizados, destituídos naturalmente da preciosa herança patrimonial de cultura acumulada pelas nações anglo-germânicas, teutas, francesas e de outras menores, laboriosas e cultas, a condição para entendermos a outros povos ou não sermos de todo entendidos, obriga-nos a trocar de linguagem, um penoso sacrifício intelectual que nos onera de um longo esforço de aprendizagem que a outros, melhor aquinhoados pelo destino, se dispensa.

O infortúnio que representa para o progresso cultural da nação, acharem-se as camadas populares impedidas de obter diretamente o conhecimento nas fontes universais da cultura científica, técnica e literária, porque as produções intelectuais escassearam-se em todos os tempos nos mirrados mananciais da língua pátria, constitui causa de primordial significação entre as que conduziram o país ao estado atual de subdesenvolvimento. Não nos assistindo as vantagens dos povos de idio-

mas de curso internacional, equivale a dizer que não nascemos dentro de uma civilização comum com outras nações e que à elite dêsse país impõe-se a tarefa de criar uma civilização brasileira e de formar potrimônio intelectual em todos os campos do saber para satisfação das nossas próprias necessidades.

A ação devastadora e minaz de um analfabetismo cultivado secularmente e contra o qual tardiamente se faz sentir a ação decidida dos governos rudemente sôbre as forças econômicas da nação.

O homem interiorano, êsse dínamo da economia rural brasileira, arrasado nas suas potencialidades energéticas pela doença e pela fome, agravadas pela incultura, a que o conduziram os séculos de colonização bragantina, não dignifica a espécie animal a que pertence e nem a era de progresso em que vive.

As devastações operadas inconscientemente pela sua incapacidade criadora sôbre o meio que o acolheu com dádivas naturais de inestimável valor, estampam-se na sua fisionomia humana de inadaptado ao ambiente que êle transformou em deserto sáfaro e foco de pestilências endêmicas. Sua reentrada na civilização exige o hospital e a escola. O meio físico devastado e empobrecido reclama um tratamento específico de recuperação. O país anseia por uma recolonização em larga escala, como terapêutica de urgência para fundamentar a solução da totalidade dos seus problemas.

Em uma era de progresso científico, tecnológico e simultânea politização das massas, como último grau de educação dos povos que alcançaram pela cultura a consciência dos deveres cívicos e sociais para sustentar governos realmente democráticos, sem a posse dessas virtudes, corre o nosso país o risco de prover de arma carregada a um demente, na falsa expectativa de que êle saiba detoná-la no momento preciso, em favor da causa justa, na defesa da coletividade.

O brasileiro incompletamente alfabetizado e inculto não serve à nação como elemento de progresso, participa do campo imenso e fecundo do analfabetismo nacional, aberto a tôdas as aventuras políticas.

Inútil e desumano fomentar-se a natalidade, sem que ao recém-nascido se ofereça a garantia da sobrevivência na coletividade, como elemento futuro de progresso humano e social. Os 12 milhões de crianças que sobreviveram à hecatombe nacional, representada pela mortalidade infantil e que se encontram na atualidade em idade escolar, não raro denunciando nas suas fisionomias as seqüelas da luta inglória travada contra a doença e a miséria; dos 12 milhões de crianças, apenas 6 milhões (50%) teriam oportunidade de instruir-se nas primeiras letras, se destas a metade, 3 milhões, não fôssem arrancadas prematu-

ramente dos bancos escolares para o trabalho árduo do campo ou da oficina, antes mesmo que o potencial energético do seu frágil organismo ainda em evolução pudesse corresponder ao esforço que se lhe exige, para escapar à voragem da miséria iminente. Menos de um milhão dos 12 milhões atualmente existentes realiza os quatro anos da escolaridade primária. O aluvião dos analfabetos que monta a mais de 60% pela ausência de escolas públicas, se avoluma a índices surpreendentes com o retrocesso dos que mal aprenderam a assinar o próprio nome.

A campanha contra o analfabetismo em que louvavelmente se empenham na atualidade vários dos dirigentes dos principais Estados da Federação não os isenta do julgamento malicioso de ocultar, sob a capa de patriotismo desenvolvimentista, a segunda intenção da formação de eleitores.

As pugnas partidárias recentes entre candidatos aos postos eletivos revelaram, à evidência, a vantagem dos Estados que apresentam elevado quociente eleitoral. Luta contra o analfabetismo, que não assiste ao escolar nas suas necessidades primárias, que não lhe acena com promessas de progresso individual, compensando-lhe os sacrifícios na garantia do prosseguimento dos estudos pela instrução secundária gratuita, decididamente é convencional e eleitoreira.

A escola primária neste país não é e nunca foi obrigatória, nem gratuita, como prescrevem e sustentam as verdadeiras democracias. Durante os onze anos de interventoria em Minas, ao serviço da ditadura, nada se fez nos domínios da Educação e da Saúde, em obediência a um novo princípio descoberto e adotado como um lema pelo govêrno estadual, segundo o qual "o analfabeto não faz mal à nação e Saúde Pública não dá renda". A matrícula do escolar no reduzido número de escolas públicas, estacionário ante o crescimento demográfico, exigia atestado de indigência passado por autoridade.

Nenhuma assistência ao escolar em material didático ou proteção à sua saúde em ambientes escolares higiênicamente condenáveis. A alfabetização era um favor do Estado e o amparo à doença, um problema relegado à caridade pública.

Os homens que assim pensavam e agiam e seus fervorosos adeptos, reencarnações autênticas das mentalidades dos ominosos tempos dos vice-reis, por incrível que pareça, ainda decidem dos nossos destinos, com assento no parlamento, influência nos partidos, prestígio social e popular (!).

O germe da incultura, aperfeiçoado durante séculos no além-mar, contaminou o país de uma enfermidade de longa duração e de tratamento rebelde. Trezentos e muitos anos após a descoberta do Brasil, ao tempo da nossa independência, em várias das províncias do Império, algumas das quais bastante

populosas, faltavam inteiramente as escolas públicas de primeiras letras. Nas então existentes, desconheciam-se os livros escolares; os manuscritos e a correspondência epistolar eram as únicas fontes disponíveis para a iniciação na leitura.

A primeira tentativa de jornalismo na Capital do País desaparecia em meados do século XVIII (1747), por ordem da metrópole, mandando exterminar a única tipografia existente.

O atraso do país em artes e profissões mecânicas, em conseqüência dos atos brutais da metrópole, destruindo na colônia as indústrias nascentes, as forjas, a maquinaria fabril e tôdas as manufaturas, no intuito de sufocar a idéia de libertação que se seguiria àquelas “veleidades de progresso”, atingiu tais proporções que o primeiro navio a vapor encomendado no reinado de Pedro I à América do Norte, 109 anos mais jovem que o Brasil, apodrecia fundeado no pôrto, diz um almirante patricio em suas memórias, “porque morrendo-lhe o maquinista, não havia, em tôda a côrte, quem pudesse suceder-lhe”.

Enquanto isso ocorria, a monocultura literária soberanamente única, limitada a uns poucos como um privilégio de classe, sobredourava de poesia e vernaculidade erudita aquela aparência de civilização, prenhe da tenebrosa inconsciência dos nossos próprios destinos.

O general inglês que se apoderou do Egito relata ao seu govêrno a suavíssima missão de conquista que lhe fôra cometida, em se tratando de país em que os naturais eram geralmente incultos e sua elite ociosa e fútil se absorvia na indagação das origens e belezas da língua.

Conta-nos Roy Nash, em seu magnífico livro *The Conquest of Brasil*, traduzido para a Brasileira, que “na Arábia, quando se referem às eras anteriores ao Islamismo, dizem: — “No tempo da ignorância”. Acrescenta Roy Nash, “no Brasil, o profeta ainda não nasceu”.

E, prosseguindo, “quando o Sr. Elihu Root, secretário de Estado norte-americano, desembarcou em Salvador, onde o esperavam centenas de políticos de cartola, vestidos com o mais rigoroso aprumo, não teria idéia de que pisava o solo de um Estado onde 87% de seus filhos em idade escolar não dispunham de escolas. Como poderia um diplomata, contemplando a magnificência desta recepção de estadistas, imaginar que havia já dois anos que os professores primários da Bahia não recebiam seus vencimentos — e que mesquinhos ordenados”, termina Roy Nash.

Que se passa até o momento com a educação no país, do primário ao superior?

Relegada a educação primária à duvidosa competência da maioria dos governos estaduais, ora na corrida alfabetizante para a formação em massa do maior número de eleitores, a secundária entregue a si mesma, de eminentemente deficitária que é a ministração do ensino, fêz-se entre nós empresa comercial altamente lucrativa. À sua sombra acolhedora, criou-se a indústria criminosa do livro didático, onde, com raras exceções, os aventureiros de todos os ramos do saber que jamais aprenderam e pouco sabem, confundem com os seus manuais antididáticos a uma juventude inocente, desestimulando-a para o prosseguimento dos estudos.

O ensino secundário, fundamento imprescindível a toda forma de cultura, difundiu-se com tal generalidade e aprêço na massa popular de países civilizados, que se tornou para todo indivíduo uma continuação moralmente obrigatória da educação primária. Entre nós, é o privilégio dos afortunados, que se destinam a profissões liberais. Não existe domínio da atividade econômica ou social em que não seja de primacial importância. A lavoura, a indústria e o comércio reclamam inteligências esclarecidas para aplicação e aperfeiçoamento dos métodos racionais de trabalho.

Na educação secundária, se definem as preferências intelectuais; se apuram os sentimentos de solidariedade social; se desperta o civismo consciente; se esclarece a opinião pública; se consolidam as iniciativas sociais; se afirmam as vocações para todas as formas de cultura.

Um povo sem uma aprimorada educação secundária não poderá adquirir primária boa nem superior que preste.

Que se passa com o Ensino Superior, da competência do Ministério da Educação? Permite a criação de Faculdades às dezenas pelo país afora, sem respeito aos cânones da moralidade e da competência, bastando que se satisfaçam as formalidades regulamentares. Quanto às de Medicina, a qualidade dos médicos formados por várias delas, sem base científica sólida, sem treino hospitalar, não interessa. Seja o médico melhor ou pior do que nenhum, ser-lhe-á garantido o exercício da profissão pela posse do diploma legalmente conferido. Este é o modo pelo qual se livra o principal responsável de fornecer ao país os profissionais de que necessita em todos os domínios das atividades científicas, técnicas, econômicas e sociais. O que se passa no setor médico é uma mostra das vicissitudes que lavram pelo país.

Existem no país 20.000 médicos, contando-se entre eles os inativos e os funcionários. Repartidos pela população, toca um médico para 3.000 a 5.000 habitantes. Nenhum país saneado e culto na Europa tem mais de 1.000 habitantes para um médico.

Os Estados Unidos e a Rússia têm um médico para 600 a 700 habitantes. O país absorveria imediatamente o dôbro ou 40.000, uma vez que cerca de 30% dos municípios brasileiros não possuem médicos, entregues a um curandeirismo medieval. Como alguém terá de desempenhar a função de médico, o curandeiro nesses lugares é tolerado, como se exercesse profissão legal.

Até o momento, formaram-se no país 5.000 enfermeiras, em suas não raro deficientíssimas escolas de enfermagem. O país necessita de um mínimo dez vêzes maior ou 50.000. Na mesma proporção faltam hospitais e asilos. Que faz o Ministério da Saúde, se lhe faltam médicos, sanitaristas, enfermeiras, hospitais, etc.? Aguarda que o Ministério da Educação os forneça. Enquanto isso não ocorre, campeiam livremente as endemias rurais da sua competência e responsabilidade e outras da incompetência e irresponsabilidade dos Estados. Como na expressão do caboclo “desgraça pouca é bobagem”, a desgraça deste país em Saúde Pública anda na casa dos milhões, milhões de chagásicos, milhões de esquistossomósicos, milhões de tracomatossos, milhões de verminóticos, havendo doenças que se acham na casa das centenas de milhares, com a pretensão de atingir a dos milhões, como a tuberculose, e outra que avança para a centena de milhar e, se Deus não acudir ou a ciência não chegar a tempo, este país será, ainda em nossos dias, o de maior prevalência de lepra no mundo.

Está ainda na memória de todos os que acompanharam a participação militar do nosso país nos acontecimentos da 2.^a Grande Guerra, enviando aos campos de batalha um corpo de tropa selecionado — dentre o que a nação possuía de mais apto, vigoroso e sadio na sua mocidade. Revisto na Europa, sob um critério menos tolerante de seleção, era devolvido ao país de origem uma parte dos nossos pracinhas, enquanto outra, em não menor número, baixava aos hospitais para se preparar fisicamente para a luta.

Fomos informados por colegas militares de que entre nós, em Minas Gerais, não se conseguem 200 jovens de relativa higidez física e mental, dentre 2.000 convocados.

Se o patriotismo dos responsáveis pela defesa do país atentasse na fragilidade do fator humano, como elemento consciente e apto para defesa, a prioridade das inversões orçamentárias se destinaria à preparação do homem comum, aquele que em tempo de guerra seria o pracinha alfabetizado e sadio, em vez de se despendermos dezenas de bilhões de cruzeiros em armamentário de duvidosa eficiência, que o progresso da ciência das táticas de guerra tornam imediatamente obsoletos e que não justifica existir contra-agressões imaginárias.

A despesa com os efetivos militares de tôdas as armas, como se estivéssemos em estado de guerra, superando a dos orçamentos vitais da nação, agricultura, saúde, educação, somados, conduzem-nos logicamente à conclusão de que o país em tempo de guerra se revela incapaz para a luta e, em tempo de paz, guerreia-se a si mesmo.

Está amplamente demonstrado que não se deve atribuir à falta de numerário a causa principal do maior número das dificuldades de tôdas as ordens com que se defronta o país. Os inquéritos ordenados recentemente pelo atual govêrno nos diversos setores da administração, revelaram que o montante astronômico das aplicações ilícitas dos dinheiros públicos, supõe-se ultrapassarem a totalidade dos desvios praticados em um século da nossa existência constitucional.

Por terra, mar e ares, o contrabando organizado com estações de rádio, ancoradouros, campos de aviação, estradas, frotas marítimas e aéreas exercia impune a liberdade do seu rendoso comércio.

Infligiu-se ao país o mais severo teste de resistência ao saque de que há notícia.

Enquanto tudo isso ocorria às sôltas, apodreciam nos armazéns alfandegários as centenas de toneladas de leite em pó e de outros alimentos doados por um país farto aos escolares e doentes de nações famintas, entre as quais, para humilhação nossa, nos achávamos arrolados.

Reteve-se durante anos a liberação, no país e no estrangeiro, das doações de Fundações mundialmente consagradas pelos seus atos de benemerência, de aparelhos e de reagentes para o ensino e a pesquisa, que não podíamos adquirir, muitos dos quais se inutilizaram nos depósitos aduaneiros.

A impunidade triunfante, lançada como um desafio à insensibilidade de um povo, poderia servir de motivo ao sociólogo de gênio para extrair um conceito nôvo de moralidade pública.

Política desenvolvimentista em país depauperado como o nosso é empresa patriótica, que exige sacrifício da economia popular, que deve ser aplicada cientificamente, tecnicamente, escrupulosamente, com o objetivo idealista de arrancar a nação da incultura, da doença e da miséria e não oportunidade para o enriquecimento fácil e comprometedor do êxito final dos empreendimentos.

Não constitui surpresa para os homens realmente cultos dêste país o estado crítico a que chegamos na política exterior, na defesa, na educação, na saúde e em todos os demais.

Há na elite intelectual do país o sentimento da necessidade de uma reforma de base em tôda a estrutura da nossa anticientífica, empírica e impatriótica maneira de conduzir a coisa pública.

Urge revelar as oportunidades de progresso ocultas na opulência dos nossos tesouros materiais e morais e simultâneamente descobrirmo-nos no reduto das nossas fraquezas e deficiências, para operarmos uma recolonização do país com novos métodos.

Avultou de há muito entre as maiores das nossas fraquezas morais, como um mal hereditário a perseguir o nosso destino, o mêdo da educação, de que há marcas indelêveis na conduta de um grande número dos homens públicos dêste país. A êles deve a nação a condição de retardatária em que se encontra no mundo contemporâneo.

Percebe-se que a humanidade culta penetra o limiar de uma nova era que augura o término da atual, como se fôra sua libertação de uma segunda Idade Média, vencida a ameaça de seu desaparecimento nesta fase de transição entre duas civilizações.

A humanidade padece atualmente pelo que tem de demasia sob a forma de instinto e pelo de que lhe falta, sob a forma de senso crítico e fôrça moral. A crise que a convulsiona e a assalta de trágicas apreensões quanto ao seu destino, é manifestação periódica de moléstia incurável que a aflige desde tempos imemoriais. Carece da virtude vacinante de certas doenças infecciosas; decorre da ausência de uma consciência que lhe é imprescindível e que está reclamando no seu organismo um órgão, um centro para exercer as funções não satisfeitas em sua natureza essencialmente animal.

É tudo crise moral que sobrevém inelutavelmente no homem, como único animal que progride.

O advento da tecnologia moderna com os meios do extermínio total parece ter fornecido aos cientistas, seus idealizadores espirituais, o terror atômico como argumento de convicção para a conduta dos povos civilizados, em substituição ao fracasso das doutrinas filosóficas e religiosas.

Um nôvo conceito ético da vida, emanado da ciência, mais humano que o atual, se contrapõe ao pragmatismo da política tradicional que governa as nações.

Em seu nome, na defesa da humanidade, declara-se no plano internacional uma guerra aberta entre os cientistas e os políticos.

A expectativa otimista, ante o dilema hamletiano, é a da esperança do renascimento da humanidade para uma vida nova em um mundo supercivilizado.

Pelas suas atribuições e finalidades, a SBPC participa dêste movimento de redenção humana que se aproxima vertiginosamente dos nossos dias. Coerente com as responsabilidades a que se impôs, a SBPC não poderá omitir-se, silenciando ante quaisquer obstáculos que se oponham ao progresso da ciência e à difusão da cultura entre nós ou alhures.

País de dimensão continental, o Brasil apresenta problemas específicos que remontam à origem da nacionalidade, cuja solução racional terá de vir pela investigação científica.

A polêmica que se travou não há muito com a participação da SBPC, no plano ideológico, entre a imprescindibilidade da ciência pura e o primado da tecnologia teria envergonhado os gênios que há séculos formularam as normas que conduziram a humanidade ao estado atual de progresso. Não existe tecnologia científica sem ciência, nem ciência que se não apóie em tecnologia. Esta reciprocidade que caracteriza a era atual, cognominada de tecnológica, é uma propriedade das nações que desenvolveram ao mais alto grau a cultura científica.

Não se articularam negações, senão protestos contra a ausência de planejamentos e de disciplinamento dos recursos na sua adequação às prioridades pelos que têm em seu poder os meios materiais e as franquias ditatoriais para orientar o progresso científico e cultural no país.

O lamentável equívoco, como tantos outros perpetrados pelo primarismo oficial, não podia passar em silêncio no seio da SBPC.

O maior obstáculo que se opõe a tôdas as formas de progresso neste país é o da avalanche das inteligências que se ofuscam no obscurantismo das primeiras letras, que à míngua de recursos não se desenvolvem no grau das suas potencialidades e que pela ocorrência de doenças evitáveis se lhes encurtam a existência e as desvirilizam durante a fase útil e produtiva da vida.

A extensão das suas devastações atinge todos os setores das atividades e os problemas que se suscitam não somente quanto ao humano e ao social, senão a todos os que envolvem o meio biológico e o meio físico, relevam tratamento científico e se incluem entre os objetivos da SBPC.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO PLANO QUINQUENAL DE PESQUISAS

Encaminhada ao Pres. Jânio Quadros em julho último pelo Alm. Otacilio Cunha, juntamente com o Plano elaborado pelo Conselho Nacional de Pesquisas, mereceu a ratificação do atual govêrno. A íntegra da exposição é a seguinte:

“Tenho a honra de submeter à consideração de Vossa Excelência o Plano Quinquenal de Pesquisas elaborado pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

Destinado a estimular a pesquisa científica e tecnológica em todos os setores, o plano em aprêço se baseia em uma política científica que o Conselho vem observando, em suas linhas gerais, desde sua criação.

Não é demais ressaltar que o desenvolvimento mundial de nossos dias é o resultado de um surto sem precedentes da atividade científica e que nêle a pesquisa fundamental representa a fonte de tôdas as iniciativas tecnológicas.

Esse desenvolvimento extraordinário de pesquisa científica se traduz em tôda a parte por uma deficiência de meios de ação, dentre os quais é certamente o mais agudo a carência do elemento humano.

São os países em desenvolvimento os que sentem mais tal crise, não só porque a tarefa orgânica que têm diante de si é mais complexa e mais extensa, como porque sua situação econômica constitui um obstáculo sério ao esforço considerável, que exige a realização de uma política científica efetiva.

Mas de um outro aspecto, o subdesenvolvimento constitui entrave à organização de pesquisa científica; é a incompreensão generalizada a respeito do verdadeiro papel da ciência no progresso nacional, que resulta da incidência constante de problemas urgentes e fundamentais, cujas soluções são geralmente pedidas à improvisação e ao empirismo.

Nesse particular, é conveniente constatar que a mais das vêzes o processo conduz à perda de tempo e de economia; embora êle seduza o administrador pelo dinamismo de aparência com

que se apresenta, é de salientar que abre as portas a decisões fáceis, mas sem fundamento, que não são, portanto, soluções do problema proposto.

Em contrapartida, não é possível a administração esperar os longos prazos de estudo, que derivam de uma organização ineficiente da pesquisa. A solução portanto reside em estimular ao máximo a atividade científica do País, aproveitando o inestimável patrimônio da inteligência e do esforço nacionais, que se tem perdido irremediavelmente por falta de recursos.

É preciso pôr na exploração do potencial humano, esforço maior do que aquele que se tem feito para explorar as riquezas inertes de nosso solo.

Esse o objetivo do Plano Quinquenal de Pesquisa, que Vossa Excelência determinou.

Em dez anos de atividade, o Conselho Nacional de Pesquisas já se firmou como um órgão essencial ao desenvolvimento da pesquisa no País. Pode-se afirmar que não existe no Brasil nenhuma instituição categorizada que não tenha recebido auxílio do Conselho.

Este não limitou sua ação aos centros de atividade científica pura, concedeu recursos materiais e ampliou os quadros de pessoal especializado, assegurando a continuidade de investigação em centros de pesquisa aplicada.

É de recomendar-se a continuação da política seguida até aqui pelo Conselho, ampliando-se seu campo de ação.

A expansão dessa atividade de concessão de bolsas, no País e no exterior, manutenção de Institutos de Pesquisa, prestação de auxílios e implementação de convênios e contratos de pesquisa e o contrato de destacados pesquisadores estrangeiros, tendem a se processar como causa imediata do aumento do número de Universidades e de laboratórios do País.

Para que o plano seja eficaz, é imprescindível que se venham a atenuar ou abolir as dificuldades que reduzem o ritmo de crescimento científico brasileiro, entre os quais avultam as seguintes:

- a) deficiências no ensino científico;
- b) deficiências de instalações e reduzidos quadros de pessoal científico e técnico das Universidades e Institutos;
- c) pouca liberdade dada por lei às Universidades para se adaptarem às necessidades da rápida evolução científica de nossos dias;
- d) dificuldades de importação de material científico, inclusive livros e periódicos;

- e) deficiência de bibliotecas;
- f) falta de livros científicos nacionais que permitam razoável ensinamento nos cursos básicos;
- g) falta de coordenação entre os centros de pesquisas do País e conseqüente superposição de esferas de novidades de órgãos federais, com prejuízo da organização e da economia da pesquisa;
- h) falta de motivação dos jovens para a pesquisa, tanto pela ausência de uma posição real do problema científico brasileiro, como pelos horizontes restritos que a carreira de pesquisador ainda oferece;
- i) distribuição irregular das verbas orçamentárias destinadas ao CNPq.;
- j) dificuldades de intercâmbio científico com o exterior, em virtude de tramitação demorada dos pedidos de comparecimento dos brasileiros a congressos científicos.

Como pontos essenciais ao desenvolvimento do Plano, consideramos os seguintes:

- a) recenseamento das possibilidades e necessidades de pesquisa científica do País;
- b) estímulo à formação de cientistas e do preparo de técnicos;
- c) estímulo à adoção do regime de tempo integral nos institutos de pesquisa;
- d) estímulo à pesquisa fundamental nos centros de pesquisa aplicada. Apoio ao desenvolvimento dos centros de pesquisas existentes. Criação de novos centros no País, quando as condições regionais e a formação de cientistas venham aconselhá-la;
- e) estímulo à produção de material científico no País;
- f) desenvolvimento da documentação bibliográfica e estímulo à produção do livro científico nacional;
- g) incentivo à realização de reuniões científicas no País, com especial ênfase nas que possam interessar às regiões menos desenvolvidas;
- h) ação supletiva para constituição de bibliotecas científicas regionais;
- i) estímulo à divulgação de trabalhos científicos;
- j) organização de exposições científicas e ciclos de conferências para divulgação da ciência;
- k) criação, com o Cinema Educativo, de uma filмотeca científica brasileira tanto para divulgação como para ensino da ciência;
- l) criação do Museu Nacional de Ciências.

No que concerne ao programa de pesquisas, o Conselho considera essencial que êle seja o mais amplo possível, abarcando todos os setores de atividade científica e tecnológica. Para tal fim, será imprescindível, em certos casos, formar pessoal adequado antes da criação de laboratórios e centros, os quais devem estar prontos quando os pesquisadores terminarem sua formação.

A elaboração dos programas será, portanto, orientada pelos seguintes princípios:

- a) universalidade da investigação científica fundamental;
- b) interesse nacional da pesquisa em certos setores, principalmente no que tange ao progresso econômico-social das regiões menos desenvolvidas e à recuperação econômica do homem brasileiro e de nossas riquezas naturais;
- c) interesse nacional no desenvolvimento dos centros de pesquisa existentes e na criação de novos centros, estendendo a ação do Conselho, cada vez mais, a todo território nacional. Essa ação é naturalmente subordinada à existência de condições favoráveis à criação dos centros, tais como disponibilidade de pesquisadores e de recursos e de objetivos regionais capazes de dar vitalidade ao organismo e a enquadrá-lo no plano da pesquisa científica adotado;
- d) interesse nacional no desenvolvimento da pesquisa científica nas Universidades e Institutos;
- e) interesse nacional no preparo de pesquisadores, engenheiros e técnicos com a capacidade científica fundamental, que lhes permita adaptar sua atividade às inovações e alterações rápidas que vêm caracterizando a evolução científica hodierna.

Como programa objetivado para o primeiro ano do plano quinquenal, propõe-se o seguinte:

Astronomia e Astrofísica, incluindo a formação de pessoal para pesquisa nos campos do geomagnetismo, gravimetria e sismologia.

Matemática Pura e Aplicada, com vista ao desenvolvimento dos métodos modernos usados nas demais ciências.

Física, com especial ênfase no estudo do estado sólido, energia solar e física nuclear.

Geologia, incluindo a geofísica e a geocronologia, estudo do carvão.

Química Vegetal e Mineral.

Oceanografia Física e Biológica, visando ao aproveitamento dos recursos do mar e o incremento à piscicultura.

Estudo de Fertilizantes com o aproveitamento do potássio das águas-mães das salinas: sal-gema.

Fitopatologia e Genética, com vista à defesa e melhoramento das espécies vegetais de interesse econômico, como o trigo, cacau, dendê, etc.

Fisiologia Vegetal nas zonas tropical-úmida, semi-árida e temperada visando a um melhor conhecimento de como germinam, crescem, se nutrem e reproduzem as espécies vegetais de certas regiões, estudo indispensável, por exemplo, para a recuperação econômica da área da "caatinga" no Nordeste.

Estudo de Tanantes e da tecnologia do couro.

Microbiologia do solo e do mar.

Explorações Científicas da Região Amazônica, do Nordeste, do Oeste brasileiro para seu inventário botânico e zoológico.

Estudo da proteção, conservação e exploração científica das reservas florestais.

Formação de Pessoal Científico e Técnico, a fim de atender aos diversos setores da pesquisa científica.

Para execução dêsse programa, o Conselho Nacional de Pesquisas tomará, entre outras, as seguintes providências:

a) estreita colaboração com as Universidades, Institutos e Centros de Pesquisas do País;

b) obtenção de auxílio exterior através do Ponto IV, da National Science Foundation e de órgãos governamentais e fundações particulares do estrangeiro;

c) criação de grupos de trabalho constituídos por cientistas, engenheiros e técnicos nacionais e estrangeiros, para o estudo de determinados problemas de organização e programação de pesquisa;

d) agrupar ou obter a colaboração de pesquisadores de diferentes instituições de pesquisa, visando à mais rápida solução de problemas científicos com reflexo imediato na economia e segurança nacionais;

e) incentivar os contratos de pesquisa com instituições ou grupos de pesquisadores no campo das investigações de maior interesse imediato para o País, quer no que concerne à ciência fundamental, quer no que diz respeito a suas aplicações;

f) criar cursos de pós-graduação e de doutoramento, incentivar o intercâmbio de estudantes, técnicos, cientistas e professores, tanto em âmbito nacional como estrangeiro; contratar especialistas para cursos, ciclos de conferências e programas de pesquisas;

g) incentivar a distribuição de bolsas-de-estudo e de pesquisa.

Os recursos orçamentários necessários para a objetivação do plano quinquenal e cujo cálculo e justificativa se encontram detalhados no relatório ora presente à consideração de Vossa Excelência são os seguintes, a partir do ano próximo:

1962	.....	Cr\$ 1.309.000.000,00
1963	.....	” 1.340.000.000,00
1964	.....	” 1.545.000.000,00
1965	.....	” 1.780.000.000,00

Para o ano de 1961 a verba orçamentária foi de Cr\$ 540.000.000,00, acrescida de um crédito de Cr\$ 300.000.000,00 a ser distribuído, por ordem de Vossa Excelência, pela Petrobrás.

Para o ano de 1962 foi incluído no orçamento um crédito de Cr\$ 1.000.000.000,00, sendo, por isso, necessário prever para o mesmo período a abertura de um crédito especial de Cr\$ 309.000.000,00.

O plano quinquenal para a pesquisa científica no Brasil é o arcabouço em que devem ser estruturados os programas anuais. Ele deve, por isso, fixar diretrizes e normas dentro de uma política que, respeitando a liberdade de pesquisa, permita ao Estado estimulá-la, orientá-la e promovê-la no sentido do maior aproveitamento dessa extraordinária riqueza dos povos, que é a inteligência e a operosidade de seus homens.

Não pode e não deve ser rígido para se adaptar à acelerada evolução científica de nossa era, mas não convém que seja indefinido e vago. O propósito do Conselho Nacional de Pesquisas foi o de estabelecer êsse plano ao mesmo tempo definido e adaptável, que julgamos dever servir da melhor maneira à ciência e à Nação.

Sua realização comporta uma ação dinâmica e continuada, que requer muito dos homens públicos e dos cientistas nêles empenhados.

Ao apresentá-lo a Vossa Excelência, estamos certos do apoio do Governo ao desenvolvimento técnico-científico do País, como base sólida e segura à emancipação econômica e social de nosso povo.”

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Do livro de Rocha Pombo O Grande Problema, que estuda o plano de um novo Instituto de Educação, editado no Rio de Janeiro, em 1900, pela Companhia Tipográfica do Brasil, extraímos o prefácio do Dr. Araripe Júnior:

A educação tem excitado nestes últimos tempos a atenção de espíritos cultos, ainda mesmo estranhos ao magistério, como talvez nunca sucedesse nos tempos em que mais se agitaram os problemas desta espécie. Apóstolos se hão dedicado à redenção dos ignorantes, com verdadeiro sacrifício; e, quando outros exemplos não existissem, bastaria lembrar o caso de Tolstoi, que abandonou posição, riqueza, glórias literárias, para consagrar-se não só à regeneração do sentimento cristão, mas também à propagação de um ensino ideal.

No Brasil, propagandistas destes são impossíveis. Os indivíduos, que até agora se apresentaram na liça com o intento de disputar a educação ao charlatanismo dos industriais, uns se têm mantido na região teórica, tentando intermitentemente, quando muito, influir na ação legislativa, outros se enclausuraram numa propedêutica intransigente, sem calcular as resistências, nem procurar conhecer rigorosamente a índole nacional e as leis particulares da nossa história; muito poucos enveredam pelo caminho da verdadeira experiência; mas estes tarde reconheceram a deficiência dos capitais empregados e a indiferença dos pais pelo que mais devera atrair os seus carinhos. Raro é o chefe de família que se preocupa de modo sério com o futuro mental e moral dos filhos. Considerando a educação sob esse ponto-de-vista uma questão irresolúvel, os pais contentam-se em prover os meios de subsistência dos pimpolhos, de prendá-los com alguma fortuna e com um título de bacharel que lhes garanta colocação condigna, e julgam por este modo terem-se forrado a tôdas as responsabilidades decorrentes desse cifrão tão imprudentemente levantado na alma das crianças colocadas pelo casamento sob a égide da sua experiência e da sua direção. Pedagogistas, pois, compenetrados da sua missão têm aparecido e desaparecido, no fluxo e refluxo da maré social, sem que deixassem sucessores de sua ação benéfica, capazes de perpetuar institutos dignos deste nome.

Será isto motivo para desanimar? Não. Em um país novo como é o Brasil, exceção feita das instituições políticas e dos aparelhos destinados a satisfazer as necessidades puramente biológicas, não se pode esperar que outras funções se manifestem senão intermitentemente, em virtude de uma lei, que lhes é própria, e continuará a sê-lo enquanto pelo menos a densidade da população e o advento de outras condições de vida criadas pelo movimento cotidiano não integrarem os órgãos correspondentes a essas necessidades de ordem mais remota. Que não deve ser senão assim, estão a demons-

trá-lo os constantes reclamos do povo exigindo a ação governamental, o auxílio dos poderes públicos. E a contraprova encontramos-a em muitos outros aparelhos, que tantos gerados quantos mortos, como por exemplo — o teatro, as revistas literárias, as associações científicas, as ilustrações, as academias de música etc., etc., das quais só as subsidiadas têm podido, não viver, mas vegetar; e por quê? porque falta-lhes a circulação, o permanente concurso de um público interessado; êsse sangue sem o qual não há instituição que possa persistir.

Não me queixo, portanto, desde que reconheço a natureza dos fatos. Espero; e esperando assinalo apenas o fenômeno, sem atribuí-lo a nossa perversão ou a defeitos de raça.

Dos esforços intermitentes de hoje é que se há de fazer o dia de amanhã. Não há, portanto, encômios bastantes para a propaganda no intuito de chamar a atenção para a maneira por que a educação moderna está sendo praticada nos países anglo-saxônios.

O professor Rocha Pombo, justamente impressionado pelo trabalho de Demolins, empreende no livro junto aclimar em nossa terra os sistemas e os planos do colégio *Des Roches*, ideado e realizado por Demolins.

Nada direi sobre as côres um tanto pessimistas com que o autor do livro carrega o quadro, não só da vida do funcionalismo, como dos maus hábitos do professorado brasileiro.

Consolemo-nos, porque aqui não se tem feito senão copiar a França da decadência, em tudo: em política, nesta pelo menos até 1889, em pedagogia, em ciências, em literatura, em artes, em serviços municipais, em modas.

Em certos assuntos, apesar da corrente que a política atualmente estabelece para a América do Norte, será muito difícil desarraigá-los de tal tutela; e é para lamentar que assim suceda, não porque suponha que a função educadora daquele país tenha terminado. Continuo a crer que nenhuma raça dispõe de elementos ideais, nem de instintos artísticos, tão poderosos, para continuar através do mundo bárbaro a obra encetada pelos gregos; a ela pertence o segredo do módulo e da clareza, e por isso penso que competir-lhe-á ainda no conflito próximo das nações o elevado papel de descobrir soluções, que eliminem a força, a violência, os instintos predatórios das suas competidoras, as quais, embora muito adiantadas, muito fortes, não perderam, todavia, os instintos primitivos de Caliban; porque o papel de Próspero não foi arrancado às mãos do povo, que produziu Montaigne, Rabelais, Descartes, Richelieu, Corneille, Diderot, Voltaire, Lavoisier, Chateaubriand, Balzac. Mas, força é confessar que, na atualidade, a França passa por um eclipse funesto; e desorientada como parece, não há que fiar nas lições de uma boa parte dos seus melhores espíritos, que andam eivados de iras contra a Alemanha e de assombros dreyfusistas. Para que não nos percamos, pois, no labirinto dos paradoxos, que os seus escritores têm ido buscar a tôdas as filosofias, é de bom conselho que nós brasileiros ponhamos de quarentena alguns livros que de lá chegam, e procuremos o antídoto aos seus desvairamentos em escritores mais tranquilos e mais práticos.

E todavia pensa assim quem foi educado na filosofia inglesa e dela tem tirado os elementos básicos, com os quais firmou a sua paz intelectual e aprendeu a estudar, ainda que francamente, os problemas sociais.

Seja porém como fôr, o que convém é que observemos o movimento que ali ainda se opera contra a própria decadência latina, e regendo-nos pelos sintomas, que eles mesmos acusam, tentemos orientar-nos no departamento da instrução, onde a França tem criado tantas monstruosidades.

Os franceses que não derogam de procurar remédios fora de seu país, olham para a Inglaterra e para os Estados Unidos, e lá vão buscar os produtos da experiência, que não puderam realizar no meio das suas cidades. É um bom aviso. Façamos o mesmo. Adotemos o que fôr compatível com os nossos hábitos, com a nossa índole, com as tradições de nossa história.

É o que pretende realizar o professor Rocha Pombo com a sua propaganda.

A tentativa **Des Roches** é incontestavelmente uma bela coisa; mas resolverá o problema da educação do povo? Não o resolve. Se bem que minore os males da educação atual, preparando para as classes dirigentes e abastadas homens, no rigor da palavra, que saibam conquistar a própria felicidade e se habilitem para exercer influência benéfica sobre os outros, no que entende com as massas, tão necessitadas de instrução e num país em que todo o progresso vai depender da sua cultura, o plano de Demolins, ficando letra morta, não favorecerá o operário, nem prepararia a generalidade dos educandos para bater-se contra a vasta natureza deste país em concorrência com o imigrante.

O professor Rocha Pombo buscou, entretanto, profundar essa face do problema em face das atuais condições de nosso país.

Seu plano, de um novo instituto "para o fim de educar a mocidade e prepará-la para a vida, habilitando cada homem a viver independente e a confiar no próprio esforço e aptidões", contém, quanto possível, os elementos necessários à conciliação da cultura da inteligência com a prática do operariado e a vida das classes que a atual organização não permite ascender aos gozos intelectuais e artísticos das regiões superiores.

Preocupado com as dificuldades, que a má distribuição da atividade humana opõe ao estabelecimento da escola útil, da escola fundamental, daquela escola, enfim, da que mais carece uma nação nova, como esta, onde nem se quer para edificação do povo se encontram os monumentos tradicionais destinados a manter as idéias de unidade do trabalho e do sentimento histórico de um povo, o autor do livro, que se vai ler, imaginou um sistema intermédio, segundo o qual se constituirá uma máquina de educação, em que o operário será instruído no mesmo lugar e contemplando as mesmas coisas que o filho do abastado aspirante às profissões liberais.

Está visto que ao operário no instituto ideado pelo professor Rocha Pombo não se procurará ministrar outra instrução além da que lhe é necessária para o perfeito exercício do seu ofício. Mas seu tirocínio realizar-se-á de envolta com o dos alunos do curso secundário nas seções complementares do instituto, isto é, nos campos de experiência, culturas normais, estúbulos, oficinas, fábricas etc., organizados para os exercícios escolares e para o aperfeiçoamento também dos candidatos aos títulos de agrônomo, veterinário, mecânico, industrial, comerciante, agrimensor.

A incontestável vantagem do plano do professor Rocha Pombo está em ser principalmente adaptável às condições dos nossos centros agrícolas. Essa escola pode, em regra, dispensar o luxo do alto ensino secundário; e sendo, como é, destinada a preparar homens para as lutas do interior do Brasil, sua natural colocação é indicada nos

pontos menos povoados e para onde tende o movimento imigratório, limitando-se a cultura científica e literária ao indispensável desenvolvimento dos instintos altruístas e progressivos do homem.

O que, porém, constitui sua característica é a organização em família, e não em falanstério. É nisso que está a aplicação do sistema **Des Roches**. Outra característica é a da criação da classe dos agregados, gratuitos, da qual deverão sair no fim de um tirocínio de dois anos, o operário agrícola, o operário criador, o operário industrial, etc.

Essa idéia parece-me a mais aproveitável e importante do projeto.

Aproximar os operários *in fieri* dos aprendizes das classes que os vão dirigir na vida real, é uma idéia felicíssima, e muito mais praticável em nosso país do que em qualquer outro, porque aqui não existem nem as repugnâncias, nem os preconceitos que tornariam esse plano inexequível na Inglaterra, na França, mesmo nos Estados Unidos.

Quem percorre as fazendas do norte do Brasil ter-se-á surpreendido com o espetáculo da familiaridade que se observa entre patrões, uma idéia quase desconhecida entre sertanejos, e fâmulos ou agregados. E o serviço realiza-se sem a interposição de abismos entre os que mandam e os que executam e obedecem. A educação promiscua nos mesmos campos de experiência do aluno, que se prepara para as profissões liberais, trará, portanto, como imediata consequência a **civilização** desses **bárbaros**, que a sociedade ainda conserva em seu seio, e de cuja perversidade todos nos admiramos, quando os encontramos em **greve**, furiosos, desatinados, reclamando contra as extorsões colossais de que se dizem vítimas, como se pertencessem a uma raça diferente da nossa.

O sistema indicado no livro do Sr. Rocha Pombo promete obviar tôdas as dificuldades que provêm da educação do futuro operário na própria usina.

Não há quem ignore a **brutalização** de que é vítima a criança, que, sem nenhum preparo técnico e moral, é metida numa fábrica, em concorrência com adultos ébrios e animalizados pelo trabalho automático, para aprender à força do ofício, a viver e a morrer. O grande escritor Daudet no **Jack** descreveu essa vida atrofiante dos pequenos operários, dos aprendizes desamparados, entregues pelos próprios pais ao Moloch da indústria, o qual o menos que faz no período da iniciação é triturar as carnes ainda tenras da pobre criatura; a pintura da vida interior desses sorvedouros de atividade anônima explica suficientemente como no meio da fabricação das máquinas, dos aparelhos de lavoura, dos inúmeros artefatos exigidos para o consumo das classes superiores, se fabrica também a ferocidade, a inconsciência e o ódio. Essas e outras descrições já por mais de uma vez têm levado os poderes públicos e os patrões dos grandes estabelecimentos a retirar as crianças desse meio hostil à sua inocência e fatalmente atrofiante no que diz respeito à inteligência. Em algumas vilas industriais já se encontram hoje escolas e **ateliers** em que o menino aspirante a operário vá aprender a trabalhar antes de entrar em contato com os brutos, que só cuidam de desmandibular os aparelhos e pisar, dando pasto ao seu egoísmo puramente animal, sem resquício de piedade, os que lhe parecem inferiores na força, na ferocidade, ou superiores em sentimentos e em delicadeza moral. Isto, porém, não basta. No atual estágio da humanidade, e quando os burgueses desclassificados buscam a todo transe aumentar o desespero dos humildes com teorias insensatas, levantando o proletariado, indicando-lhe soluções impossíveis, no Brasil, pelo menos, onde não há miséria, não seria desarrazoado tentar a criação de estabelecimentos em que as duas classes de futuros patrões e de

futuros operários, se acostumassem desde a infância a se tratar como iguais, conformados com as contingências da fortuna. O filho do operário não se rebaixaria à posição de animal irracional, e acostumando-se aos sentimentos cultos de um meio superior, amansaria a índole feroz, que a miséria naturalmente, mais cedo ou mais tarde, faria nele explodir, e atenuado pela cordialidade de relações sociais diferentes das do meio habitual, com um rudimento de educação artística recebida no simples contato dessa sociedade de gente educada, poderia, com o desabrochar da imaginação, que o pobre também possui, compenetrar-se melhor da importância do seu ofício e habilitar-se para uma vida mais intelectualizada.

Quanto à parte que se refere ao ensino das profissões industriais, só tenho que fazer uma ponderação; e esta entende com o problema da sobrecarga do aluno.

Não encontro no plano de estudos do professor Rocha Pombo tanto quanto fôra para desejar no que interessa a educação estética dos alunos.

Sei que os institutos técnicos dão muito menor margem a essa classe de estudos do que as escolas de ensino propriamente secundário. Mas sempre seria conveniente lembrar o perigo que as democracias oferecem no que entende com a elevação do nível do ideal, como bem o demonstrou Fouillée em sua recente obra **Os estudos clássicos e a democracia**. Não direi que se volte ao programas das antigas aulas de história, de literatura e de línguas mortas; todavia, parece-me que, aproveitando-se as indicações dos planos de alguns colégios ingleses, se poderia organizar nos estabelecimentos de educação técnica exercícios que tivessem por único fim desenvolver o gosto e as faculdades inventivas do aluno.

Um industrial, um engenheiro, destituído de imaginação, materializado pela aridez de uma arte sem horizontes, não passará de um rotineiro. Fará o que lhe ensinaram ou o que viu fazer uma vez, e nunca mais avançará um passo além da régua, da rena, do compasso, do instrumento que aprendeu a manejar nas oficinas.

É preciso que o martelo seja brandido, não pela garra de um manequim com forma humana, apenas possuído do instinto de conservação; mas pela mão de um homem, que, além dos hábitos de trabalho e da proficiência oficial, tenha capacidade para imprimir na matéria as vibrações de um ideal qualquer, e que saiba pelo menos desenvolver os instintos de grandeza e de progresso.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

Banco de Educação para o Ensino Politécnico

A iniciativa partiu da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, constando de uma associação civil recentemente criada, com personalidade jurídica e patrimônio próprio.

O Banco vai executar um programa consubstanciado nos seguintes itens: 1. Concessão de empréstimo aos alunos da Escola Politécnica que, por suas condições econômicas precárias, ou de suas famílias, não possam assumir encargos para manutenção da vida escolar; 2. Instituição de bolsas-de-estudo e maneiras outras de auxílio financeiro, visando à formação cultural e profissional, bem como à especialização em todos os campos da ciência e da técnica, objeto dos cursos da Escola Politécnica; 3. Criação de facilidades para aquisição de livros e material didático em condições vantajosas; 4. Concorrer financeiramente para quaisquer iniciativas que visem ao progresso da técnica e da ciência, e que sejam diretamente ligados aos interesses dos alunos da Escola.

Ensino primário gratuito nas empresas

O presente da República, pelo Decreto nº 50.423, de 8 de abril do corrente ano, expediu instruções para

o cumprimento do disposto no artigo 168, nº III, da Constituição Federal, relativo às obrigações por parte das empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, de manterem ensino primário gratuito para os servidores e seus filhos, estabelecendo, ainda, o prazo de sessenta dias para a prova de satisfação das referidas exigências legais e regulamentares.

Cerca de um milhão e meio de crianças serão beneficiadas por essa decisão presidencial.

Pelo Decreto nº 60.811, ficou estabelecida a constituição de uma Comissão Nacional e Comissões estaduais, incumbidas de tomar as providências indicadas naquela determinação.

Damos a seguir as instruções da Comissão Nacional para execução do decreto:

Instrução nº 1

Art. 1º Considera-se empresa em que trabalhem mais de cem pessoas para efeito do inciso III do artigo 168 da Constituição, toda aquela que, numa só ou em mais de uma unidade da Federação, tenha o número indicado de empregados, seja qual for a categoria ou o título de emprego deste.

Art. 2º Quando os empregados estiverem distribuídos por mais de uma unidade da Federação, a res-

ponsabilidade da empresa será em função do número de empregados e filhos destes em cada uma dessas unidades.

Art. 3º A Comissão Nacional determinará obrigações das empresas que tenham empregados em várias unidades da Federação, com base nos registros a que se refere a seção VII do Título 1 da Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-lei nº 5.452, de 1-5-1943) e outros elementos informativos de que dispuser.

Art. 4º As obrigações por parte das empresas de prestar instrução primária será definida anualmente, em face da Relação prevista no artigo 360 da CLT.

Parágrafo único. As empresas deverão enviar às Comissões Estaduais comunicação do número de filhos de seus empregados, com idade de 7 a 14 anos.

Art. 5º Para a obtenção do atestado a que se refere o artigo 3º do Dec. nº 50.423, de 8-4-1961, as empresas deverão apresentar à respectiva comissão estadual ou à nacional conforme o caso, até o dia 15 de agosto de 1961, relação de seus empregados em que se indicará o número de filhos de 7 a 14 anos, a forma pela qual irão cumprir a exigência constitucional tendo em vista o que estabelece o artigo 2º daquele decreto, e bem assim, o respectivo prazo, que não poderá ser superior a cinco meses.

Parágrafo único. Será fornecido a essas empresas atestado provisório que deverá ser substituído por outro definitivo, quando estiverem elas cumprindo de fato, no prazo estipulado, a obrigação constitucional de prestação de ensino primário a seus empregados e filhos.

Art. 6º Quando o empregado se recusar a aceitar a escolarização, deverá ser feita declaração escrita, testemunhada por outros dois empregados.

Art. 7º A obrigação da empresa não cessa pelo fato de os filhos de seus empregados já estarem frequentando escola.

§ 1º No caso de escola pública, a empresa deverá indenizar o poder público pela despesa que este realiza com os filhos de seus empregados.

§ 2º A indenização referida no parágrafo supra será calculada mediante a divisão das despesas públicas estaduais e municipais com a manutenção e instalação das escolas primárias pelo número de alunos matriculados em todas as escolas primárias da unidade federativa, excluindo-se desse cálculo as despesas administrativas de pessoal e material em secretarias, departamentos, divisões ou seções que constituem a administração central da educação no Estado ou Municípios.

§ 3º A empresa pagará ao Estado ou Município, conforme a escola seja estadual ou municipal, tantas vezes o custo do aluno ano quantos filhos de seus empregados estejam matriculados em escolas públicas.

Art. 8º As empresas que instalem e mantiverem escolas poderão aceitar a matrícula de outras pessoas que não os seus empregados e filhos destes, hipótese em que, se a matrícula nas escolas mantidas pela empresa for igual, em número, ao de empregados e de seus filhos entre 7 e 14 anos que necessitariam de instrução primária, a empresa é considerada como tendo cumprido o dever constitucional de ensino primário.

Art. 9º As escolas primárias mantidas por órgãos administrados por entidades sindicais de 3º grau, como o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social Rural (SSR), o Serviço Social do Comércio (SESC), poderão cumprir, em nome das empresas, a obrigação de prestação de instrução primária a estas, considerando-se os alunos matriculados em tais escolas como se fôssem empregados ou filhos de empregados.

§ 1º A administração daqueles órgãos competirá declarar quais as empresas beneficiadas e quantos alunos matriculados correspondem a cada uma dessas empresas.

§ 2º As comissões estaduais e a comissão nacional levarão essas declarações na devida conta, ao serem requeridos os atestados de que trata o art. 6º do Dec. nº 50.811, de 1961.

Art. 10. A Comissão Nacional e as comissões estaduais publicarão, na Imprensa Oficial da União e dos Estados, a relação de empresas que satisfizeram as condições do Dec. número 50.423 e do Dec. nº 50.811, de 1961.

Art. 11. As comissões estaduais serão constituídas pela autoridade referida no parágrafo único do art. 4º do Dec. nº 50.811, de 17 de junho de 1961, que a presidirá, e de um representante dos Serviços Regionais de Estatística, e de um representante dos Serviços Fazendários do Estado e de um representante do Comércio, e um da Indústria, indicados pela Federação da respectiva categoria econômica e um representante da atividade rural e indicado pela Associação Rural da unidade federativa.

Art. 12. As comissões estaduais providenciarão o cumprimento da

presente instrução, submetendo à Comissão Nacional os casos de dúvidas ou omissão.

Instrução nº 2

Art. 1º As Comissões Estaduais fornecerão às empresas, à vista de declaração do número de seus empregados pelo sindicato representativo da respectiva categoria econômica, o atestado a que se refere o art. 6º do Dec. nº 50.811, de 17-6-61.

§ 1º Na hipótese de o número de empregados ser inferior a cem (100), será fornecido atestado liberatório, conforme modelo I.

§ 2º Na hipótese de o número de empregados ser superior a cem (100) será fornecido o atestado referido no art. 5º da Instrução nº I, aprovada pela Portaria Ministerial número 67, de 6-7-61, conforme modelo II.

§ 3º Na localidade em que não houver sindicato representativo da categoria econômica da empresa, a declaração será fornecida pela Federação do respectivo grupo e, no caso de empresa agrícola, pela associação rural regional.

Art. 2º Quando a empresa tiver empregados em mais de uma unidade federativa, a Comissão Estadual onde estiver localizada a sede da mesma, fornecerá o atestado, conforme modelo III, em tantas vias autênticas quantas forem as unidades federativas em que houver representação dessa empresa.

Parágrafo único Essa Comissão comunicará o fato às demais unidades federativas interessadas.

Art. 3º É livre a escolha pela empresa da forma por que deseja

satisfazer as obrigações decorrentes do inciso III do art. 168 da Constituição, dentre as previstas no art. 2º do Dec. nº 50.423, de 8-4-61.

Art. 4º Serão admitidas como instrução primária a ser prestada aos empregados e seus filhos, tôdas as formas de escolarização elementar previstas em lei, inclusive cursos e escolas que utilizem os sistemas de radiodifusão e televisão, bem como escolas radiofônicas ou tele-escolas, desde que seus programas, professores, monitores e certificados sejam reconhecidos ou fiscalizados pelos poderes competentes.

Instrução nº 3

A Comissão Nacional, constituída pelos artigos 1º e 2º do Dec. nº 50.811, de 17 de junho de 1961, no uso das atribuições conferidas pelo art. 3º do mesmo Dec. resolve:

Art. 1º Compete à Comissão Estadual, além das que decorram de sua natureza e finalidade ou que lhe sejam expressamente delegadas pela Comissão Nacional, as seguintes atribuições:

a) organizar os seus serviços administrativos;

b) proceder à complementação da relação das empresas sujeitas à obrigação constitucional de prestação de ensino primário a seus empregados e filhos destes, recebida da Comissão Nacional, dando a esta ciência de toda nova inclusão, com os respectivos dados necessários;

c) manter em ordem e atualizado fichário das empresas referidas na alínea b;

d) receber e processar os requerimentos e expedir os atestados, para

os efeitos do art. 1º do Dec. nº 50.423, de 8-4-61, na forma do artigo 5º da Instrução nº 1, aprovada pela Portaria 67-61 e dos artigos 1º e 2º da Instrução nº 2, aprovada pela Portaria nº 74-61, enviando uma via desses atestados à Comissão Nacional;

e) orientar as empresas na escolha da forma de cumprimento da obrigação constitucional de ensino primário (art 2º do Dec. nº 50.423, de 8-4-61) que melhor atenda à própria conveniência e ao interesse público de erradicação do analfabetismo;

f) receber, processar e decidir, na forma das instruções expedidas pela Comissão Nacional, os requerimentos sobre o cumprimento da obrigação constitucional de prestação de ensino primário, submetendo sua decisão sem efeito suspensivo, à homologação da Comissão Nacional;

g) conhecer e decidir os processos sobre a sujeição ou não das empresas ao preceito constitucional de obrigatoriedade de prestação de ensino primário aos empregados e filhos destes;

h) responder às consultas sobre matéria de rotina ou já solucionada, encaminhando, com seu parecer, à Comissão Nacional as que dependam de critério interpretativo, a fim de ser mantida a uniformidade da orientação técnica;

i) fiscalizar o cumprimento pelas empresas de suas obrigações quanto à prestação de ensino primário;

j) sugerir à Comissão Nacional as medidas que julgar convenientes ao aperfeiçoamento dos serviços;

k) providenciar a publicação, na Imprensa Oficial do Estado, da relação das empresas que cumpriram a obrigação constitucional de presta-

ção de ensino primário (art. 10 da Instrução número 1).

Art. 2º Das decisões das Comissões Estaduais cabe recurso para a Comissão Nacional, no prazo de trinta dias, a contar da data de seu conhecimento pelo interessado.

* * *

No Estado de São Paulo, trinta indústrias assinaram opção para que o SESI instale cursos de acôrdo com o disposto no Dec. nº 50.423. Estas opções vão abranger 2.905 menores em idade escolar e 711 adultos analfabetos. Dêsses totais 619 adultos trabalham em indústrias da capital, e 2.586 menores são filhos de trabalhadores do parque fabril da cidade de São Paulo. Os demais 92 adultos e 819 menores pertencem a indústrias da cidade de Franca.

Em Pernambuco vinte e cinco indústrias já firmaram com o SESI convênios de escolarização. Para executá-los o SESI criará no Recife um nôvo quadro de professores que poderá atingir algumas centenas.

Também no Estado da Guanabara, o SESI está procedendo a um levantamento completo das emprêsas com mais de 100 operários a fim de avaliar as necessidades de ensino para os filhos dêsses trabalhadores.

O SESI planeja a criação de uma rêde de 50 escolas no Estado da Guanabara para atender às necessidades atuais.

Ponto IV e o Brasil

O Programa de Cooperação Técnica dos Estados Unidos, conhecido como Ponto IV, tem por finalidade colocar, à disposição dos países in-

teressados, conhecimentos técnicos e necessários para elevar o padrão de vida, melhorar as condições de trabalho, aumentar a produtividade e estimular a melhor utilização dos recursos de cada país.

O Ponto IV já levou ao exterior, desde 1943, cêrca de 2.800 bolsistas brasileiros. Dêsse total, 93% foram para os Estados Unidos, 3% para Pôrto Rico, e os restantes 4% para outros países da América Latina. Em 1961, concedeu 293 bôlsas a brasileiros, distribuídas da seguinte maneira por campo de atividade: trabalho — 95; agricultura — 77; saúde e saneamento — 39; administração pública — 29; educação — 18; segurança pública — 12; indústria — 11; avaliação civil — 6; energia atômica — 4; geodésia — 1; desenvolvimento de comunidades — 1. Dessas 293 bôlsas, 270 foram concedidas para cursos e estudos nos Estados Unidos e 23 para outros países latino-americanos.

Centro de Produtividade do Nordeste

Solicitado pela imprensa a expor os objetivos da iniciativa, o Prof. Martins Filho, Reitor da Universidade do Ceará, prestou os esclarecimentos que seguem:

A criação dêsse Centro, em nossa Universidade, foi a mais recente demonstração do nôvo espírito universitário, que se aparelha cada vez mais para participar da batalha da produtividade.

Trata-se de lutar pelo imediato aumento da produtividade em todos os setores, o que significa bater-se

para que o trabalho ofereça maior rendimento através de esforço normal.

Por outro lado, se é comprovadamente baixo nosso índice de produtividade, isto prova que não sabemos ainda trabalhar. Nossa atividade produtiva afigura-se um movimento desordenado, desconexo, um estabamento. Precisamos ordená-la racionalmente, aproveitando ao máximo as energias despendidas. O Centro de Produtividade do Nordeste, por meio de cursos ministrados por especialistas, objetiva exatamente transmitir aos homens de empresa os princípios de um trabalho racional, elaborados pelo homem na dura experiência da vida e hoje sistematizados. Os idealizadores do Centro estão convencidos de que a iniciativa surtirá os efeitos desejados. Temos a mesma convicção, na dependência apenas de que os homens de empresa do Ceará dêem à Universidade e ao Banco do Nordeste do Brasil o apoio necessário. E para isso é bastante que tenham fé, que se disponham a vencer o empirismo tradicional, recorrendo, cada vez mais, aos processos científicos.

Não se conclua daí, todavia, que pretendemos o absurdo de converter uma instituição universitária em vasta empresa comercial, a competir indevidamente com a iniciativa privada. Ponderáveis razões de ordem econômica e psicológica nos induzem, do estrito ponto-de-vista de uma universidade pública, a essa tomada de posição que reputamos fundamental e inevitável. Em primeiro lugar, é sabido que, em setores como o da produção de alimentos, a quota de risco não encoraja, em nossa região, o ingresso efetivo do investidor particular; donde a necessidade de uma

prévia ação dos órgãos públicos, a fim de que surjam as condições mínimas a partir das quais se desenvolva aquela iniciativa. De outra parte, sem a força motivadora do exemplo bem sucedido, não vemos como romper o círculo vicioso de não tentar produzir por receio aos riscos e, paradoxalmente, temer os riscos por não haver desenvolvido no campo, na oficina e no laboratório as condições técnicas de pessoal e material indispensáveis à produção.

I Encontro Universitário do Centro Leste

Reunindo em Belo Horizonte universitários de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Goiás, de 22 a 28 de outubro último, o Encontro aprovou as conclusões da Comissão de Problemas Educacionais, sendo suas teses dominantes a democratização do ensino, a defesa da escola pública e a universidade para todos. Divulgamos o teor delas:

I — Movimento de cultura popular

A partir da constatação da realidade brasileira sente-se a urgente necessidade da criação de movimentos de cultura popular inspirados no do Recife, que nada mais é de que um revigoramento de nossas forças tradicionais, uma dinamização da capacidade criadora de nosso povo.

Se remontarmos à História Geral, poderemos verificar que o primeiro passo para se dominar um povo após as invasões era a destruição de suas manifestações culturais: língua, religião, música, dança, lendas, etc.

Nossa história foi tecida com expressões de três raças, provindas de meios e marcadas de condicionamentos diversos: o português conquistador, impondo sua língua e religião; o indígena nativo, com seu amor à terra; e o negro africano que nos emprestou sua música e sensibilidade. O nosso folclore foi gerado por essa fusão e profundamente marcado pela situação reinante. Há sempre um fraco torturado, oprimido. Mas no centro, ressalta-se uma grande esperança de superação, de atingimento da liberdade. Nosso folclore é dinâmico, representa uma força capaz de suscitar em nossa sensibilidade adormecida os anseios de uma verdadeira libertação. O descaso, o esquecimento, o afogamento dêle deve-se a esta previsão. Os exploradores do povo, a classe privilegiada, visualizou essa possibilidade e, em contrapartida, intoxicou as massas através dos veículos sistemáticos e assistemáticos de uma cultura pré-fabricada, sem nenhuma vinculação com as nossas tendências e necessidades.

A semana de arte moderna de 1922 teve características excepcionais como soerguimento de brasilidade, mas foi patrocinada por industriais paulistas e ficou restrita a uma cúpula intelectualizada sem a menor vinculação com o povo. Era um movimento que poderia ter atingido as bases e marcado profundamente os rumos de nossa história e, entretanto, perdeu-se na superfície, marcando apenas um retrocesso na situação anterior.

Em nossa região, Minas, Rio, Espírito Santo, Goiás, o folclore quase desapareceu. Alguns grupos resistem, notando-se, entretanto, um declínio progressivo de ano para ano

e, cada vez mais acentuadamente, perdendo o seu conteúdo popular. Esse processo de descaracterização precisa ser corrigido com urgência, com a introdução de nossas manifestações folclóricas desde o curso primário. Mas será, sobretudo, a criação de movimentos de cultura popular ligando o povo à estrutura universitária, o processo de elevação dos níveis culturais das grandes massas que assegurará a plena compreensão do povo quanto às necessidades da profissionalização, da pesquisa científica e do desenvolvimento da Cultura. Concebendo a educação e a cultura como um processo ininterrupto de aquisição, criará uma instituição que não estratifique conhecimentos, nem paralise o progresso social, no mundo essencialmente dinâmico. Unindo o povo, juventude, intelectuais num só movimento, assegurará a autenticidade, a força de expansão e a orientação correta de uma Universidade que se voltará primordialmente para a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura e a emancipação econômica e social do país.

Nessa ida ao povo, entretanto, deverá caracterizar-se pelo diálogo, pela troca, sem assistencialismos ou filantropismos. Deverá ser a valorização de suas capacidades e não imposição de nossos padrões culturais. A arte será um meio de penetração. Valorizadas as suas formas de expressão, o homem se sentirá valorizado e dará vazão à sua capacidade criadora, o que não é nada mais do que a superação das inibições e abertura para o diálogo com o outro. Não só a criação é importante, também a análise e a crítica, à medida que se desenvolvem, se estendem ao plano

social, libertando para uma escolha consciente, para uma crítica da realidade. É preciso que fique claro que a arte não é o único meio de penetração de que dispomos.

Estando implícita no movimento de cultura popular uma formação social e política é necessário que se guarde a arte de uma orientação no sentido pleno da palavra, fora de uma perspectiva artística, relembrando que enquanto a arte assegura uma orientação própria, ela nos auxilia na conquista de nossa humanidade. O que não significa que estando politizada a massa popular surjam naturalmente manifestações de arte com um certo conteúdo político. O papel da arte é essencialmente o de possibilitar a todos o desenvolvimento de suas faculdades e intuição criadora, fazendo arte com o povo. De oferecer meios para que sejam manifestadas, em objetos sensíveis, suas emoções e aspirações. De dinamizar a forma comunitária de vida através das manifestações coletivas de arte, onde todos participem criando e observando. A formação de uma consciência política e social será dada através de realizações como aulas, conferências, debates, e mesmo através de uma participação efetiva da massa nos acontecimentos políticos e sociais.

Em Belo Horizonte há uma experiência prometedora surgida de um trabalho de colaboração médico-odontológica a partir de uma aliança operário-estudantil, ganhadora da confiança e adesão da população de um bairro proletário. Existem planos elaborados para a ampliação do movimento em todos os âmbitos.

Apresentadas outras experiências, chegou-se à conclusão que um dos planos de trabalho a ser usado para

concretização de nossos objetivos, guardadas as diferenças regionais, poderia partir das seguintes diretrizes:

- 1º — Instituição da Aliança operário-estudantil.
- 2º — Constatação da realidade cultural e dos elementos capazes de possibilitar a realização do movimento de Cultura Popular.
- 3º — Valorização e dinamização da capacidade de trabalho, mesmo em potencial, da massa popular.
- 4º — Identificação com a massa, evitando toda forma de despersonalização.
- 5º — Comprometimento da massa, de maneira integral, com o planejamento e realização dos trabalhos do Movimento de Cultura Popular, evitando toda orientação de cúpula.

II — Problemas educacionais e reforma universitária

Na formulação da questão da reforma do ensino no Brasil, urge considerar como postulado primacial a necessidade de adequação de suas estruturas às exigências do processo histórico em que vive o nosso povo. Só uma educação sistemática, intensa e bem orientada, extensiva a todas as camadas da população, poderá desenvolver em nosso povo a consciência da nacionalidade e as capacidades necessárias para resolver nossa problemática sócio-econômica. Nossa sociedade está a reclamar um plano nacional de ampla envergadura capaz de dotar a nação de um

sistema educacional à altura do momento histórico que estamos vivendo.

A Comissão de Problemas Educacionais, reunida em Belo Horizonte, no I Encontro Universitário do Centro Leste, estudando a escola brasileira, pôde constatar que:

— Considerando que o ensino no Brasil está obsoleto;

— Considerando haver necessidade de maior aproveitamento dos meios de difusão (rádio, televisão, etc...);

— Considerando estar a escola elementar totalmente desligada das necessidades do homem brasileiro e ser insuficiente para um país de 50% de analfabetos;

— Considerando estar o ensino médio desintegrado das necessidades de um país que sai do subdesenvolvimento, com um curso ginásial para privilegiados e com carência de escolas industriais e agrícolas;

— Considerando ser o Ministério da Educação e Cultura um órgão que inverte sua função de dinamizador do ensino, centralizando maléficamente todo o expediente relativo aos três níveis (primário, médio e superior);

— Considerando ser o currículo imposto pelo M.E.C., desadaptado às realidades nacionais, regionais e municipais;

— Considerando ser o corpo docente da escola brasileira mal estruturado, mal orientado e trabalhando em condições precárias;

— Considerando estar a nossa universidade totalmente alienada de processo histórico brasileiro;

— Considerando ser nosso ano letivo reduzido (140 a 150 dias), não possibilitando assim uma formação mais completa;

— Considerando não existir no seio do corpo discente uma consciência dinâmica de sua responsabilidade social, na condição específica de estudante e na condição geral de elemento integrante da sociedade:

Apresenta conclusões que podem ser tomadas como sugestões para a solução da crise brasileira de educação:

a) Democratização do ensino, dando oportunidade a todos de frequentar a escola, transformando-a num objeto do povo para o povo.

b) Inserção da escola na realidade nacional, regional e municipal.

c) Reestruturação do sistema educacional no tocante aos seguintes itens, adotando-se medidas tais como:

— Modificação dos currículos.

— Descentralização do ensino.

— Incremento da orientação vocacional.

— Estruturação e melhor habilitação do corpo docente.

— Adoção de medidas para uma melhor avaliação do aproveitamento do corpo discente.

d) Valorização do trabalho manual com prioridade para o ensino agrícola, técnico e industrial.

e) Maior entrosamento entre família e escola, possibilitando melhor formação da criança e adolescente.

f) Prioridade ao ensino primário, para que não haja crianças em idade escolar sem escola.

g) Total obediência ao artigo 168 da Constituição federal que prescreve educação para todos.

h) Aproveitamento e sistematização dos meios difusos de Educação (rádio, televisão, etc...).

i) Exclusividade da verba de educação para escola pública.

Para o ensino universitário sugerimos como medidas imediatas:

1 — Reafirmação das posições tomadas no I Seminário Nacional de Reforma Universitária.

2 — Campanhas de esclarecimento e conscientização da Reforma Universitária e reforma social.

3 — Organização em cada Diretório Acadêmico de comissão de Reforma Universitária.

4 — Organização nas UU. EE. EE. de Departamentos de Educação.

5 — Realização de seminários de Reforma Universitária em plano municipal, estadual e regional.

6 — Intercâmbio com escolas do mesmo gênero para o estudo e solução de seus problemas educacionais específicos.

7 — Provocar no universitário uma integração com o povo através da Aliança Operário - Estudantil, Movimento de Cultura popular e criação da Universidade do Trabalho.

8 — Valorização do ensino técnico através de cursos extensivos, organizados pelos DD AA, como por exemplo, curso para mestre de obras nas escolas de engenharia.

9 — Exigência de aulas práticas orientadas numa perspectiva regional e nacional.

10 — Promoção nas escolas de conferências, debates, e cursos paralelos ao currículo, sobre a nossa realidade política, social e econômica, guardando-se todos os preconceitos ideológicos.

11 — Criação de aulas sobre ética profissional.

12 — Criação de cursinhos nas faculdades utilizando a orientação psicológica e a profissiografia durante todo o curso.

13 — Criação de colégios universitários, isto é, escolas secundárias mantidas pela Universidade.

Novas Bases para o Trabalho do Aprendiz

Integrando grupo de trabalho designado pelo Pres. da República para reestruturar a aprendizagem industrial, o delegado do SENAC, Sr. Roberto Nicolas Dannemann, elaborou anteprojeto cujos pontos fundamentais são os seguintes:

a) adequar a formação profissional à realidade econômica e social de seu campo de ação, sem prejuízo da educação integral dos alunos;

b) objetivar a formação profissional de aprendizes, revendo os meios existentes para as ocupações de primeiro nível;

c) limitar as possibilidades de exploração do trabalho do menor e

d) instituir uma Comissão Permanente de Aprendizagem Profissional no Ministério do Trabalho, tendo em vista coordenar as atividades e informações das diversas agências de formação profissional para se obter unidade de orientação no encaminhamento do problema.

Rádio e TV para a Educação em S. Paulo

A propósito de projeto criando uma emissora oficial de radiotelevisão em S. Paulo, o Prof. Fernando de Azevedo, quando Secretário de Educação do Município, prestou estas informações:

Sempre me causou estranheza o fato de os nossos governos não se te-

rem ainda animado a utilizar os imensos recursos que puseram à sua disposição, para o ensino e a difusão cultural, as técnicas modernas de comunicação: o cinema, o rádio e a televisão. Essas técnicas não só multiplicaram, em larga escala, os contatos com o mundo como também provocaram tremenda revolução nos processos de transmissão de informações, conhecimentos ou da cultura em tôdas as suas manifestações. Não bastará, pois, integrar o rádio e a televisão no conjunto do meio técnico do homem moderno; é preciso incorporá-los ao sistema educacional e explorá-los, por tôdas as formas, como instrumentos extremamente eficazes de ensino e de difusão da cultura. Já não se tem por ensino apenas o que é ministrado, segundo a concepção tradicional, pelo professor em seus contatos pessoais, diretos, com reduzido número de alunos em uma sala de aula ou num anfiteatro para conferências. Se se considerar que um grupo de cinqüenta ou quinhentos professôres poderá falar e ensinar a centenas de milhares ou a milhões de teleouvintes ou de telespectadores, exercendo papel equivalente ao de quinhentos mil, em suas classes, será fácil compreender o poder de penetração do ensino e da cultura através das novas técnicas que a ciência pôs a serviço do homem moderno. Mas essa é uma questão que, em seus aspectos positivos (e são êles de uma evidência agressiva) e em seus possíveis aspectos negativos, não pode ser tratada em poucas palavras de uma rápida entrevista. Não seria preciso, em todo caso, dizer mais para se concluir que já é tempo de despertar a educação, de sua rotina, para o mundo que amanhece, e incitá-la a apro-

veitar, para se renovar em seus processos, as novas técnicas de comunicação: o cinema, o rádio e a televisão.

— Pensa também em criar uma escola de rádio e televisão, como já se anunciou?

— Sem dúvida. A criação de uma escola de rádio e televisão parece-me do maior interesse e de grande alcance cultural e técnico, vindo, como de fato vem, ao encontro das necessidades da estação de TV que pretendemos fundar, e das aspirações das outras instituições desse tipo. Pois essa escola, que será instalada nos edifícios da estação de rádio e televisão, destina-se à formação, aperfeiçoamento e especialização de profissionais e técnicos para todos os serviços de transmissão e retransmissão. Uma instituição dessa natureza, para telecomunicações, ainda que de finalidades puramente culturais, é uma organização técnica, cujas atividades requerem preparação prática e imediata de pessoal, selecionado para grande variedade de tarefas especiais. Para as aulas práticas como para o estágio de prova, os alunos terão as instalações e facilidades da própria TV oficial, que funcionará também como um laboratório e escola experimental. Precisamos de um grupo de excelentes profissionais e técnicos da rádio e televisão. E para formá-los e aperfeiçoá-los que se fundará essa escola, estreitamente ligada aos interesses da estação.

— Quais as providências preliminares que pretende tomar para a elaboração e realização desse plano?

— Para sermos práticos e positivos:

1º) O levantamento, por observadores capazes, de tudo o que se

tem feito, por iniciativa particular, nesse campo no município de São Paulo;

2º) Designação de uma comissão para pesquisa e análise estatística (se possível, em face dos dados que se colherem) das ações das emissoras, das reações do público, das interações e retroações ou das reações em retôrno, que se exercem a partir do receptor sôbre o emissor;

3º) Constituição de comissão especial para o estudo e elaboração do projeto da estação e da escola de rádio e televisão do município;

4º) Envio, pela Prefeitura, a Montevidéu, de profissional altamente qualificado, para estudar *in loco* a organização do serviço oficial de rádio e televisão, mantido pelo governo do Uruguai;

5º) Elaboração, na base dêsses estudos preliminares e do plano da comissão especial, do projeto, pelo Serviço de Construções Escolares, do edifício ou dos edifícios destinados à instalação da estação como da escola de rádio e televisão do município.

A criação de um serviço oficial de rádio e televisão, com sua estação e escola respectivas, é, como se vê, uma idéia em marcha. Pode ser, e é provável que seja, marcha difícil e penosa por caminhos ásperos. Talvez, uma "corrida de obstáculos". Mas, não importa, desde que sejam superados. Esperamos chegar ao termo da jornada, se não nos faltarem o apoio e o estímulo, não digo, do senhor Prefeito, que já estão assegurados (o dr. Prestes Maia é um entusiasta dessa idéia), mas da Câmara de Vereadores, dos entendidos na matéria, e da imprensa e do público de São Paulo.

Laboratório Volante para Secundaristas

A fim de estimular o ensino de ciências naturais, a Diretoria do Ensino Secundário do Estado da Guanabara adquiriu últimamente um laboratório volante que servirá aos estabelecimentos de ensino médio, nos moldes de experiência similar realizada em S. Paulo, sob o patrocínio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, responsável pela fabricação dos conjuntos de física, química e história natural.

A CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) incluiu em seu programa a distribuição dessas unidades móveis a todos os Estados.

Seminário para Desenvolvimento do Sul Cearense

Realizado em Crato, de 17 a 20 de agosto, com o apoio do Governo Federal através do INEP, SUDENE e outras repartições atuantes no Estado, o Seminário aprovou, no setor educacional as seguintes conclusões:

Multiplicação de unidades escolares nas sedes municipais, distritos e núcleos populosos; reaparelhamento das unidades escolares; imprimir maior rendimento ao ensino da região; aprimoramento da formação cultural e pedagógica do professor primário; criação de escolas de indicação profissional; distribuição regular da merenda escolar; realização do plano de assistência social da Diocese; apoio integral às escolas normais da região para preparo adequado da professora primária; recru-

tamento de candidatos às escolas normais na população da zona rural, com instituição de um sistema de bôlsas para internamento das candidatas nas próprias escolas; criação de cursos de extensão cultural, intensivo, e aperfeiçoamento profissional para as professoras; adoção de medidas para fixar a professora rural ao meio, pelo menos durante dois anos, a contar da sua nomeação; extensão de tais medidas para evitar que as transferências de professoras primárias importem na transferência da respectiva cadeira.

SENAI renova métodos de ensino

Com êsse objetivo foi designada comissão a fim de estabelecer programa de trabalho para obtenção de material didático a preço do custo e com treinamento intensivo dos alunos.

Por êsse sistema, a Escola de Artes Gráficas do Dept.^o Regional do Senai realizará o aperfeiçoamento da mão-de-obra que êle forma, além de melhorar o material didático a ser utilizado pelos próprios alunos em suas unidades escolares.

Medidas extracurriculares são adotadas, como o curso especial de História das Artes Gráficas, destina-

do aos jovens que se encaminharão às tarefas dessa especialidade.

I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior

Teve lugar em Marília (Estado de S. Paulo) de 15 a 21 de outubro último, participando do Simpósio cerca de 100 especialistas provenientes de tôdas as regiões do País. Precederam-no reuniões preparatórias efetuadas na Faculdade de Filosofia da Univ. de S. Paulo.

Durante os debates verificou-se quase unanimidade nas críticas à subordinação da estrutura do currículo ao sistema de cátedras e quanto à necessidade de currículos flexíveis.

Das moções aprovadas, a de autoria do Prof. Guy de Hollanda recomenda às Faculdades de Filosofia que "seus currículos de História não obedecam a um plano de estudos uniforme para todo o País, procurando, ao contrário, a maior diversificação possível de seus currículos, de acôrdo com os respectivos recursos técnicos e financeiros, bem como as circunstâncias locais ou regionais".

Resultou do encontro a fundação de uma Sociedade de Professores Universitários de História que promoverá o 2º Simpósio a realizar-se em Curitiba no próximo ano.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

Departamento para planejar a educação no Equador

Pelo Decreto nº 632, de 9/12/60, o Pres. do Equador de então, Dr. José Maria Velasco Ibarra, substituiu a Oficina de Planificação Educacional do Ministério da Educação, criada em fevereiro de 1959, por um departamento técnico do mesmo Ministério, que dispõe de organização administrativa, pessoal especializado e demais recursos necessários visando ao Planejamento Integral da Educação.

Esse departamento que foi organizado de acordo com as recomendações do Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação (Washington, 1958) presta assessoria técnica ao Ministro e a cada dependência do Ministério. Seus trabalhos são coordenados por uma Junta Diretiva, e supervisionados por um Comitê Nacional Consultivo.

O novo departamento abrange os seguintes serviços: Pesquisa e Estatística; Planos, programas, métodos e auxiliares do ensino; Administração, financiamento e locais. Ficará sob seu controle os serviços do "Centro de Informação e Documentação Pedagógica", criado em junho de 1956.

Nova estrutura do sistema educativo em Cuba

O plano de reforma aprovado reorganiza o sistema educativo, que compreenderá três anos de ensino pré-escolar, seis de ensino primário, três de secundário básico, e mais três de secundário superior, além do universitário. Este último será autônomo, mantendo estreita coordenação com os outros ramos.

Curso para os pais em Israel

As escolas foram convidadas a colaborar na educação de adultos promovida pelas municipalidades e o Departamento de Educação de Adultos. O programa dos cursos de adultos é o mesmo das escolas comuns, sendo acrescentadas lições sobre psicologia e problemas relativos à infância e à adolescência.

Centros de educação cívica no Japão

Há quinze anos foi criado o primeiro centro de educação cívica e hoje, 86% das cidades e aldeias de todo o país contam com esses centros. A metade deles, aproximadamente, são órgãos independentes, enquanto os demais estão incluídos no quadro dos serviços públicos.

Seu objetivo principal é dar aos participantes de uma coletividade a possibilidade de se instruir em comum numa atmosfera cordial, promover relações elevadas o nível de vida por meio de discussões e atividades diversas, oferecer locais adequados aos grupos juvenis e às associações femininas. Organizam sessões cinematográficas, exposições, viagens comentadas, cursos sobre assuntos práticos como agricultura, comércio e outras técnicas profissionais.

Escola itinerante para deficientes mentais na Suíça

Ao lado da escola "Les Matines" em Lausanne, que ministra educação às crianças deficientes mentais incapazes de seguir as classes normais do ensino especial, o Cartão de Vaud na Suíça organizou para esta categoria de meninos uma escola itinerante. Instrutora com formação especializada visita cada menino retardado, mas recuperável, das regiões rurais, uma ou duas vezes por mês. Ela ensina aos pais como orientá-lo, empresta o material didático, os jogos adequados e estabelece um programa de exercícios para serem cumpridos até a próxima visita.

Produção de filmes educativos na Inglaterra

Vizando à produção de filmes educativos, em particular para o ensino das ciências, foi criada uma nova organização sob o nome de "Educational Film Central". Esse órgão estimulará as pesquisas sobre as

formas e as técnicas mais eficientes de ensino por meio de filmes e sua utilização em classe. Publicará brochuras e curtas-metragens sobre a produção de filmes e pesquisas realizadas neste domínio. Estabelecerá contatos frequentes com a "Fundação educativa para auxiliares visuais" e com organizações interessadas na apresentação de assuntos de ciência e arte.

Grau universitário para diretores de escola

Desde setembro de 1961, o título de "Bachelor of Arts", ou equivalente, será exigido, em Ontário, no Canadá, de diretores de escola primária cujo efetivo atinja 300 alunos. Esta medida não afeta os diretores não graduados já em exercício.

Ensino politécnico nas escolas da Alemanha Ocidental

Em várias cidades, o ensino politécnico vem sendo ministrado desde o primeiro ano escolar. Previu-se para alunos de 6 a 9 anos, uma hora semanal de ensino profissional e duas horas para alunos de 9 a 12 anos. As escolas são mantidas por uma empresa que fornece o material e os instrutores (artífices, engenheiros) para orientar o trabalho dos alunos. No campo, a conexão se estabelece com as empresas agrícolas. A partir dos 12 anos, os meninos passam um dia por semana numa usina, acompanhados de seus professores. Os jovens da cidade de 14 a 15 anos são iniciados na produção agrícola e os do campo nas técnicas industriais.

Acesso dos operários ao ensino técnico superior

Com esse objetivo numerosos cursos preparatórios vêm sendo criados em vários centros industriais da União Soviética. Esses cursos preparam os operários, especialmente selecionados por suas empresas, para os exames de admissão à escola superior, compreendendo habilitação prática dos candidatos (ferroviários para a escola ferroviária, mineiros para a escola de Minas).

Autonomia nas escolas da Iugoslávia

De acôrdo com a lei sôbre o financiamento do ensino, recentemente promulgada pela Assembléia Nacional, fica assegurada às escolas e outras instituições de ensino plena autonomia juntamente com a descentralização. O sistema admite que cada escola, ou qualquer outra instituição educativa, possa obter recursos financeiros, autônomos, para realizar suas metas. Esses recursos são assegurados pela coletividade social, e em particular, por instituições interessadas no trabalho das diferentes escolas.

LIVROS

FARRINGTON, Benjamin, *A Ciência Grega* — o que significa para nós. Trad. de João Cunha Andrade e Lívio Xavier, Ibrasa, São Paulo, 1961, 269 págs:

O livro em epígrafe reúne duas séries de estudos: um, datado de 1944, que focaliza o período em que o mundo e a sociedade são vistos à luz do progresso científico (séculos VI e V antes de nossa era); outro, de 1949, corresponde ao chamado momento helenístico e às épocas alexandrina e greco-latina.

A reflexão filosófica do autor — velho mestre do University College, de Swansea — parte de um exame da economia escravocrata da antiga Grécia; adotado tal fundamento como ponto de referência, mostra êle como, em consequência, surgiu uma categoria de homens que, libertos das exigências do trabalho produtivo, pôde dedicar-se aos labores do pensamento. Na mesma linha de análise, aponta o estado de deperecimento do espírito científico dos gregos como decorrência da própria instituição escravocrata. O original do trabalho de B. Farrington, quanto a êste aspecto, está em sua assertiva de que a maior responsabilidade por essa expressão de declínio científico do mundo antigo cabe a Platão, embora esclareça, no intróito, que nenhuma hostilidade o move contra o mestre ateniense.

A primeira parte do livro é como um desdobrar panorâmico dos principais ciclos do pensamento científico dos helenos, com destaque do papel representado pelos fisiólogos miletanos e da influência das técnicas e da atividade prática. Em desacôrdo com a opinião comumente compartilhada de que os filósofos naturalistas se acomodavam à simples posição de observar a natureza, o autor acumula exemplos para provar que o pensamento dêles se desenvolve a partir de um conteúdo positivo e com rejeição de quaisquer considerações extranaturais ou místicas. A propósito, observa que essa via só seria posteriormente distorcida pelo pensamento socrático, que transfere o problema cosmológico para o plano da ética, “concepção mais sedutora, porém menos científica” (incluindo as de Platão e Aristóteles, pág. 5).

O tema do Prof. Farrington é particularmente instrutivo na parte de sua crítica ao platonismo, onde aponta as causas que conduziram ao estacionamento da ciência e cita as controvérsias com os sofistas, notadamente com Protágoras (personagem de um diálogo homônimo). Esclarece-nos que Protágoras, a quem se tem o vézo de atribuir opiniões de índole subjetivista, considerava-se por sua condição de legislador, um adepto do conceito de que as leis eram criação humana, e compartia

com Demócrito da crença em uma evolução humana e em uma justiça distributiva. O conhecido distico do *ántropo métron panta éstin*, cuja expressão relativista tem sido interpretada de maneira subjetiva manifesta-se, sob outra dimensão, aos olhos do autor, de que as instituições humanas devem ater-se às necessidades mutáveis dos homens. A mais séria divergência de Platão com o velho sofista de Abdera residia precisamente no modo de considerar a idéia de justiça; para o mestre ateniense, ela rendia-se a um conceito metafísico de eternidade, só captável pela intuição pura; para Protágoras, ao contrário, ela se definia no plano da historicidade (pág. 74). Observa ainda que em várias passagens da *República* a posição de Platão em face da ciência e da técnica é visivelmente unilateral: segundo o conceito platônico, o verdadeiro conhecimento de uma coisa pertence àquele que a usa, e não àquele que a faz. Tal maneira de tergiversar os fatos, em uma personalidade exponencial da história do pensamento filosófico, só se explica por sua aceitação do sistema escravagista. A doutrina das idéias reflete igualmente seu conteúdo social: "teoria de uma classe ociosa para os que pensavam nas coisas, não agindo sobre elas" (pág. 104). Aliás, os ideais políticos do platonismo afinam com essa mesma linha de discriminação social imperante na época, em que só ao senhor se reconhecia como ente de razão, e jamais ao escravo (pág. 120). Contrariamente aos naturalistas milésios — que admitiam a existência de uma ordenação necessária do mundo sensível, e onde a mente apreendia a

verdade na medida em que apreendia essa ordem necessária — para Platão a ciência era teleológica: seus fins manifestavam-se, não pela observação, mas apenas pelo exercício da razão abstrata (pág. 122).

Segue-se um capítulo sobre Aristóteles, e onde é referida sua posição discrepante em relação à doutrina dialética do mestre. Momento significativo na história do pensamento filosófico, tal discordância se manifesta num instante em que irrompe insanável crise no seio da sociedade ateniense e repercute intensamente no plano gnoseológico, como o atesta a atividade discursiva dos sofistas. Ponto crucial de divergência entre Platão e Aristóteles — a hierarquia dos gêneros — dificultava apreender as transições do conhecimento sensível para o inteligível, que em Platão só se podiam fazer por uma inflexão de ordem intuitiva. A crise exprimia a derrocada de formas aristocráticas de pensar, as quais atribuíam ao mundo sensível uma condição aparente, irreal, mero reflexo das idéias eternas — conceito que não poucos tropeços trouxe ao próprio Platão.

A segunda parte da obra é de caráter mais descritivo, e enumera a ação dos pensadores da fase alexandrina e a chamada cultura bilingue do mundo greco-romano. Como conclusão ao livro, o autor ressalta o sentido histórico da ciência moderna, e de como o senso das realidades temporais e o papel do próprio homem sobre seu destino lhe desvendam o processo de transformação que o elevou do reino animal à condição humana (pág. 269).

ROYCE, James E., S. J. — *Man and his nature*. A philosophical Psychology, New York, McGraw-Hill Book Company, Inc, 1961, 398 págs.

Muitos especialistas têm acreditado na substituição da psicologia filosófica pela psicologia científica. Entretanto, estamos convencidos, diz Luyten, de que nunca a psicologia poderá desenvolver-se num clima puramente afilosófico. A psicologia filosófica constitui mesmo a forma definitiva e última à qual aspira, por sua mesma natureza, a investigação psicológica (cf. Atas do XI Congresso Internacional de Filosofia — V. VII). Nesta ordem de idéias se inscreve a recente publicação de James Royce, S. J., da Seattle University, e que constitui, segundo declaração do autor, "an attempt to present the traditional Scholastic philosophy of man's nature in a fresh light, from a point of view that may make it more acceptable to the modern scientific mind". Tal publicação se reveste de grande importância, quando se atenta para a raridade de obras idôneas consagradas à psicologia filosófica. É verdade que em nosso meio ainda é preciso generalizar a contento o ensino da ciência psicológica. Todavia isso não dispensa a devida atenção para os problemas filosóficos da psicologia.

O desenvolvimento da psicologia científica reclama uma nova apresentação da psicologia filosófica e o psicólogo geralmente precisa de orientação filosófica. Ora, diz Royce, "this should please the philosopher looking for a new presentation, and the psychologist looking for philosophical orientation". O psicólogo não encontrará neste livro nenhum

dualismo cartesiano, nenhum "little man in the head", que escolhe ou guia, nenhum espantinho da psicanálise "pictured as mere pan-sexualism", nem precisará abandonar quaisquer fatos estabelecidos a respeito de psicologia ou fisiologia. Como garantia de seu trabalho afirma Royce possuir um treino acima da média para um psicólogo e ser mais bem treinado em psicologia do que muitos filósofos.

Na verdade os capítulos curtos, bem estruturados, acompanhados da devida bibliografia, revelam a segurança escolástica do autor ao mesmo tempo que sua sólida informação em matéria de psicologia científica.

O livro abrange cinco partes. A primeira (Introductory) trata de Filosofia e Psicologia e do homem total. A segunda (Human Dynamics) considera a motivação, a emoção, a volição, a livre escolha e seus limites. A quarta (Human Powers and Habits) estuda os poderes operativos e os hábitos, e a quinta (Human Substance) focaliza o homem como ser vivo, a alma como forma, a natureza da alma humana, sua imortalidade e a origem do homem. Um apêndice é consagrado ao problema: "Do Animals have intellect?". Encerra-se o livro com uma bibliografia geral.

A obra é deveras interessante e parece alcançar o objetivo do autor. Queremos destacar o capítulo 14. "Habits", em que Royce conjuga a clássica doutrina tomista do hábito com a psicologia dinâmica e com a moderna teoria da aprendizagem, assim como o último item do capítulo 16: "Psychosomatics: Real or Pseudo Problem?" em que o autor situa a questão nos devidos termos da doutrina hilemórfica, esclarecendo o

falso dilema proposto pelo dualismo cartesiano. Os seguidores de Aristóteles e de S. Tomás, observa Royce, não são dualistas, "Perhaps the biggest problem Aquinas faced in the thirteenth century was trying to "sell" Aristotle's hylomorphism to a world steeped in the neo-Platonic tradition of Christian asceticism which emphasized so strongly the opposition of body and spirit".

Tratando da origem do homem (cap. 19), o autor distingue os problemas da origem da alma e da origem do corpo. A evolução é considerada por muitos pensadores católicos "as an instance of science simply discovering more about how God does things". A evolução científica não é teística nem ateística. É a melhor explicação "for the most facts, and is thus a useful, interesting, and legitimate hypothesis". Por isso muitos filósofos e teólogos consideram a evolução como a teoria preferida para explicar a origem do corpo humano.

Merecem ainda um destaque especial as observações a respeito da produção dos seres vivos em laboratório (pág. 348-350), assim como as excelentes considerações sobre o problema da inteligência dos animais.

Perlustrando as obras dedicadas à psicologia científica, especialmente à psicologia educacional, é fácil constatar a justeza do seguinte asserto: termos como inteligência, aprendizagem, ensaio e erro, "insight", habilidade para resolver problemas "are all ambiguous". Um verdadeiro conceito intelectual "is an understanding of what a thing "is", not merely what it is "for". Dizer que um animal é mais ou menos inteligente é simplesmente referir-se ao grau de desenvolvimento de seus sentidos internos

(sentido sintético ou central, imaginação, memória, estimativa). Assim, é preciso não confundir essa "inteligência" animal com o intelecto peculiar ao homem.

O livro é para ser lido por filósofos e psicólogos, mas principalmente pelos filósofos sem psicologia e pelos psicólogos sem filosofia. Ainda que o autor se paute por estrita linha filosófica, se as soluções podem ser discutidas, os problemas são reais. E chegar a ver esses problemas já é um benefício, que o livro pode proporcionar.

RUI NUNES

SILVEIRA, Juraci — *Leitura na Escola Primária* — Série II. Livro de Texto — Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960 — 310 págs.

Há quase um século, Emerson escrevia: "O que de melhor podem fazer as escolas, das classes primárias à universidade, é ensinar a ler".

À época, esse pensamento poderia parecer um dito irônico atirado à face dos professores. Não o parece hoje, pois sob nova forma passamos a compreender aquela expressão ensinar a ler. Aliás, nessa variação de sentido, condensa-se muito do progresso pedagógico desde então obtido.

Em primeiro lugar, alterou-se a compreensão mesma da natureza das atividades de ensinar e aprender. Tinha-se por assentado que as crianças aprendessem por impressões repetidas, impostas de fora para dentro. Hoje sabemos que não é assim. A criança aprende por atividade própria e nos limites dessa atividade.

Nunca de outra forma. Não havendo maturidade para que certas atividades se possam ensaiar, e não existindo motivos para que a criança as exercite, nenhuma aprendizagem real é atingida. Ensinar deixou de ser um simples jôgo de apresentação de estímulos externos; transformouse numa arte de bem propor situações adequadas ao desenvolvimento de quem aprende, ou de situações nas quais encontrem os discípulos sentido e direção para a própria experiência.

Em segundo lugar, também agora sabemos que êsse sentido e essa direção dependem mais de necessidades de ajustamento social que de simples adaptação às coisas, ou ao mundo físico. Isso porque cada coisa só ganha significação definida no confronto do que as pessoas façam, sintam e pensem. Crianças, adolescentes e adultos, vivemos todos imersos num mundo simbólico, o mundo da cultura, de palavras, números e fórmulas. Ora, sendo a escrita um instrumento de registro das expressões da cultura, e a leitura o recurso para decifração dêsse registro, segue-se que Emerson tinha razão ao dizer que nada de melhor podem fazer as escolas senão ensinar a ler. Em outros termos, entre a capacidade de ler, que exige desenvolvimento progressivo, e o processo educativo, progressivo também, existe paralelismo e reciprocidade que não podem ser desfeitos.

O fundamento da conclusão torna-se claro quando atentamos para êste fato: ainda nas fases iniciais da leitura, a criança não só identifica palavras para, de cada uma, retirar compreensão isolada e estática. Já então as combina, para criar alguma coisa nova, com as suas idéias

e sentimentos, compondo e recompondo a própria experiência. Já com a palavra falada — e é essa a grande maravilha da linguagem — assim se dá. Com ela, a criança faz do ausente o presente, e do inexistente o real, imaginando e fabulando. A palavra escrita possibilita que leve adiante essa construção, no confronto de noções e apreensão de relações, no que encontra apoio para assimilar os quadros lógicos do adulto.

Quando, em tôda profundidade e extensão, assim apreciamos a leitura, percebemos que nenhum outro instrumento da educação escolar a supera, desde que bem proposta e normalmente desenvolvida. Mas verificamos também que nenhum outro mais ilude os mestres, ou mais facilmente os leva a desvios e deturpações dos objetivos a ter em vista. Bastará, a êsse propósito, lembrar que muitos ainda tomam o ensino como uma tarefa de duas únicas partes: na primeira, esforço do professor para obrigar o aluno a ler; na segunda, esforço do aluno, compelido a decorar tudo quanto o professor lhe indique nos textos impressos...

Que condições determinam essa aberração?... São elas muito numerosas. Umhas, decorrentes do próprio material inadequado que se empregue nos primeiros passos da aprendizagem; outras, impostas pela organização escolar em geral, por mau agrupamento dos alunos e superlotação das classes; outras, enfim, alimentadas por falsas noções acêrca do papel que a leitura deve desempenhar.

Claro está que, para correção delas, importará sempre, e decisivamente, a atitude geral de cada pro-

fessor. Será com o mestre que se deve contar para a reforma necessária, que torne a leitura o que deve ser, recurso de aprendizagem geral, instrumento que ensine a confrontar idéias, a fazer imaginar e criticar ou a bem fixar problemas e resolvê-los. A atitude de cada docente provém de sua formação e experiência inicial no ensino. De modo geral, tendemos a ensinar como tenhamos aprendido, reproduzindo os mesmos acertos e erros. E não se deverá ocultar que, em muitas escolas normais, ainda hoje, o próprio tipo de ensino, que desenvolvem, justifica práticas obsoletas.

Como romper esse círculo de ferro?... Antes de tudo, experimentando restituir à própria leitura dos mestres o sentido funcional que lhe cabe, com a oferta de textos bem compostos, que os conduzam a bem examinar as dúvidas ocorrentes em seu próprio trabalho e a resolvê-las.

Nesse sentido, os manuais que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vem editando começam a desempenhar função muito útil, por estimularem a indagação objetiva e a análise dos fundamentos técnicos da educação primária. Contêm eles princípios teóricos, indicação de procedimentos de comprovada eficiência e, mais que isso, ou a tudo isso dando vida e colorido, o depoimento de mestres que se tenham especializado em cada um dos setores da Didática, por nêles terem observado, experimentado e concluído.

São livros que não representam simples receituário, mas fonte de permanente inspiração, em que a tarefa de cada dia encontra nôvo talento, ou motivos de séria reflexão, para constante revisão e reconstrução

da função docente, dignificada como uma arte.

. . .

O volume que a Prof.^a Juraci Silveira aqui nos oferece enriquece essa classe de textos, os quais, no melhor sentido da expressão, podemos chamar de teórico-práticos. Teóricos, na acepção de que não indicam modos ou formas de ensino sem que os fundamentem em princípios inferidos de realidades; e práticos, na de que conduzem à ação, ou à melhoria da ação educativa, por estimularem a reflexão crítica, animando a substituição dos procedimentos da rotina por outros de sentido criador, que os mestres possam aceitar com íntima convicção.

No domínio da aprendizagem da leitura e seu relacionamento com todo o processo educativo, ninguém melhor do que essa ilustre educadora assim poderia compor um livro, dada a experiência que acumulou e soube disciplinar, para bem comunicá-la. Exerceu o magistério primário ensinando em seus vários graus; dirigiu a Escola México, destinada à experimentação didática; foi orientadora de ensino e chefe de distrito escolar; teve oportunidade de aprofundar os fundamentos de tudo quanto assim observara e experimentara, regendo a cadeira de Metodologia da Linguagem e Leitura, no Instituto de Educação do Distrito Federal. Mais tarde, a tódas essas questões, numa perspectiva mais ampla, deveria reexaminar como diretora do Departamento de Educação Primária, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal.

Difícilmente uma só pessoa terá reunido igual soma de observações,

sob tão diferentes aspectos e de forma assim gradativa: trabalho de classe, planejamento e orientação, análise de bases teóricas, controle geral das condições administrativas e sociais, num grande e adiantado sistema de educação pública. Não bastaria, é certo, tão brilhante carreira para qualificar uma perfeita expositora do assunto. Mas, no caso, esse resultado deveria obter-se, graças também a certos predicados pessoais da autora: intensa curiosidade intelectual, gosto pela investigação e descoberta técnica, segura compreensão das funções sociais da escola, equilíbrio no julgar as concepções teóricas e as formas de operação prática.

Tôdas essas circunstâncias e predicados, diga-se desde logo, não a levaram, porém, a conceber nenhum método mágico, porque tudo isso a faria compreender que esse método não existe. Não há bom ensino fora do trabalho criador do mestre, de modo que atenda a cada situação real de aprendizagem, na leitura como em outra qualquer disciplina.

Bem se poderá dizer, em consequência, que certas passagens deste volume fazem lembrar um trecho de John Dewey, que não lhe ficaria mal como epígrafe: "No palco da educação escolar cruzam-se e voltam a cruzar-se métodos para ensinar a ler, tal como o fazem os personagens de uma comédia. Diz-se que cada um irá dar a solução final do problema; mas cada um também, ou todos, cada um por seu turno, cedem lugar a novos descobrimentos. A verdade é que todos carecem do mesmo elemento essencial para que um método seja bem fundamentado, isto é, de uma relação com as necessida-

des de desenvolvimento da criança. Não há artifícios para ensinar a ler que, em abstrato, possam suprir a essa exigência. A única condição a que se deve atender é esta: pôr a criança em relação vital com o material de leitura".

* * *

A idéia de pôr a criança numa relação vital com o material da leitura e assim mantê-la é, na verdade, o tema central deste livro. O próprio plano a que obedece justifica essa impressão, quando mais de perto o examinamos.

Em sucinta, mas clara exposição introdutória, a autora situa o papel da leitura no quadro geral das funções da linguagem, ou seja, no mundo da cultura. Não há ensino isolado de leitura, ou aprendizagem dela fora de situações funcionais da comunicação humana — eis o pressuposto fundamental. Dois capítulos, entre si intimamente ligados, desdobram esse pensamento básico, explicando também o valor da leitura na evolução psicológica individual. Assim se esclarecem os princípios segundo os quais, na exercitação da leitura, se deve ver o verso e avverso de uma mesma moeda: numa face, as bases da maturação mental e emocional da criança; na outra, as expressões gradativas que em tal desenvolvimento podemos apreciar.

Em três capítulos sucessivos, os problemas propriamente técnicos da aprendizagem inicial são propostos e analisados. No primeiro deles, a questão é elucidada por todos os aspectos de ordem geral. Em outro, mostra a autora como se há de bem dispor a criança para os exercícios dessa aquisição inicial, com base nas

condições de maturidade e motivação, em tudo observando-se as diferenças individuais. Insiste, então, na utilidade dessa fase preparatória, a qual, na verdade, já terá encontrado elementos no lar, nos grupos de recreio, na vida social em geral. No capítulo "Aprendendo a ler", é encarado o trabalho sistemático, ou as situações em que as crianças possam adquirir e firmar os hábitos e atitudes características do que se poderá chamar "o aprendiz em face dos textos".

Nos trabalhos comuns das escolas, é por aí que desde logo se começa, sem atenção ao essencial daquela preparação. Há assim, frequentemente, um corte entre a experiência infantil e as tarefas da escola, grandemente prejudicial para numerosas crianças, que se sentem atônitas em face dessas tarefas, para elas sem maior sentido. Para que isso possa ser evitado, propugna a autora que se difunda o sistema de unidades de leitura.

Cada unidade de leitura — esta é uma das aparentemente singelas conclusões desse capítulo — "há de ter um princípio, um desenvolvimento e um desfecho". Cada uma dessas partes não deverá ser tomada no sentido lógico do adulto, e, sim, no de realidades funcionais, de tal modo que a criança se integre nas atividades propostas, estruturando-as devidamente, em atitudes e hábitos. Por isso mesmo aconselha que se empreguem "unidades de experiência", pelas quais, ou dentro das quais, tanto se estimule a capacidade imaginativa dos alunos e a da linguagem em geral, como se aproveitem suas condições afetivas, que a todo o conjunto imprimam propósitos definidos.

Ao recomendar o emprêgo de tais unidades, reconhece a necessidade da conveniente preparação dos mestres. Cada uma dessas situações funcionais é um meio para a conquista de novas capacidades, não o objetivo mesmo do trabalho. Apon-ta o livro, com realismo, os descuidos mais comuns que, nas situações globais dêsse tipo, possam surgir, notadamente os descuidos de análise dos elementos fonéticos. Sem essa análise e aquisição de convenientes respostas em face do material de leitura, é claro que nenhuma aprendizagem real vem a ser obtida.

Tal é, na verdade, o ponto crucial da questão, ou, pelo menos, o ponto no qual se entrecruzam as vantagens e desvantagens práticas dos diferentes procedimentos usuais. A autora as examina, emitindo algumas opiniões que, certamente, podem levantar discussão, convindo mesmo que essa discussão se faça. Até que ponto a apresentação de unidades de experiência poderá facilitar a análise fonética e até que ponto o próprio material lingüístico, que se apresente, normalmente conduzirá a essa análise?... Só a intuição psicológica, ou a capacidade artística de cada mestre, poderá bem decidir da questão, em cada situação concreta.

Essa conclusão se impõe quando se passa a ler o capítulo subsequente, dedicado ao que chama de "desenvolvimento da aprendizagem". Mais uma vez, nêle é salientado o problema da maturidade e das diferenças individuais em geral, e assim também o dos recursos de que o mestre deva lançar mão para bem dispor a criança a ler, ou seja, para levá-la a descobrir como que as regras do jôgo da leitura. Combinado

a uma e a outra dessas noções, diz, a certo ponto, e com muita razão: "Se a criança não está em condições de realizar um determinado esforço ou determinada atividade, não há recursos de motivação que logrem o milagre de interessá-la de modo vital na leitura".

O conjunto dos problemas, assim suscitados ou apenas entrevistados, é então desdobrado em dois novos capítulos, em que a autora estuda a preparação e a aplicação dos jogos de leitura e a organização de grupos para os fins do ensino. Ainda em situações de jogo, será preciso que os exercícios concorram "para reforçar e nunca para impedir atitudes, hábitos e técnicas que bem fundamentem o processo de ler". Na base desses elementos de eficiência é que se deverá considerar também a classificação dos alunos, desejável não só nas primeiras séries, mas em todas as da escola primária. É então aventado e defendido, com boas e sólidas razões, o agrupamento móvel, de modo especial como recurso eficaz para recuperação de alunos que apresentem dificuldades de ajustamento, frustrados ou inibidos.

Tal questão torna-se mais nítida quando se analisam os resultados gerais da leitura oral e da leitura silenciosa. Os objetivos a atender, numa e noutra dessas modalidades, dão matéria a dois novos substanciais capítulos. São aí examinados os procedimentos habituais e os de mais moderna feição, ou os mais condizentes com os princípios funcionais dantes expostos. Como consequência natural, propõe-se o estudo das falhas e deficiências mais comuns no ensino da leitura e, bem assim, os meios corretivos. Esse ponto é dos que menos têm sido

cuidado em nossas escolas, razão por que seu estudo representa excelente serviço. Desde que esclarecidos sobre falhas e deficiências, os mestres certamente procurarão evitá-las, desde os passos iniciais.

E o volume se encerra com uma exposição sobre os meios de verificação objetiva da aprendizagem. Dentro do plano geral do livro, compreende-se por que tal assunto só por fim vem a ser tratado. É que a avaliação não deverá visar a rendimento mecânico, mas sim a resultados que possam ser aferidos segundo os critérios de aprendizagem funcional, apresentados e justificados por todo o volume.

Como ocorre nos trabalhos de idêntico sentido teórico-prático, a leitura de cada novo capítulo passa a iluminar sob novos aspectos os assuntos dantes apenas a florados, ou mesmo já mais extensamente versados. A cada parte, senão mesmo a cada passagem, o leitor virá a descobrir novas relações e a reafirmar ou a emendar conclusões a que tenha chegado. Isto é, a cada mestre fará pensar.

É esse, na verdade, um dos grandes méritos da exposição tão bem conduzidas pela Professora Juracy Silveira.

Mas não é o único. Outro grande mérito está em que, atendendo sempre, como vimos, a problemas concretos, nem por isso deixa a autora de formular a conceituação precisa de cada questão, situando-a no constructo geral do processo educativo.

Não o faz, porém, apresentando simples generalização, de modo vago e distante. Pode-se mesmo dizer que procede por ensino de oportunidade, como num projeto bem delineado. É

porque tais ou quais questões práticas se oferecem que o mestre deverá ter em vista o relacionamento entre níveis de maturação e aprendizagem; é porque outras tantas surgem que deverá considerar as condições de motivação; é porque certas dificuldades aparecem na sequência dos exercícios que há de ter em conta os efeitos de transferência; e é, enfim, porque há necessidade de regular o andamento do ensino que o problema de aferição de seus resultados reclamará critério e recursos objetivos de avaliação. Ademais, em tudo e por tudo, de maneira explícita ou implícita, um moderno conceito domina toda a matéria exposta. Esse conceito é o da presença dos fatores emocionais da aprendizagem, fatores que a cada mestre pedem não só apurada visão técnica como, sobretudo, profunda compreensão humana.

Essa forma de tratamento é, a nosso ver, a que realmente mais convém a textos do gênero, destinados a auxiliar professores de formação muito diversa, variável experiência e níveis de preparação geral e técnica também muito diferenciados. Se apresentado na forma de um compêndio comum, para apoio de explicações a uma clientela homogênea, o livro poderia cingir-se a uma apresentação formal de problemas. Que é a leitura? Por que deve ser ensinada? Como e quando deverá ser ensinada? E para que, ou onde e como é aplicada?... Na verdade, estas páginas e tudo isso respondem, não, porém, de maneira formal, ou abstrata, mas a tudo propondo numa larga e complexa unidade de experiência.

"Cada unidade de leitura deve ter em começo, um desenvolvimento

e um desfecho", recomenda a autora. E assim, realmente, aqui o faz. O começo ela o pressupõe nas dificuldades que os mestres novatos, ou já com mais largo tirocínio, em suas tarefas de ensinar a ler hajam de enfrentar. O desenvolvimento aqui está, em suas linhas essenciais, em questões precisamente definidas, umas, e outras deliberadamente apenas esboçadas, para que façam pensar. Mas o desfecho, que a Professora Juraci Silveira deseja, não encontra seu remate no último capítulo ou nas derradeiras linhas de seu trabalho.

O que há de maravilhoso no contato dos livros, ou pelo menos dos bons livros, é que ele nos leva a prosseguir sempre, sentindo, confrontando, analisando e recompondo o mundo da cultura. Assim o deseja a autora, animando aos mestres a que, sobre as sólidas bases que apresenta, continuam eles em estudos próprios, observando, comprando, experimentando, a fim de que imprimam ao seu trabalho sentido criador. O que em tudo deverá importar é que não se perca de vista a criança real, com as suas necessidades de crescimento e ajustamento, seus anseios e temores, ou suas forças de expressão de uma personalidade autônoma.

Queremos crer que nenhum mestre, desde que sensível às coisas de seu mister, possa ler este livro sem que a elas mais se afeiçoe, porque mais a fundo nelas terá penetrado. E sem que, afinal, como queria Emerson, admita que nada de melhor poderá fazer a sua escola se não ensinar a ler.

REVISTAS

REFLEXÕES SOBRE A ECONOMIA E A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS

BERT F. HOSLITZ

— I —

Até época bastante recente os planos econômicos da maioria dos países subdesenvolvidos pouco se preocuparam com a educação e menos ainda pensaram em estudar-lhe os aspectos econômicos. É certo que foram tentados esforços, tanto pelos governos nacionais como pelas organizações internacionais, principalmente a Unesco, visando a estender as facilidades de escolarização e eliminar, onde fôsse possível, o analfabetismo. Inicialmente, entretanto, a educação era considerada bem de consumo, e apenas merecia relativa atenção como forma de investimento: o investimento em potencial humano.

Claro está que, ao considerarmos a educação e a formação individual como investimento, apenas levamos em conta uma particularidade do processo educacional, que talvez não represente seu aspecto essencial. As satisfações desfrutadas pela pessoa educada, em confronto com o letrado, não podem ser devidamente apreciadas, e mesmo a melhoria do nível de vida resultante da educação foge à alçada de uma análise quantitativa. Por êsse motivo é pouco provável e certamente seria danoso basear a política educacional do govêrno, de forma exclusiva ou preferencial, em considerações econômicas, deixando de orientá-la essencialmente conforme as possíveis repercussões sociais e culturais dela provenientes. Acontece, porém, que muitos países subdesenvolvidos dispõem de poucos recursos, o que os obriga à fixação, pelo menos aproximada, das prioridades de sua utilização. A expansão das possibilidades educacionais exige recursos e é possível estabelecermos certa comparação entre o custo e os benefícios provenientes dos meios empregados na educação, em confronto com os destinados a outros fins.

— II —

Antes de analisarmos mais profundamente êste problema, urge definir de maneira mais precisa quais as formas de educação que devem ser incluídas no presente estudo. Com vistas ao fim a que nos propomos, convém distinguir em educação três estágios ou fases.

O primeiro realiza-se em ambiente natural, geralmente o lar ou a família em que nasce a criança, consistindo essencialmente em torná-la apta a evoluir dentro desse ambiente.

Em tôdas as sociedades, inclusive naquelas dotadas de aperfeiçoado sistema escolar esse estágio educacional relativamente se completa em tenra idade. O velho ditado, segundo o qual aprendemos enquanto vivemos, corresponde à realidade, entretanto, o essencial daquilo que apreendemos de nossa cultura é adquirido durante a infância, principalmente em seu período inicial, e sem mobilização dos recursos da sociedade. Durante essa fase, nossos professores são nossos pais ou parentes, e nenhuma sociedade realmente se preocupa — exceto nos orfanatos — em organizar essa etapa do processo educativo. Por isso não incluímos essa fase em nosso trabalho.

— III —

A segunda fase do processo educativo (que chamaremos instrução primária), consiste na aquisição dos três conhecimentos de base: leitura, escrita e cálculo. Esse estágio geralmente abrange quatro a cinco anos para as crianças e menos para os adultos. Há certas civilizações, como a chinesa, onde se consome maior tempo com essa educação por ser muito complexo o sistema de escrita, em comparação aos sistemas alfabéticos; todavia, nos países subdesenvolvidos onde foram introduzidas novas técnicas de grafia, estas se baseiam no sistema alfabético e, mesmo na China, foram recentemente iniciadas experiências e estudos que visam a reformar o processo usado e elaborar um processo tanto quanto possível alfabético.

Essa etapa da educação é realizada, na maioria das sociedades, pelas instituições governamentais, e a proporção dos habitantes por ela beneficiados depende diretamente dos recursos com que o govêrno pode contar para aplicar na instrução primária. Em princípio, admite-se, de maneira geral, que a educação deve ser acessível a tôdas as crianças, independente do sexo, da situação social, do grupo étnico ou lingüístico, constituindo um dos primeiros objetivos da Unesco, nos países economicamente menos evoluídos, colaborar para que aumentem ao máximo as possibilidades de educação primária e sejam aperfeiçoados os seus métodos.

Acontece, entretanto, que a educação primária é ministrada em escolas, que custam caro; daí a dificuldade em se conseguir generalizar esse ensino nos países pobres. O fato de serem os recursos governamentais previstos para esse fim aplicados a outras finalidades, em certos países subdesenvolvidos, mostra que não se concede prioridade absoluta ao desenvolvimento do ensino primário. Quadro estatístico mostrando a percentagem da renda nacional que se consagra à educação em geral e à educação primária em particular, ofereceria interessante confronto quanto à importância relativa atribuída à educação primária em diversos países subdesenvolvidos. Esse estudo mostraria, por exemplo, que na Nigéria, ou em Gana, é maior a parte da renda nacional consagrada à educação primária do que na Índia ou na Indonésia.

A nosso ver, quando estende o ensino primário, o govêrno fornece, sobretudo, um bem de consumo que possibilitará à população elevar seu nível de vida. Aham alguns especialistas que não será possível instituir um sistema moderno de produção sem a educação universal; porém essa idéja me parece exagerada, sendo até desmentida pelos fatos. Considerável rêde de indústrias modernas acha-se instalada nos países subdesenvolvidos, utilizando os serviços de trabalhadores nativos, muitos dêles analfabetos. Mesmo na civilização ocidental o parque industrial, em seus primeiros estágios de desenvolvimento, admitia muitos analfabetos, e os diferentes relatórios apresentados ao Parlamento no início do século XIX, sôbre as condições existentes nas usinas inglêsas, referem muitos fatos que confirmam o baixo nível de instrução do operariado e atestam a freqüência do analfabetismo, principalmente entre as crianças e adolescentes empregados nas fábricas e minas.

Pode-se argumentar que o indivíduo alfabetizado é mais produtivo que o iletrado; não obstante, até essa afirmação dificilmente se comprova em relação ao trabalho manual, especializado ou não e, faltando razões em contrário, parece-nos falso atribuir maior produtividade ao trabalhador manual instruído que ao iletrado. Ainda hoje se encontram muitos artesãos, exímios e bastante produtivos dentro de certos padrões, que não sabem ler nem escrever e que contam pelos dedos; e, ao apreciarmos as glórias das catedrais de Chartres ou de Laon, nossa tendência é esquecer que êsses grandes edifícios foram construídos, em grande parte, por artesãos e operários analfabetos.

Tais considerações nos levam a concluir que o desenvolvimento do ensino primário influi antes sôbre o nível de consumo da população do que sôbre o nível de produção.

Só podemos, aliás, afirmar isso com muita reserva, em virtude de certo número de fatos comprovando que da educação (seja qual fôr sua forma) aparentemente resultam importantes conseqüências, que se refletem sôbre o nível econômico geral da sociedade. Citemos ao acaso alguns exemplos.

Inicialmente, consideremos a experiência dinamarquesa das escolas populares. Já se disse muitas vêzes que a notável adaptação por que passou a economia dinamarquesa, em fins do século XIX, visando a contrabalançar as alterações decorrentes da partilha internacional do fornecimento de produtos agrícolas, foi conseguida graças ao elevado nível de educação dos camponeses da Dinamarca. Quando o trigo americano começou a ser colocado no mercado europeu, após 1875, a Dinamarca foi o único país que não recorreu à proteção agrária, como fizeram, por exemplo, a Alemanha e a França; preferiu orientar sua agricultura produtora de cereais básicos para os derivados granjeiros de alta qualidade, como presunto, manteiga, ovos, importando os cereais estrangeiros a preços convidativos, forragem, por exemplo, e não quis recorrer à proteção alfandegária para manter elevados os preços dos cereais do país. Apesar de ter sido tal adaptação realizada na agricultura, seu efeito correspondeu ao de uma transformação industrial, tornando-se viável sua aplicação entre os habitantes rurais, que viviam bem

dispersos, graças ao nível relativamente elevado de educação a que tinham chegado.

Outro exemplo, que parece mostrar a estreita relação existente entre a expansão do ensino e o aumento da produtividade geral, é encontrado no Japão.

É fato bastante conhecido haver ocorrido no Japão um ritmo de desenvolvimento surpreendente por sua rapidez, a partir da dinastia Meiji. Com efeito, esse país não só alcançou um nível de desenvolvimento econômico idêntico ao mais elevado nível dos países europeus, mas ainda tem sido capaz de manter o mesmo ritmo acelerado ao longo dos últimos 70 a 80 anos. Numerosos fatores contribuíram, aparentemente, para resultado tão excepcional, e ultrapassa os limites deste trabalho tentar analisar, ainda que parcialmente, esses fatores. Convém assinalar, não obstante, que uma das primeiras providências do governo japonês, após a queda do Shogounat, consistiu em estabelecer o sistema obrigatório e universal de ensino. Dessa forma, o analfabetismo ficou, desde fins do século XIX, reduzido a percentagem bem pequena. Torna-se, então, plausível admitir que um dos fatores concorrentes para o desenvolvimento da economia japonesa foi a extensão rápida e ampla do ensino primário.

Tomemos, enfim, um terceiro exemplo. Realmente, nem a experiência dinamarquesa nem a japonesa podiam ser traduzidas em números. Por outro lado, dispomos de alguns dados sobre o desenvolvimento da produtividade durante os últimos decênios, tanto nos Estados Unidos como na União Soviética. Os trabalhos que estão sendo realizados no Departamento Nacional de Pesquisas Econômicas, de Nova Iorque, mostram que, durante o período 1899-1953, o crescimento da produção total, nos Estados Unidos, foi igual ao triplo do correspondente aos fatores trabalho, solo e capital, tomados no sentido comum.¹ Em outras palavras, um terço do aumento da produção pode ser atribuído ao desenvolvimento dos fatores trabalho, solo e capital, e os outros dois terços à combinação de fatores estranhos, entre os quais podemos incluir os progressos da técnica e da organização, bem como do nível de conhecimentos dos trabalhadores.

Se considerarmos os dados correspondentes à União Soviética, chegaremos a resultados equivalentes. Na Ucrânia soviética, segundo pesquisa há pouco efetuada, 21 e 57%, respectivamente, do aumento da produção industrial, durante dois períodos recentes de rápido desenvolvimento, 1928-1937 e 1950-1955, não podem ser atribuídos a aumento de trabalho e de capital, devendo ser outros os fatores em causa, provavelmente os mesmos que foram citados há pouco.²

Dessa forma foi possível observar, tanto nos Estados Unidos como na Ucrânia, que o aumento de produção precisa ser explicado por fatores outros que não o trabalho, o capital e a terra. É provável que em parte possa tal aumento decorrer dos progressos na técnica e na organização da produção,

1 Ver FABRICANI, Salomon — *Economic Progress and Economic Change*, 34.º relatório anual do N.B.E.R., N.Y. 1954.

2 Ver FRANCK, A. G. — "A produtividade geral na agricultura e na indústria soviéticas: a Ucrânia, 1928-1955", *Journal of Polit. Economy*, dezembro 1958.

porém outra parte caberá ao aperfeiçoamento do "capital humano", isto é, do nível educacional atingido pela população ativa. Não é fácil realizar estimativas precisas quanto ao papel relativo dos fatores, tecnológicos e de organização, por um lado, e dos progressos do nível educacional, por outro. Convém lembrar que apenas nos detivemos no ensino primário e, na parte em que o aumento suplementar da produção, observado nas economias americanas e soviéticas, pode ser atribuído à elevação do nível de conhecimentos; e isso se deve não apenas à extensão do ensino primário, mas ainda e quicá principalmente ao fato de se difundir as diversas formas de educação superior. Convém esclarecer, outrossim, que os progressos verificados na técnica e na organização da produção refletem o aumento do nível educacional do povo. Assim é que, embora o verdadeiro impulso provocador desse progresso parta de indivíduos dotados de ampla instrução técnica, a realização de tais inovações pode depender, e realmente depende, em proporção crescente, do desenvolvimento da instrução geral. Daí podermos deduzir que o desenvolvimento do ensino primário e, afinal, sua difusão entre os habitantes de um país, constitui importante fator, contribuindo para implantar inovações de técnicas e organização, e, portanto, para o aumento da produtividade geral.

Os exemplos citados até agora e, especialmente, a experiência dos Estados Unidos e da Ucrânia, parecem levar a outra interpretação do papel desempenhado pela expansão da instrução primária, diferente da que sugerimos no começo deste trabalho.

Tínhamos dito que o desenvolvimento da instrução primária repercute em maior grau sobre o nível de consumo que sobre a capacidade produtiva do grupo social. Essa proposição é válida para qualquer extensão marginal da instrução primária. Entretanto, como freqüentemente ocorre no estudo do desenvolvimento econômico, os exemplos mais interessantes são aqueles que apresentam solução de continuidade. Aplicando-se esta característica à análise dos efeitos da educação primária, podemos dizer que os exemplos citados a propósito da Dinamarca, do Japão, dos Estados Unidos e da Ucrânia soviética tendem a mostrar o alcance das alterações *descontínuas* de preferência a alterações *marginais* verificadas no nível de instrução primária ministrada nos países em processo de desenvolvimento. Em termos mais concretos, o aumento da instrução geral, por exemplo, de 30% da população adulta (ou adulta masculina) para 35% da mesma população talvez não tenha repercussão importante sobre a produtividade geral, ao passo que a elevação de 30 a 75 ou 80% sobre período relativamente breve pode ter influência muito grande sobre a estrutura da produção e a capacidade geral de desenvolvimento econômico de uma sociedade.

Essa diferença entre os progressos marginais e os progressos descontínuos quanto ao número de indivíduos dotados de instrução primária pode ser avaliada por um método análogo ao usado por Joseph Schumpeter ao discutir o desenvolvimento econômico geral. Distingue êle as alterações mínimas que se registram em toda sociedade, capazes de provocar um crescimento regular, mas que, na maioria dos casos, apenas resultam em estagnação,

das inovações geniais que produzem o rompimento brusco da situação existente e conduzem a um desenvolvimento excepcional. Dentro da teoria geral do desenvolvimento econômico, essa idéia de Schumpeter tem sido exposta sob diferentes formas, baseadas na teoria do impulso brusco. Se transpusermos essa teoria para a política educacional, podemos afirmar que somente a expansão acentuada do nível de instrução primária influirá sobre a capacidade produtiva da sociedade e que as pequenas transformações são anuláveis, servindo apenas para que aumente o consumo sem o correspondente desenvolvimento dos recursos produtivos.

— IV —

Podemos passar, agora, à última fase da educação, isto é, ao desenvolvimento do ensino superior e técnico. Atendendo aos objetivos deste trabalho, gostaríamos de incluir nesta categoria todas as formas de educação que sucedem a instrução primária. É certo, naturalmente, que os estabelecimentos que ministram essa educação podem ir desde a simples escola técnica até os estabelecimentos universitários do mais alto nível e que as variedades de conhecimentos transmitidos através dessas escolas superiores e técnicas abrangem ampla escala, desde os trabalhos manuais relativamente simples até os mais minuciosos processos de pesquisa no campo das letras e das ciências.

Não trataremos aqui do conteúdo do ensino superior, porém, somente do fato de servir êle, qualquer que seja o seu *conteúdo*, para ampliar a capacidade aquisitiva do individuo. Consideraremos, pois, a educação superior como o meio útil para aumentar a produtividade daquele que a recebe e, conseqüentemente, todas as despesas feitas para êsse ensino superior, seja de parte do individuo, seja do govêrno, constituirão verdadeiro investimento em capital humano.

Permitam-nos acrescentar que, ao considerarmos a questão de tal ângulo, simplificamos excessivamente a realidade. Cabe inicialmente reconhecer que o ensino superior apresenta igualmente aspecto de bem de consumo. Realmente, pode-se afirmar que o estudo das disciplinas literárias e artísticas em nível universitário é geralmente considerado pelos interessados antes como bem de consumo do que o meio pelo qual aumentarão a própria produtividade. No entanto, certas soluções como "auto-investimento" e a realização de empréstimos para financiar os estudos, com o propósito de reembolsá-los através do maior rendimento esperado da instrução superior, servem como testemunhos de que as despesas consagradas a êsse ensino superior são de maneira geral encerradas como constituindo antes de tudo investimento em "capital humano".

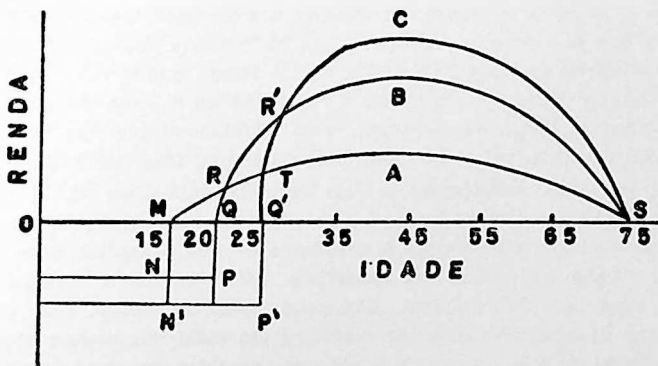
Outro motivo para que a aquisição de conhecimentos de grau superior não possa ser considerada investimento puro, reside no fato de que nem todas as pessoas que recebem êsses conhecimentos exercem a profissão para a qual se formaram. Isso é verdade principalmente quanto às mulheres,

nas sociedades ocidentais; para essas pessoas, o ensino superior constitui sobretudo bem de consumo e não investimento produtivo. Deixaremos de lado essa razão, na análise a seguir, concentrando nossa atenção sobre o desenvolvimento do ensino superior considerado investimento puro.

Limitando nosso estudo a esse aspecto, podemos comparar a aplicação de capital realizada em cada indivíduo a qualquer outra despesa e calcular *grasso-modo* a rentabilidade desse investimento humano comparando-o às outras formas. Antes de iniciarmos essa análise, convém esclarecer um ponto. Qualquer investimento material é perfeitamente transferível entre os indivíduos. O investimento humano não o é, exceto numa sociedade escravocrata. Por outras palavras, se o indivíduo investe certa quantia na construção de um imóvel, corre naturalmente os riscos habituais de perder o capital num desastre ou outro acidente qualquer, mas normalmente, se quiser liquidar seu investimento, pode vender o ativo, reembolsando o capital ou utilizando-o noutro empreendimento. Essa possibilidade de transferência do investimento não existe quando se trata de indivíduos. Nesse caso, da mesma forma, pode o "haver" ficar destruído, seja por morte, seja por incapacidade total e, como acontece quando se faz investimento em outra pessoa, podemos evitar essa perda pelo seguro. Porém, todo capital investido na educação de um ser humano permanece nele e só pode realizar-se através da sua cooperação voluntária.

Vejam, agora, mais de perto os aspectos puramente econômicos dos investimentos em educação. Consideremos a sociedade em que a instrução primária normal vai até os 15 anos; portanto, onde todas as crianças devem freqüentar a escola até essa idade, e onde os serviços menos especializados e menos remunerados são executados por indivíduos que só freqüentaram a escola até os 15 anos. Admitamos, em seqüência, que todo indivíduo ao sair da escola encontre trabalho e que a longevidade dos integrantes dessa sociedade, sem distinção de atividade ou classe social, alcance os 75 anos.

Podemos, então, representar a tendência futura da renda de um indivíduo que tenha apenas completado a instrução primária pela linha A na figura abaixo:



A curva parte do rendimento zero, à idade de 15 anos, em ascensão constante à proporção que o indivíduo avança em idade e consegue melhor retribuição graças à antigüidade e ao melhor conhecimento do ofício; porém, de certa época em diante, por volta dos 50 ou 55 anos, seu rendimento decresce e retorna a zero quando o homem atinge os 75 anos, termo final, conforme a probabilidade admitida, para sua existência.

A superfície limitada pela curva A representa o rendimento total, obtido durante a vida do indivíduo em questão, e o comprimento da ordenada de cada idade representa o rendimento alcançado durante o ano correspondente àquela ordenada.

Atribuindo-lhe certa taxa de juros, pela qual se faça a dedução dos lucros futuros, poderemos capitalizar o rendimento global que corresponderá ao indivíduo de 15 anos e considerar essa soma como o montante de capital nêle investido.

Observemos, agora, a curva B do diagrama em questão. Essa curva representa o indivíduo que, durante 5 anos, recebe um complemento de educação (técnica). Ele começa a ganhar a vida aos 20 anos, encontrando-se o seu rendimento representado, tal como para o indivíduo A, na superfície limitada pela curva B; aplicando igualmente a taxa de juros, é possível converter seus lucros em certo capital, à idade de 15 anos, e conseguiremos comparar o montante do capital investido no indivíduo A, ao que será investido no indivíduo B. Observando o diagrama, nota-se que o capital investido em B é mais elevado que o investido em A; a razão dessa diferença se encontra no grau mais elevado de educação recebida por B em relação a A.

Omitimos, entretanto, uma circunstância, que devemos ter presente se quisermos realizar uma comparação exata: A iniciou-se como trabalhador aos 15 anos, e B só aos 20. Este último, além de nada haver ganho entre os 15 e os 20 anos, ainda teve despesas com sua subsistência e educação. Essas despesas estão representadas pela superfície MNPQ, abaixo da linha horizontal. Para se calcular a soma líquida do capital investido em B, cumpre seja avaliado corretamente o montante dessas despesas, subtraindo-o depois do rendimento global de B. Há ainda uma outra dedução a fazer. Visto que B somente começou a trabalhar aos 20 anos, ganhando até os 22 menos do que se houvesse começado aos 15, cumpre deduzir igualmente o valor em dinheiro da superfície MQR, de tal forma que o valor real e atual do investimento levado a efeito em B, durante os 5 anos de seus estudos complementares, ficará representado pelo correspondente em dinheiro da área RASB menos o valor, também pecuniário, da área MNPQR.

Se, finalmente, considerarmos um terceiro indivíduo C, que apenas comece a trabalhar aos 25 anos, e que receba educação mais dispendiosa que B, por analogia, chegaremos à conclusão de que o capital nêle investido é igual ao valor pecuniário da superfície TASC menos o mesmo tipo de valor da superfície MN'P'Q'R'R. Podemos imaginar, então, que cada ano suplementar de educação superior resultará em cada vez menor suplemento ao ganho total, seja por exemplo o 45º ano, considerado em relação ao ano

precedente. Ao mesmo tempo, pelo fato de ser retardada a época em que se começa a ganhar a vida, aumentam os custos de subsistência e de educação, bem como do período a ser recuperado por causa do início tardio da vida profissional.

Daí resulta haver provavelmente um momento em que a continuação dos estudos por mais tempo constituirá prejuízo. Isso acontece quando o valor pecuniário do suplemento à renda global do indivíduo é inferior ao custo em dinheiro de um ano suplementar de educação mais o prejuízo causado pela prorrogação da sua entrada em serviço. Compete-se assinalar o fato de que, quanto mais se prorroga essa entrada em serviço, tanto mais pesado se torna o fator de compensação, uma vez que à maior soma de rendimentos nos anos finais, por interferência do processo dedutivo, corresponderá, no presente, um valor mais fraco do que se houvesse renda mais baixa nos primeiros anos. A relação real encontrada entre as duas dependerá da taxa de juros adotada. Por se tratar de capital investido numa pessoa, portanto intransferível, essa taxa será um pouco mais elevada que a taxa normal utilizada para empréstimos transferíveis. A diferença se deve ao risco específico atribuído ao fato de não se poder transferir o investimento.

Convém destacar que a análise efetuada nos parágrafos precedentes e na figura 1 se baseia na hipótese implícita de que todas as profissões onde ocorre possibilidade de renda se submetem à concorrência perfeita. Mas sabemos que tal não se dá; os elementos monopolistas estão bastante espalhados em todos os mercados de trabalho, e talvez de maneira mais acentuada entre as profissões que exigem mais alto nível educacional.

Por outro lado, partimos da hipótese que a expectativa de vida, aos 15 anos de idade, era a mesma, independentemente do nível de instrução ou da classe social. Essa hipótese não foge muito à realidade, nos países economicamente evoluídos, podendo entretanto revelar-se inteiramente falsa para os países subdesenvolvidos. Nestes, a expectativa de vida depende, sem qualquer dúvida do rendimento auferido; daí resulta que a vida produtiva (isto é, que proporciona renda) dos indivíduos possuidores de instrução mais elevada é mais longa que a dos indivíduos pouco instruídos. Podíamos introduzir todas essas circunstâncias em nossa análise, modificando nosso diagrama em atenção a elas. Mas não visamos à precisão em si mesma, neste trabalho, pois que o processo usado em sua confecção é compreensível a qualquer economista; tivemos aqui em mira principalmente indicar em traços gerais os problemas econômicos que se encontram associados às políticas educacionais nos países em fase de evolução.

Para concluir, precisamos verificar se a análise apresentada neste artigo se presta à aplicação prática, sobretudo para formulação da política

econômica. Talvez não seja preciso insistir sobre o problema da instrução primária, porque todos os governos accitaram o princípio de que devem patrocinar a máxima extensão dessa educação. Na verdade, podemos dizer que já está sendo realizada essa política, embora em muitos países a taxa de instrução se encontre longe do nível desejado. Mas o problema relacionado com o desenvolvimento do ensino e a introdução do sistema de educação primária universal constitui, na fase atual, um problema principalmente técnico e de organização e secundariamente problema de política econômica de base.

Já o problema referente à política de desenvolvimento das diferentes formas de ensino técnico e superior apresenta-se mais complexo. Realmente nos países subdesenvolvidos, uma parte considerável das despesas para o desenvolvimento dessa forma de educação cabe ao govêrno; e, considerando-se a penúria geral dêsses governos em recursos pecuniários, o problema torna-se crucial. Em outras palavras, as despesas consagradas ao ensino superior entram em conflito com as despesas para realização do capital social fixo, para o equipamento energético dos transportes e comunicações, da agricultura e da indústria e com as outras despesas visando à melhoria das condições gerais da sociedade. Até certo ponto, os governos dos países subdesenvolvidos dispõem de pouca liberdade em política, junto à educação superior. Em sua maioria, elaboraram planos de desenvolvimentos, visando a estender a produção industrial e agrícola, os quais muitas vèzes representam planos de investimento bastante pormenorizados quanto a energia, transportes, comunicações, indústrias, minas, irrigação e outros setores similares. O desenvolvimento de todos êsses ramos de atividade produtiva exige um mínimo de pessoal qualificado e tecnicamente formado, o mesmo ocorrendo com os progressos verificados em organização governamental, nas atividades sociais etc. Urge apelar para o sistema de educação superior, de modo a facilitar a formação dêsse pessoal; se ainda não estiver êle preparado para exercer tal papel, é mister desenvolvê-lo, de maneira que seja formado número suficiente de especialistas, nas várias carreiras, aos quais competirá a execução dos planos de desenvolvimento.

É possível, aliás, avaliar o custo dessa política, pelo menos em grande parte, através da aplicação adequada — talvez com certas modificações, de modo a torná-la mais realista — da análise desenvolvida na seção precedente dêste artigo. Seria talvez possível calcular em linhas gerais o custo (público e privado) de certos tipos de programas educacionais, bem como a renda global usufruída, em média, nas diferentes carreiras profissionais técnicas e acadêmicas. Tal estimativa forneceria pelo menos uma noção aproximada sobre a contribuição prestada à produção total do país, pelas diversas formas de ensino superior, indicando, além disso, embora de maneira aproximada, o lucro relativo que é possível obter pela formação do capital humano, comparado ao capital físico. (*Tiers Monde*, Paris).

A EDUCAÇÃO E OS PLANOS DE INVERSÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO

PETER LENGYEL

Todos concordam que a educação constitui elemento vital de qualquer programa de desenvolvimento econômico e social no mundo moderno. Mas pouco adiantará insistir na necessidade de educação se não forem invertidos, desde logo, capitais suficientes neste domínio e não se estimular objetivamente, por todos os meios possíveis este serviço público, tão complexo e delicado como indispensável. Lamentavelmente, os economistas pouco se têm preocupado em considerar quanto a educação custa à sociedade, em seu conjunto, levando em conta o benefício que ela traz por meio do ensino. Isso explica em parte o fato de que, até há pouco, não havia indicação alguma que permitisse comparar o custo e o rendimento de determinada inversão realizada no setor educacional, com o custo e o rendimento de inversão correspondente efetuada em outros setores produtivos.

Tôda autoridade, todo govêrno, obrigado a aplicar os recursos de que dispõe de maneira mais eficaz, com vistas ao fomento do progresso econômico e social, encontra-se, evidentemente, diante de certo número de necessidades as mais variadas que disputam êsses meios limitados. Assim, qual o critério que deverá guiá-lo para tomar as decisões que a realidade impõe? Que critério seguirá para destinar certa dotação, por exemplo, a uma rêde de estradas, à construção de escolas, à construção de moradias, ou à instalação de uma indústria? Em que deverá fundamentar-se para atribuir maior importância à construção de moradias que à de escolas, à construção de reprêsas que à de fábricas, à de hospitais que à de vias férreas? Evidentemente, tais dilemas não podem ser resolvidos de maneira racional e objetiva quando não se dispõe de dados indicadores do proveito que se pode esperar de tais investimentos realizados em qualquer dêsses setores; ademais, se possível, êsses dados devem ser expressos em termos quantitativos, de modo a oferecer uma perspectiva geral, sem o que seria praticamente inviável o confronto objetivo de elementos que não são comparáveis entre si. É, pois, de especial importância o estabelecimento de critérios de prioridade para orientar os responsáveis pelo planejamento.

Procuramos resumir nesse artigo algumas das considerações que se têm de levar em conta e alguns dos dilemas que devem ser resolvidos, se se pretende dar à educação o lugar que lhe cabe num plano de aplicação de capitais para o desenvolvimento econômico e social.

Quatro Características da Educação

Pode-se indicar, desde logo, quatro características da educação que permitem diferenciar o investimento nela de numerosas outras formas de investimento produtivo¹.

Primeiramente, a educação é ao mesmo tempo um bem de consumo e um fator de produção. É bem de consumo porque representa um valor em si, sendo mesmo considerada por muitos artigo de luxo. Se a procuramos com a idéia de satisfação pessoal ou visando a fins puramente sociais, se não a empregamos neste sentido com fins produtivos ou se não é bastante razoável sua utilização com êsse objetivo, num ponto-de-vista estritamente econômico, pode-se considerá-la então como um serviço análogo a qualquer outro serviço público.

No entanto, a educação constitui, igualmente, um fator de produção, pois somente por meio dela se podem formar as personalidades equilibradas com as aptidões, as capacidades e o ambiente reclamados pela organização e pela técnica, fatores complexos dos tempos modernos. É bem difícil calcular exatamente, em percentagens, a contribuição da educação para o aumento da riqueza. Poder-se-ia tentar uma indicação aproximada comparando as rendas obtidas por uma pessoa sem instrução ou semi-instruída com as de outra medianamente instruída ou muito instruída. Poder-se-ia em grande parte atribuir a diferença à educação, embora na maioria dos sistemas sociais seja necessário levar em conta, do mesmo modo, as imperfeições decorrentes da mobilidade social, a competência e outros fatores que tendem a falsear os resultados. O professor Salou e vários outros autores adotaram um método direto para analisar as causas que explicam o aumento da produção não agrícola nos Estados Unidos, nos últimos sessenta anos. Distinguem quatro fatores que contribuem para a elevação do rendimento econômico: acumulação de capital, aumento da população, novos recursos materiais e um fator geral definido como o progresso técnico, que compreende a elevação do nível da competência, as invenções, o aperfeiçoamento da organização, etc. Esses autores mostram que os três primeiros componentes influem apenas em 10% aproximadamente no acréscimo da produtividade e da renda; no restante, êsse aumento deve ser atribuído ao quarto fator de que a educação constitui elemento decisivo. Comprovações análogas, feitas na Europa, confirmam em grande parte esta análise, pelo menos no que se refere à maioria das sociedades ocidentais. Além disso, calculou-se que, nos Estados Unidos, as inversões públicas e privadas em matéria de educação são recuperáveis num prazo médio de nove anos, enquanto para outras formas de inversões produtivas o prazo hoje é de trinta anos.

1 Numa conferência proferida em dezembro de 1960, na Universidade do Texas, por H. M. Phillips, Chefe da Divisão de Ciências Sociais Aplicadas do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, encontram-se expostas, de maneira mais completa, algumas das idéias em que nos baseamos para redigir este artigo; o texto da referida conferência aparecerá brevemente no *Southwestern Social Science Quarterly* sob o título "The Economics of Education".

Todos êsses dados mostram que, de qualquer maneira o ensino é um fator de produção de valor inestimável e uma inversão que, analisada apenas do ponto-de-vista material, oferece um rendimento extremamente favorável.

A segunda característica que diferencia a educação de outras formas de inversão é que o ensino produz um rendimento indireto muito elevado. Enquanto outras formas de investimento tendem a modificar as coisas e as pessoas através delas, a educação atua diretamente sobre as pessoas que em última análise representam o capital mais precioso do país... ou sua maior deficiência. A educação não só cria aptidões e capacidades produtivas, mas também estimula a disciplina, estabelece normas, alarga os horizontes, abre novas possibilidades, cria mercados — enfim dá à sociedade humana uma diversificação, uma flexibilidade e um impulso que sem ela seriam absolutamente impossíveis, contribuindo dêsse modo para elevar tôda a comunidade ao mais alto nível econômico e social. Se é verdade que a educação retarda necessariamente o momento em que o indivíduo se integra na população ativa, um período de formação inclusive a essencialmente técnica, tende a despertar ambições, criar preferências e hábitos que se traduzem mais tarde numa demanda efetiva de bens e de serviços cada vez mais diversificados. A educação é também, em parte, um processo que ensina a apreciar as vantagens do proveito obtido; facilita assim a economia individual e a distribuição mais perfeita da renda familiar, e êstes fatores estão longe de ser irrelevantes em qualquer sociedade. O espírito de iniciativa e o espírito de empresa — duas qualidades que historicamente não têm sido devidamente apreciadas, mas que atuam, sem dúvida alguma, como importantes catalisadores de desenvolvimento — podem ser também, até certo ponto, estimulados por uma orientação acertada do ensino.

A terceira característica peculiar à educação é que seu rendimento e seu custo variam muito, segundo o nível geral do desenvolvimento econômico e social do país. Levando-se em conta os critérios de qualidade e tabela de preços, as despesas com a construção de casas ou de veículos na Inglaterra ou no Paquistão são quase equivalentes. Contudo a educação não só custa mais, como exige investimentos antecipados para formação de professores, construções escolares, produção de manuais, etc., ainda que apenas seja necessário adaptar e desenvolver as possibilidades atuais; sem o que se corre o risco de alcançar um rendimento cada vez maior numa sociedade que não está preparada para utilizar ao máximo as potencialidades do indivíduo segundo suas aptidões e formação. Numerosos países subdesenvolvidos defrontam-se hoje com a necessidade de realizar grandes investimentos para que não venham a contar, na melhor das hipóteses e ao fim de alguns anos, apenas com ensino primário medíocre e provavelmente de escasso rendimento. As sociedades prósperas que já possuem boa infraestrutura escolar, podem tirar vantagens muito mais proporcionais efetuando investimentos relativamente modestos em certos ramos do ensino — por exemplo, no ensino técnico e no superior, preparando pesquisadores e cientistas que renovam o conhecimento. A alta e a queda do rendimento, segundo o grau de desenvolvimento, a qualidade e a diferença do custo consoante a idade e a dispersão geográfica da população, constituem fatores

variáveis de especial importância que determina as inversões e o rendimento em matéria de educação. Em conjunto, esses fatores tendem a ser desfavoráveis nos países relativamente pobres e essa é uma das razões pelas quais o problema educacional nas regiões subdesenvolvidas se apresenta em termos particularmente graves e pouco animadores.

A quarta e última característica da educação é que, de todas as formas de investimento produtivo, é a que mais tropeça em considerações sem objetividade e lógica. O sistema educacional de qualquer país constitui parte integrante da cultura nacional, estando pois condicionado por motivos de ordem histórica, religiosa, política e tradicional, que, pelo menos, não se aplicarão, na mesma medida, a outras formas de investimento. Por isso é difícil comparar a educação com outras medidas de desenvolvimento paralelas ou complementares, sobretudo porque muitos ainda não se habituaram a conceber a educação como instrumento de progresso econômico e social. A dupla natureza da educação — bem de consumo e fonte de produção — expõe-na a controvérsias que acabam prejudicando o trabalho equilibrado do planejador. Seja como for, a educação constitui um direito fundamental e imprescritível do homem e do cidadão. A educação também é um elemento de afirmação nacional, uma arma de pressão política incoercível e um fator de integração da comunidade. Não se pode negar a força de tais argumentos nem pôr em dúvida sua justeza e seu valor.

Evidentemente o papel do economista consiste em advertir que não se podem evitar as considerações do custo e do rendimento; se, por motivos políticos, a educação goza de prioridade maior do que lhe caberia num ponto-de-vista estritamente utilitário e objetivo, o mínimo que se pode fazer e calcular quanto ela custa à comunidade.

É bem possível que, a longo prazo, todos os investimentos na educação sejam compensados, mas também é certo que, a curto prazo, alguns de seus gastos não produzem nenhum resultado concreto, e temos de reconhecer com franqueza este fato, para que não se dê margem à objeção do desperdício de recursos e considerá-la ao efetuar o cálculo de rendimento definitivo do aumento das inversões.

Três grupos de problemas

Depois de havermos apreciado algumas características da educação, e estabelecido comparações com outros setores de atividade humana, com os quais não se costuma relacioná-la, examinemos agora três grupos de problemas que é preciso solucionar para fixação de critérios objetivos que permitam determinar a ordem de prioridade dos investimentos.

O primeiro grupo de problemas refere-se à necessidade de se dispor de efetivo conhecimento dos dados, sem os quais o planejador parecerá mais um astrólogo que um cirurgião. Faz-se mister promover a estatística da população, sua distribuição por idade, dispersão, tendências migratórias, etc. É necessário que se disponha de indicações sobre os resultados escolares, informes de inspeções, dados sobre o número real de alunos por professor e sobre a evasão escolar.

Também é de toda conveniência realizar levantamentos quanto à distribuição da população ativa, as tendências do desenvolvimento econômico, o aumento ou diminuição da procura das diversas profissões, com o objetivo de adaptar a educação às condições do mundo em que os alunos de hoje terão de viver e trabalhar. Reunir uma documentação desse gênero exige muito tempo, dinheiro e trabalho, porém o trabalho e os recursos financeiros empregados serão recompensados por grandes dividendos.

Um segundo grupo de problemas reporta-se ao escalonamento do emprêgo de capitais na educação e sua sincronização com os outros esforços empreendidos para fomentar o progresso econômico e social.

Sem dúvida, é manifesto o propósito de que a educação se integra da melhor maneira no plano geral de desenvolvimento. Mesmo nos países onde o planejamento não está muito avançado, as autoridades encarregadas do ensino têm de dispor de dados, os mais exatos e completos possível, sobre o conjunto da economia para então assumir decisões levando em conta os diversos fatores e tendências não previstos.

Somente coordenando os investimentos destinados à educação com a evolução da estrutura social poderão evitar-se grandes erros e imprimir a cada setor uma política realista e flexível capaz de garantir que a educação não se antecipará nem se retardará relativamente aos outros setores. Não basta saber o que se vai fazer, é preciso saber quando fazer; fazer o que se tem de fazer, quando se tem de fazer: esta é a chave do êxito.

O terceiro grupo de problemas refere-se à orientação que deve ser seguida no próprio setor educacional. Uma vez que se dispõe de todos os dados necessários e que se consideram as tendências e as necessidades gerais, resta ainda determinar com que meios se poderá obter os resultados da maneira mais econômica.

A educação não é um serviço uniforme que possa ser administrado sempre e em toda parte da mesma maneira. Existem, pelo contrário, outros caminhos e é sempre útil examinar várias soluções para escolher a que mais convenha a uma situação determinada. Tem-se que escolher entre a qualidade e a quantidade, entre a formação profissional e a formação geral, entre a centralização e a descentralização, entre a iniciativa privada e a pública, entre programas flexíveis e programas uniformes, enfim favorecer a mobilidade social estimulando os talentos ou fazer com que o acesso à educação dependa dos recursos familiares. Cada opção implica repercussões, que podem valorizar-se se cada possibilidade é estudada com minúcia. Poder-se-á observar uma distribuição mais criteriosa dos recursos necessariamente limitados.

Lembramos, para concluir, que a utilização deliberada da educação como instrumento do desenvolvimento econômico e social cria novas responsabilidades. A educação era considerada tradicionalmente como um meio apto à preparação de jovens, capaz de torná-los autênticos cidadãos e membros ativos da comunidade. Enquanto a estrutura dessa comunidade não se achava seriamente ameaçada em suas bases, era possível orientar a educação para objetivos uniformes. Todavia, se a sociedade em seu conjunto se mobiliza, em parte influenciada pela educação; se, em outros termos, a educação

prepara jovens para viver num mundo que não existe e que, sob muitos aspectos, deverá construí-lo, é evidente que nunca se terá sido demasiadamente cauteloso e previdente. Ao terminar o período de formação, cada um precisa encontrar na comunidade um lugar que corresponda pelo menos aproximadamente a suas aspirações, pois, do contrário, tornar-se-ão elementos desajustados e causa permanente de agitações sociais. Por essa razão, o desenvolvimento educacional tem de estar integrado com as demais medidas destinadas a favorecer o progresso econômico e social, de maneira que, sendo possível, não deve a educação caminhar à frente da evolução geral nem dificultá-la.

(Crônica de la Unesco, Paris).

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO NORDESTE DO BRASIL

J. ROBERTO MOREIRA

Damos a seguir o que, segundo o nosso ponto-de-vista sócio-econômico, seria necessário estudar e pesquisar para o perfeito planejamento da educação para uma área subdesenvolvida como a do Nordeste brasileiro. No momento em que o Governo do Brasil se preocupa em equacionar e resolver os problemas daquela região, as presentes notas, produto de estudos iniciados já em 1955, em Pernambuco, e publicados parcialmente em *Educação e Ciências Sociais*, órgão do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, constituem uma síntese normativa que pode ser útil. De outro lado, podem servir de sugestão para os estudos comparativos que os sociólogos da educação, na América Latina, tenham em vista.

I

O sistema educacional de qualquer sociedade precisa ser considerado como função do sistema global a que serve. Na complexa sociedade nacional de um país moderno, a educação tem por objetivo a preservação das tradições e instituições nacionais. Há problemas educacionais que são sentidos, em maior ou menor grau, da Amazônia à fronteira do Rio Grande do Sul. Conseqüentemente, a situação educacional e os problemas educacionais de qualquer região do Brasil ou de qualquer comunidade dentro do Brasil, têm que ser considerados dum ponto-de-vista nacional. Um levantamento de qualquer região do país, tal como a do Nordeste, terá necessariamente que tratar de muitos dos problemas de âmbito nacional, relativos à educação brasileira.

Isto pôsto, é preciso levar em conta que, por outro lado, o Brasil se caracteriza pelos seus contrastes regionais. Na imensa área nacional, as diferenças do meio físico, dos acontecimentos históricos e de ocupação humana produziram variações regionais das instituições brasileiras e dos padrões culturais. Em vista disso, o levantamento da educação em qualquer

região do país precisa tomar em consideração condições regionais específicas e problemas regionais, tanto quanto as relações concretas da região com a nação como um todo; isto é, como a região se comporta no contexto nacional.

O Nordeste é uma das regiões mais caracterizadas do Brasil. Em realidade, segundo o indicam vários escritores, o Nordeste é constituído por duas regiões naturais e culturais, distintas mas inter-relacionadas.¹ Ao longo do litoral, há uma faixa estreita de terra que outrora tivera bom revestimento florestal, e que constitui o *Nordeste Agrário*. Para o interior, fica o chamado *Mediterrâneo Pastoral*, cujas características variam do agreste, como área de transição, onde agricultura e pastoreio, de mistura, se tornam possíveis ao sertão árido que sofre de sêcas periódicas.

Cada uma destas regiões culturais nordestinas tem seu meio natural distinto, seus característicos modos humanos de ocupação e suas tradições regionais próprias. Teoricamente e de fato, as duas regiões nordestinas exigem soluções diferentes para seus problemas educacionais. Por isso, a diferença entre as duas regiões deve ser tida em mente ao se tentar qualquer levantamento e qualquer planejamento educacionais para o Nordeste.

Ainda assim, apesar da diferença entre as duas regiões, é fato que a educação é, ali, realização do Estado, como em tôdas as sociedades modernas. A situação educacional precisa, conseqüentemente, ser considerada em termos das unidades políticas que mantêm o sistema educacional sem que, todavia, percam de vista as exigências de condições locais. Cada um dos vários Estados do Nordeste — Alagoas, Pernambuco, Ceará, etc. — não constitui região homogênea, natural ou cultural, mas antes cobre áreas que são tanto da região agrária, como da pastoril. Qualquer levantamento educacional relativo a um daqueles Estados nordestinos tem que levar em consideração as duas regiões naturais e culturais (do mesmo modo que ainda áreas locais mais limitadas, como o Agreste, e as zonas mais úmidas e elevadas, como a de Cariri, no Ceará). Por outro lado, o levantamento e o planejamento educacionais, relativos a todo o Nordeste, não podem ser realizados senão em termos das suas unidades políticas, em razão de ser a educação uma função e uma realização dos Estados.

Ainda com relação à natureza dos levantamentos e planejamentos educacionais no Brasil, é preciso levar em consideração que, se, no presente, os Estados têm maior responsabilidade em administração educacional, duas forças antagônicas tendem a reduzir e a enfraquecer essa responsabilidade. De um lado, o Governo Federal que, até há pouco, se contentava em legislar sobre o ensino secundário e o superior, vai gradativamente interferindo na administração educacional, de modo geral e especialmente por meio do processo de federalização de escolas. De outro lado, os municípios, obrigados por dispositivo constitucional a aplicar 20% dos recursos provindos de impostos municipais, em educação, organizam sistemas próprios de ensino público, principalmente de nível primário. Os Estados não resistem a nenhu-

1 Cf. Djacir Menezes — *O outro Nordeste — formação social do Nordeste* — Rio, José Olympio, 1937; Manuel Dlégues Júnior — *Regiões Culturais do Brasil* — C.B.P.E., — MEC, Rio de Janeiro, 1960.

ma dessas duas forças contraditórias — a centralizante e a localista — porque elas contribuem para aliviar os orçamentos estaduais dos encargos educacionais.

É preciso, portanto, em qualquer levantamento de situação educacional de região brasileira, tomar em consideração o que representa a contribuição de cada uma das três esferas administrativas — municipal, estadual e federal — para o sistema existente, bem como, em qualquer planejamento, é indispensável estudar os meios e possibilidades de harmonizar as três na consecução do sistema educacional que melhor atenda às condições regionais e locais de desenvolvimento cultural e econômico.

Em síntese breve — como a presente, que procura apenas servir de base para outros estudos — seria pretensioso analisar a situação educacional de uma região tão ampla e variada como a do Nordeste, tendo em vista os problemas sociais e administrativos que a ela se relacionam. Importa, porém, estabelecer, embora em linhas rápidas, que a compreensão dos problemas educacionais dessa região e qualquer tentativa de planejamento de educação precisam ser adequadamente baseados no conhecimento dos fundamentos sociais e culturais da região. Além disso, é importante tentar a projeção da análise e do planejamento no futuro, compreendendo a direção das mudanças no Brasil e especialmente na mencionada região. Sabemos muito bem que o objetivo da educação é preparar as crianças para viver numa sociedade que existirá dentro de 10 a 20 anos. Daí por que qualquer levantamento do Nordeste deve tentar esclarecer qual a direção de suas mudanças sociais e econômicas, se é que devemos preparar as gerações novas para a vida.

É bom e útil ter em mente a economia pastoral do sertão árido, a vida tradicional do vaqueiro, as imensas áreas de pastoreio, os "mores", hábitos e atitudes, que constituem parte do seu *background* cultural. É igualmente importante conhecer a sociologia das plantações de cana com suas tradições de "casa grande e senzala", bem como lembrar a contribuição importante dos africanos à cultura regional e tradicional do Nordeste agrário. Mas, bem mais importante para o propósito de estudar os problemas educacionais da região é conhecer algo das tendências contemporâneas de mudança social no Brasil, como nação, e de seus reflexos no Nordeste. Continuará a ser a economia pastoril a forma de adaptação humana mais adequada do sertão árido, e continuará a produção de açúcar ainda a ser a atividade econômica característica do litoral agrário? Continuará essa área tão isolada do resto do Brasil como o foi no passado? Será sua população tão predominantemente rural como antes e ainda agora?

Essas são questões dentre outras que podem apresentar-se aos educadores que tentem levantar a situação educacional presente e planejar para o futuro.

Uma das primeiras considerações quanto ao planejamento de um *survey* da educação no Nordeste é entender plenamente que o Brasil, como nação passa por uma revolução sócio-econômica, rápida e drástica. Deixa de ser uma sociedade essencialmente agrária e rural com um sistema rígido de classes sócio-econômicas, semifeudais, para transformar-se numa sociedade

industrial e orientada para a urbanização, de que é emergente uma nova ordem social, econômica e política. Este processo tão nítido nos Estados sulinos e centrais, talvez pareça realizar-se com menor velocidade e com efeitos menos drásticos no Nordeste. Entretanto, em face dos esforços relativos a vários projetos de desenvolvimento e de planejamento por parte do Governo Federal e dos Governos Estaduais, a revolução brasileira é também real e importante para o Nordeste.

Alguns dos sintomas destas condições, social e economicamente em mudança, que precisam ser levadas em linha de conta num levantamento e planejamento educacionais, se revelam nos seguintes exemplos que indicam a nova orientação:

1. *O crescimento rápido da população* — De 1900 a 1955, a população brasileira cresceu em 238,6%. O crescimento da população dos Estados nordestinos foi caracteristicamente mais lento, mas, mesmo assim, chegou a 192,9%. Apesar da emigração considerável para a Amazônia, no começo do século, e para São Paulo e o Sul, mais tarde, o Nordeste possui uma população que se expande rapidamente. Há indicações de que esta população continuará a crescer com aproximadamente a mesma velocidade, durante as próximas décadas. Qualquer plano para a educação tem que tomar, necessariamente, em consideração este fenômeno de crescimento populacional e, então, levar em conta as necessidades maiores no que diz respeito a edifícios, equipamento, professores e fundos financeiros.

2. *Urbanização* — Embora o Nordeste não tenha experimentado o desenvolvimento de gigantescas cidades metropolitanas como o Rio de Janeiro e São Paulo, o movimento das zonas rurais para as cidades, que é geral no Brasil, também se nota marcadamente naquela região. Por exemplo, Recife, que tinha 347 359 habitantes em 1940, apresentou 543 468 habitantes em 1950. A população de Salvador cresceu de 388 183 em 1940 para 424 142 em 1955. Além disso, presenciamos, no correr dos últimos 20 anos, o crescimento rápido de uma série de cidades médias, principalmente no interior nordestino, as quais servem de centros comerciais para grandes áreas. Exemplos disso são Campina Grande (Paraíba), Caruaru e Garanhuns (Pernambuco), Juazeiro (Ceará), e várias outras. O crescimento dessas cidades é um reflexo direto da melhoria dos transportes na região e do crescimento da indústria local. Só no Estado da Bahia, a população das áreas urbanas cresceu em cerca de 52% entre 1940 e 1960, enquanto as áreas rurais não mostraram mais que 19% de crescimento. É claro que, embora o Nordeste ainda seja predominantemente rural, há forte tendência para o modo urbano de vida, coisa que os estudos educacionais não podem deixar de lado. Sistemas específicos de educação têm que ser planejados tanto para as grandes cidades e as aglomerações urbanas de tamanho médio, como para as zonas rurais.

3. *Comunicações* — Há menos de 20 anos ainda era possível aos canaceiros de Lampião escapar das autoridades públicas por causa, principalmente, da falta de comunicações na região. Nos últimos anos, porém, os Estados nordestinos, têm sido beneficiados por sistemas de estradas de rodagem, melhores que os de outras regiões brasileiras, sobretudo em consequência do trabalho da "Inspeção de Obras contra as Secas". A extensão

das estradas existentes em 1960 era de mais de 70.000 quilômetros; e bem mais importante, ainda, é o fato de que as estradas nordestinas foram ligadas ao sistema nacional, o que permite ao Nordeste comunicação com os Estados industriais mais altamente desenvolvidos do Sul. O caminhão passou a ser veículo capaz de quebrar o isolamento da região em relação ao país, ao mesmo tempo que tornou mais inter-relacionadas as várias áreas da própria região. Em 1940, apenas 6 142 caminhões trafegavam no Nordeste, mas, já em 1950, cerca de 15 600 o faziam, e atualmente êsse número ultrapassa de 35 000. Do mesmo modo, outros meios de comunicação, como o telégrafo, o telefone e a radiotelegrafia se estenderam enormemente, de maneira que, hoje e mais ainda no futuro, a vida rural simples do Nordeste é e será influenciada pelos modernos padrões industriais do Sul e das grandes cidades litorâneas. Seria errôneo educar a população rural do Nordeste para a vida simples que ela possuía no passado e que ainda existe em muitas áreas da região, porque mudanças estão se operando e hão de operar-se rapidamente.

4. *Meios coletivos de influência* — Nos últimos anos, por todo o Brasil, houve um extraordinário e rápido crescimento do uso dos meios de publicidade e influência coletiva, de todos os tipos — radiodifusão, cinema, revistas, jornais e, mesmo, televisão. Em virtude de o Nordeste, como região, ter renda média por trabalhador inferior que a dos Estados sulinos e centrais, e porque o analfabetismo é mais sentido naquela região, êle não tem podido participar amplamente da expansão de tais meios de influência coletiva. Todavia, nas grandes cidades e nas de tamanho médio, os receptores de radiodifusão são agora muito comuns e o cinema está presente em toda parte. Em 1957 havia no Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) 50 estações de radiodifusão. Do mesmo modo, a circulação de jornais e revistas, cresce rapidamente, sendo a tiragem média dos jornais diários do Nordeste de 300 000 em 1957. É muito comum, hoje, haver nas pequenas cidades do interior, fôlhas semanais que tratam de assuntos locais, nacionais e estrangeiros, embora se destinem a um público relativamente pequeno, em razão do analfabetismo; neste sentido, os jornais não diários, no Nordeste, apresentaram, em 1957, a média de cerca de 200 000 exemplares por tiragem. Já os sistemas de difusão por meio de alto-falantes conseguem atingir maior público e constituem algo de característico das cidadezinhas e vilas do interior, substituindo ou ampliando o alcance dos jornais escritos. Esta expansão do uso dos meios de influência coletiva é importante para a compreensão da situação educacional e é útil para o estabelecimento de planos educacionais. Tais meios podem ser utilizados como recursos à disposição da educação, ao mesmo tempo que o seu desenvolvimento, criando mais disponibilidade de material de leitura, desenvolverá o desejo e mesmo a necessidade de saber ler.

5. *Participação política* — No Nordeste, como no resto do Brasil, conhecido no passado pelo "coronelismo" que lhe controlava a vida política, tem havido rápida expansão da participação popular em atividades políticas. Enquanto nas eleições para a Assembléia Constituinte, em 1933, votaram no Nordeste apenas 195 055 eleitores, já nas eleições gerais de 1958 compareceram às urnas, na mesma região, 2 194 119 eleitores. Vê-se que o cresci-

mento, nesse período, foi de quase 12 vezes o contingente de 1933; se tivermos em vista todo o Brasil, o crescimento dos eleitores não atingiu, em 1958, 9 vezes o de 1953. Este crescimento do eleitorado é indicação importante de mudança na sociedade nordestina. De outro lado, as campanhas políticas são agora diferentes das que se faziam há vinte anos. Os candidatos às posições eletivas, estaduais e federais, viajam milhares de quilômetros por aeroplano ou automóvel, a fim de se fazerem ouvir diretamente pelos votantes. É provável que seja ainda verdadeiro o controle da vida política em muitas áreas locais, pelos chefes políticos, mas já se nota que a maior participação atual das massas populares nas eleições está destruindo o poder dos "coronéis" locais. Do ponto-de-vista educacional, isto é importante porque o desenvolvimento de um eleitorado inteligente exige nível de educação superior ao da simples alfabetização.

6. *Reajustamento das classes sociais* — Até não há muito tempo, duas classes sociais principais podiam ser facilmente delineadas no Nordeste: a aristocracia de proprietários e a grande massa de trabalhadores em plantações de cana, engenhos de açúcar e pastoreio de gado. Nas comunidades interiores e nas cidades havia um pequeno grupo cujo padrão de vida e *status* social permitia classificar entre a elite e a massa trabalhadora, sem que, todavia, pudesse ser considerada legitimamente como classe média, tanto do ponto-de-vista sócio-econômico, como do ponto-de-vista sociocultural. Sabe-se, documentadamente, que a elite era formada por pequena percentagem da população total. Numa sociedade como esta, que era relativamente estática até poucos anos atrás, a educação escolar era sobretudo destinada à elite.

Em nossos dias, porém, novas classes sociais estão surgindo no Nordeste. Em primeiro lugar já existe uma grande classe de assalariados que vivem nas cidades maiores e mesmo nas comunidades que se formam em torno das grandes usinas de açúcar. Em segundo lugar está emergindo de modo claramente perceptível uma classe média com tôdas as suas características sócio-econômico-culturais. Finalmente, uma nova elite, que não se origina da aristocracia de proprietários, mas do comércio e da indústria, apareceu. É evidente que esta sociedade em mudança exige transformação do sistema educacional. Não mais uma pequena elite exige educação acima da primária; participantes de todos os novos segmentos sociais (assalariado urbano, classe média e a nova elite comercial e industrial) já começam a procurar oportunidades educacionais nos vários níveis de ensino. Nestas condições, as necessidades educacionais do Nordeste não crescem apenas em razão do crescimento populacional, mas sobretudo da maior procura de educação pelos componentes das novas classes sociais para seus filhos.

II

Muitos outros exemplos de mudanças sociais e econômicas que hão de afetar a situação educacional no Nordeste poderiam ser alinhados aqui, devendo qualquer levantamento relativo à educação tomar em consideração tais condições.

Cabe, agora, entretanto, chamar a atenção para o fato de que a educação não é apenas condicionada pelas mudanças sociais, mas pode ser, ela própria, instrumento de mudança. Em outras palavras, mediante educação planejada é possível influir nas mudanças sociais e econômicas. E isto é particularmente verdadeiro para regiões tais como a do Nordeste. Com exceção do extremo Norte, o Nordeste é, no Brasil, a região que mostra os índices mais baixos de desenvolvimento econômico e social. Pode mesmo parecer que ele não está participando plenamente do rápido progresso econômico na nação. Pela análise da renda nacional no Brasil, publicada pela Comissão Mista Brasil — Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (2º tomo, pág. 151, Rio, 1954), todos os Estados nordestinos são colocados entre os de menor renda, quer em termos de cruzeiros *per capita*, quer em percentagem sobre o total da renda nacional. Além disso, como é indicado na seguinte tabela, essa percentagem decresceu de 1939 para 1950 e para 1957.

Percentagem da Renda Nacional

	em 1939	em 1950	em 1957
Alagoas	1,4%	0,9%	0,9%
Rio Grande Norte	1,2%	1,0%	0,8%
Paraíba	2,0%	1,6%	1,3%
Pernambuco ...	5,1%	3,8%	3,7%
Ceará	2,6%	2,5%	1,9%
Maranhão	2,1%	1,2%	1,0%
Piauí	1,0%	0,6%	0,5%

Comparado com o de outras regiões mais dinâmicas e que se localizam mais para o sul, o desenvolvimento do Nordeste é incontestavelmente vagaroso. Neste caso, particularmente, a educação se torna mais importante no sentido de estimular o desenvolvimento econômico. Mas, justamente aqui, nos vemos em face de um dilema: ao passo que a educação se torna mais importante como instrumento de mudança social e de desenvolvimento econômico, o baixo estágio econômico torna difícil o financiamento da educação em escala satisfatória. A Região não poderá dispor dos recursos suficientes justamente porque é pobre, sendo-o devido ao atraso; só com auxílio federal, provindo das taxas e impostos arrecadados nas regiões mais prósperas do país, é que o Nordeste poderá ter a assistência educacional de que necessita; isto significa a cooperação dos outros Estados através da União. Para planejar essa educação seria necessário íntimo trabalho de cooperação entre educadores, cientistas sociais e economistas, uma vez que os planos e as necessidades consideradas não podem dizer respeito apenas ao presente estágio de desenvolvimento econômico, mas também ao que pode ser a expectativa com referência à próxima geração, devendo, portanto, a educação ser considerada como investimento de capital, da mesma forma que o é o estabelecimento de usinas hidrelétricas.

III

Em face do exposto, recomendamos como estudos necessários para o levantamento e o planejamento educacionais do Nordeste o que abaixo é enumerado. Evidentemente, nem tudo depende de investigação nova; há uma série de estudos objetivos e cientificamente conduzidos, sobre o Nordeste, que precisa ser analisada e, depois, coordenada em função dos objetivos que temos em vista.

I. *Estrutura e mudança sociais no Nordeste:*

a) *Estrutura econômica* — Que podemos admitir como relativamente certo, tendo em vista os estudos econômico-sociais do Brasil contemporâneo, a respeito das seguintes questões, relativas ao Nordeste?

- a-I) Características dominantes, condições, problemas e possibilidades da economia agrária, da economia extrativa e da Indústria de transformação, nas diferentes subáreas nordestinas;
- a-II) o processo de industrialização e suas conseqüências econômicas sobre o Nordeste;
- a-III) renda nacional, distribuição pelas subáreas nordestinas, em face do problema de desenvolvimento;
- a-IV) o problema de financiamento de obras e serviços públicos, em face da estrutura econômica do Nordeste, tendo em vista o que da renda nacional pode ser nisso aplicado, com especial atenção para o financiamento da educação pública.

b) *Estrutura social* — Que se pode admitir como mais provavelmente certo a respeito das seguintes questões?

- b-I) Existência ou não no Nordeste das grandes classes sociais em que comumente se estratificam as sociedades humanas depois da revolução industrial, em função de um padrão econômico e de um *status* cultural;
- b-II) situação dos trabalhadores rurais (agrícolas, pastoris e de atividades extrativas); sua distribuição em subgrupos ou subclasses de trabalho;
- b-III) os trabalhadores da cidade, sua distribuição em subclasses de trabalho;
- b-IV) a existência, a posição e os problemas de uma classe média urbana — o funcionalismo público, os comerciários, bancários etc.; posição das chamadas profissões especializadas em relação a essa classe;

- b-v) a burguesia urbana e a aristocracia rural — características respectivas, desenvolvimento, tendências, contribuições reais e possíveis para o desenvolvimento da região;
- b-vi) necessidades, exigências e ideais das diferentes classes sociais;
- b-vii) características principais e tendências da mobilidade social no Nordeste; possibilidades reais de mobilidade vertical e horizontal; problemas resultantes desses dois tipos de mobilidade; formação das elites dirigentes (sua origem e recrutamento); degradação social (o subproletariado das cidades e os párias rurais); possibilidade de mobilidade do negro e dos mestiços;
- b-viii) o problema da educação para todos em face da estratificação social; possibilidade dessa educação no Nordeste.

c) *Situação cultural*

- c-i) O vestuário e a casa, suas características regionais, nas áreas urbanas e rurais, conforme os grupos e classes sociais; variação, padronização e tendências evolutivas;
- c-ii) a família, o casamento, a criação das crianças; nas diferentes subáreas, segundo as classes sociais e o nível econômico; tipos característicos da família nordestina; problemas familiares decorrentes da migração, das mudanças sócio-econômicas em processo, do trabalho feminino e do trabalho do menor; desagregação familiar, desquite ou separação (divórcio de fato, embora não jurídico); os menores abandonados; delinqüência infanto-juvenil;
- c-iii) associações e agrupamentos sociais; suas formas regionais e locais; costumes e valores morais; cooperação e rivalidade; grupos de vizinhança, de companheirismo, de trabalho cooperativo, de solidariedade e filantropia; agrupamentos e associações artísticas e científicas;
- c-iv) tecnologia rural e urbana nas diferentes subáreas culturais; tecnologia de base científica e tecnologia empírica; áreas de desenvolvimento e de subdesenvolvimento tecnológico; condições econômicas das diferenças tecnológicas; relações entre o analfabetismo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento tecnológico; relações quantitativas e qualitativas entre os diversos níveis e ramos de ensino e a situação da tecnologia; condições reais e funções sociais e culturais do bacharelismo, do intelectualismo literário e acadêmico no Nordeste;
- c-v) publicidade, comunicação e transporte; condições reais e funções culturais e sociais (tendo em vista as diferentes

subáreas e a estratificação social) do livro, dos jornais e outros periódicos, do rádio, dos correios e telégrafos; meios de comunicação e transporte, vias e barreiras à difusão cultural; os rios navegáveis, as estradas de ferro e de rodagem, a cabotagem marítima e o avião, não apenas em sua importância e função econômico-comerciais, mas como vias de contato, difusão e interpretação culturais;

- c-vi) política e administração — (a) a questão de maturidade política e a cultura popular; (b) certos fatos marcantes de nossa situação política, como o populismo, a demagogia, o coronelismo rural, as flutuações políticas das diferentes classes sociais, sobretudo da classe média, etc.; (c) relações entre a política partidária e a administração pública do Município e dos Estados; (d) conseqüências do centralismo administrativo; (e) a questão tributária e a redistribuição das rendas públicas; (f) possibilidades administrativas que a situação financeira dos Municípios e dos Estados oferece; (g) possibilidade e entraves ao desenvolvimento cultural pela política e a administração, tendo em especial consideração o sistema escolar;
- c-vii) situação demográfica — crescimento das populações rurais e urbanas; rarefação e concentração demográficas; composição etária da população; população produtiva e população dependente; migrações internas e variações locais da situação demográfica; as relações raciais, a posição do negro e dos mestiços na população descrita no sistema institucional de educação;
- c-viii) situação higiênica e sanitária — nas diferentes subáreas, nas cidades, nas pequenas áreas urbanas, nas áreas rurais e no interior; as endemias, as chamadas moléstias tropicais, a subnutrição e outras questões semelhantes, tendo em vista condições climáticas, econômicas e sociais; a mortalidade infantil e longevidade no Nordeste, tendo em consideração as classes sociais nas diferentes subáreas culturais, o gênero de trabalho e as condições sanitárias em geral.

Que relações tem, pode ter e deverá ter o sistema de educação escolar com as questões e problemas tratados?

II. *A situação educacional e a realidade social do Nordeste.*

- a) *A escola e a mudança social* — De que forma e com que dados podemos responder às seguintes questões?

- a-1) Está a educação institucionalizada atendendo, na sua organização, no seu conteúdo e na sua prática à realidade

da situação nordestina, tendo em vista quer um possível processo de mudança para uma civilização industrial, quer um desenvolvimento não uniforme, nem harmônico, em virtude de desequilíbrios sensíveis?

- a-II) Em face do estado de instabilidade social e econômico determinado pelas mudanças em ato na sociedade nacional, a educação nordestina se vê ou não tolhida na sua função conservadora — de adaptação das gerações novas à realidade social — ou, então, exerce alguma função dinâmica no sentido de ser processo diretivo ou orientador de uma cultura em mudança?
- a-III) A educação institucionalizada atinge de preferência as classes superiores da população ou consegue ser uma instituição para tôdas as classes sociais? Como se poderia comprovar uma ou outra das alternativas?
- a-IV) Se é verdade — como se tem dito — que a educação atinge apenas uma parte da classe média e a classe superior e consegue atender a tôdas as necessidades e exigências culturais delas, ou apenas a uma parte, a que diz respeito à cultura intelectual de fundo literário e de conhecimentos gerais, como se poderia fundamentar a resposta a esta questão?
- a-V) Contribui a educação de qualquer forma para a mobilidade social ascendente? De que forma e por que meios efetivos, isto é, realmente atuantes? Como e por quê?
- a-VI) Tem a educação, presentemente, qualquer possibilidade de, dentro de cada uma das diferentes classes sociais, promover ou contribuir para o progresso social e a melhoria do padrão de vida dos componentes de cada uma delas? Como e por que meios o consegue, ou por que deixa de o fazer?
- a-VII) Na estratificação social em processo, há etnias que têm mais dificuldade de ascensão de uma classe para outra, ou de progresso cultural e de padrão de vida dentro de uma determinada classe? Contribui a educação institucionalizada, de algum modo, para atenuar ou para agravar essa situação? Por que e como?
- a-VIII) De que forma e por que meios está a educação nordestina — se é que o consegue — atendendo ao problema de especialização das profissões urbanas, decorrente das mudanças econômicas em processo? Em suma, qual a situação do ensino profissional no Nordeste contemporâneo?
- a-IX) Podemos considerar a escola nordestina como fator de desenvolvimento rural, ou como instituição indiferente aos problemas rurais?

- a-x) É a escola nordestina uma instituição segregada no contexto social ou é nêle integrada segundo um sistema dinâmico de inter-relações e interações? Como se fundamentaria uma ou outra das duas alternativas?
- a-xi) Qual a posição da família em relação à escola existente, do ponto-de-vista crítico, do das suas necessidades e exigências, isto é, do que esperam e do que alcançam da escola para seus filhos?
- a-xii) Quais as atitudes mais comuns das crianças e dos jovens em relação à escola, como a consideram, que esperam dela, que alcançam?

b) *A administração da educação no Nordeste*

- b-i) Podemos todos concordar em que a administração pública brasileira se caracteriza por centralismo rígido? Se assim é, quais as repercussões disso em educação? Que problemas e dificuldades oferece ao desenvolvimento da educação, à sua melhor adequação à realidade social e econômica brasileira e nordestina em particular, ao seu atendimento às necessidades e exigências culturais do povo?
- b-ii) Responsabilidade financeira das administrações municipais e estaduais; razoabilidade ou não do preceito constitucional que determina aos Municípios e aos Estados despesa não inferior a 20% da renda dos impostos com educação; a proporção dos impostos na receita pública dos Estados e Municípios e a proporção das taxas, rendas industriais, e receitas extraordinárias; como devemos considerar a "ação supletiva" da União em matéria de financiamento da educação, conforme preceitua a Constituição, no que diz respeito ao Nordeste; o financiamento das diversas categorias de estabelecimentos escolares públicos; as verbas de pessoal docente, obras, material e administração em educação pública; modalidades especiais de financiamento de educação (fundos, cooperativas, taxações específicas etc.); participação dos poderes públicos no financiamento do ensino privado.
- b-iii) O ensino primário, sua organização, seus fins e objetivos; deficiências e suas causas; filosofia que o orienta; matrícula, freqüência e aproveitamento escolares; ensino primário urbano e ensino primário rural; teorias prevaletentes a respeito do ruralismo e do urbanismo pedagógicos.
- b-iv) O professor primário e sua formação; a rede do ensino normal existente; práticas e teorias prevaletentes na formação do professor primário; organização, valores e deficiências das escolas normais, como existem; critérios estaduais de ingresso na função docente da escola primária, sua discussão e apreciação crítica; idem no que

se refere aos critérios de promoção do professor primário; relação desses critérios com a eficiência didática.

- b-v) Os programas e o currículo da escola primária; como têm sido planejados, executados e transformados; a escola urbana e a escola rural; o problema de sua diferenciação; problemas do ensino primário — o abandono da escola antes do seu término, as reprovações, etc.; o equipamento didático da escola primária, deficiências existentes, o livro escolar, etc.; as instalações escolares, a supermatricula, o desdobramento em turnos de poucas horas e suas conseqüências.
- b-vi) O ensino secundário; sua organização e administração; o ensino acadêmico e o ensino profissional; o ensino secundário de iniciativa, privada, suas virtudes, defeitos e problemas; o professor secundário, sua formação, seu *status* social e econômico, sua eficiência didática, consciência profissional e problemas decorrentes.
- b-vii) O ensino superior e apreciação crítica de sua organização e de sua rêde; as universidades, sua autonomia relativa, sua organização, problemas administrativos, técnicos e docentes; o ensino superior público e privado; a questão da proliferação dos cursos superiores e a questão de eficiência; o pessoal docente dos cursos, sua formação, sua seleção e seu valor; os problemas da formação das elites dirigentes e das especializações técnico-científicas de alto nível em face da realidade do ensino superior; a situação do corpo discente dos cursos superiores, tendo em vista a preparação para os estudos superiores nos cursos secundários, a seleção dos candidatos, a eficiência da aprendizagem, as possibilidades de pesquisas, estudos, aplicações práticas e treinamento profissional; equipamento técnico-científico das universidades e das escolas isoladas de ensino superior.

III. *Fundamentos de uma nova política educacional para o Nordeste*

- a) A mudança de estrutura econômica no sentido da industrialização e da mecanização do trabalho agrícola, a reestruturação dos quadros profissionais urbanos e rurais e a educação que esses fenômenos supõem.
- b) A questão das áreas subdesenvolvidas e o papel da educação em sua recuperação.
- c) As mudanças visíveis de estrutura familiar no Nordeste e o que a educação escolar pode realizar para solucionar os problemas decorrentes.
- d) O papel reservado à educação na orientação e direção das mudanças culturais que se operam no Nordeste, atualmente.

- c) As relações de classes e de raças e suas exigências educacionais.
- f) Como poderíamos caracterizar a classe média do ponto-de-vista de suas necessidades e exigências culturais e, portanto, educacionais ou escolares? Que fatores regionais, étnicos, econômicos serviriam para determinar tais necessidades e exigências e como as atenderíamos?
- g) Como deveríamos considerar a mesma questão do item anterior em relação às classes trabalhadoras (operários e camponeses)?
- h) Que deveríamos entender por elites? Como selecioná-las, prepará-las e formá-las?
- i) Poderemos tentar uma descentralização administrativa da educação? Seria viável a municipalização administrativa da educação; que dificuldades ou problemas poderiam ser criados com uma tentativa dessa espécie? Que vantagens ela criaria para o desenvolvimento funcional da educação no Nordeste? Em que posição ou situação ficaria, perante tal descentralização, o ensino privado? O ensino secundário? As Universidades e as faculdades isoladas do ensino superior? Que função teriam o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias Estaduais de Educação? Como seriam aplicados os fundos públicos, municipais, estaduais e federais, que a Constituição obriga a destinar à educação? Em suma, qual seria a melhor forma de administração educacional para o Nordeste, tendo em vista a sua realidade social, econômica e cultural?
- j) Em face do que se julgar a respeito dos itens anteriores, sobretudo do item i), qual o sistema que deveríamos adotar para o ensino elementar, tendo em vista: (1) obrigatoriedade, número de anos de escolaridade, duração dos períodos diários de aulas, faixa de idade a ser abrangida pela obrigatoriedade; (2) flexibilidade e variação de horários, períodos escolares e extensão da obrigatoriedade escolar, conforme áreas culturais e econômicas; (3) ciclo único de ensino elementar ou divisão em dois ciclos (fundamental e complementar), tendo em vista suas vantagens, desvantagens, possibilidades e dificuldades, extensão desses ciclos (número de anos de cada um), tendo em vista o que se disse em I e II, anteriormente; (4) a questão do currículo e dos programas escolares, como os elaborar e determinar o seu conteúdo, capacidade local e regional dessa elaboração; variabilidade e flexibilidade dos programas; o fundamental e o acessório; (5) o currículo das escolas urbanas e rurais; bases comuns, diferentes e variação; (6) a medida da aprendizagem, a promoção e a repetência, tendo em vista a questão da obrigatoriedade de frequência, dos mínimos escolares, do princípio de educação para todos e de financiamento e extensão da rede escolar; (7) os problemas de material e equipamento didático das escolas primárias; (8) ligação ou entrosamento do ensino primário com o ensino secundário, tendo em vista os objetivos e fins próprios de um e outro grau de ensino?
- k) A formação do professor primário e suas condições; cursos pós-primários ou pós-secundários; cursos específicos de formação ou

simples especialização e prática posteriores aos cursos comuns; nível único de formação ou dois ou mais níveis, atendendo a dificuldades locais; mínimos necessários à formação do professor primário, tendo em vista as necessidades culturais e as de experiência e prática pedagógicas; diretrizes gerais e localização das escolas normais; a questão dos professores das escolas normais e dos institutos de educação, como recrutá-los e como selecioná-los, tendo em vista a possível contribuição de escolas superiores de educação; situação e contribuição possível das escolas de filosofia nessa questão; o problema profissional do professor primário, tendo em vista salários, carreira profissional (remoções e promoções), assistência social e técnico-profissional, etc.; especialização e aperfeiçoamento do professor primário.

- l) Posição dos diferentes ensinos técnico-profissionais de nível médio ou secundário, necessários para o Nordeste, em face da estruturação da escola secundária brasileira.
- m) A educação de base como esforço dirigido e coordenado de soerguimento do nível tecnológico das populações locais, tendo em vista suas possibilidades e reais necessidades, incluindo programas como o da ANCAR, organização e desenvolvimento de cooperativas ou formas associativas de produção, de práticas agrícolas, de solução de problemas públicos, etc., bem como cursos de emergência, quer de aprendizagens básicas, quer de especializações profissionais elementares e médias.
- n) Entrosamento e coordenação comum de programas sociais, econômico-financeiros e educacionais de organizações como a ANCAR, o Banco do Nordeste, o DNOCS, a SUDENE e outras, com os programas educacionais dos Municípios e dos Estados, visando à soma e convergência de esforços, evitando duplicidade e paralelismo de atividades, etc.
- o) Coordenação e entrosamento de planos e programas dos Estados e Municípios nordestinos, visando à globalização e à interdependência das soluções relativas a toda a região, sem que isso implique centralização ou comando único, mas apenas no mesmo princípio de soma e convergência de esforços.

(*Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, Rio).

O ASPECTO ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO E OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS

JOHN VAIZEY

Em três planos pode o economista contribuir de fato para que se compreenda o lugar reservado à educação, numa sociedade em processo de

Traduzido do francês pelo Técnico de Educação Maria Helena Rapp.

desenvolvimento ou a desenvolver-se. O primeiro consiste na análise das despesas com a educação, no presente e no passado, em diferentes zonas e em situações sociais diferentes. A análise exata das despesas e a sua comparação podem levar a pesquisas frutíferas, como espero sugerir. O segundo plano se traduz pela análise da rentabilidade dos investimentos em educação: tenho um método a propor. O terceiro consta da comparação de custo entre as diferentes formas de ensino. Constitui o ponto-de-vista peculiar ao contador, sendo da mais alta importância prática para os administradores de educação.

Nossa exposição constará de certo número de observações sobre cada um desses pontos principais. Algumas dessas observações já foram por nós formuladas em outras oportunidades, através de publicações ou por nossa colaboração na D.E.C.E.; essa a razão por que não entraremos em pormenores ao citá-las aqui. A finalidade deste documento é provocar discussão; pois, dos debates dos universitários, daqueles que têm voz ativa em política e dos educadores é que realmente sairão as proposições práticas, através das quais os países subdesenvolvidos conseguirão tomar as decisões convenientes sobre esse assunto, que se pode revelar crucial, influenciando o ritmo de seu desenvolvimento econômico e social, bem como o rumo a adotar.

Apreciemos, inicialmente, a *análise das despesas com a educação* (que podemos considerar o problema macro-econômico). A tarefa essencial consiste, neste caso, em definir a educação. Esta se encontra de tal forma ligada à estrutura social, que se torna difícil comparar, de maneira racional e só neste ponto, um grupo de países. Também oferece a mesma dificuldade confrontar diferentes anos em um único país. Cumpre, não obstante, formular algumas hipóteses (em geral bastante audaciosas), para chegar a uma definição.

Importa destacar, aqui, a necessidade de considerar todas as crianças da sociedade em causa, visto que na maioria das vezes os dados fornecidos pela Unesco se referem apenas à instrução pública. Por esse motivo, a definição escolhida precisa levar em conta as subvenções concedidas ao ensino particular e as contribuições financeiras por parte das obras de beneficência, bem como as de firmas industriais e do comércio, além dos impostos e contribuições dos países.

Em seqüência, cumpre sejam as despesas globais calculadas em relação ao total da renda nacional. Estudos já efetuados revelam tender a percentagem obtida a aumentar de ano para ano, com a renda nacional, oscilando além disso com o nível geral de emprego. Há necessidade de se estabelecerem correlações entre o volume da população infantil, as alterações políticas e as que ocorrem na estrutura industrial, a fim de descobrir quais tenham sido, provavelmente, as forças determinantes na fixação da taxa de despesas. De maneira especial, é de regra servirem tais correlações para indicar porque ocorreram as variações nos diferentes capítulos das despesas totais com educação, quando, por exemplo, variaram as proporções das despesas privadas e públicas.

Questão essencial é exprimir as despesas em preços constantes, através de índices de preços apropriados.

Representa um trabalho bastante afanoso, porém, indispensável para as comparações cronológicas. Assume igualmente importância considerável o trabalho da D.E.C.E. sobre as comparações internacionais: uma das principais dificuldades consiste em comparar o esforço educacional que realizam certos países, visto apresentarem escalas salariais sensivelmente diferentes. Nessas condições, a comparação do número real de professores será normalmente muito mais reveladora que a comparação das despesas.

A distinção entre as despesas correntes e as despesas financeiras, essencial para o sistema de Keynes, apresenta significação particular em educação, visto que, na realidade, apenas existem duas categorias principais de despesas no campo educacional: com instalações e com o corpo docente.

Por conseguinte, o exame das despesas financeiras (ligadas à idade das instalações existentes) deve normalmente fixar, em termos bastante precisos, as necessidades prováveis. Uma vez que é raro ocorrerem graves dificuldades nesse gênero particular de investimento, através da exata definição das necessidades será possível aos governos empregar as dotações previstas sem maiores dificuldades.

Quanto às despesas correntes, o principal problema consiste evidentemente no recrutamento e preparação dos professores. Aqui muito poderá ser útil a definição das soluções por um economista. Inicialmente, a análise cronológica servirá para revelar as tendências da oferta, da procura e de preço dos professores. Separando-os por sexo, qualificações e classe social, essa análise poderá indicar onde se encontram as reservas de talento pedagógico, as condições em que se tornam disponíveis de forma rápida e menos dispendiosa.

Convém, outrossim, se calcule outra despesa essencial, aquilo que deixa de ser ganho em consequência do fato de serem os alunos retirados do mercado de trabalho. Intervém, aqui, um elemento de fixação arbitrária dos preços: a idade mínima para emprêgo remunerado varia de um país para outro e as condições de mercado de trabalho são tais que em certas ocasiões (em período de pleno emprêgo), é grande o *deficit* de ganho, enquanto em outras (nos períodos de desemprego), é pequeno ou até negativo.

Sugerimos aqui, para estudo desse problema, no primeiro caso, métodos de natureza macro-econômica e, no segundo, de caráter micro-econômico. Ambos os tipos servirão para esclarecer as necessidades, ao planificar-se a educação, indicando sobretudo a importância e o conteúdo do esforço, em matéria educacional, destacando quais foram os recursos não utilizados que talvez se possa aproveitar de maneira mais correta.

A segunda tarefa urgente consiste em calcular a *rentabilidade dos investimentos em educação*. Seria preferível considerar a educação antes como investimento em sentido econômico do que (atualmente é assim considerada) como artigo de consumo público ou particular. (Não dizemos isso para negar a importância cultural e social da educação, procurando destacar o seu conteúdo econômico).

Um dos métodos destinados a averiguar os resultados dos investimentos em educação consiste em determinar a contribuição prestada à produção nacional total pelos aumentos de capital, de mão-de-obra e de um terceiro fator (ainda não analisado) denominado "espírito de inovação" ou de organização. Os trabalhos de Aukrust são os que mais se aproximam desse gênero de pesquisa, embora nas suas conclusões ele se afaste um pouco dos seus próprios cálculos. Verifica-se geralmente, através do "espírito de inovação" (que, segundo se admite, intervém com a metade das causas de aumento global), o resultado da "educação" no sentido mais amplo da palavra.

Recentemente, foram realizados estudos mais sérios, nos Estados Unidos, os quais demonstram a renda dos investimentos em educação, traduzida em termos de salários. Assim, em 1949, a pessoa que tivesse instrução elementar ganhava, em média, Cr\$ 3.112,00 por ano, se dotada de instrução secundária Cr\$ 4.519,00; ao passo que a formada em universidade recebida Cr\$ 7.907,00 por ano. As dificuldades encontradas para analisar esse terceiro fator são muito grandes e quase intransponíveis; não obstante, uma série de estudos comparativos permitiria verificar, com segurança, até onde se poderiam estabelecer correlações positivas entre os investimentos em educação e as posteriores variações da produtividade.

Esses métodos para calcular a rentabilidade da educação dependem de estudos pormenorizados sobre a influência que exercem os investimentos no domínio da educação e as variações de produtividade, servindo eles certamente para reforçar as estimativas obtidas de outras fontes, quanto à prioridade que se deve atribuir às diferentes fases da educação.

Diversos métodos foram até agora empregados para pesquisar a procura, presente e futura, de operários especializados. Um deles, por exemplo, consiste em se proceder ao levantamento das solicitações para os diferentes tipos de especialização em confronto ao crescimento da economia. Outro consiste em avaliar as deficiências que porventura existam na análise das ofertas de emprego que deixam de ser respondidas no presente e daquelas previstas para o futuro, através de pesquisas por amostragem, junto a empregadores e associações profissionais. Um terceiro método consegue medir a deficiência manifestada através do gradativo aumento relativo do preço de uma categoria particular de mão-de-obra. Finalmente, há um quarto método, onde se consegue especificar com mais exatidão as qualificações particulares em falta; por exemplo, as escolas de formação profissional, os estabelecimentos de ensino superior indicarão as oportunidades oferecidas aos respectivos alunos durante certo número de anos.

O quarto método para calcular com precisão as disponibilidades em técnicos se baseia na análise dos efetivos escolares e se contrapõe às objeções levantadas aos questionários dirigidos a empregados e associações profissionais, sobre as possibilidades do mercado de trabalho. De início, é pouco provável que sejam considerados por esse critério aqueles que, depois de terem ocupado certo emprego, passam a exercer uma profissão (deixam, por exemplo, a indústria pelo ensino), sem freqüentar as instituições acadêmicas; esse método se expõe ainda à operação de dados pouco fidedignos, em matéria de desperdício.

Esse gênero de cálculos pode ser reforçado por outro método de avaliação que consiste em confrontar capital e produto empregados em educação. Totalizando-se o número de horas necessárias ao professor encarregado de determinado grupo de estudantes que visam a qualificações diversas, obtém-se uma base de partida para a medição dos rendimentos correspondentes aos diferentes níveis de educação, desde que se escolha um critério judicioso de ponderar as próprias qualificações dos professores. Poderá servir de base a essa ponderação o número de horas por eles empregadas para se formarem.

Tudo isso se destina a encontrar a melhor maneira de distribuir os recursos.

Neste ponto, convém sejam feitas algumas observações. Para começar, é interessante que se comparem os programas em todos os pormenores, sob ponto-de-vista da sua relação com a produtividade. Em seguida, ao se tentar a elaboração de um sistema educacional, deve-se considerar a estrutura da indústria no decorrer dos próximos cinquenta anos; partindo-se da estrutura atual, haverá tendência para subestimar as prováveis necessidades da indústria. Em terceiro lugar, a educação e o crescimento econômico acham-se principalmente ligados pelo fator da mobilidade social.

Essa mobilidade social constitui importante elo entre a educação e o desenvolvimento econômico. Toda expansão econômica provoca mobilidade social que, por sua vez, favorece a expansão. Nas sociedades em via de industrialização, observa-se crescimento das cidades e declínio relativo ou absoluto da agricultura, desaparecimento rápido de vários ofícios tradicionais, com surgimento não menos rápido de numerosos outros. Encontra-se, nos países industriais, sensível aumento do número de ofícios, no decorrer de sucessivos recenseamentos. Estando a sociedade em rápida evolução, há necessidade premente de educação, a fim de que a população esteja apta a ocupar os novos empregos e certa coesão seja mantida na sociedade; foi precisamente quando o processo de industrialização adquiriu maior intensidade que os países desenvolveram seus sistemas educacionais. Durante a fase de maturidade econômica, quando porém continua a desenvolver-se o progresso técnico, urge se modifiquem os sistemas educacionais de modo a fornecerem a mão-de-obra indispensável dos novos métodos de produção. Torna-se então necessário proporcionar conveniente formação geral e ensino científico aos trabalhadores, facultando-lhes a aquisição de novos conhecimentos e a responsabilidade de novas tarefas.

Assim, quanto mais rápida se apresente a evolução da sociedade, mais dependerá ela da educação; e o processo evolutivo em si mesmo servirá para orientar em grande parte a forma de educação a ministrar. Além de tomar em consideração a maneira como se distribui atualmente a população ativa, importa considerar também a sua distribuição futura, para organizar-se o programa educacional de um país. Daí ser interessante estabelecer comparação entre países cujos níveis de evolução apresentam diferenças. Através dessa comparação, por exemplo, ficará fácil demonstrar de que forma a Itália, com sua população em grande maioria rural, precisa fazer relativamente maiores investimentos para formação de engenheiros e técnicos

(como acontece na Grã-Bretanha e na U.R.S.S.), do que para formar agricultores, uma vez que, em 1970, essa população agrícola terá diminuído em importância no cômputo da população ativa total.

O terceiro tópico a destacar é o relativo ao *custo das diferentes formas de ensino*. As técnicas educativas vêm sofrendo alterações com a passagem dos anos, e variam de um país para outro. A utilização dos manuais representa, por exemplo, substancial mudança na técnica de ensino. Os métodos pedagógicos mudam igualmente. Assim como nas outras indústrias é possível estudar as alterações da técnica, também em educação há meios de analisar as modificações. Pode ser demonstrado o dispêndio cada vez maior de capital que provocam, exigindo maior proporção de mão-de-obra qualificada, duas tendências observadas em todo o mundo. Por analogia, talvez admitam alguns que a rentabilidade dessas diferentes técnicas se acha igualmente sujeita à apuração em termos de economia. Poder-se-á, por exemplo, dizer que o sistema de "tutores" utilizado em Oxford rende muito mais que o sistema de seminários de Chicago, ou o ensino magistral da Sorbonne em termos de a) conhecimentos adquiridos; b) aptidão para pensar de forma nacional e original e c) desenvolvimento da personalidade? É o que resta verificar. Essa apuração seria útil à planificação. Fleming, por exemplo, parece ter demonstrado a não ocorrência de apreciável vantagem pedagógica quando se diminuem os efetivos das turmas aquém de certo nível.

As pesquisas sobre essas questões podem ter conseqüências bem valiosas. Para cada situação uma série inteira de técnicas pedagógicas se oferece à escolha. Em relação a cada uma dessas técnicas, pode-se calcular o custo de cada aluno. De acordo com a variação dos rendimentos, é possível escolher entre as diferentes técnicas de ensino para situações diferentes, dentro dos critérios econômicos habituais. Isso poderá significar que convém recorrer largamente à mão-de-obra barata e semiquificada na África, e usar métodos bem mais dispendiosos em capital (por exemplo, a televisão) na Europa Ocidental. Nesse caso, será completamente alterada a evolução social até agora vigente na carreira do magistério. Evidentemente, em todos os países o objetivo profissional dos que se dedicam ao ensino é criar um corpo docente altamente qualificado, e talvez se encontre aqui uma contradição entre os objetivos sociais e individuais.

Para terminar, nossas três observações correspondem a um apêlo em favor de pesquisas mais completas sobre os fatores macro-econômicos, o mercado de trabalho para professores e alunos, a rentabilidade das diferentes técnicas educacionais. Insistimos igualmente sobre a importância de se pesquisar as relações entre a educação, as mudanças sociais e o desenvolvimento econômico, como processo único ao qual se podem aplicar os critérios científicos de pesquisa em ciências sociais. Mais do que outro qualquer, pode o economista contribuir comparando os diversos modelos possíveis, acentuando além disso as vantagens da fórmula menos dispendiosa, utilizando os recursos até então descuidados, e acelerando-se dessa forma o ritmo de crescimento pela diminuição da pressão sobre os recursos mais raros. (*Tiers Monde*, Paris.)

JORNAIS

PROBLEMAS DA CIÊNCIA NOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS

RAIS AHMED

A carta científica de hoje é particularmente instrutiva no que concerne à importância do ambiente, no desenvolvimento e costumes sociais.

Quem tenha lido os romances de Dostoievski, ficará impressionado com a semelhança de classes sociais entre as populações russas daquele tempo e a do Brasil de antes do início da atual era de industrialização. É a antropologia cultural que nos ensina que a grande maioria dos hábitos, costumes, e cacoetes de um povo nada tem de muito característico mas são manifestações longínquas e escondidas da tôda poderosa cultura que os envolve.

É por isso que os ângulos considerados na Carta Científica abaixo, trazidos da subdesenvolvida Índia, tão bem se adaptam ao subdesenvolvido Brasil.

Creemos que já mencionamos nesta seção, e aqui vamos repetir, que tanto a Índia como outros países em mesma fase de evolução servem como padrões muito úteis para nos ensinar ou orientar na solução de nossos problemas.

Numerosos países da Ásia e da África recentemente adquiriram certa independência no desenvolvimento de sua economia correspondente a suas reservas e necessidades sociais. Alguns declararam que sua política nacional voltava-se para o Socialismo. Tais aspirações parecem irrealis, se se considera o atraso de sua educação e de suas condições materiais, se bem que existam dois elementos que constituem um ponto de partida encorajador. Primeiramente, êstes países entraram em cena num momento em que tinham a possibilidade de ser auxiliados para a reconstituição de sua economia tanto pelos países capitalistas, como pelos países socialistas. Em segundo lugar, podem fazer conscientemente um esforço sério no domínio científico, a fim de acelerar seu desenvolvimento social e econômico. Evidentemente, a melhor utilização dêstes elementos encorajadores pede que se visem objetivamente as conseqüências desta situação favorável.

O primeiro fator é o político, na proporção que depende da manutenção de relações amigáveis com os países economicamente avançados que parecem muitas vêzes seguir políticas divergentes, e na proporção em que depende de uma competição pacífica entre o capitalismo e o socialismo através do mundo. Mas o tema tem também um aspecto científico. Do

ponto-de-vista dêsses países subdesenvolvidos êste fator mostra como êles podem obter e utilizar livremente os conhecimentos científicos, os aparelhos e os meios de produção.

No passado, êsses países se inteiraram de que, à medida que os conhecimentos universitários eram postos à sua disposição, os conhecimentos científicos e técnicos mais especiais que podiam conduzir diretamente à fabricação de produtos de uso corrente lhes foram necessariamente ocultos. Eles sabiam por experiência que mesmo nas indústrias mais simples, os postos chaves estavam reservados ao pessoal técnico estrangeiro. Quando os técnicos, as matérias-primas e os meios de produção foram dispostos no lugar, a fabricação dos produtos foi legalmente interdita pelos acôrdos de patentes. Mais recentemente, se aperceberam, que se limitava a chegada de um grande número de informações científicas, muito importante para êles, com o fim de preservar a segurança dos países avançados. Pode-se muito bem ver que esta disposição de conhecimentos relativos aos meios de produção vai desaparecer logo que, num futuro próximo, dois sistemas sociais opostos tentem estabelecer pacificamente sua superioridade; e pode ser que as vastas reservas dos países avançados, atualmente bloqueados sob a produção de guerra, sejam então empregados para a construção e o desenvolvimento dos países que têm maior necessidade.

Pode-se dizer que o segundo fator é ainda mais comprometedor. A continuação da dominação dos interesses estrangeiros, comerciais e industriais, sem tomar conhecimento da vida das populações das regiões subdesenvolvidas é a origem de muitas das dificuldades que subsistem hoje. Por exemplo, não sômente a educação foi recusada a cerca de 50% da população, mas ainda ela continuou estereotipada e confinada em algumas matérias. A razão é que as estradas abertas pela educação eram limitadas pela estrutura econômica da sociedade. O ensino das matérias científicas e técnicas, e em particular o ensino superior que tem suas bases na pesquisa, era talvez ainda mais defeituoso. Em tais condições a pesquisa científica não podia prosperar, se bem que, naturalmente, graças às brilhantes qualidades de alguns e às circunstâncias, certos pesquisadores dêstes países deram algumas contribuições notáveis. Os temas de pesquisa não eram inspirados pelos problemas das economias locais, mas eram inevitavelmente baseados em artigos de revistas estrangeiras, de modo que elas refletem na realidade a atividade produtiva dos países avançados. Este estado geral de pobreza intelectual não foi contudo muito melhorado, pois novos problemas de crescimento rápido se juntaram a êste para maior confusão.

As necessidades urgentes de ensino levaram à abertura de novas escolas na maioria dêstes países; novas indústrias nasceram, e em alguns países abriram-se novos institutos de pesquisa. Uma primeira conseqüência foi que o pessoal preparado por escolas, o profissional, que nunca tinha sido numeroso, foi excessivamente disseminado. Levando-se em consideração que as escolas não tinham profsôres competentes (por causa dos salários pouco elevados) e que não tinham fundos necessários para assegurar um funcionamento conveniente, o nível de ensino se achou diminuído. As indústrias se lamentavam freqüentemente de não poderem dispor de pessoas

que tivessem recebido uma formação adequada, se bem que o número considerável de pessoas qualificadas ficasse inativo porque o ritmo de sua formação não correspondia ao ritmo de absorção. Nos institutos de pesquisa, tinha-se somente a noção de problemas científicos e técnicos opondo-se ao desenvolvimento da indústria e da agricultura. O trabalho se efetuava à maneira antiga, uma vez que não estava livre dos problemas vagos e insuficientemente estudados. A fraqueza e a má distribuição dos fundos, associadas à dominação perpétua do homem político sobre o homem da ciência, resultam em uma grande diminuição dos meios de pesquisa.

Esta análise não mostra nada mais que parcialmente a natureza das dificuldades que afrontam os países subdesenvolvidos no domínio científico, mas uma coisa pelo menos é certa: os problemas são tão complexos e tão ligados uns aos outros, que nenhum remédio pode ser sugerido para os resolver particularmente. A solução de um problema em seus múltiplos aspectos deve ser global, e é tal solução que eles deveriam procurar. De certo modo é bom que esses países subdesenvolvidos se achem isolados do progresso, no momento em que se toma consciência das possibilidades da ciência e das suas aplicações racionais, referindo-se com a expansão econômica, no momento em que se empreende a planificação do esforço científico por exemplo, na pesquisa militar, mesmo nesses países que num plano econômico geral estão muito afastado da planificação. De fato, em qualquer um desses países, os cientistas chegaram já a uma conclusão, qual seja a de que certa planificação deve ser introduzida neste domínio. Os problemas pedem uma solução global talvez resumida como se segue:

- a) Planificação do ensino, em particular sob o ponto-de-vista do conteúdo e das necessidades próprias de cada ramo da economia; elevação de nível;
- b) Programa de pesquisas para a melhor utilização das matérias-primas e técnicos para melhorar a produção, completando o necessário para a pesquisa "pura";
- c) Atribuição de pessoal e de fundos, a fim de que os homens corretamente formados estejam disponíveis e possam ser rapidamente dirigidos para situações que convenham a suas qualificações;
- d) Constituição de organismos para o controle permanente das instituições isoladas e de programas nas equivalentes. (*Jornal do Comércio*, Rio.)

JAPÃO: A CONJUNTURA EDUCACIONAL

PEDRO MOACIR CAMPOS

É famoso o interesse tributado à instrução pública no Japão. Constantemente o assunto é debatido nos jornais, é contínuo o esforço com vistas à harmonização entre a escola e a vida concreta, de um lado, e entre a escola e o educando, de outro e, mais do que em qualquer outra parte, é enorme o significado do período escolar, no caso japonês.

Excetuando-se a Turquia, nenhuma nação pode competir com o Japão no concernente à rapidez com que aceitou a civilização ocidental, sem abandonar, por isto, os ideais básicos de sua cultura tradicional. A guerra foi uma experiência demasiado dura, o sofrimento e a brutalidade foram ricos em ensinamentos, para um povo tão habituado a colocar, na sua visão da vida, os valores estéticos em primeiro lugar. O Japão militarista, resultado de uma determinada conjuntura histórica, cedeu lugar a um Japão francamente pacifista, cuja juventude se empenha em afastar o país de qualquer possibilidade de compromissos militares. Ainda há pouco, em entrevista publicada no *Japan Times*, Kenichi Koyama, ex-presidente da Federação Nacional das Associações estudantis ("Zengakuren"), expressava seu ponto-de-vista, relativamente à oposição movida contra o Tratado de Segurança com os Estados- Unidos. Para êle, o principal objetivo das demonstrações estudantis consistia em impedir, a todo custo, qualquer nova possibilidade de ressurreição do imperialismo nipônico. Independentemente de qualquer atitude perante as esquerdas, o que importa é a preservação da paz.

É claro que se impõe a necessidade de um acôrdo entre tais ideais e os princípios orientadores do sistema escolar. Além do mais, desde 1945 o Japão passou a trilhar um caminho genuinamente democrático, no sentido ocidental, o que significou uma nova série de adaptações, de mudanças, de reajustes. O sistema da moral tradicional foi abalado, fato êste discutido e comentado com freqüência, nos dias que correm. Atribui-se, por exemplo, o aumento da criminalidade juvenil à não substituição daquela moral por outra qualquer, o que implicou um desenfreamento dos instintos. Um passeio à noite, após 11 horas, por certos bairros de Tóquio, é bastante instrutivo, a tal respeito. A chamada "juventude transviada" pulula, e isto causa preocupações. Mais uma vez, ao menos em parte, o problema é de ordem escolar; mais uma vez afirma-se a importância da função social da escola.

Aos cursos primário e secundário, portanto, além da natural missão de proporcionar uma base geral de conhecimentos, cabe a tarefa de preparar a juventude para enfrentar uma série de problemas, tanto de ordem pública, como particular. Entrosá-la no corpo social de um país em permanente transmutação, impensado entre duas civilizações de origens e características tão diversas; ensiná-la a distinguir o que há de bom e de mau em seus contatos com o mundo ocidental, tantas vêzes demasiado perigoso; cooperar para tornar mais ameno o choque de gerações, num momento em que as circunstâncias históricas tornaram tão grande a diferença de concepções, de ideais e de exigências entre pais e filhos; auxiliar os jovens, enfim, a solucionar os problemas íntimos que possam derivar de tudo isso e que, em certos casos, podem chegar a extremos de verdadeiro drama pessoal. Eis algo que se espera da escola, entre os japoneses.

A lei básica de educação, ou Lei nº 25, de 1947, não obstante, parece ter levado em conta, principalmente, objetivos individuais, apenas, como se depreende da seguinte introdução: "Ao estabelecermos a Constituição do Japão, demonstramos nosso intuito de contribuir para a paz do mundo e para o bem-estar da humanidade, através de um Estado democrático e

culto. A realização dêste ideal dependerá, fundamentalmente, do poder da educação. Daremos atenção à dignidade individual e nos esforçaremos por criar um povo amante da paz e da verdade, devendo ser expandida ao máximo a educação cuja finalidade resida na difusão da cultura geral e que seja rica em individualidade”.

Passamos, assim, de um extremo a outro: de objetivos precipuamente coletivos, até o fim da guerra, a educação passa, agora, a cuidar do indivíduo, sublinhando-se os aspectos de personalidade e individualidade. Extremos, ainda, na medida em que a referida introdução inclui têrmos tão amplos como “bem-estar da humanidade” e “paz do mundo”, para imediatamente tratar do restrito campo da “dignidade individual” e referir-se à educação “rica em individualidade”.

Parece-nos faltar algo, de um a outro ponto. Algo que facilite sua conciliação, pois freqüentemente o individualista, a personalidade forte não são de todo voltados para o “bem-estar da humanidade” etc. Tendem êles, antes, a viver numa esfera pessoal, não raro caracterizando-se pela atitude do *je m'en fiche*. Falta o entrosamento do indivíduo no corpo social, sem o que haverá o perigo da criação de grande número de desajustados, não importando o grau de cultura ou os dotes individuais dêstes desajustados.

Ora, o artigo 1º da mesma lei assim se enuncia: “*Objetivo da educação* — A educação terá como finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade, tudo fazendo para criar um povo sadio de espírito e corpo, que ame a verdade e a justiça, tenha respeito pelo valor individual e pelo trabalho, tenha profundo senso de responsabilidade e seja imbuído de um espírito independente, construtor do Estado e sociedade pacíficos”. Por fim, encontramos a palavra “sociedade”. Mas quase sufocada sob o pêso do lirismo tecido em tôrno do indivíduo. Acentua-se o problema: será possível inculcar-se, ao mesmo tempo, a idéia da personalidade forte em pleno desenvolvimento e o princípio de uma vida social pacífica e na qual, por fôrça das circunstâncias, muito daquela fôrça e daquela personalidade individuais deveriam diluir-se?

Os demais artigos da lei básica continuam a impressionar-nos pelos mesmos traços. Expressões como “cultivar um espírito espontâneo”, ou “liberdade acadêmica”, sempre revelam o intuito inicial de favorecer o florescimento de personalidades individuais. É verdade que há um artigo sob o título *Educação social*. Lê-se aí: “O Estado e os órgãos públicos locais estimularão a educação no lar e a educação levada a efeito em lugares de trabalho ou em qualquer local em sociedade. O Estado e as autoridades públicas locais esforçar-se-ão por atingir o objetivo da educação pelo estabelecimento de instituições diversas, assim como bibliotecas, museus etc., pela utilização das instituições escolares e por outros métodos apropriados”. Tudo isto, bem entendido, subordina-se, expressamente, ao *objetivo da educação*, e já o conhecemos pela leitura do artigo 1º. O ensino religioso e a educação política poderiam ser instrumentos de compensação do individualismo extremado. Ora, quanto à religião, o artigo 9 proíbe as escolas estatais de ministrarem educação religiosa ou de exercerem outras atividades em favor de uma religião específica. A educação política é tratada no

artigo 8, como se vê: "O conhecimento político necessário ao cidadão inteligente deve ser levado em conta na educação. As escolas prescritas por lei abster-se-ão de educação política ou de outras atividades pró ou contra qualquer partido político específico". O teor do artigo é consideravelmente vago na sua parte positiva. O resultado final, portanto, do exame da lei básica, deixa-nos sempre no campo do indivíduo, da personalidade espontânea e individual como objetivo principal da educação.

Na organização do currículo da escola primária e do ginásio, incluiu-se um grupo de disciplinas sob a designação comum de Estudos Sociais. Abrangiam-se aí história, educação cívica, geográfica, bem como estudos políticos, econômicos e sociais, estes últimos no terceiro ano do ginásio. Certamente, neste campo haveria alguma possibilidade de equilibrar o individualismo, ao qual se concediam inúmeras oportunidades de expansão. Na escola primária, a educação cívica destinava-se a desenvolver o senso da boa vida comum, mediante a "conveniência e o trabalho no lar, na escola e na vizinhança, na comunidade ampla da cidade, conduzindo-se tudo, por fim, à consciência da necessidade da compreensão internacional".

Ora, desde 1956, o Ministério da Educação tem realizado testes periódicos, para avaliar do aproveitamento escolar. E, surpreendentemente, os resultados relativos aos estudos sociais foram considerados insatisfatórios. Daí a decisão de reverem-se os currículos, o que foi efetivamente levado a cabo. Nada se pode fazer, porém, com aqueles que já passaram pela escola e que agora estão na juventude. Os jornais incriminam o sistema escolar, como responsável pelo grande número de problemas gerados por esses moços e que constantemente perturbam a vida social. Será possível, todavia, conseguir-se algo de melhor, enquanto os princípios básicos da educação se marcarem, acima de tudo, pelo seu aspecto profundamente lírico e belo mas nem sempre compatível com certas peculiaridades da natureza humana?

(O Estado de S. Paulo.)

O PROBLEMA EDUCACIONAL NA FRANÇA

ROBERT FERRAN

Pela primeira vez mais de dez milhões de estudantes¹ irão às aulas no ano letivo que se inicia. Enquanto isso, aproximadamente, um francês entre quatro — ou seja, 23% da população total — se dedica aos últimos preparativos, o que representa para mais da metade do país uma semana de agitação febril, verdadeira mobilização. Os diretores dos estabelecimentos estão sendo assediados com pedidos de inscrições que não podem atender.

A universidade francesa, como a dos países vizinhos, sofre de um grave defeito contra o qual não se descobriu remédio ainda; a abertura do

Traduzido do francês pela Prof.^a Marta Albuquerque.

¹ Cerca de 3.300.000 no ensino público, 1.800.000 nos estabelecimentos privados.

ano letivo revela mais do que nunca a incapacidade e a desorganização. É fácil observar e denunciar as formas múltiplas do mal: desequilíbrio da relação *mestre-aluno*, insuficiência de equipamento, de decadência dos valores tradicionais, inibição dos alunos, carências materiais e morais: condições terrivelmente novas diante das estruturas terrivelmente convencionais.

Mas, antes de analisar a evolução do mal, desejaría, sobretudo, mostrar, com a ajuda de um exemplo entre vários, como é difícil, mesmo para as soluções mais adequadas obter resultado satisfatório na complexidade atual: no quadro administrativo, a Comissão Le Gorgeu é encarregada de prever, por períodos de quatro anos, as necessidades básicas. Acontece que, mesmo na vigência de tais períodos, as cifras evoluem atualmente com tal rapidez, que algumas vezes contrariam as estimativas mais razoáveis; como as "migrações" intensificadas de população, desinteresse em relação ao campo, atração pelos centros urbanos, que modificam a bel-prazer a geografia humana do nosso país, "sangrando" as escolas em alguns anos de 300 ou 400.000 crianças de nossas aldeias, que se tornaram, de repente, grandes demais, superlotando alguns departamentos, como o do Seine-et-Oise, a ponto de tornar absurda qualquer previsão escolar.

Convém acrescentar que as dotações mínimas da Comissão Le Gorgeu não puderam ser autorizadas logo pelo Ministério das Finanças e que, em 1960, os créditos destinados ao equipamento acusavam já um atraso de 150 bilhões sobre os 917 previstos pelo terceiro plano (1957-1961).

Além disso, a França conserva um privilégio excepcional, que confere especial importância a "seu" problema escolar: o de contar atualmente com 1.200.000 jovens a mais que as nações vizinhas de populações sensivelmente iguais. Se explorado, tal privilégio asseguraria nossa superioridade material e moral num mundo onde se reconhece hoje "que o homem é a maior das riquezas"; contudo, arriscaria essa vantagem, asfixiando sob o seu próprio peso a energia vital da nação, e foi para lutar contra esse perigo que professores, pais de alunos e estudantes mantiveram-se alerta.

Ora, a França, fiel às suas tradições liberais, convencida da inconveniência de um maltusianismo prudente, preferiu "democratizar". Não há o menor paradoxo, nem a menor audácia, mesmo quando 200.000 alunos suplementares da expansão demográfica atingiram este ano a etapa mais decisiva de seu futuro (fim do 1º ciclo), mesmo quando foram recusados no ano passado 80.000 alunos no ensino técnico e o ensino secundário se debate no inestrinçável problema de favorecer por todos os meios a proliferação natural.

Daqui a menos de dez anos, os 110.000 estudantes ingleses, os 185.000 alemães pouco ultrapassarão, respectivamente, os efeitos de 135 e de 230.000; na mesma época, nossos 250.000 estudantes terão atingido 600.000. Saberemos nós então acolhê-los, integrá-los em meio às exigências econômicas do país, quando vemos, atualmente, nossas faculdades rejeitarem, sem licença, 72% dos estudantes que admitiram e que o número de engenheiros formados cada ano é inferior à metade do que a nação pede?

"Democratização", eis a palavra chave. O mal é que ela autoriza tôdas as acepções: excelente, se quer dizer que as portas se abrirão inteiramente diante daqueles, quaisquer que sejam suas origens, que estejam aptos a

prossequir seus estudos; excelentes, também, as medidas recentes adotadas pela Educação Nacional visando à "sobrecarga" escolar, prevendo que 100.000 crianças poderiam beneficiar-se este ano dos transportes (cujos 65% dos gastos são custeados pelo Estado); excelentes ainda as classes preparatórias, permitindo pôr em atividade os alunos não encaminhados, e que receberão este ano cerca de três milhares dêles; mas ilusórias e nefastas, se quer significar a admissão indiscriminada de todos sem distinguir aptidões nem caracteres; que, uma vez suprimida a "barreira" de admissão ao 6º ano, desde que lotados os estabelecimentos técnicos, permitir-se-á que o secundário sirva de "depósito" à avalanche de alunos cada vez mais heterogêneos, que aí ingressam sem vocação, mas também por não conseguirem vaga e que não descobrem outra alternativa senão "estagnar-se" conscientemente ou recorrer ao ensino privado (com acréscimo de quase 50.000 alunos este ano).

Assim, o princípio de democratização pode levar do melhor ao pior: pode ser sinônimo de justiça social, como de engarrafamento ou de iniquidade.

"O ciclo de observação" inaugurado no ano passado para os alunos da 6ª série e que este ano se prolonga, como era de se prever, nas classes da 5ª, é, ao mesmo tempo, um preparatório e um estágio seletivo, onde se deve decidir a sorte dos 661.000 alunos que aí se encontram atualmente distribuídos. Idealmente, êsses dois anos de constante observação, nesse período da infância, que se situa (tomando como exemplo a maravilhosa "pérola" de um candidato ao último Brevet d'Etudes du Premier Cycle) entre a "puerilidade e o adultério" deveria fornecer a chave de cada caso particular.

Tal sistema permitirá, realmente, assegurar o lugar adequado no fim do ano em curso às 300.000 crianças que entraram no 6º ano no início do ano passado?

É de se temer que não. Primeiro, porque a despeito das medidas enérgicas tomadas pelo Ministério da Educação, apesar da criação de 1957 classes e 2.150 vagas nos cursos clássico e moderno; de 1.952 classes e 2.218 vagas no ensino clássico, o total de professores e locais continua insuficiente, obrigando a recorrer a todos os expedientes (contratuais, formação apresada de bacharéis): tudo enfim que não se presta de modo algum a um estudo profundo da psicologia infantil. Acontece que, se para ensinar matemática a João (como refere Chesterton), é preciso certamente conhecer matemática, assim também é importante conhecer João...

Além disso, embora as diretrizes assentadas possam ser perfeitamente fixadas, transferência dos alunos de um estabelecimento para outro revela-se quase sempre impraticável, devido à distância, excesso de lotação ou de simples dificuldades pessoais.

Enfim, porque este "ciclo de observação" tem objetivo único conquanto dispersivo em vista dos diversos ramos de ensino, e adota, queira-se ou não, uma forma de recrutamento e um tipo de personalidade especiais, falta, a

Nota da Relação: Na organização do ensino na França, 6.ª série corresponde ao nosso 1.º ano ginásial, a 5.ª, ao 2.ª, a 4.ª, ao 3.º e assim sucessivamente até o final do colégio.

nosso ver, a unidade interior que lhe seria necessária, para que fôsse verdadeiramente inspirado no espírito democrático.

A situação dos colégios de ensino geral (cujos efetivos atingirão este ano a cifra *record* de 630.000 alunos, para 846.000 dos ginásios) parece-nos, a esse respeito, particularmente ambígua; tendo por encargo, nas classes de 4º, de 3º ou por vêzes de 2º ano preparar os adolescentes destinados à vida profissional para o Brevet d'Enseignement General, recebendo somente 2,3% das crianças cujos pais exercem uma profissão liberal, devem eles fazer frente comum com os ginásios no 6º e no 5º anos e, por sinal, 262 seções do clássico e de cursos de adaptação (latim e língua viva) serão abertas no início de suas classes de 5º ano. Como esperar que possam eles levar a efeito esta dupla tarefa, por vêzes cruciante, sem prejuízo de uma ou de outra?

Na verdade, ao que parece numa hipótese ou noutra em que se enfrentem os problemas atuais do ensino, recai-se sempre, por falta de recursos financeiros, na mesma incompatibilidade fundamental: ser constrangido a respeitar as estruturas antigas, flexioná-las, quando fôr absolutamente indispensável fazer *tabula rasa*, e a além disso encaminhar (na teoria e na prática) soluções radicais.

Dessas, examinamos três das mais urgentes:

— Grupar em classes autônomas, sob a direção de professores destinados somente a esse encargo, todos os alunos entre 11 e 15 anos; conduzi-los, segundo suas possibilidades, a partir somente de algumas matérias essenciais, até o momento em que cada um concluiria o caminho a seguir.

— Ampliar em proporções consideráveis os estabelecimentos técnicos, a fim de assegurar melhor formação àqueles que se acham perdidos no secundário;

— Organizar, ao nível do ensino superior, um preparatório à altura do meio milhão de estudantes que se dispõem a "tomar de assalto" nossas faculdades.

O amanhã é outro assunto. Às vésperas do reinício das aulas de 1961 o ensino na França conduz a tudo... o essencial é entrar.

(*L'Express*, Paris)

PROBLEMAS DE PESSOAL

CARLOS CORREIA MASCARO

Quem se dispõe a examinar o estado do ensino paulista, buscando, na reconstrução, ou interpretação de sua história, elementos concretos capazes de contribuir para o diagnóstico objetivo dos males presentes que o afligem, não precisa ser dotado de agudo "ôlho clínico" para capacitar-se de que há muito de falsa aparência na estrutura do sistema a disfarçar graves deficiências orgânicas. Já vimos, em artigo anterior, o que vem sendo o

financiamento do ensino primário: — destinamos agora, em 1960, *dez por cento* da receita estadual prevista de impostos para custear a escolarização de quase um milhão e meio de representantes do grupo infantil a que o poder público deve, constitucionalmente, o ensino de primeiras letras, quando, em 1920, o orçamento paulista consignava dotações que correspondiam a *vinte e cinco por cento* dessa mesma fonte tributária para escolarizar pouco mais de duzentas mil crianças. Quem conheceu a escola primária paulista no início da década dos vinte, há de lembrar-se dos desvelos de que a cercavam os governos, da preocupação dominante entre as autoridades do ensino por colocá-la à feição dos mais avançados figurinos pedagógicos, mediante a adoção de medidas como a limitação do número de alunos (não mais de 28 por classe), fixação da jornada escolar em 4 a 5 horas diárias, provisão abundante de material didático auxiliar (quadros de linguagem, história do Brasil, geografia, ciências físicas e naturais, aritmética, coleção de sólidos geométricos, e um sem-número de outros equipamentos revolucionários na época). A essa louvável e compreendida liberalidade, importa acrescentar, ainda, tudo quanto se fazia para que os candidatos ao magistério tivessem atualizada formação, em escolas normais de longo curso (de 2 a 3 anos complementares ao primário e 4 ou 5 de formação geral e pedagógica) e fôsse o professorado assistido e orientado, em seu exercício profissional, por diretores e inspetores de alto gabarito, para formação dos quais se pensou inclusive em escola normal superior. É verdade que, há quarenta anos, não havíamos dado escola de primeiras letras senão a um quarto da população em idade de recebê-la, população escolar então ainda dispersa, em sua maioria, pela zona rural. É incrível, porém, que o impacto violento da industrialização e da urbanização — processos de mudança social e econômica que tão fortemente vêm repercutindo na vida de São Paulo, enriquecendo-o — tenha vindo concorrer, como era natural e esperado, para a extensão da rede, mas ao preço da completa desfiguração do ensino fundamental comum, o que não era esperado nem desejado. Foi essa desfiguração que determinou chegasse o ensino primário à por todos os títulos lamentável situação atual, com suas escolas de quarenta, cinquenta e mais alunos, instaladas em garagens, celeiros, telheiros ou galpões de madeira, funcionando no regime de duas ou três horas, sem um mínimo de equipamento, com material quase sempre adquirido pelos professores e com uma assistência-orientação de mais de 35.000 unidades-classes a cargo de 450 inspetores, o que, convenhamos, torna a "inspeção" algo que deva ser considerado entre aspas...

Diante disso, verifica-se que não só por despender, o Estado, menos do que pode e deve gastar, para manter e desenvolver o ensino primário, foi que o sistema escolar bandeirante passou a corresponder, também, cada vez menos, à estrutura e aos papéis que lhe haviam atribuído os reformadores dos primórdios da República — Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes — imaginando-o força eficaz de sustentação e propulsão da democracia nascente e base fundamental de um sólido sistema de educação democrática. Outras falhas, não direta e imediatamente de ordem

financeira, podem ser identificadas como resultado evidente da inautenticidade do regime político inaugurado em 1889, e que chegou praticamente intato aos nossos dias, apoiado em pilares básicos puramente nominais: sigilo do voto, liberdade de opinião e educação popular.

Mas, deixemos de parte quaisquer indagações relativas ao nominalismo democrático nacional, e voltemos ao exame dos fatores de atraso e estrangulamento do sistema escolar que já foi e hoje não mais pode ser considerado paradigma para os demais Estados brasileiros. Um desses fatores, a nosso ver, pode ser identificado na tacanha política de pessoal adotada especialmente no tocante a problemas de formação e seleção de professores e administradores desse grau de ensino, para não insistir novamente em questões de despesas com inadequados níveis de remuneração vigentes para estes e aqueles. Essa a política que também não evoluiu como se esperava, para assentar-se em linha racional, mas se consolidou, estratificando-se de forma estranha, ao longo de sucessivos governos, quase todos sem diretrizes, nesse importante setor da Administração moderna, ou sem meios de impô-las no serviço público estadual, dadas as conseqüências facilmente previsíveis para o tipo de relações mantidas entre os poderes executivo e legislativo com os partidos ou grupos que os apóiam. Na verdade, se o sistema escolar global (aqui considerados todos os seus conseqüentes desdobramentos de grau e modalidades) ganhou dimensões que o colocam, em termos comparativos, entre os maiores e mais complexos da América Latina, seu crescimento esteve sempre comprometido por uma política de pessoal paternalista, empírica e rotineira, que é, de resto, um traço cultural muito vivo na Administração Pública latino-americana.

Analisemos alguns exemplos expressivamente ilustrativos. A nomeação de professores, diretores, inspetores e delegados foi, por muito tempo, em quase todos os governos, resultado preponderante de manobra partidária, antes que processo objetivo, de Administração Escolar. A adoção de concursos para provimento, primeiro, dos cargos de professor e, em seguida, dos demais, foi conquista alcançada a custo, como tentativa destinada a inaugurar uma nova era no setor da seleção de pessoal para as atividades escolares. Entretanto, logo a seguir, com o crescimento do número de concorrentes, tais concursos se desvirtuaram, transformando-se, em última análise, numa sucessão de chamadas para cômputo de "título" — rótulo sob o qual uma legislação abundante, especiosa e casuística reuniu, de forma a um tempo simplificadora e simplista para significar "mérito" do professor, a própria freqüência, a da classe, o número e as percentagens de promoção, o tempo de serviço, e até o fato de o candidato ser casado com titular de cargo no funcionalismo público! Dêsse modo, os concursos, que se instituíram para impedir influências político-partidárias nas nomeações e remoções de professores ou ameaça à sua estabilidade funcional, não tardaram a ser marcados por vícios geradores de males não menos perniciosos porque, na verdade, a legislação existente, por muitos espíritos desprevenidos considerada uma conquista do professorado, outra conseqüência não teve senão a de conduzir o ensino de São Paulo ao regime certa feita definido por Anísio Teixeira como o da "imobilidade no turbilhão".

Efetivamente, a análise das funções preponderantes dos diversos órgãos da Secretaria da Educação, o conhecimento das estatísticas da movimentação anual do professorado primário, seja por afastamento temporário, seja por nomeação, revela que não há exagero na conclusão. Todos sabemos que se licenciam, por motivos de saúde ou de ordem particular, milhares de professores primários. Elevado número também se afasta, cada ano, para estudo ou prestação de serviços fora do cargo docente. Substantial parcela desses afastamentos, como o índice anual de inscrições nos concursos de remoção refletem um generalizado estado de insatisfação no imenso grupo humano em exercício nas escolas. No último triênio, por exemplo, o movimento dos concursos de remoção de professores primários foi o seguinte:

	1959	1959	1960
Inscritos	13.584	14.180	13.464
Removidos	4.846	5.621	3.478 ¹

De acordo com esses dados, pleiteia remoção, anualmente, mais de um terço do pessoal do quadro de docentes, e, dos inscritos, pouco mais de um terço alcança, em termos, o que deseja, o que revela que o grau de satisfação das aspirações do professorado situa-se em nível relativamente baixo. Note-se, ainda, que as remoções visam principalmente a permitir que o professor saia de onde está para qualquer outro lugar, onde pode sentir-se de novo insatisfeito, para engajar-se em novas tentativas de ajustamento. As informações de que dispomos restringem-se à área do pessoal docente de ensino primário propriamente dito, mas se dados forem levantados em outros setores (cargos de direção do mesmo ramo, docentes e administradores do ensino secundário) é quase certo que confirmem esses resultados pouco alentadores. Contudo, pondo de parte os dados numéricos, seria ainda pertinente verificar, em cada caso, os critérios adotados para avaliação do mérito dos candidatos. Como se sabe, o processo está previsto em dispositivos legais e regulamentares de tal modo intrincados que aplicá-los constitui um tormento para os que são encarregados de fazê-lo, tormento semelhante à angústia dos que a eles devem submeter-se. Daí os freqüentes mandados de segurança e outras formas de protelação administrativa tumultuando os "concursos", tão contraditórias as interpretações que os dispositivos legais comportam neste ou naquele caso.

Era de se esperar, à vista dessa patente complexidade e do vulto dos encargos, já contar a Administração superior do sistema escolar estadual com um órgão especializado incumbido das múltiplas e complexas funções de seleção de pessoal, como ocorre nas empresas modernas, o que entretanto não se dá. Cada concurso é entregue, anualmente, a uma Comissão encarregada das mais heterogêneas tarefas: receber a documentação dos candidatos, apurar-lhes os títulos, contar-lhes os pontos, classificá-los e atribuir-lhes as vagas.

¹ Até março último.

Com essa orientação perpetua-se a insegurança na aplicação das leis e retarda-se o aperfeiçoamento do regime de mérito, protelando-se a adoção de medidas que já deveriam ter sido postas em prática para vitalizar o sistema escolar mediante uma política de pessoal de base científica, no desenvolvimento da qual os processos de formação e seleção se interpenetrassem, fertilizando-se mutuamente.

Infelizmente, disso não se cuidou, permanecendo em atraso um setor em que avanços se deveriam ter constatado, desde que conseguimos atrair, até 1956, para a extensa rede de escolas normais, oficiais e particulares, uma clientela cada ano mais numerosa. Deixando crescer o número de escolas normais e facilitando a matrícula, descuroou-se o governo de apurar a qualificação do professor primário, vício que está sendo difícil de corrigir, não obstante os altos propósitos que ditaram a formulação da Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, desvirtuada, outrossim, por mal inspiradas medidas contrárias ao objetivo em mira no referido diploma.

Onde porém a incúria oficial se extrema em prejuízos ao sistema é no seu contínuo descaso pela formação de pessoal para os demais cargos e funções não docentes, ou, para ser mais específico, os cargos administrativos.

A formação de administradores escolares para ensino elementar e médio continua como um desafio às autoridades, muitas das quais mal chegam a admiti-la como uma necessidade, a esta altura dos conhecimentos científicos modernos. Do mesmo modo, pensa, aliás, a maioria dos candidatos que pleiteiam postos na administração do ensino, desde a aparentemente simples direção das escolas primárias.

Os concursos vigentes de provas e títulos para diretores de grupo escolar e de títulos para inspetores escolares, e delegados de ensino tem suscitado críticas, e seus resultados são geralmente recebidos com naturais reservas. Não podemos esperar manifestações diferentes enquanto não atentarmos para a especificidade e complexidade de tais funções e nos dispusermos a enfrentar o problema da formação do pessoal para desempenhá-las, o que se tornará, cada dia que passa, uma necessidade mais e mais sentida, tal a medida em que se expande o sistema escolar estadual. No tocante, especificamente, à formação de diretores, impõe-se que as autoridades mudem a atitude que ultimamente se vem repetindo todo início de ano letivo, quando dos exames vestibulares para os cursos de administradores escolares dos institutos de educação. Nessas ocasiões, o que aflige o governo é o número de professores interessados no comissionamento para estudo em tais cursos, que, já se ventitou o assunto em reuniões de autoridades escolares, só conferem títulos, ao invés de qualificação profissional especializada.

Se o mal é assim diagnosticado, está nas mãos dos que exercem o poder no Estado a sua imediata correção, através de providências adequadas, porque alegações de significado idêntico vêm de longa data, numa evasiva, porém sistemática e formal repulsa à idéia da formação escolar de administradores; repetem-se anualmente, sem que haja quem se disponha a enfrentar o desafio, suprimindo uma lacuna com a solução racional imposta pelas necessidades crescentes do sistema escolar público estadual cada vez mais extenso, diversificado e complexo.

O caso nos faz lembrar fatos semelhantes relativos à formação do professor secundário nas Faculdades de Filosofia. As restrições aos egressos das suas diversas seções foram de toda sorte e ainda perduram, não obstante a evidente contribuição dos licenciados para o soerguimento do nível do ensino médio em geral e do secundário em particular, contribuição de resto constantemente comprovada também pelos êxitos que, em conjunto, alcançam nos concursos anuais de títulos e provas, como ficou cabalmente demonstrado, no que concerne ao ano de 1949, em objetivo estudo de autoria de professores da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo,² e para o qual já chamou a atenção das autoridades e interessados o professor Almeida Jr. em mais de um de seus apreciados trabalhos.

É preciso vencer as reservas que ainda existem relativamente à formação escolar especializada do pessoal reclamado pelo sistema de ensino estadual e as autoridades precisam ser levadas a encarar com espírito isento de *partis pris* a necessidade urgente da inauguração de uma nova política de pessoal que se assente, por princípio, num programa de formação do elemento humano sem o qual nenhum empreendimento tem condições mínimas de prevalectimento e êxito na sociedade a que todos devemos a contribuição de nosso esforço construtivo.

Os vícios, porém, não se restringem à área a que nos estamos especificamente referindo, e estendem-se a novos setores, do ensino elementar ao superior, abrangendo, então entre outras, as questões relativas, por exemplo, a critérios de remuneração, regime de trabalho e a garantias mínimas devidas aos que se consagram ao magistério, em suas diferentes carreiras, vivendo-as dia a dia, com as vicissitudes humanas de quem busca a própria realização pessoal e o êxito profissional. No tocante a vencimento, aí estão os movimentos reivindicativos; são sabidas e ressabidas as incongruências dos critérios de retribuição vigentes, seja no ensino primário, no médio como no superior. Por outro lado, vigora, ao mesmo tempo, nos três sistemas parciais, um regime de trabalho em que o professor é considerado no exercício de sua função apenas quando está dando aulas, não lhe sendo atribuídas ou contadas outras obrigações inerentes ao desdobramento de sua atividade principal e específica. Não são suscetíveis de enumeração e citação as tricas relativas ao cômputo de serviço extraordinário, diurno e noturno, no ensino médio, como, se enumeradas, seriam ainda menos lógicas as que, no ensino superior, por esta ou aquela razão, asseguram vencimentos mais elevados a servidores em regime de tempo parcial, relativamente aos sujeitos ao regime de tempo integral.

Como se vê, a análise dos problemas fundamentais de pessoal do ensino paulista nos levaria longe por muitos de seus variados e cambiantes aspectos, e se a tarefa de abordá-los, sem peias, é uma exigência de período difícil de transição que estamos vivendo, é evidente que o estudo completo não pode subordinar-se aos naturais limites do espaço disponível na imprensa

2 J. Querino Ribeiro, José Severo Camargo Pereira e Moysès Brejon — *Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal*, Boletim n.º 2 da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada e n.º 206 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, U.S.P., 1955.

diária. Valha, contudo, a intenção que nos fez apelar para êste veículo moderno, vivo e atuante, a fim de levantar ante as autoridades responsáveis, em linhas gerais, um problema que está intimamente ligado ao futuro das gerações jovens e cuja solução não pode mais ser adiada, sob pena de grave desprestígio para o Estado-líder da Federação.

(O Estado de S. Paulo.)

VILA-LÔBOS NAS ESCOLAS

ANÍSIO TEIXEIRA

Muitas vêzes recordou Vila-Lôbos o episódio do nosso primeiro encontro, no Teatro João Caetano, onde fôra para convidá-lo a dirigir o setor de educação musical nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, no ano já remoto de 1932.

Entrando no teatro pelos fundos, dirigia-me para o palco, onde esperava encontrar o grande compositor e maestro, que ainda não conhecia pessoalmente, quando alguém, recostado num divã, gritou-me: — “Alto lá, onde vai? Parei, surprêso, para saber que era o próprio Vila-Lôbos que assim me detinha, julgando-me um “menino” que estivesse a invadir o teatro... O menino era o diretor do Departamento de Educação, sob cuja jurisdição estava o próprio teatro, mas que realmente ali estava cheio de respeito e temor pelo grande maestro...”

Conhecimento, convite e amizade logo ali se estabeleceram e por quatro anos tive a honra de ser o superior nominal do nosso grande compositor.

Ao tomar posse do cargo de diretor de instrução, dissera literalmente, “o diretor é o simples servidor do mestre”. Se jamais cumpri êsse mandamento administrativo foi com Vila-Lôbos.

Nem um só momento perdi de vista o que significava, para a educação musical das crianças da Capital do Brasil, contar com o poder de criação e de inspiração de um dos maiores gênios musicais não só do Brasil mas de tôdas as Américas. De tudo que estávamos tentando, no antigo Distrito Federal, nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular. E de tôdas as formas de arte, nenhuma me parecia mais própria do que a da música. E era exatamente nesse setor que as circunstâncias haviam permitido, num verdadeiro milagre, as escolas do antigo Distrito Federal contarem com a liderança, o devotamento e o entusiasmo inexcusáveis da maior expressão musical do povo e das terras brasileiras. Imagine-se Bach dirigindo o serviço musical das escolas da Alemanha! Nada menos fôra o que o destino viera oferecer aos meninos e meninas do Rio de Janeiro.

O que foram aquêles quatro anos não é fácil de contar. Vila-Lôbos fêz-se o educador de professôres e crianças. Na realidade, o educador do povo. Ensinou música e canto coral a quem jamais tivera qualquer iniciação musical. Fêz-se, êle próprio, o maestro e condutor de coros infantis,

de coros de adolescentes e de coros de professores primários. Escrevia as composições e êle próprio as ensinava e conduzia, com os arrebatamentos de um gênio e a paciência e humildade de um mestre-escola.

Quando começaram as grandes exibições públicas, o povo cantou com as crianças e o país assistiu maravilhado e comovido as harmonias de suas florestas, dos grandes ventos dos seus desertos, as melodias dos seus rios e as dores e alegrias de suas diferentes raças, tôda a epopéia enfim de de um povo, misto e complexo, mergulhado nas extensões tropicais de um continente, posta em som, posta em ritmo, posta em música, numa grande e lírica explosão de afirmação e grandeza. O canto orfeônico e o canto coral alcançaram nas plagas da América um dos seus grandes triunfos. Um compositor de primeira grandeza, expressão genuína de seu povo e seu continente, saíra das salas de concêrto e dos teatros e fôra para as escolas, para a rua, para as praças fazer as crianças participarem do próprio trabalho de criação da música de um povo. Não sei de esforço maior para a nossa integração em uma cultura própria e autóctone.

E não sei de iniciativa que jamais fôsse tão bem sucedida quanto esta de confiar a um gênio da música a tarefa aparentemente modesta de ensinar crianças a cantar. Se jamais crianças puderam ser compreendidas como os mais perfeitos instrumentos da comunicação musical de um povo, isto foi o que se deu naqueles quatro anos da década de 30, em que a glória de Vila-Lôbos, para usar a expressão de Carlos Drumond de Andrade, amaneceu para o Continente, nos grandes espetáculos de canto orfeônico do antigo Distrito Federal. — (*Jornal do Comércio*, Rio).

NOVA POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR

Assumindo a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, o Prof. Durmeval Trigueiro apresentou plano administrativo que se caracteriza por uma política ao mesmo tempo corretiva e inovadora. Divulgamos a exposição dessa política na palavra do nôvo Diretor:

Uma política corretiva tem de eliminar abusos, decorrentes da expansão desordenada do ensino superior, e de facilidades abrigadas sob as formalidades da lei. Seu objetivo será procurar a autenticidade do ensino superior, dentro do atual sistema normativo que o rege, até que surjam as condições para renová-lo. A política revisionista, por sua vez, se afirmará pela criação de novas estruturas e pelo reajustamento e perfeita articulação das estruturas atuais.

A política corretiva terá os seguintes objetivos fundamentais:

a) Conter a expansão desordenada do ensino superior, o primeiro grande fator de sua descaracterização. Pela imaturidade cultural do país, falta-nos, muitas vêzes, a consciência do que representa e exige o nível universitário, e a falsa idéia de uma cultura desinteressada e decorativa impede de reconhecer o absurdo duma política que multiplica escolas in-

viáveis, incapazes de alcançar seus objetivos. Apesar das novas condições sociais, particularmente as da política do emprêgo, persiste o vêzo de identificar na Universidade uma instituição da qual não se pode esperar instrumentos de trabalho e de ação, nem uma forma de cultura orientada para os problemas reais.

b) Agora, resta-nos aceitar o desafio e dar às Universidades irreversíveis os meios de se aperfeiçoarem. Não creio, dadas as condições atuais, que a solução esteja na regionalização, prôpriamente dita. Em vez de regionalização, creio que se deve falar de concentração. Tanto nos órgãos de alcance regional, como devem ser certos Institutos de pesquisa científica e tecnológica, quanto nas Universidades, é possível concentrar orgânicamente pessoal e recursos. O que puder ser regional, deverá sê-lo vigorosamente, evitando-se dessa forma a multiplicação dispersiva. E o que é local permanecerá, mas como coisa viva, apta a tornar-se um dos fatores mais importantes de desenvolvimento cultural e econômico. A Universidade viva será a que não repete, solene e inútilmente, um modelo convencional, mas, ao invés, é talhada pelo meio, tendo a estatura e o perfil que o meio lhe pode assegurar.

c) Precisamos aceitar as Universidades desiguais, com grande diversificação nos cursos e nos níveis, desde que não percam o padrão universitário. Quando lhe retirarmos a uniformidade legal e farisaica, elas irão encontrar-se, cada uma com o seu meio, e tomar consciência de sua missão. E só então terão a verdadeira autonomia, e uma certa agilidade que, por enquanto lhe rouba a pesada estrutura postíça.

d) Finalmente, a correção às imperfeições e vícios de nossa Universidade deverá atingir também o que eu chamaria o espírito mecano-institucional. É uma tendência a admitir que as instituições criadas na Universidade agem mecânicamente, e não pelas condições de sua inclusão num conjunto orgânico. Iniciativas como a do tempo integral para os professores e a criação de Institutos têm proliferado sem os resultados esperados, porque o contexto universitário não foi preparado para recebê-las.

PROGRAMA DA REFORMA

Para enfrentar tantos e tão altos encargos, que particularmente incumbem às próprias Universidades, cabe-nos, em nosso papel, realizar aqui um programa cujas diretrizes podemos, agora, apenas enumerar:

a) Quanto às estruturas da execução:

I — Criação de serviços relacionados com os seguintes itens: a) a documentação sôbre o que é e o que faz a universidade brasileira; b) a comunicação interuniversitária, fundamento do conhecimento e a ajuda mútua; c) pesquisa sôbre o ensino superior, confrontando com as condições e necessidades do país; d) serviço de orientação profissional, com pesquisas sôbre a política do emprêgo sempre cambiante pelo deslocamento das atividades profissionais entre as categorias do trabalho; e com informação sistemática aos interessados sôbre a estrutura dos currículos e a articulação dêstes com as atividades profissionais.

II — Conexão e integração conforme o caso, dos órgãos relacionados com o Ensino Superior, como a COSUPI e a CAPES.

III — E sobretudo a conexão desses órgãos com as universidades, de forma permanente, ativa e sistemática. Na realidade, a autonomia das universidades, entre nós, não é tanto o exercício do direito de dirigir-se, quanto a solidão de organismos abandonados à própria imaturidade e inexperiência. Estimula-se uma espécie de autonomia negativa: elas não são autônomas no que devem ser, sofrendo, ao invés, a intervenção que lhes devia ser poupada; e são relegadas ao isolamento, naquilo que reclama cooperação. A ação mecânica, mais fácil, substitui a atenção contínua e a atividade inteligente.

IV — Assistência ao estudante, com a cooperação dos órgãos específicos. Neste capítulo há muito o que fazer, mesmo antes que os recursos se tornem menos precários. No plano da cidade universitária, a assistência material e cultural aos estudantes deve conquistar maior destaque como primeiro passo para que sejam oferecidas, também a eles, as condições de tempo integral. Mas a melhor assistência ao estudante — com ou sem as verbas para habitação, restaurante, serviços médicos e dentários, etc. — é a dedicação integral dos professores e um estilo de trabalho e de vida autenticamente universitária. Esta é a revolução que é preciso fazer.

A universidade, tem-se dito sobejamente, não é a aula, mas uma atmosfera, em que se defrontam, permanentemente, a imaturidade criadora dos alunos e a rica sabedoria dos mestres. Ora, com a atual organização do trabalho universitário e o sistema de relações entre o professor e o aluno é impossível a assistência ao estudante, que passa pela universidade, as mais das vezes, sem receber qualquer influência profunda.

A assistência cultural pode concretizar-se, através de serviços relativamente fáceis, que forneçam aos estudantes, a exemplo do que ocorre, normalmente, em universidades européias e americanas, informação e meios de acesso às universidades, bibliotecas, museus, e a tôdas as fontes artísticas e culturais da vida brasileira.

b) Quanto à Reforma prôpriamente dita:

Deverá abranger:

I — Nova estrutura curricular visando, pela sua racionalização e adequação ao sistema universitário, a concentrar, diversificar e hierarquizar os cursos, com o melhor rendimento possível do pessoal e do equipamento, e as mais variadas possibilidades de opção e de articulação entre os vários cursos. O projeto da Universidade de Brasília, que reúne a experiência de uma ponderável parcela da elite universitária brasileira, é um valioso subsídio para êsse item da reforma.

II — A cooperação interuniversitária, que corrige a dispersão e o isolamento. As desigualdades entre as várias Universidades brasileiras, que temos procurado apagar com as leis, só se atenuarão pela cooperação entre os seus professores, pela participação conjunta em trabalhos de equipe, e pela permanente troca de informações e publicações. Já tive oportunidades

de sustentar êsse ponto-de-vista com marcada convicção, há mais de dois anos, em estudo feito para o "American Council of Learned Societies", sôbre a cooperação entre Universidades de tôda a América.

NOVA POLÍTICA DE RECURSOS

Os países subdesenvolvidos, mais que os outros, têm de reproduzir sãbiamente seus minguados recursos pela estratégia adotada na sua aplicação. Sabemos que as nossas Escolas Superiores absorvem as grandes verbas da educação: seria uma espoliação do país o mau emprêgo dêsses recursos. Aliás, só a organização democrática da universidade permitirá o uso razoável do dinheiro que ela gasta, formando um clima de responsabilidade coletiva que favoreça a justa apreciação do que deve ser feito e valorizado, e evite a utilização arbitrária dos recursos por uma política cesarista ou oligárquica.

A autonomia das Universidades, que será nosso escôpo respeitar e estimular o mais amplamente possível, não supõe a indiferença do Estado mantenedor ou subvencionador quanto à vinculação da política universitária aos interesses gerais do país. O meio de o conseguir será condicionar, como faz a liberal Inglaterra a concessão pelo menos parcial dêsses recursos, à realização de objetivos considerados essenciais ao desenvolvimento do país.

Por fim, temos de oferecer a nossa contribuição para a sistematização e o planejamento da cooperação internacional, nos setores que direta ou indiretamente dependem da universidade. Reivindicando a autonomia dos projetos que se destinam ao Brasil, cabe-nos igualmente, planejar, com os prazos e meios devidos, a melhor utilização dêsses recursos.

NOVA POLÍTICA DE PESQUISA

A pesquisa científica deve ser reorientada, com especiais estímulos, e sem perda de seu caráter não-imediatista, para a vida brasileira, central, e não para os epifenômenos em que se delicia, muitas vêzes, o diletantismo e o escapismo de muitos pesquisadores.

Os Institutos, criados em boa hora para incentvá-la, não devem, no entanto, organizar-se isolados das Faculdades. Descumpririam um dos seus objetivos principais que consiste em comunicar ao conjunto universitário o espírito de pesquisa e os subsídios que ela pode oferecer.

As mudanças sociais qualitativas são menos espontâneas de que parece a certos sociólogos mecanicistas e "providencialistas". As elites têm condições de intervir no processo de transformação social, particularmente as elites universitárias, desde que cheguem a integrar-se à estrutura dialética que devem ter num país democrático, isto é, que baseiem a sua ação ao mesmo tempo na assimilação ao povo — o que lhe confere autenticidade e afinidade propiciadora da influência sôbre êle — na dissimilaridade e na ruptura da qual deve originar-se a mudança de rumo.

Na brecha, na discontinuidade, no corte que é papel das elites provocar através da consciência crítica e revisionista, á que se introduz o valor nôvo ou a retificação e o rejuvenescimento de velhos esquemas. É a consciência universitária que pode ser ao mesmo tempo presente e futura, imediata e mediata, talhada pelos fatos mas não coincidindo inteiramente com êles: alongando-se além dêles, como consciência judicativa, capaz de medi-los e julgá-los, e como instância redutora, capaz de despojá-los de suas aderências puramente contingenciais. Essas duas formas de consciência, a judicativa e a redutora, são especificamente universitárias, isto é, estão vinculadas a uma perspectiva de universalidade que não se isola de nenhum tempo, mas os supera a todos. A perspectiva universal identifica as incidências históricas sociais, econômicas, políticas e culturais, como incidências: daí, poder partir para a superação delas. Mas superar as incidências não significa, para a visão universitária, que a universidade nelas se engaje. Ela se insere nas situações, embora tendendo constantemente a transcendê-las, pela consciência da relatividade delas. A universalidade não se coloca, portanto, na linha da abstração e da intemporalidade, mas da encarnação e da tensão. A tensão força o movimento social; e impede que a encarnação se transforme em cristalização, o episódio em definitivo, a utopia em ideologia. E pela encarnação, a incidência superada não significa que seja apagada, mas valorizada num contexto de historicidade que transforme todos os passos do homem em explicitações de seu ideal, e o seu conjunto numa longa verdade peregrinante, como pensava Pascal, ao afirmar que os homens marcham na história como se a humanidade fôsse um só homem. A universalidade não significa que não sejamos de nenhum tempo, mas que somos de todos os tempos. Não somos intemporais, no sentido da desencarnação, mas ontemporais, segundo uma perspectiva husserliana. Também não somos historicistas, ligamos, ao contrário, as idades e as culturas, acumulamos, e projetamos. Idéias e fatos não estão separados, valor e realidade não são paralelos.

Em vez de paralelismo, há é interseção. O papel das elites universitárias está portanto representado pela combinação dinâmica de momentos de assimilação e de ruptura. O conceito geométrico da interseção, os pontos em que se cortam duas linhas ou superfícies, servem para definir essa inserção pela ruptura, essa vida nova que surge duma ferida aberta. O individuo ingressa na sociedade, não para se anular, nem só para se fundir com ela, mas também para dividir; engrena com ela pelo conflito, desencadeador duma seqüência dialética, ao cabo da qual a sociedade poderá acolher uma nova forma de consciência, um nôvo ponto de partida, uma redefinição radicalizadora das situações e dos problemas.

Esta filosofia de ação há de inspirar a nossa política educacional e cultural. Precisamos fundir o que fôra separado, equívocos filosóficos e deformações históricas: os ideais e os fatos, a educação e o trabalho, as elites e o povo. Os erros trágicos que temos cometido, especialmente no Brasil, consistem, ou em manter a dualidade, como é o caso das elites aristocráticas e separatistas; ou em transformar a elite em povo, que é o caso da liderança demagógica, ou em converter em elite, o povo, como um

todo, o que, por ser impossível, se transforma na mistificação dum ensino aristocrático adotado como padrão geral no país para na prática, apenas, exacerbar o processo seletivo.

Essas deformações decorrem exatamente de não se ter em conta que a integração entre elite e povo é dialética. A consciência dialética é formada dos dois termos — elite e povo, — das contingências do primeiro e da visão unitemporal, projetiva e tensional da segunda. A universidade se destina a ser a formadora desse tipo de elite: essa é a sua vocação histórica, a sua missão em nossos dias e o escopo que modestamente havemos nós de perseguir. Procuraremos concorrer para o desenvolvimento econômico do país, e para situá-lo num conjunto que o explique, superando-o; cooperar no processo da aceleração histórica, compreendendo que a história é uma duração qualificada por valores que não são puramente históricos; concorrer para que a liderança universitária possa destruir os mitos sociais, mediante a disciplina científica, sem desiludir os que os perderam. Creio que um dos mais importantes resultados da atuação da universidade, e de seu esforço de liderança espiritual, consiste em, juntamente com outras forças da sociedade, preparar a consciência adulta, aquela que constrói a sua disciplina sobre as coisas desmitificadas e restituídas ao tamanho natural. É uma forma de consciência crítica que, apesar de desmitificação, não perde a eficácia de instrumento normativo na vida pessoal e coletiva.

Essa consciência crítica, por outro lado, não elimina, na visão do mundo que professo, os valores absolutos, encarados sob uma perspectiva de interseção no tempo e na história.

Não venho, pois, para uma função burocrática; venho reunir uma equipe que procurará transformar nossa universidade numa instituição donde se possa irradiar uma nova inteligência, uma nova consciência, e os instrumentos eficazes para a solução de nossas crises. A revolução brasileira, se se quer atalhar a catástrofe, terá de ser feita com a inteligência e a generosidade de todos os brasileiros, dos quais a universidade democrática será expressão geral, representando o interesse de todos, vistos e definidos por todos, e sobretudo pelos que forem mais capazes de limpidez, de inteligência universal, de fervor e de desinteresse.

Temos de admitir, sob certo aspecto, a prioridade da Universidade no ensino; não que ela se destine a formar as castas dominantes numa estrutura social dual, mas a ser a consciência dos nossos problemas e necessidades e o arsenal dos meios e instrumentos indispensáveis à organização nacional. Cabe-lhe definir nosso projeto histórico, e os esquemas de desenvolvimento que propiciem recursos para a educação de todos e discipline a cultura que por todos se distribuirá.

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 50.809, DE 17 DE
JUNHO DE 1961

Cria no M.E.C. Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituído na Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (G.T.E.E.I.) com as seguintes finalidades:

a) realizar estudos e levantamentos e elaborar planos de expansão do ensino industrial;

b) estudar e elaborar projetos de prédios e de oficinas escolares;

c) elaborar, imprimir e distribuir manuais de ensino e material didático;

d) elaborar e publicar instruções para orientação do trabalho escolar e do funcionamento de escolas industriais;

e) dar orientação e assistência às escolas técnicas e industriais e aos ginásios industriais;

f) estudar e preparar convênios com os Estados, Municípios e particulares e acompanhar sua execução;

g) rever os atuais convênios firmados com a Diretoria do Ensino Industrial, visando à redução do custo dos projetos de prédios em construção, sempre que possível;

h) rever a organização e o funcionamento das escolas técnicas e industriais, com o fim de adaptá-las às atuais condições sócio-econômicas do País.

Art. 2º O G.T.E.E.I. será presidido pelo Diretor do Ensino Industrial e terá pessoal técnico e administrativo requisitado de outros órgãos e pessoal contratado e admitido para prestação de serviços nos termos do Decreto nº 50.314, de 4 de março de 1961.

Art. 3º O G.T.E.E.I. apresentará relatórios semestrais sobre a situação e o desenvolvimento do ensino industrial no país.

Art. 4º Para a execução do presente decreto poderá o G.T.E.E.I. firmar convênios e termos de ajuste com entidades públicas e entidades particulares especializadas.

Art. 5º As despesas com a execução do presente decreto correrão à conta de recursos de Fundo Nacional do Ensino Médio.

Parágrafo único. No corrente exercício, êsses recursos provirão da verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social; Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento; Subconsignação 3.1.12 — Fundo Nacional do Ensino Médio; Alínea 4) Despesas de qualquer natureza com novos projetos e novas atividades das escolas técnicas e industriais na forma da lei.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 17 de junho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 17-6-1961)

DECRETO Nº 50.904, DE 3 DE
JULHO DE 1961

Regulamenta o artigo 28 da Lei número 1.310, de 15/1/1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º As instituições oficiais ou de utilidade pública que se dedicam à pesquisa e ensino de ciências e que estejam devidamente registradas no Conselho Nacional de Pesquisas, poderão ser por êste autorizadas, independentemente de outras formalidades, a importar aparelhos, instrumentos, utensílios de laboratório, produtos químicos e quaisquer outros materiais essenciais à realização dos seus trabalhos.

Art. 2º O Conselho Nacional de Pesquisas legalizará, junto à SUMOC e à CACEX, as formalidades referentes à importação do material a que se refere êste Decreto.

Art. 3º Os materiais assim importados são isentos de impostos e taxas, e o seu desembaraço alfandegário far-se-á mediante simples requisição do Conselho Nacional de Pesquisas ao chefe da repartição competente, acompanhada da prova de sua requisição.

Art. 4º O Conselho Nacional de Pesquisas credenciará representantes estaduais, para facilitar a emissão de licenças e o desembaraço alfandegário.

Art. 5º Todo o material importado com estas regalias será inalienável.

Art. 6º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 3 de julho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Oscar Pedroso Horta
Clemente Mariâni
Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 3-7-1961)

DECRETO Nº 50.913, DE 5 DE
JULHO DE 1961

Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar as providências necessárias do reequipamento técnico e científico das Universidades do Nordeste.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º Fica instituído, subordinado à Presidência da República, um Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar as providências necessárias ao reequipamento técnico e científico das Universidades do Nordeste e preparar proposta de empréstimo externo destinado à pesquisa e ao citado reequipamento.

Art. 2º O Grupo de Trabalho será constituído de um Presidente, de livre escolha do Presidente da Repú-

blica e quatro membros: um representante da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); um representante da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi); um representante do Ministério da Fazenda e um representante do Banco do Nordeste do Brasil, todos designados por decreto do Presidente da República.

Art. 3º O Grupo de Trabalho terá o prazo de 60 (sessenta) dias para concluir a sua tarefa e instalar-se-á na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

Art. 4º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 5 de julho de 1961; 149º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedrosa Horta

Clemente Mariâni

(Publ. no D. O. de 5-7-1961)

DECRETO Nº 50.945, DE 13 DE JULHO DE 1961

Permite aos portadores de curso colegial a matrícula na 3ª série dos cursos industriais técnicos.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição, decreta:

Art 1º Os portadores de certificado de conclusão de curso colegial, clássico ou científico ou de curso equivalente, poderão ser matriculados na terceira série dos cursos industriais técnicos, previstos na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Parágrafo único. Haverá curso sempre que o número de candidatos fôr superior ao número de vagas existentes no curso.

Art. 2º Os alunos matriculados nos termos do artigo anterior serão dispensados do estudo das disciplinas de cultura geral, devendo, para os mesmos, ser organizado currículo especial, visando à integral utilização do tempo escolar no estudo de matérias de cultura técnica.

Art. 3º O currículo especial referido no artigo anterior poderá ser organizado em regime intensivo de sete períodos de doze semanas cada um, consecutivos ou não, sendo dois deles, obrigatoriamente, destinados a estágio na indústria.

Art. 4º A promoção dos alunos far-se-á por períodos, considerando-se habilitado para efeito de promoção ao período seguinte ou conclusão de curso o aluno que obtiver média global 5, pelo menos, e média por disciplina 4, no mínimo.

Art. 5º. O currículo e o regime de funcionamento dos cursos previstos neste decreto constarão do regimento interno da escola.

Art. 6º. O funcionamento dos cursos industriais técnicos, de acordo com o disposto neste decreto dependerá de aprovação prévia, pela Diretoria do Ensino Industrial, de seu regimento interno.

Art. 7º. Será concedida, pelo Ministério da Educação e Cultura, bolsa-de-estudo ao aluno desprovido de recursos econômicos que revelar acentuada aptidão para o curso a que se candidatou, nos termos deste decreto.

Art. 8º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 13 de julho de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 13-7-1961)

DECRETO Nº 51.016, DE 24 DE
JULHO DE 1961

Institui, no M. E. C., a Comissão de Coordenação de Bolsas-de-Estudo de Nível Superior.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º. Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Coordenação de Bolsas-de-Estudo de Nível Superior.

Art. 2º. A Comissão de que trata o artigo anterior, terá a presidência o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, e será composta dos seguintes membros:

I — Diretor da Diretoria do Ensino Superior;

II — Diretor-Executivo da Campanha de Assistência ao Estudante;

III — Secretário-Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

IV — Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos.

Art. 3º. A Comissão de Coordenação de Bolsas-de-Estudo de Nível Superior terá por finalidades:

a) Coordenar a elaboração dos Planos de concessão e distribuição de bolsas, assegurada a cada setor autonomia para execução dos respectivos planos;

b) Fixar critérios de prioridade dos campos de atividades, atendendo às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visem ao desenvolvimento econômico, cultural e social do país;

c) Adotar critérios uniformes da seleção de bolsistas considerando não só a capacidade individual como a prioridade a que alude o item anterior;

d) Estabelecer troca de informações e Planos de Trabalho com os órgãos existentes em outros Ministérios e com as organizações especializadas no aperfeiçoamento do pessoal;

e) Determinar os prazos de pagamento das bolsas que vierem a ser concedidas, segundo suas diferentes modalidades.

Art. 4º. Os planos de concessão e distribuição de bolsas a que se refere o item a) do artigo anterior serão elaborados, anualmente, no mês de dezembro, e submetidos à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Depois de aprovados, os planos de que trata este artigo serão publicados no *Diário Oficial* da União até o dia 15 de janeiro de cada ano e comunicados aos estabelecimentos de ensino de nível superior em todo o país.

Art. 5º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 24 de julho de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 24-7-1961)

DECRETO Nº 51.063, DE 27 DE
JULHO DE 1961

*Aprova o Regulamento do Conselho
Nacional de Cultura.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 16 do Decreto nº 50.293, de 28 de fevereiro de 1961, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regulamento do Conselho Nacional de Cultura, que acompanha o presente e vai assinado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de junho de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

REGULAMENTO DO CONSELHO
NACIONAL DE CULTURA

CAPÍTULO I

Das Finalidades

Art. 1º O Conselho Nacional de Cultura (CNC) tem por finalidade a orientação das atividades culturais do Governo.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Cultura é órgão subordinado à Presidência da República e tem sede na Capital Federal.

Art. 2º Para consecução de suas finalidades, compete ao CNC:

a) elaborar plano geral de política cultural e programas anuais para sua aplicação;

b) estudar e opinar sobre todos os assuntos de natureza cultural que lhe forem submetidos pela Presidência da República;

c) sugerir à Presidência da República medidas de estímulo à atividade cultural;

d) proceder em todo o país ao balanço das atividades culturais de caráter público ou privado, relacionando os órgãos e entidades que as exercem para o fim de coordenar a ação do governo em face de todas as instituições culturais existentes, visando ao seu maior rendimento;

e) propor ao Governo a reestruturação, ampliação ou extinção de órgãos culturais da União, a sua articulação dentro do plano geral de estímulo à cultura e a criação de órgãos novos para atender às necessidades de desenvolvimento cultural do País;

f) manter atualizado um registro das instituições culturais de caráter privado no País, para o fim de opinar quanto às subvenções, auxílios ou quaisquer outras medidas de iniciativa do Governo Federal;

g) apresentar anualmente à Presidência da República um relatório sobre as atividades culturais do País e sobre a ação desenvolvida pelo próprio Conselho;

h) apreciar, previamente, os programas de trabalho anualmente elaborados pelas Comissões, bem como decidir sobre quaisquer outras propostas dessas Comissões;

i) cooperar com os periódicos de caráter cultural do País, contribuindo para assegurar a sua continuidade;

j) editar uma revista destinada à difusão das artes e da cultura e ao registro das atividades culturais em todo País;

k) estudar e desenvolver medidas no sentido da popularização da cultura, inclusive através da manutenção de estação emissora de rádio e de televisão, ou de convênio com as estações existentes;

l) estimular a criação de Conselhos Estaduais de Cultura e propor convênios com órgãos dessa natureza para o desenvolvimento da política cultural do País;

m) elaborar o Regimento do Conselho e aprovar o das Comissões a êle subordinadas;

n) articular-se com todos os órgãos culturais da União, podendo requisitar dêles o que necessitar para o cumprimento de suas atribuições.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 3º O Conselho Nacional de Cultura tem a seguinte organização:

- a) Conselho Deliberativo (C.D.);
- b) Comissões Nacionais (C.N.);
- c) Plenário;
- d) Secretaria Geral (S.G.).

SEÇÃO I

Do Conselho Deliberativo

Art. 4º O Conselho Deliberativo do CNC é constituído dos seguintes membros:

- I. Presidentes das Comissões Nacionais (6);
- II. Secretário Geral do CNC;
- III. Um (1) representante do Ministério da Educação;
- IV. Um (1) representante do Ministério das Relações Exteriores;
- V. Um (1) representante do Ministério da Fazenda;

VI. Um (1) representante da Universidade do Brasil.

§ 1º Os presidentes das Comissões e o Secretário Geral são membros natos do C.D.; os demais membros serão nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º O mandato dos presidentes das Comissões e dos representantes dos Ministérios e da Universidade do Brasil será de dois anos, podendo ser renovado por igual período.

§ 3º O C.D. reunir-se-á ordinariamente pelo menos uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que fôr convocado pelo presidente.

4º Os assuntos a serem apreciados pelo C.D. serão previamente informados pelo Secretário Geral.

Art. 5º A presidência do CNC será exercida periódica e sucessivamente pelos presidentes das Comissões.

§ 1º O presidente em exercício do C.D. é o presidente do CNC.

§ 2º A duração da gestão de cada presidente é fixada em um quadrimestre, ficando estabelecido que as substituições obedecerão à ordem em que as respectivas Comissões foram criadas, operando-se automaticamente, no primeiro dia dos meses de janeiro, maio e setembro de cada ano.

§ 3º À falta do presidente da Comissão, no início do quadrimestre que lhe couber, assumirá a presidência do Conselho o seu substituto eventual.

§ 4º Caberá ao Conselho Deliberativo investir na função o presidente do CNC.

SEÇÃO II

Das Comissões Nacionais

Art. 6º As Comissões Nacionais do CNC são as seguintes:

a) Comissão Nacional de Literatura (CNL);

b) Comissão Nacional de Teatro (CNT);

c) Comissão Nacional de Cinema (CNCI);

d) Comissão Nacional de Música e Dança (CNM);

e) Comissão Nacional de Artes Plásticas (CNA);

f) Comissão Nacional de Filosofia, História e Ciências Sociais (CNF).

Art. 7º As Comissões são constituídas de cinco membros, denominados Conselheiros, com mandato de dois anos, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos dentre representantes de entidades do setor cultural respectivo ou pessoas de reconhecido valor.

Parágrafo único. As Comissões elegerão, dentre os seus componentes, por maioria de votos, em escrutínio secreto, os respectivos presidentes e seus substitutos eventuais.

Art. 8º As Comissões estabelecerão o seu programa de trabalho, prevendo nêle a forma de sua articulação com os órgãos culturais ou técnicos da União.

Art. 9º As Comissões poderão ser autorizadas pelo Conselho e reunir-se fora da Capital da República, quando a conveniência de contato com os outros centros de cultura assim o recomendar.

Art. 10. As Comissões reunir-se-ão ordinariamente duas vezes por mês e, em caráter excepcional, quando convocadas pelos seus presidentes.

Parágrafo único. Os serviços de Secretaria das Comissões serão atendidos pela Secretaria Geral.

Seção III

Do plenário

Art. 11. O Plenário se constitui da reunião conjunta do C. D. e das Comissões Nacionais e é convocado pelo presidente do CNC.

Seção IV

Da Secretaria Geral

Art. 12. A Secretaria Geral, subordinada à Presidência da República, é o órgão executivo do CNC.

§ 1º A S.G. será dirigida por um Secretário Geral nomeado pelo Presidente da República.

§ 2º O Secretário Geral perceberá gratificação de representação fixada pelo Presidente da República.

§ 3º O Secretário Geral terá um secretário e um auxiliar de gabinete.

§ 4º O Secretário Geral terá ainda Assistentes, os quais perceberão gratificações pela representação de Gabinete, fixadas pelo C. D., por proposta do referido Secretário Geral.

Art. 13. A Secretaria Geral compreende:

a) Serviço de Pesquisa e Registro Cultural (S.P.R.C.);

b) Serviço de Publicações (S. Pb);

c) Serviço de Difusão e Divulgação Cultural (S.D.D.C.);

d) Serviço de Administração (S.A.)

§ 1º Ao S.P.R.C. caberá a investigação, estatística, análise, sondagens e registro das atividades culturais no País.

§ 2º O S.P.R.C. compreende:

— Seção de Estatística, Análise e Sondagens;

— Seção de Registro.

§ 3º Ao S. Pb. caberá a coordenação, execução e distribuição de publicações.

§ 4º O S. Pb. compreende:

- Seção de Edição;
- Seção de Distribuição.

§ 5º Ao S.D.D.C. caberá o exame das proposições que lhe forem submetidas e a execução dos planos aprovados pelo C. D., relativamente à divulgação e difusão cultural entre o povo.

§ 6º O S.D.D.C. compreende:

- Seção de Estudo e Planejamento;
- Seção de Contrôlo.

§ 7º Ao S. A. caberá a execução dos serviços de caráter administrativo em geral.

§ 8º O S. A. compreende:

- Setor de Pessoal;
- Setor de Material;
- Setor de Orçamento;
- Setor de Comunicações;
- Portaria.

Art. 14. Os serviços, seções e setores terão chefes designados pelo Secretário Geral.

CAPÍTULO III

Do funcionamento e da competência dos órgãos

TÍTULO I

Da Presidência

Art. 15. Cabe à presidência do CNC a representação oficial do órgão e a direção dos trabalhos do seu Conselho Deliberativo e do Plenário.

TÍTULO II

Do Conselho Deliberativo

Art. 16. O Conselho Deliberativo é o órgão superior de orientação das atividades do CNC.

Art. 17. Compete ao C. D. de modo especial:

I. — Elaborar e aprovar o seu Regimento;

II — Aprovar os Regimentos das Comissões e da Secretaria Geral;

III — Aprovar a Proposta do Orçamento do Conselho e os Planos de aplicação elaborados pela Secretaria Geral;

IV — Aprovar o plano de atividades culturais que fôr elaborado pelas Comissões e os programas anuais para sua aplicação;

V — Aprovar o Relatório anual a ser apresentado ao Plenário e encaminhado à Presidência da República sobre as atividades culturais do País e sobre a ação desenvolvida pelo próprio Conselho;

VI — Aprovar os programas anuais de trabalho das Comissões, bem como decidir sobre quaisquer outras sugestões por elas apresentadas.

Art. 18. Compete, ainda, ao C. D., ouvidas as Comissões respectivas:

I — Apreciar e opinar sobre todos os assuntos de natureza cultural que forem submetidos ao Conselho pela Presidência da República.

II — Sugerir medidas de estímulo à atividade cultural;

III — Opinar sobre a reestruturação, ampliação ou extinção de órgãos culturais da União, a sua articulação dentro do plano geral de estímulo à cultura e a criação de órgãos novos para atender às necessidades de desenvolvimento cultural do País;

IV — Opinar sobre subvenções, auxílios ou quaisquer outras medidas de iniciativa do Governo Federal que lhe forem submetidas;

V — Aprovar medidas no sentido da popularização da cultura;

VI — Aprovar convênios com órgãos federais e estaduais visando ao desenvolvimento cultural do País;

VII — Aprovar convênios, acórdãos e ajustes com entidades particulares de caráter cultural;

VIII — Admitir as entidades culturais privadas do País como instituições complementares do Conselho, desde que o requeiram, mediante parecer da S. G.

TÍTULO III

Das Comissões

Art. 19. Compete às Comissões o estudo dos assuntos ou a iniciativa de medidas relacionadas com o setor respectivo, a serem aprovados pelo C. D.

Art. 20. Compete às Comissões de modo especial em relação ao respectivo setor:

I — Propor o Regimento das Comissões:

II — Elaborar o plano de atividades culturais e programas anuais para sua aplicação;

III — Fornecer à S. G. elementos para a elaboração da proposta orçamentária ou dos planos de aplicação de créditos do Conselho;

IV — Colaborar na parte que lhe competir para a elaboração do Relatório Anual a ser apresentado à Presidência da República;

V — Dar parecer sobre processos de subvenções, auxílios e convênios que lhe forem encaminhados;

VI — Sugerir medidas no sentido da popularização da cultura.

TÍTULO IV

Do Plenário

Art. 21. Compete ao Plenário:

I — Aprovar o Relatório anual do C. D. a ser apresentado à Presidência da República;

II — Appreciar os assuntos que lhe forem remetidos pelo C. D. relacionados no Ato de convocação;

III — Reunir-se mediante convocação do presidente para atos solenes.

TÍTULO V

Da Secretaria Geral

Art. 22. A Secretaria Geral é órgão de caráter executivo incumbido de executar as resoluções do C. D. e de administrar o C.N.C.

Art. 23. Compete de modo especial à S. G.:

I — Propor o seu Regimento;

II — Organizar a Proposta Orçamentária e os Planos de Aplicação de créditos do Conselho a serem aprovados pelo C. D.;

III — Proceder ao balanço, em todo o País, das atividades culturais de caráter público ou privado, relacionando os órgãos e entidades que as exercem para possibilitar ao Conselho a coordenação da ação governamental em face das instituições culturais existentes, visando ao maior rendimento de sua ação.

IV — Manter atualizado um registro das instituições culturais de caráter privado do País para permitir o exame das subvenções, auxílios ou quaisquer outras medidas de iniciativa do Governo Federal;

V — Elaborar o Relatório anual a ser submetido ao C. D.;

VI — Editar revista dedicada às atividades e aos problemas culturais e um boletim de informações e registro;

VII — Fornecer às Comissões e ao C. D. os elementos que forem solicitados para o cabal desempenho de suas atribuições, inclusive quanto à secretaria das sessões;

VIII — Celebrar em nome do Conselho os convênios, acórdos ou ajustes que forem autorizados pelo C.D.;

IX — Executar os serviços administrativos necessários ao funcionamento regular do CNC.

CAPÍTULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 24. Cabe ao Presidente do CNC:

I — Representar o Conselho Nacional de Cultura;

II — Convocar e presidir as reuniões do C. D. e do Plenário;

III — Participar dos debates, cabendo-lhe o voto de desempate;

IV — Designar a ordem do dia, os relatores e comissões de conselheiros;

V — Assinar as atas das sessões.

Art. 25. Aos membros do C. D. compete:

I — Estudar e relatar os processos que lhe forem distribuídos emitindo parecer;

II — Tomar parte nas discussões e votações, apresentar emendas ou substitutivo às conclusões dos pareceres e pedir vista de processos ou adiamento de discussão;

III — Requerer urgência para discussão e votação de processos não incluídos em ordem do dia, bem como preferência nas votações ou para discussão de determinado assunto;

IV — Apresentar indicações e levantar questões de ordem.

Art. 26. Aos presidentes das Comissões competente:

I — Integrar o C. D.;

II — Convocar e presidir as reuniões da Comissão;

III — Designar os relatores das matérias encaminhadas ao exame da Comissão;

IV — Participar do debate nas reuniões, cabendo-lhes o voto de desempate;

V — Encaminhar à Secretaria Geral os pareceres aprovados, bem como quaisquer sugestões apresentadas pelos membros da Comissão;

VI — Solicitar à S. G. os elementos ou providências julgados necessários aos trabalhos;

VII — Assinar a ata das reuniões.

Art. 27. Compete aos membros das Comissões:

I — Eleger, em escrutínio secreto, o presidente da respectiva Comissão e o seu substituto eventual;

II — Comparecer às reuniões e relatar, quando designado, a matéria submetida ao exame da Comissão;

III — Votar a matéria em discussão, podendo pedir vista até a sessão seguinte, e, quando discordar, apresentar voto em separado, e defendê-lo perante o C.D.;

IV — Apresentar sugestões a serem encaminhadas ao C. D.;

V — Participar das reuniões do plenário.

Art. 28. Compete ao Secretário Geral:

I — Integrar o C. D.;

II — Cumprir e fazer cumprir as resoluções do C. D.;

III — Informar ao C. D. sobre os pareceres, propostas ou sugestões das Comissões;

IV — Despachar com o Presidente da República;

V — Entender-se com autoridades federais, estaduais e municipais sobre assuntos de interesse do Conselho;

VI — Exercer a direção dos serviços da S. G., usando as atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e especialmente:

a) Propor a nomeação e exoneração dos funcionários em comissão;

b) Designar servidores para o exercício de funções gratificadas ou para servirem como assessores e auxiliares da Direção, mediante gratificações de representação de Gabinete, aprovadas pelo C. D.;

c) Aprovar a escala de férias do pessoal;

d) Conceder licenças, elogiar e impor penas disciplinares ao pessoal da S. G., tudo de acordo com a legislação em vigor;

e) Impedir portarias, instruções e ordens de serviço;

f) Movimentar os recursos financeiros postos à disposição do CNC e prestar contas na forma da Lei;

g) Autorizar pagamentos e despesas.

Art. 29. São atribuições dos chefes de serviço, setor ou seção:

a) orientar, coordenar e fiscalizar os trabalhos do serviço, setor ou seção a seu cargo;

b) emitir ou visar pareceres e informações;

c) propor as medidas que julgarem úteis ao exercício da função e que escaparem à sua alçada;

d) manter a disciplina nos locais de trabalho.

Art. 30. Aos servidores em geral compete:

a) cumprir com zelo, pontualidade e discrição os deveres de seus cargos e executar prontamente as ordens recebidas;

b) zelar pela conservação e bom aproveitamento do material e das máquinas e aparelhos de que se servirem.

CAPÍTULO V

Das Substituições

Art. 31. Em suas faltas e impedimentos serão substituídos:

I — O Presidente do CNC pelo membro da respectiva Comissão que tenha sido eleito seu substituto eventual;

II — Os Presidentes das Comissões pelos respectivos substitutos eventuais, eleitos previamente;

III — O Secretário Geral pelo chefe de serviço por este indicado e aprovado pelo C. D.;

IV — Os chefes de serviço pelos servidores designados pelo Secretário Geral, mediante indicação dos mesmos chefes de serviço.

Parágrafo único. Os representantes dos Ministérios e da Universidade do Brasil no C. D. não terão substitutos eventuais.

CAPÍTULO VI

Do Horário

Art. 32. O horário do expediente da S. G. será o horário oficial das

repartições públicas, ou o que fôr aprovado pelo Presidente da República.

CAPÍTULO VII

Disposições Gerais

Art. 33. As entidades culturais privadas do País, que o requeiram, poderão ser admitidas pelo C. D. como instituições complementares do Conselho e serão ouvidas, nas Comissões, sem direito a voto, e na S. G., quando fôr recomendável essa colaboração ou quando seus esclarecimentos e sugestões forem de interesse do Conselho.

Art. 34. Os membros do C. D. e das Comissões perceberão uma gratificação por sessão a que comparecerem, fixada pelo Presidente da República.

§ 1º O presidente do Conselho perceberá, além dessa, uma gratificação de representação arbitrada igualmente pelo Presidente da República.

§ 2º Os membros residentes fora da sede do Conselho terão direito a ajuda de custo para despesas de viagem e diária.

Art. 35. O C. D. proporá ao Presidente da República a substituição dos membros do CNC que deixarem de comparecer a 3 reuniões sucessivas, sem motivo justificado.

CAPÍTULO VIII

Disposições Transitórias

Art. 36. O CNC e sua Secretaria Geral se instalarão, provisoriamente, na cidade do Rio de Janeiro, efetuando-se a mudança quando existirem condições, reconhecidas pela

maioria de seus membros, para o funcionamento definitivo em Brasília.

Art. 37. O pessoal da S. G. será inicialmente constituído por servidores públicos, ou autárquicos, federais, ou estaduais, postos à disposição do Conselho por ato do Presidente da República, sem prejuízo dos vencimentos, direitos e vantagens dos respectivos cargos.

Parágrafo único. Os auxiliares diretos de imediata confiança do Secretário Geral que não exerçam função pública, perceberão apenas uma gratificação pela representação de gabinete fixada pelo C. D., por proposta do Secretário Geral.

(Publ. no D. O. de 29-7-1961)

DECRETO Nº 51.146, DE 5 DE AGOSTO DE 1961

Altera dispositivo do Dec. nº 50.737, de 7-6-61, que organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica alterado o art. 7º do Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, o qual passa a ter a seguinte redação:

“Art. 7º Para a execução de seu programa de trabalho, a Capes será integrada pelos seguintes setores:

1 — Programa Universitário:

2 — Programa dos Quadros Técnicos e Científicos;

3 — Serviço de Estudos, Levantamentos e Documentação;

4 — Serviço de Bôlsa-de-Estudo;

5 — Secretaria Administrativa".

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), 5 de agosto de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedrosa Horta

Afonso Arinos de Melo Franco

Hamilton Prisco Paraiso

Brigido Tinoco

Castro Neves

Artur Bernardes Filho

(Publ. no D. O. de 5-8-1961)

DECRETO Nº 51.152, DE 5 DE AGOSTO DE 1961

Cria a Comissão Nacional de Planejamento

O Presidente da República, usando dos poderes que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, Considerando:

a) que é objetivo fundamental do País melhorar as condições de bem-estar do povo brasileiro, o que depende de um esforço de desenvolvimento da economia nacional;

b) que êsse desenvolvimento deve ser orientado no sentido de uma efetiva ocupação do vasto território brasileiro e do crescimento equilibrado das distintas regiões que o constituem;

c) que o incremento rápido da renda *per capita* brasileira não pode ficar entregue ao automatismo do mercado, pois as suas condições es-

truturais e o comportamento vegetativo da economia nacional não asseguram o crescimento mínimo compatível com as necessidades do País;

d) que as técnicas de programação foram criadas e aprimoradas como instrumento para atingir o ritmo de desenvolvimento mais rápido compatível com os recursos disponíveis;

e) que o desenvolvimento acarreta inevitáveis mudanças da estrutura econômica e social do país, bem como requer a atualização constante de aspectos de seu aparelho institucional;

f) que cabe ao Governo alta responsabilidade como elemento propulsor e disciplinador do processo de desenvolvimento, em coordenação com a ação dos setores privados que deve estimular e amparar;

g) que o desenvolvimento é objetivo nacional permanente que só poderá ser alcançado pela continuidade administrativa e pela racionalização crescente do esforço coletivo, que permitem a redução constante dos custos sociais desta política;

h) que o planejamento, com a ampla colaboração de tôdas as classes sociais, é o único meio que possibilitará o país estabelecer a completa determinação do seu destino, sem sacrificar as liberdades democráticas e individuais, decreta:

Art. 1º Fica criada a Comissão Nacional de planejamento que terá por incumbência elaborar um plano plurienal de desenvolvimento econômico e social do País, controlar sua execução e sugerir as modificações ditadas pelo comportamento das conjunturas nacional e internacional.

Parágrafo único. A Comissão Nacional de Planejamento é diretamente subordinada ao Presidente da República.

Art. 2º A Comissão Nacional de Planejamento tem a seguinte estrutura:

- a) Conselho Deliberativo
- b) Conselho Consultivo
- c) Secretaria Técnica.

Art. 3º O Conselho Deliberativo será presidido pelo Presidente da República e integrado pelos Ministros de Estado, Chefes das Casas Civil e Militar, Coordenador Geral da Assessoria Técnica da Presidência da República, Presidentes do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e do Banco do Brasil, Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, Diretor Executivo da Superintendência da Moeda e do Crédito e Diretor Técnico da Comissão Nacional de Planejamento.

Parágrafo único. As reuniões do Conselho Deliberativo serão secretariadas pelo Diretor Técnico da Comissão Nacional de Planejamento.

Art. 4º O Conselho Consultivo será integrado pelo Diretor Técnico, Diretor Adjunto e personalidades designadas pelo Presidente da República.

Art. 5º A Secretaria Técnica terá um Diretor Técnico, um Diretor Adjunto, Técnicos Comissionados e mais os técnicos e pessoal administrativo exigidos para a boa execução dos trabalhos.

Art. 6º O Diretor Técnico, o Diretor Adjunto e os técnicos Comissionados serão designados pelo Presidente da República.

Parágrafo 1º O Diretor Técnico e os Técnicos Comissionados serão escolhidos dentre especialistas de alto nível nos assuntos de interesse da Comissão.

Parágrafo 2º As funções de Diretor Adjunto serão exercidas por

Economista da Assessoria Técnica da Presidência da República.

Art. 7º Compete ao Conselho Deliberativo:

- a) aprovar a política nacional de desenvolvimento econômico e social;
- b) aprovar o plano plurienal, e suas revisões anuais;
- c) deliberar sobre outras medidas sugeridas pela Secretaria Técnica.

Art. 8º Compete ao Conselho Consultivo:

- a) acompanhar os trabalhos de planejamento;
- b) discutir a metodologia e recomendar as modificações cabíveis;
- c) opinar sobre possíveis repercussões econômicas, sociais e políticas, das medidas a serem adotadas.

Parágrafo único. O Conselho Consultivo, sempre que necessário, ouvirá representantes das Classes Produtoras, dos Trabalhadores e de outras entidades cuja audiência seja útil aos trabalhos do planejamento.

Art. 9º Compete à Secretaria Técnica:

- a) preparar, nos seis meses que se seguirem à sua instalação, o Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social;
- b) acompanhar e controlar a execução do Plano, e propor aperfeiçoamento e medidas complementares, que se fizerem necessárias;
- c) apresentar relatório anual dos resultados obtidos, e sugerir as modificações reclamadas pelas conjunturas nacional e internacional;
- d) colaborar com o Departamento Administrativo do Serviço Público na preparação da Proposta Orçamentária da União, com o fim de conformá-la estritamente à política

de desenvolvimento econômico e social consubstanciada no Plano Quinquenal;

e) prover os serviços de secretaria para os trabalhos e reuniões dos Conselhos Deliberativo e Consultivo;

f) colaborar com a Assessoria Técnica da Presidência da República.

Parágrafo único. Caberá aos Órgãos de Administração Federal, autarquias e sociedades de economia mista preparar os programas correspondentes aos setores ou áreas de suas respectivas competências, dentro das normas e diretrizes estabelecidas pela Secretaria Técnica.

Art. 10. Compete ao Diretor Técnico:

a) Encaminhar ao Conselho Deliberativo o projeto do plano de desenvolvimento econômico e social;

b) propor ao Presidente da República medidas necessárias ao rápido e equilibrado desenvolvimento do País;

c) levar aos Ministros interessados, ou diretamente ao Presidente da República, suas observações sobre as medidas adotadas ou propostas por Comissões ou Órgãos Federais e que possam comprometer o sucesso do Plano Quinquenal;

d) superintender os trabalhos da Secretaria Técnica;

e) sugerir a metodologia a ser adotada para a preparação do Plano Quinquenal;

f) constituir grupos de trabalho para o exame e estudos de problemas específicos;

g) sugerir ao Presidente da República atribuição de estudos e levantamentos, de interesse do Plano, a outros órgãos da Administração

Pública, podendo contratar tais serviços, se necessário, com entidades privadas de reconhecida idoneidade técnica;

h) contratar e demitir pessoal técnico e administrativo para trabalhos específicos do Plano;

i) promover as providências cabíveis para a requisição de servidores públicos e de entidades autárquicas;

j) fixar a retribuição por serviços técnicos e administrativos prestados aos órgãos da Comissão;

k) autorizar as despesas previstas no orçamento da Comissão;

l) participar ou fazer representar em Comissões ou Grupos de Trabalho criados na esfera do Governo Federal, que tenham por objeto o estudo de medidas que afetam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento econômico e social do País;

m) aceitar e promover a colaboração de instituições privadas de pesquisas técnico-científicas de interesse para os trabalhos a cargo da Comissão;

n) secretariar as reuniões do Conselho Deliberativo;

o) encaminhar ao Presidente da República, no prazo de trinta dias a contar da data de publicação do presente decreto, o projeto do Regimento Interno da Comissão Nacional do Planejamento.

Parágrafo único. A distribuição de tarefas de estudos, levantamentos e programação, entre os vários órgãos da Administração Federal será aprovada por Decreto do Presidente da República.

Art. 11. Compete ao Diretor Adjunto:

a) acompanhar os trabalhos da Secretaria Técnica, opinar sobre eles;

b) encaminhar ao Presidente, juntamente com o Diretor Técnico, o plano Quinquenal preparado pela Secretaria Técnica;

c) substituir o Diretor Técnico nos seus impedimentos.

Art. 12. A Secretaria Técnica promoverá entendimentos com os órgãos de planejamento regional, visando ao perfeito entrosamento dos programas de desenvolvimento regional e nacional.

Parágrafo único. Em caso de discordância básica, o Diretor Técnico e o dirigente do organismo regional interessado submeterão o problema à apreciação do Conselho Deliberativo.

Art. 13. O Plano Quinquenal discriminará os investimentos e especificará as medidas de ordem institucional, necessárias ao mais rápido desenvolvimento econômico e social do País.

Parágrafo único. Na formulação do plano serão reexaminados e ajustados os programas específicos de Órgãos Federais, e entidades autárquicas, de modo a torná-los compatíveis com as diretrizes e os objetivos do planejamento traçados pelo Conselho Deliberativo.

Art. 14. Os órgãos da Administração Federal, autarquias, sociedades estatais ou de economia mista, comunicarão imediatamente à Secretaria Técnica da Comissão Nacional de Planejamento seus programas de investimento ou de reformas institucionais em execução, em elaboração ou já prontos, bem como relação de Comissões e Grupos de Trabalho, em suas respectivas jurisdições, que tenham a seu cargo o exame de assuntos ligados direta ou indiretamente ao desenvolvimento econômico e social do País.

Art. 15. Os estudos e levantamentos solicitados, e bem assim as requisições de pessoal, aos órgãos da Administração Federal, autarquias, sociedades estatais ou de economia mista, para a Comissão Nacional de Planejamento, deverão ser atendidos com absoluta prioridade.

Parágrafo único. As exceções a esse respeito só poderão ser admitidas por decisão do Presidente da República.

Art. 16. O Secretário Geral do Conselho do Desenvolvimento porá à disposição dos órgãos da Comissão Nacional de Planejamento as instalações e o pessoal administrativo e técnico de que dispuser.

Art. 17. Os serviços da Comissão Nacional de Planejamento serão instalados nas localidades mais indicadas para o êxito dos encargos que lhe são cometidos.

Art. 18. Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), 5 de agosto de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Sylvio Heck

Odylio Deny

Afonso Arinos de Melo Franco

Hamilton Prisco Paraíso

Clóvis Pestana

Romero Costa

Brígido Tinoco

Castro Neves

Gabriel Grun Moss

Catete Pinheiro

Otávio Augusto Dias Carneiro

João Agripino

DECRETO Nº 51.203, DE 17 DE
AGOSTO DE 1961

Cria o Serviço Nacional de Música e Dança e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº 1, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica criado, diretamente subordinado ao Conselho Nacional de Cultura e na qualidade de órgão executivo, o Serviço Nacional de Música e Dança (SNMD), destinado a promover e estimular o desenvolvimento e a difusão da música e da dança, em todo o território nacional.

Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Música e Dança:

a) desenvolver a cultura musical em tôdas as suas modalidades;

b) incentivar a música e a dança brasileiras e colaborar com o Ministério das Relações Exteriores para a sua difusão no exterior;

c) promover, nos centros culturais do país, a realização de espetáculos de óperas, bailados, concertos sinfônicos, concertos de música de câmara, concertos corais, recitais e concertos de música popular e folclórica;

d) promover concertos e espetáculos para a infância e a juventude na Capital Federal, nos Estados e Territórios;

e) promover a organização e transmissão de programas radiofônicos e de televisão, bem como a gravação fonomecânica de obras nacionais;

f) editar livros e obras musicais de autores brasileiros ou de interesse para a cultura nacional;

g) promover a criação e organização de orquestras sinfônicas, conjuntos de câmara, bandas e coros, nos centros culturais, ainda não providos desses conjuntos;

h) conceder, segundo critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Cultura e mediante convênios anuais, subvenções ou auxílios aos conjuntos instrumentais, vocais ou coreográficos do país;

i) conceder, mediante autorização do Conselho Nacional de Cultura e por meio de convênios anuais, auxílios a Conservatórios ou Escolas de Música ou Dança particulares, fiscalizados pelo Governo Federal;

j) conceder, mediante critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Cultura, bolsa-de-estudo a jovens músicos e bailarinos nacionais;

l) conceder, ouvido o Conselho Nacional de Cultura, auxílios de qualquer natureza, inclusive viagem ao país ou ao exterior, a musicólogos, compositores, intérpretes, coreógrafos ou bailarinos nacionais;

m) auxiliar as bandas de música do interior do Brasil, na aquisição e reparo do instrumental respectivo;

n) estimular em todo o país a formação de bibliotecas, musicotecas e discotecas especializadas, mediante o fornecimento de livros, obras musicais e gravações;

o) estimular as entidades de classe na fundação de cursos pré-vocacionais de música, com matrícula gratuita;

p) incentivar a construção, na Capital Federal e posteriormente nas Capitais dos Estados, da Casa do Músico, dotada de auditório para a realização de atividades artístico-musicais.

§ 1º As atividades artístico-culturais do Serviço Nacional de Música

e Dança obedecerão a planos de trabalho aprovados pelo Conselho Nacional de Cultura.

§ 2º Os programas radiofônicos e de televisão, bem como as gravações fonomecânicas de que trata a alínea e deste artigo, serão realizados preferencialmente por intérpretes nacionais.

Art. 3º O Serviço Nacional de Música e Dança realizará bienalmente um Festival Internacional de Música e um Festival Nacional de Música.

§ 1º Os Festivais de que trata este artigo serão realizados alternadamente e dêles constarão concertos e espetáculos especiais para o povo e para a juventude.

§ 2º Os programas dos Festivais, segundo a natureza ou finalidade destes, poderão constar de concertos sinfônicos, concertos corais, concertos de câmara, óperas, bailados ou concertos de música popular e folclórica.

§ 3º Os Festivais incluirão obrigatoriamente em seus programas obras de autores contemporâneos.

§ 4º Os programas do Festival Nacional de Música constarão, exclusivamente, de obras de autores nacionais ou naturalizados.

Art. 4º Para a realização de suas atividades artísticas ou culturais o Serviço Nacional de Música e Dança, autorizado pelo Conselho Nacional de Cultura, assinará convênios com os Governos dos Estados e Territórios, com as Prefeituras ou entidades musicais ou culturais organizadas.

Art. 5º Nos convênios, contratos ou ajustes a serem firmados com o Governo Federal, para a concessão de subvenções, os conjuntos instrumentais, vocais ou coreográficos

obrigar-se-ão a prestar a sua colaboração, quando solicitada, na realização das atividades artístico-culturais do Serviço Nacional de Música e Dança.

Art. 6º O Serviço Nacional de Música e Dança, cujo Regimento será baixado pelo Conselho Nacional de Cultura, será assessorado, nas suas atividades artístico-culturais, por um Conselho Técnico.

Art. 7º O Serviço Nacional de Música e Dança terá um Diretor, designado, dentre os membros do Conselho Técnico, pelo Presidente da República, com a gratificação de representação correspondente ao símbolo 5-C.

§ 1º O Diretor do Serviço Nacional de Música e Dança será o Presidente do Conselho Técnico.

§ 2º O Conselho Técnico será integrado pelos membros da Comissão Nacional de Música e Dança, do Conselho Nacional de Cultura, e mais quatro membros, designados pelo Presidente da República.

§ 3º O mandato dos membros do Conselho Técnico, não integrantes da Comissão Nacional de Música e Dança, será de dois anos, podendo ser prorrogado por igual tempo.

§ 4º Os membros do Conselho Técnico receberão "jeton" por sessão a que comparecerem, a ser fixado pelo Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Cultura.

Art. 8º Compete ao Conselho Técnico:

a) elaborar para apreciação do Conselho Nacional de Cultura planos de trabalho ou sugestões relativos às atividades musicais e coreográficas do país;

b) propor as medidas necessárias à execução das deliberações to-

madadas pelo Conselho Nacional de Cultura;

c) propor a concessão de subvenções e auxílios às entidades musicais e coreográficas que se enquadrem nos critérios para esse fim adotados pelo Conselho Nacional de Cultura;

d) propor o valor dos prêmios em dinheiro que deverão ser atribuídos pelo Serviço Nacional de Música e Dança;

e) indicar os conjuntos ou artistas que devam ser chamados a participar das atividades promovidas pelo Serviço Nacional de Música e Dança;

f) elaborar os comentários explicativos, bem como planejar a execução dos programas dos Festivais de que trata o art. 3º deste decreto;

g) elaborar os Regulamentos dos Festivais e concursos promovidos pelo Serviço Nacional de Música e Dança, a serem aprovados pelo Conselho Nacional de Cultura;

h) determinar as Capitais dos Estados ou os centros culturais onde deverão ser realizados os Festivais e as demais promoções artísticas do Serviço Nacional de Música e Dança;

i) constituir as Comissões Organizadoras e os Júris dos Festivais, concursos e demais promoções artísticas do Serviço Nacional de Música e Dança;

j) indicar as obras musicais destinadas às gravações fonomecânicas promovidas pelo Serviço Nacional de Música e Dança.

Art. 9º O Serviço Nacional de Música e Dança poderá manter representantes ou delegados nos Estados e Territórios, incumbidos de articular a execução das suas atividades artísticas, bem como de acompanhar e fiscalizar a aplicação de sub-

venções e auxílios concedidos pelo Serviço Nacional de Música e Dança.

Art. 10. O pessoal técnico e administrativo do Serviço Nacional de Música e Dança será requisitado pelo Conselho Nacional de Cultura, ou admitido na forma da lei.

Art. 11. A proposta orçamentária da União consignará anualmente a dotação mínima de..... Cr\$ 125.000.000,00 (cento e vinte e cinco milhões de cruzeiros) para custeio das atividades do Serviço Nacional de Música e Dança e manutenção dos seus serviços.

Art. 12. Fica revogado o Decreto nº 51.013, de 24 de julho de 1961.

Art. 13. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 17 de agosto de 1961;
140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedroso Horta

Afonso Arinos de Melo Franco

Hamilton Prisco Paratso

Brígido Tinoco.

(Publ. no D. O. de 17-8-1961)

DECRETO Nº 51.215, DE 21 DE
AGOSTO DE 1961

Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição e, Considerando que o ensino da música nos Jardins de Infância e

nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais não obedece a um plano ordenado, nem a normas uniformes em todo o País;

Considerando que êsse tipo de educação constitui valiosa contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, para a educação do caráter e para o sentido de solidariedade;

Considerando que, ao mesmo tempo que desenvolve a sensibilidade, a música fortalece, nos educandos, hábitos de convivência social elevada, a disciplina, e, especialmente, a concentração mental;

Considerando que a educação musical deve ocupar lugar de relêvo nos currículos das escolas dos três graus, decreta:

Art. 1º A educação musical nos Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o território nacional, obedecerá às normas estabelecidas no presente Decreto.

Art. 2º A educação musical nos Jardins de Infância deve ser praticada sob a forma de recreação, obedecendo ao seguinte plano:

a) por meio da assimilação dos fenômenos básicos da música — Ritmo e Som;

b) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro;

c) por meio de cantigas de roda.

Art. 3º A educação musical nas escolas Pré-Primárias deve ser também praticada sob a forma de recreação, obedecendo ao seguinte plano:

a) por meio de treino auditivo do ritmo;

b) por meio de treino auditivo do som;

c) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro;

d) por meio de câoro orfeônico;

e) por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras;

f) por meio de cirandas dramatizadas.

Art. 4º A educação musical nas escolas Primárias terá as seguintes finalidades:

I — Atividades curriculares:

a) fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao fim do curso, estejam aptos a ler e escrever um mínimo apreciável de matéria musical;

b) fornecer aos alunos os conhecimentos e os materiais necessários para sua participação nas atividades coletivas relativas à matéria tais como:

coros orfeônicos e outros conjuntos vocais;

bandas de música e outros conjuntos instrumentais;

danças folclóricas nacionais e estrangeiras;

c) fornecer, para a compreensão da música como arte, noções de sua história e desenvolvimento através da História da Música, própria dita; através de conhecimentos generalizados dos instrumentos musicais pela audição de discos e pela apresentação, ao vivo, dos próprios instrumentos;

d) possibilitar a realização de dramatizações infantis musicadas.

II — Atividades extracurriculares:

a) proporcionar aos escolares audições de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos; recitais vocais e instrumentais; concertos de música popular e folclórica. Tais

atividades poderão ser através de espetáculos ao vivo ou de gravações e filmes;

b) realização de festivais e prêmios interescolares em que tomem parte conjuntos orfeônicos e instrumentais de diferentes escolas, apresentando-se os conjuntos vencedores em audições públicas, radiofônicas ou em programas de televisão.

§ 1º As atividades de que trata o item I d'este artigo deverão ser praticadas uma vez por semana, no mínimo.

§ 2º As atividades de que trata o item II d'este artigo deverão realizar-se: as contidas na alínea "a", de abril a junho (inclusive) e de agosto a outubro (inclusive) de cada ano, na razão de uma por mês no mínimo, em horários e locais especiais, fora do limite total das aulas semanais. As atividades contidas na alínea "b", em épocas escolhidas pelos organizadores e pela direção das escolas.

Art. 5º A educação nas escolas Secundárias e Normais terá as seguintes finalidades:

I — Atividades curriculares:

a) ampliação dos conhecimentos teóricos tratados nos cursos anteriores;

b) ampliação das atividades coletivas;

c) ampliação dos conhecimentos da História da Música, geral e nacional, relacionando-a intensamente à História Universal e, sempre que possível, às outras artes, através de ilustrações, projeções, apresentação de mapas e esquemas comparativos especialmente elaborados para tal finalidade;

d) fornecer conhecimentos de formas musicais e elementos de apreciação musical.

II — Atividades extracurriculares:

a) as mesmas indicadas nas alíneas "a" e "b" do item II do artigo 4º d'este Decreto;

b) possibilitar aos estudantes a realização de autos populares ou eruditos dramatizados, montagem de histórias e peças teatrais musicadas;

c) fornecer aos estudantes ingressos e prepará-los para concertos de todos os tipos, espetáculos coreográficos e de ópera e, sempre que possível, proporcionar contato direto com as manifestações folclóricas.

§ 1º As noções teóricas e práticas de que trata este artigo devem ser fornecidas, também, através das peças ensaiadas e executadas pelos alunos.

§ 2º Aplica-se aos alunos das escolas Secundárias e Normais, o disposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 4º d'este decreto.

Art 6º As noções teóricas e práticas preceituadas neste Decreto devem ser distribuídas de modo racional e progressivo durante os 5 (cinco) anos do curso Primário e os 4 (quatro) anos dos cursos Secundário e Normal.

Art. 7º Estão sujeitos aos dispositivos d'este Decreto:

a) as escolas públicas e secundárias mantidas pela União, pelos Estados, pelos Territórios e Municípios;

b) as escolas particulares, os colégios e os ginásios, subvencionados ou não;

e) as escolas mantidas por empresas industriais, comerciais e agrícolas, de acôrdo com o que preceitua o item III do artigo 168 da Constituição da República.

Art. 8º A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro do MEC contribuirá para a educação musical de que trata este Decreto, mediante o fornecimento de material bibliográfico e musical para a realização das atividades de caráter folclórico.

Art. 9º O Serviço Nacional de Música e Dança (SNMD) do Conselho Nacional de Cultura promoverá entendimentos com as entidades competentes, oficiais e particulares, para a realização de concursos de obras musicais destinadas à educação musical escolar, bem como a seleção e edição de material didático relativo às atividades tratadas neste decreto.

Art. 10. A Campanha de Assistência ao Estudante, da Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura promoverá entendimentos com as entidades competentes, oficiais e particulares, para a aquisição de instrumentos musicais destinados à formação de bandas de música e outros conjuntos instrumentais nas escolas.

Art. 11. Este decreto entrará em vigor no ano escolar de 1962, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 21 de agosto de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brígido Tinoco

Oscar Pedrosa Horta.

(Publ. no D. O. de 21-8-1961)

DECRETO Nº 51.222, DE 22 DE
AGOSTO DE 1961

Institui a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

O Presidente da República, usando da atribuição, e tendo em vista os artigos 170, 171 e respectivos pa-

rágrafos únicos, e ainda o artigo 168, inciso III da mesma Constituição combinado com o Decreto número 4.958, de 14 de novembro de 1942, decreta:

Art. 1º Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

Parágrafo único. A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo incorpora os serviços das Campanhas da Educação de Adultos, de Educação Rural, de Construção de Predios Escolares, de Extensão de Escolaridade e Educação Complementar, de Erradicação do Analfabetismo e de Merenda Escolar.

Art. 2º A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo terá como objetivo principal convocar todos os brasileiros que tiveram o privilégio de estudar para cooperar na promoção de:

I — escolarização de tôdas as crianças de 7 a 11 anos, mediante a extensão da rede escolar primária e o aprimoramento dos metodos de ensino elementar, através de convênio com os Estados e Municípios;

II — identificação de todos os jovens brasileiros analfabetos que, de 1961 a 1965, completem 14 a 18 anos, respectivamente, para matriculá-los em cursos de alfabetização;

III — atendimento subsidiário, na medida das possibilidades, da população adulta de mais de 18 anos.

Art. 3º A Mobilização Nacional contra o Analfabetismo será orientada por uma Comissão Supervisora, e sua execução caberá a uma Comissão Executiva.

Art. 4º A Comissão Supervisora da Mobilização Nacional contra o

Analfabetismo, sob a direção suprema do Presidente da República e sob a vice-presidência do Ministro da Educação e Cultura, será composta dos demais Ministro de Estado e representantes credenciados da Associação Brasileira de Imprensa, da Confederação Nacional da Indústria da Confederação Nacional do Comércio, da Confederação Rural Brasileira, da Conferência Nacional dos Bispos, de Organizações Religiosas de caráter nacional, da Associação Brasileira de Municípios, da União Nacional dos Estudantes, de Confederações Nacionais de Trabalhadores e da Confederação Brasileira de Desportos.

Art. 5º As atividades da Campanha ficarão a cargo de uma Comissão Executiva, constituída dos Diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Serviço de Estatística e Documentação, do Departamento de Administração e do Departamento Nacional de Educação, o qual será seu Coordenador geral e secretário da Comissão Supervisora.

Art. 6º A execução da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, nos Estados e Municípios, caberá aos órgãos que a Comissão Executiva instituir, mediante convênios com autoridades locais, de acôrdo com o plano aprovado pela Comissão Supervisora.

Art. 7º A Comissão Executiva nomeará, por proposta do Coordenador Geral, dois Secretários Executivos — um para a Campanha de Extensão da Escolaridade e outro para a Campanha de Alfabetização, bem como três Assessôres, incumbidos, respectivamente, de:

a) coordenação técnica, encarregada da preparação do material di-

dático e da apuração dos resultados alcançados;

b) coordenação de divulgação, encarregada de promover a mobilização da opinião pública para os objetivos visados pela Campanha de Extensão da Escolaridade e pela Campanha de Alfabetização;

c) coordenação financeira, encarregada da programação dos dispêndios e do contrôle das atividades da Mobilização que importem em despesas.

Art. 8º A Comissão Executiva contará com a colaboração de todos os órgãos públicos e paraestatais, podendo requisitar servidores públicos civis para a execução dos trabalhos que empreender.

Art. 9º As estações de radiodifusão e outros órgãos de publicidade, pertencentes à União, manterão programas de incentivo à Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, projetados de acôrdo com a Comissão Executiva, que também procurará obter a colaboração de órgãos de imprensa e radiodifusão particulares.

Art. 10. Os recursos da Mobilização serão os do Fundo Nacional de Ensino Primário — excluída a quota destinada ao aperfeiçoamento do magistério que continuará a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — e os das Campanhas referidas no art. 1º d'êste Decreto, além dos recursos que os Podêres Públicos e as entidades privadas venham a destinar-lhe.

Art. 11. As obrigações do art. 168, inciso III, da Constituição, serão cumpridas mediante acôrdo das empresas industriais e comerciais com os órgãos responsáveis pela execução da Campanha, no âmbito estadual e municipal.

Art. 12. A rede escolar pública de todo o país destinará o máximo de espaço de suas instalações para o funcionamento dos cursos noturnos instalados pela Mobilização e iguais facilidades serão asseguradas por todos os órgãos públicos, na medida das disponibilidades.

Art. 13. O Coordenador Geral iniciará as atividades da Campanha em todo o país, 30 (trinta) dias após a publicação deste Decreto, apresentando ao fim de 60 (sessenta) dias, para aprovação da Comissão Supervisora, o Plano Quinquenal da Extensão da Escolaridade.

Art. 14. O pessoal administrativo e técnico da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo será recrutado dentre o pessoal das Campanhas referidas no art. 1º, mediante requisição ou através de contratos que se regerão pela legislação trabalhista.

Art. 15. Serão instituídos o Registro no Mérito, medalhas e menções especiais, com o fim de agraciar todos quantos se distinguirem por trabalhos excepcionais às atividades da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

Art. 16. Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília (DF), 22 de agosto de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Oscar Pedrosa Horta

Sylvio Heck

Odylio Denys

Afonso Arinos de Melo Franco

Clemente Mariâni

Clóvis Pestana

Romero Costa

Brígido Tinoco

Castro Neves

Gabriel Grün Moss

Catete Pinheiro

Artur Bernardes Filho

João Agripino

(Publ. no D. O. de 22-8-1961)

DECRETO Nº 51.223, DE 22 DE
AGOSTO DE 1961

Cria, no Ministério da Educação e Cultura, o Serviço Nacional de Bibliotecas.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro, o Serviço Nacional de Bibliotecas, que terá as seguintes finalidades:

- a) Incentivar as diferentes formas de intercâmbio bibliográfico entre as bibliotecas do País;
- b) Estimular a criação de bibliotecas públicas e, especialmente, de sistema regionais de bibliotecas;
- c) Colaborar na manutenção dos sistemas regionais e bibliotecas;
- d) Promover o estabelecimento de uma rede de informações bibliográficas que sirva a todo o território Nacional.

Art. 2º O Serviço Nacional de Bibliotecas será constituído pelos seguintes setores:

- a) Setor de Catálogo Coletivo Nacional;
- b) Setor de Intercâmbio de Catalogação;
- c) Setor de Assistência Técnica;
- d) Biblioteca.

Art. 3º Caberá ao Setor do Catálogo Coletivo Nacional promover a aplicação, no País, de um sistema de aquisição planejada; promover a permuta de publicações entre as bibliotecas brasileiras; prestar informações sobre a localização das obras desejadas para estudos e pesquisas; editar, periodicamente, o Catálogo Coletivo Nacional em colaboração com os Catálogos Coletivos existentes no País.

Art. 4º Caberá ao Setor de intercâmbio de Catalogação desenvolver o serviço de catalogação cooperativa no País, considerando em prioridade a Bibliografia Corrente Brasileira; colaborar na composição da Bibliografia da América Latina (BAL); tomar as medidas necessárias para a adoção pelas editoras brasileiras, públicas e privadas, do sistema de "catalogação na fonte"; promover a catalogação e preparação de coleções bibliográficas que serão adquiridas pelas Prefeituras ou Governos Estaduais para a organização de bibliotecas públicas e de sistemas de bibliotecas regionais.

Art. 5º Caberá ao Setor de Assistência Técnica auxiliar a organização de serviços regionais de bibliotecas e de bibliotecas públicas e escolares em todo o País; promover acordos do Ministério da Educação e Cultura com os Estados, ou, diretamente, com os Municípios, para a organização de Serviços Regionais de Bibliotecas e para a criação e organização de bibliotecas públicas urbanas e rurais, manter cursos intensivos para treinamento de pessoal que esteja a serviço de bibliotecas municipais e escolares do interior onde não existam Escolas de Biblioteconomia; conceder bolsas-de-estudo para a formação e especialização de

bibliotecários, facilitar a aquisição, pelas Bibliotecas Públicas, ou Serviços Regionais de Biblioteca, de coleções bibliográficas, devidamente catalogadas e preparadas, para constituição dos fundos iniciais de bibliotecas públicas e escolares; promover a edição de obras de Biblioteconomia, Bibliografia e Documentação, para difusão dos sistemas modernos entre os bibliotecários do País; custear pesquisas para o desenvolvimento das técnicas modernas de informação bibliográfica.

Art. 6º Caberá à Biblioteca, que será constituída, exclusivamente, de obras de Biblioteconomia, Documentação e Bibliografia e de obras de referência em geral, servir às necessidades do Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art. 7º A organização e funcionamento do Serviço Nacional de Bibliotecas serão disciplinados em Regulamento, a ser submetido à aprovação do Presidente da República, no prazo de sessenta dias.

Art. 8º O Serviço Nacional de Bibliotecas será administrado por um Bibliotecário na qualidade de Diretor, e os setores por Chefes, também Bibliotecários.

Parágrafo único. Em suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído por um dos Chefes de Setores.

Art. 9º O Ministério da Educação e Cultura destacará, para servir no Serviço Nacional de Bibliotecas, bibliotecários e outros funcionários dos seus próprios Quadros, podendo também prestar serviços, ao Serviço Nacional de Bibliotecas, funcionários requisitados.

Art. 10. O Ministério da Educação e Cultura tomará as devidas providências para a pronta instalação e

funcionamento do Serviço Nacional de Bibliotecas, dentro de seus próprios recursos orçamentários.

Art. 11. Para efeito d'êste Decreto, entende-se como biblioteca pública aquelas que estiverem a serviço público em geral.

Art. 12. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de agosto de 1961, 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Tinoco

(Publ. no D. O. de 22-8-1961)

DECRETO Nº 51.224, DE 22 DE
AGOSTO DE 1961

Aprova o Regulamento dos Serviços Regionais de Bibliotecas e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a celebrar convênios com os Estados e Municípios para o desenvolvimento, no País, de Serviços Regionais de Bibliotecas, que deverão obedecer às normas estabelecidas pelo Regulamento, o qual a êste acompanha, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º O Ministério da Educação e Cultura, para atender aos encargos decorrentes da celebração dos Convênios referidos no artigo 1º d'êste Decreto, fica autorizado a destacar, no corrente exercício, a importância total de Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros), sendo.....

Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) do Fundo Nacional do Ensino Primário e Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros) do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art. 3º A dotação a que se refere o artigo 2º d'êste Decreto será depositada no Banco do Brasil e movimentada pelo Serviço Nacional de Biblioteca.

Art. 4º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de agosto de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Clemente Mariâni

Brigido Tinoco

REGULAMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS REGIONAIS DE BIBLIOTECAS QUE SERÃO OBJETO DE CONVENIO ENTRE OS MUNICÍPIOS, ESTADOS E A UNIÃO.

CAPÍTULO I

Das Finalidades e Competência

Art. 1º Os Serviços Regionais de Bibliotecas têm por objetivo facultar, de maneira efetiva e completa, novos métodos de educação extra-escolar a toda a população do Brasil.

Art. 2º Para que todo o País possa dispor de bibliotecas modernas e eficientes, deverá ser encorajada a organização de recursos municipais, estaduais e federais, sempre que necessário.

Art. 3º Os Serviços Regionais de Bibliotecas oferecerão, a dois ou mais Municípios que firmarem acordos entre si e com o Ministério da Educação e Cultura, o seguinte:

I — Coleção de livros para adultos, jovens e crianças, composta de acôrdo com o tipo da coletividade a que se destinarem e que serão distribuídas através das bibliotecas municipais e por meio de depósitos em escolas, associações culturais etc.;

II — Orientação de leitura para adultos e jovens, que será feita em seções especializadas das bibliotecas municipais;

III — Orientação profissional para os jovens, que será feita por pessoas especializadas, nas bibliotecas integrantes do sistema;

IV — Classes noturnas para alfabetização de adultos nas bibliotecas municipais;

V — Programas de narração de histórias para crianças nas bibliotecas municipais e nas escolares;

VI — Informações especializadas para agricultores, operários e trabalhadores em geral, nas bibliotecas municipais e nas bibliotecas circulantes;

VII — Informações bibliográficas para professores e estudiosos em geral, nas bibliotecas municipais e escolares;

VIII — Livros para limitados da visão, nas bibliotecas municipais;

IX — Cinema educativo, em tôdas as bibliotecas do sistema;

X — Audição de discos, em tôdas as bibliotecas do sistema;

XI — Exposições, nas bibliotecas municipais e escolares;

XII — Estudos em grupo, nas bibliotecas municipais e escolares;

XIII — Bibliotecas ambulantes ou bibliobus, especialmente destinadas a atender a zonas rurais;

XIV — Assistência técnica a bibliotecas municipais, escolares e bibliotecas públicas em geral.

§ 1º O Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento Nacional da Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, da Diretoria do Ensino Comercial, da Diretoria do Ensino Secundário, da Diretoria do Ensino Industrial, da Diretoria do Ensino Superior, do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Benjamim Constant, do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Serviço Nacional de Teatro, do Museu Nacional de Belas Artes, e das Campanhas de Educação e o Conselho Nacional de Pesquisas, através do Serviço de Intercâmbio de Catalogação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, prestarão tôda assistência possível aos programas de educação extra-escolar a serem desenvolvidos pelos Serviços Regionais de Bibliotecas.

§ 2º Os Municípios de maior densidade demográfica, excepcionalmente, poderão firmar convênios com o Ministério da Educação e Cultura para execução do disposto neste artigo, independentemente da participação de outros Municípios.

CAPÍTULO II

Do Financiamento dos Serviços Regionais

Art. 4º Serão estabelecidos, por meio de convênios, os Serviços Regionais de Bibliotecas que serão mantidos por contribuição dos Municípios e Estados interessados, e pelo Governo Federal, que contribuirá, em cada caso, com importância igual à quota destinada a êsses Serviços pelos Municípios e Estados participantes dos convênios.

CAPÍTULO III

Da organização dos Serviços

Art. 5º Os Serviços Regionais das Bibliotecas serão constituídos pelos seguintes órgãos:

- I — Conselho Diretor;
- II — Direção Executiva;
- III — Setor Técnico;
- IV — Setor Escolar;
- V — Setor de Extensão;
- VI — Setor de Referência;
- VII — Setor de Assistência Técnica;
- VIII — Setor de Administração.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Diretor

Art. 6º Os Serviços Regionais de Bibliotecas serão administrados por Conselho Diretores, nos quais se farão representar os Municípios participantes dos convênios e, como membro nato, os diretores executivos dos respectivos serviços.

§ 1º O Conselho Diretor será presidido, em rodízio, por um dos seus membros, eleito pelo período de um ano;

§ 2º Os representantes dos Municípios no Conselho Diretor deverão ter seus mandatos confirmados anualmente;

§ 3º O Conselho Diretor reunir-se-á ordinariamente uma vez por mês, e, extraordinariamente, por convocação do seu Presidente;

§ 4º A escolha dos representantes dos Municípios no Conselho Diretor deve recair em pessoa que conheça os problemas bibliotecários e educacionais;

§ 5º As gratificações de presença às reuniões, as ajudas de custo e diárias para despesas de viagem dos membros do Conselho Diretor devem ser fixadas, anualmente, pelos respectivos Conselhos Diretores;

§ 6º O Conselho só poderá reunir-se com dois terços dos seus membros;

§ 7º As decisões do Conselho serão tomadas por maioria de votos dos membros presentes, cabendo ao seu Presidente o voto de desempate;

§ 8º O Conselho Diretor terá um Secretário que se incumbirá de preparar todo o expediente referente aos trabalhos do Conselho;

§ 9º Caberá ao Conselho Diretor:

I — examinar e aprovar:

a) o orçamento anual do Serviço Regional;

b) os planos de trabalho a longo prazo;

c) o relatório anual e a prestação de contas referentes ao exercício anterior;

d) o programa anual de trabalho;

e) o quadro do pessoal.

II — Sugerir normas e providências pendentes ao aperfeiçoamento dos trabalhos do Serviço Regional de Biblioteca;

III — Aprovar a minuta dos convênios ou acórdos de cooperação do Serviço Regional de Biblioteca com organizações municipais, estaduais, nacionais, estrangeiras ou internacionais e com entidades particulares para o desenvolvimento de trabalhos de biblioteca no País.

CAPÍTULO V

Da Direção Executiva

Art. 7º A Direção Executiva do Serviço Regional de Bibliotecas caberá a Bibliotecário especializado em serviço de biblioteca pública, competindo-lhe:

I — superintender, coordenar e controlar as atividades do Serviço Regional de Bibliotecas;

II — assegurar a execução dos planos, programas e projetos adotados;

III — submeter à aprovação do Conselho Diretor:

a) o plano de trabalho a longo prazo, com indicação, para cada projeto, de custo global provável;

b) modificações que se fizerem necessárias na estrutura administrativa dos Serviços Regionais de Bibliotecas estabelecida por este Regimento:

c) o quadro do pessoal;

d) o programa anual de trabalho;

e) o orçamento anual e abertura de créditos especiais e adicionais;

f) o relatório anual das atividades do Serviço Regional de Bibliotecas;

g) as minutas de convênio e acordos de cooperação.

IV — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

V — admitir e dispensar pessoal;

VI — aprovar a escala de férias do pessoal;

VII — velar pela disciplina do pessoal, aplicando as sanções regulamentares;

VIII — conceder licenças;

IX — designar e dispensar os

ocupantes das funções de chefia dos setores;

X — autorizar e fiscalizar a movimentação dos recursos orçamentários;

XI — assinar contratos, convênios ou acordos.

CAPÍTULO VI

Das atribuições dos Diferentes Setores

Art. 8º Os setores técnicos terão como atribuições fundamentais todos os trabalhos relacionados com a preparação das coleções que serão utilizadas pelos Serviços Regionais de Bibliotecas, isto é, os trabalhos de seleção, aquisição, catalogação, classificação, preparação para empréstimo, restauração e encadernação.

Art. 9º Os Setores Escolares terão como atribuição fundamental desenvolver atividades que tenham por fim incentivar a criação de bibliotecas nas escolas, assistindo tecnicamente a organização dessas bibliotecas e contribuindo para o aperfeiçoamento dos seus serviços.

Art. 10. Os Setores de Extensão terão como atribuição organizar bibliotecas circulantes para servir as zonas urbanas e rurais.

Art. 11. Os Setores de Referência têm por atribuição programar e realizar os trabalhos especiais de informações e as atividades próprias de educação extra-escolar ativa, para dinamizar os trabalhos das bibliotecas reunidas pelo convênio que estabelecer o Serviço Regional de Bibliotecas.

Art. 12. Os Setores de Assistência Técnica têm por atribuição auxiliar em colaboração com o Serviço Na-

cional de Biblioteca do Ministério da Educação e Cultura, a organização de bibliotecas municipais e escolares em toda a região correspondente aos Sistemas Regionais de Bibliotecas. Caberá, ainda, aos setores de assistência técnica promover o treinamento dos bibliotecários, dos professores e do pessoal auxiliar das bibliotecas incluídas no sistema.

Parágrafo único. Os setores técnico, escolar de extensão e de referência prestarão todo o apoio aos programas de trabalho do Setor de Assistência Técnica.

Art. 13. Ao Setor de Administração caberá prestar os serviços de administração geral que se fizerem necessários à consecução das finalidades dos Serviços Regionais de Bibliotecas.

Art. 14. Os Setores mencionados nos artigos de 8º a 12 terão diretor e suas seções, chefes.

CAPÍTULO VIII

Do Pessoal

Art. 15. O pessoal do Serviço Regional de Bibliotecas será recrutado entre os funcionários dos municípios participantes, entre funcionários do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação, colocados à disposição do Serviço Regional de Bibliotecas, e por pessoal contratado na base do regime trabalhista.

CAPÍTULO VIII

Disposições Gerais

Art. 16. Os Serviços Regionais de Bibliotecas poderão estabelecer convênios com o Ministério da Educação

e Cultura e Secretarias de Educação dos diferentes Estados para a consecução dos seus fins.

Art. 17. As normas complementares para organização e funcionamento dos Serviços Regionais de Bibliotecas constarão de Instruções de Serviço a serem aprovadas pelos respectivos Conselhos Diretores.

Art. 18. Os Serviços Regionais de Bibliotecas terão sede nos municípios que oferecerem melhores condições de trabalho e maiores facilidades para instalação e funcionamento.

Brasília, 22 de agosto de 1961 --
Erígido Tinoco.

(Publ. no D. O. de 24-8-1961)

DECRETO Nº 51.225, DE 22 DE AGOSTO DE 1961

Dispõe sobre os setores de produção das escolas de ensino industrial do M.E.C.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Industrial, adotará as medidas que se tornarem necessárias ao funcionamento e expansão em bases econômicas do Setor de Produção de cada uma das escolas de ensino industrial sob sua jurisdição.

Parágrafo único. As despesas do Setor de Produção serão atendidas pelo Fundo Especial de que trata o artigo 31 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Art. 2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de agosto de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS
Brígido Tinoco

(Publ. no D. O. de 22-8-1961)

DECRETO Nº 51.239, DE 23 DE
AGOSTO DE 1961

Institui a Campanha Nacional de Cinema Educativo e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição decreta:

Art. 1º Fica instituída a Campanha Nacional de Cinema Educativo (C.N.C.E.), a cargo do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Caberá à C.N.C.E. promover o desenvolvimento e aprimoramento do cinema educativo, mediante a organização e a execução de planos de produção, de ajuda técnica e financeira e a realização de empreendimentos assistenciais.

Art. 3º Para a consecução de seus objetivos, a C.N.C.E. deverá:

- a) editar filmes e diafilmes educativos, para serem divulgados dentro e fora do país, adquirindo o material necessário e providenciando a impressão de textos e catálogos dessas edições;
- b) promover o desenvolvimento e a utilização, em todo o país, dos meios audiovisuais de educação ligados a projeções cinematográficas e fixas, criando as condições necessárias nos estabeleci-

mentos de ensino, oficiais e particulares, e nas instituições culturais e científicas;

- c) organizar seminários de cinema educativo em tôdas as regiões nacionais, para debater problemas de educação, de cultura e de ciência, ligados às projeções cinematográficas e fixas;
- d) financiar, mediante planejamentos e convênios, a instalação de filмотecas regionais em estabelecimentos de ensino, preferentemente normal, de formação de professores, e, eventualmente, de ensino primário, secundário, profissional e superior, dotando-os do material indispensável, de projeção cinematográfica e fixa;
- e) promover o aparelhamento de unidades móveis de projeção cinematográfica e fixa, bem como de filmagem, para uso exclusivo da C.N.C.E.;
- f) prestar assistência técnica à iniciativa particular, quando com finalidade educativa;
- g) conceder estágio de ensinamento das técnicas de laboratório cinematográfico dos processos de projeção cinematográfica e fixa e de organização de filмотecas a quantos demonstrem interesse e possuam as habilitações exigíveis em cada caso;
- h) financiar a produção de filmes educativos regionais, desde que aprovados os respectivos planejamentos pelos órgãos competentes da C.N.C.E.;
- i) editar livros relativos ao cinema educativo e aos métodos de educação audiovisual, através do cinema e da projeção fixa, bem

como uma publicação periódica destinada ao esclarecimento de problemas de educação ligados ao cinema e à projeção fixa;

- j) manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras de cinema educativo, científico e cultural;
- k) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter educativo, cultural e científico em suas necessidades quanto ao cinema educativo e à projeção fixa, incluindo nessa cooperação os equipamentos que se fizerem necessários;
- l) estabelecer convênios de ajuda mútua com órgãos federais, estaduais e municipais para o desenvolvimento do cinema e da projeção fixa aplicada à educação, à ciência e à cultura.

Art. 4º A C.N.C.E. será superintendida pelo Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo, com a colaboração dos assessôres que designará, mediante autorização do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 5º Para o custeio das atividades da C.N.C.E. haverá fundo especial de natureza bancária, depositado em Conta Especial no Banco do Brasil S. A., a ser movimentada pelo Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo, e constituído de:

- a) dotações e contribuições que para esse fim forem consignadas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios, de entidades paraestatais e de sociedades de economia mista;
- b) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados particulares.

Art. 6º A C.N.C.E. poderá firmar contratos e ajustes com entidades públicas e privadas para a realização de planos visando ao desenvolvimento da educação pelo cinema e pela projeção fixa.

Art. 7º O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à estruturação e ao funcionamento da C.N.C.E.

Art. 8º A aplicação dos recursos da C.N.C.E. será feita de acordo com plano anualmente apresentado ao Ministro de Estado da Educação e Cultura e aprovado pelo Presidente da República.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 23 de agosto de 1961;
140º da Independência e 73º da República.

JÂNIO QUADROS

Brigido Tinoco

Clemente Mariâni

(Publ. no D. O. de 23-8-1961)

DECRETO Nº 51.319, DE 2 DE SETEMBRO DE 1961

Determina sejam ministradas aulas sobre a Constituição Federal em estabelecimentos de ensino médio.

O Presidente da Câmara dos Deputados, no exercício do cargo de Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo número 87, item I, da Constituição Federal:

Considerando que a estruturação social e política é expressa pela Constituição Federal;

Considerando que é função do Estado defender a ordem e as instituições que têm na Constituição sua forma legal;

Considerando que é indeclinável dever de todo cidadão conhecer no seu espirito e na sua forma a Constituição Federal para que possa respeitá-la e defendê-la: e

Considerando que se torna, assim, necessário que o seu estudo faça parte do processo educacional brasileiro, decreta:

Art. 1º Em todos os estabelecimentos de ensino de grau médio, federais, equiparados ou sob inspeção federal, nas cadeiras de História do Brasil da 4ª série ginásial e da 3ª série colegial, serão ministradas em aditamento ao programa oficial aulas sobre a Constituição Federal.

Art. 2º Nas segundas provas parciais nas cadeiras de História do Brasil indicadas no art. 1º haverá obrigatoriamente uma questão que versará sobre a Constituição Federal.

Art. 3º A questão determinada no art. 2º versará, preferentemente, sobre o Título I, Capítulo I ou sobre o Título IV, Capítulo I e II da Constituição Federal.

Art. 4º À questão determinada no art. 2º será atribuído um valor correspondente a quatro décimos do valor total da prova.

Art. 5º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 2 de setembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

RANIERI MAZZILLI

José Martins Rodrigues

(Publ. no D. O. de 2-9-1961)

PORTARIA Nº 67-Br, DE 10 DE JULHO DE 1961

Aprova Instrução que dispõe sobre a obrigatoriedade de ensino primário a ser ministrado pelas empresas com mais de 100 operários.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura resolve:

Aprovar a Instrução nº 1, que com esta é publicada e que foi elaborada pela Comissão Nacional constituída pelos arts. 1º e 2º do Dec. número 50.811, de 17 de junho de 1961, para execução do que estabeleceu o Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961, tendo em vista o cumprimento, por parte das empresas em que trabalham mais de cem pessoas, do inciso III do art. 168 da Constituição Federal.

COMISSÃO NACIONAL DE EXECUÇÃO DO DECRETO Nº 50.423, DE 1961

INSTRUÇÃO Nº 1

Expede normas para execução do Decreto nº 50.423, de 1961.

A Comissão Nacional constituída pelos arts. 1º e 2º do Dec. nº 50.811, de 17 de junho de 1961, no uso das atribuições conferidas pelo art. 3º do mesmo Decreto e dando execução ao Dec. nº 50.423, de 8 de abril de 1961, e à Portaria Ministerial nº 165, de 19 de abril de 1961, resolve:

Art. 1º Considera-se empresa em que trabalhem mais de cem pessoas, para o efeito do inciso III do artigo 168 da Constituição, toda aquela que, numa só ou em mais de uma Unidade da Federação tenha o número in-

dicado de empregados, seja qual fôr a categoria ou o título de emprêgo dêste.

Art. 2º Quando os empregados estiverem distribuídos por mais de uma Unidade da Federação, a responsabilidade da empresa será em função do número de empregados e filhos destes em cada uma dessas Unidades.

Art. 3º A Comissão Nacional determinará as obrigações das empresas que têm empregados em várias Unidades da Federação, com base nos registros a que se refere a Seção VII do Título I da Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-lei número 5.452, de 1º de maio de 1943) e outros elementos informativos de que dispuser.

Art. 4º As obrigações de prestação de instrução primária por parte das empresas será definida anualmente, em face da relação prevista no artigo 360 da Consolidação das Leis do Trabalho.

Parágrafo único. As empresas deverão enviar às Comissões Estaduais comunicação do número de filhos de seus empregados, com idade de 7 a 14 anos.

Art. 5º Para obtenção do atestado a que se refere o art. 3º do Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961, as empresas deverão apresentar à respectiva Comissão Estadual ou à Nacional, conforme o caso, até o dia 15 de agosto de 1961, a relação de seus empregados em que se indicará a número de filhos de 7 a 14 anos, a forma pela qual irão elas, as empresas, cumprir a exigência constitucional, tendo em vista o que estabelece o artigo 2º daquele decreto, e bem assim, o respectivo prazo, que não poderá ser superior a 5 (cinco) meses.

Parágrafo único. Será fornecido a essas empresas, um atestado provisório que deverá ser substituído por outro definitivo, quando estiverem elas cumprindo de fato, no prazo estipulado, a obrigação constitucional de prestação de ensino primário aos seus empregados e filhos.

Art. 6º Quando o empregado se recusar a aceitar a escolarização, deverá ser feita declaração escrita, testemunhada por outros 2 empregados.

Art. 7º A obrigação da empresa não cessa pelo fato dos filhos de seus empregados já estarem freqüentando escola.

§ 1º No caso de escola pública, a empresa deverá indenizar o poder público pela despesa que este realiza com os filhos de seus empregados.

§ 2º A indenização referida no parágrafo supra será calculada mediante a divisão das despesas públicas estaduais e municipais com a manutenção e instalação das escolas primárias pelo número de alunos matriculados em todas as escolas primárias da unidade federativa, excluindo-se dêsse cálculo as despesas administrativas de pessoal e material em secretarias, departamentos, divisões ou seções que constituem a administração central da educação no Estado ou Município.

§ 3º A empresa pagará ao Estado ou Município, conforme a escola seja estadual ou municipal, tantas vezes o custo do aluno-ano quantos filhos de seus empregados estejam matriculados em escolas públicas.

Art. 8º As empresas que instalem e mantiverem escolas poderão aceitar a matrícula de outras pessoas que não os seus empregados e filhos destes, hipótese em que, se a matrícula nas escolas mantidas pela empresa fôr igual, em número, ao de

empregados e de seus filhos entre 7 e 14 anos que necessitariam de instrução primária, a empresa é considerada como tendo cumprido o dever constitucional de ensino primário.

Art. 9º As escolas primárias mantidas por órgãos administrados por entidades sindicais de 3º grau, como o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social Rural (SSR), poderão cumprir, em nome das empresas, a obrigação de prestação de instrução primária destas, considerando-se os alunos matriculados em tais escolas como se fossem empregados ou filhos de empregados.

§ 1º A administração daqueles órgãos competirá declarar quais as empresas beneficiadas e quantos alunos matriculados correspondem a cada uma dessas empresas.

§ 2º As Comissões Estaduais e a Comissão Nacional levarão essas declarações na devida conta, ao serem requeridos os atestados de que trata o art. 6º do Dec. nº 50.811 de 1961.

Art. 10. A Comissão Nacional e as Comissões Estaduais publicarão, na imprensa oficial da União e dos Estados, a relação de empresas que

satisfizeram as condições dos Decretos nº 50.423 e 50.811 de 1961.

Art. 11. As Comissões Estaduais serão constituídas pela autoridade referida no parágrafo único do artigo 4º do Dec. nº 50.811, de 17 de junho de 1961 que a presidirá, e de um representante dos serviços regionais de estatísticas, e de um representante dos serviços fazendários do Estado e de um representante do comércio, e um da indústria, indicados pela Federação da respectiva categoria econômica, e um representante da atividade rural, indicado pela Associação Rural da unidade federativa.

Art. 12. As Comissões Estaduais providenciarão o cumprimento da presente Instrução, submetendo à Comissão Nacional os casos de dúvidas ou omissão.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1961, — *João Roberto Moreira*, Diretor-Geral do DNE, Presidente. — *Jacy Montenegro Magalhães*, Representante do Ministério da Fazenda. — *Pierro Domenico*, Representante do Ministério do Trabalho. — *Benedito Coelho Rodrigues*, Representante do I.B.G.E.

(Publ. no D. O. de 5-8-1961)

TERMO ADITIVO CELEBRADO ENTRE O MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A UNITED STATES OPERATIONS MISSION TO BRAZIL

Dispõe sobre as contribuições financeiras do programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1961.

1. As contribuições financeiras abaixo especificadas visam à execução do programa cooperativo de educação industrial, no Brasil, realizado de conformidade com o Acôr-

1. The financial contributions specified below are made for the purpose of implementing the cooperative industrial education program in Brazil being carried out pursuant

do entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, estabelecido por intermédio de troca de notas assinadas no Rio de Janeiro, em 14 de outubro de 1950, e o Acôrdo assinado em 14 de outubro de 1950, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 1, de 1951, em 30 de janeiro de 1951, publicado no *Diário Oficial* de 13 de fevereiro de 1951, páginas 1917 a 1920, e registrado pelo Tribunal de Contas da União em 27 de fevereiro de 1951, firmado entre The Institute of Inter-American Affairs, da International Cooperation Administration, do Governo dos Estados Unidos, e o Ministério da Educação e Cultura, do Governo dos Estados Unidos do Brasil, prorrogado até 31 de dezembro de 1961, pelo Acôrdo assinado entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 31 de janeiro de 1961, e publicado no *Diário Oficial* de 15 de fevereiro de 1961 e registrado pelo Tribunal de Contas da União em 16 de maio de 1961.

2. A United States Operations Mission to Brazil, da United States International Cooperation Administration, contribuirá para a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (doravante denominada Serviço Cooperativo), no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1961, com a importância de..... US 70.000.00 (setenta mil dólares) moeda corrente dos Estados Unidos da América. Esta importância será depositada a crédito do Serviço Cooperativo, designado *Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*, no National City Bank of New

to the Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the United States of Brazil, effected by an exchange of notes signed at Rio de Janeiro, on October 14, 1950 and the Agreement signed October 14, 1950, approved by Legislative Decree nº 1, of 1951, on January 30, 1951, published in the "Diário Oficial" of February 13, 1951, pages 1917 through 1920, and registered by the "Tribunal de Contas da União" on February 27, 1951, between The Institute of Inter-American Affairs, of the International Cooperation Administration of the Government of the United States, and the Ministry of Education and Culture, of the Government of Brazil, extended through December 31, 1961 by the Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the United States of Brazil, signed at Rio de Janeiro, on January 31, 1961, and published in the "Diário Oficial" of February 15, 1961, and registered by the "Tribunal de Contas da União" on May 16, 1961.

2. The United States Operations Mission to Brazil of the United States International Cooperation Administration will contribute to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (hereinafter referred to as Cooperative Service), for the period January 1, 1961 through December 31, 1961, the sum of US\$ 70.000.00 (seventy thousand dollars), in currency of the United States. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service account, designated *Brazilian-American Commission for Industrial Education*, with the National City

York, N. Y., em parcelas, da seguinte maneira:

	US\$
Após registro pelo Tribunal de Contas	40.000.00
Até 30-9-1961	30.000.00

Total	70.000.00

Bank of New York, N. Y., in installment amounts according to the following schedule:

	US\$
Upon registration by the Tribunal de Contas ..	40.000.00
On or before 9-30-1961 ..	30.000.00

Total	70.000.00

3. O Ministério da Educação e Cultura do Governo do Brasil contribuirá para o Serviço Cooperativo, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1961, com a importância de Cr\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de cruzeiros), moeda corrente do Brasil. A contribuição brasileira supra referida correrá à conta da dotação consignada à Unidade 18.01 — Diretoria do Ensino Industrial — Verba 1.0.00 — Custeio — Consignação 1.6.00 — Encargos Diversos — Sub-Consignação 1.6.23 — Reaparelhamento e Desenvolvimento de Programas, Serviços e Trabalhos Específicos (1) Despesas de qualquer natureza com o Programa a cargo da Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAI) previsto no Acórdo bilateral firmado entre os representantes do Ponto IV, do Governo dos Estados Unidos e do Governo Brasileiro, nos termos dos acordos básicos sobre cooperação técnica e/ou de programas de serviços técnicos especiais, aprovados pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 16, de 1959 — Anexo 4, Sub-Anexo 4.14, do artigo 4º, da Lei nº 3.834, de 10 de dezembro de 1960, conforme Conhecimento de empenho nº 168, de 30 de junho de 1961. Esta importância será depositada a crédito do Ser-

3. The Ministry of Education and Culture of the Government of Brazil will contribute to the Cooperative Service, for the period January 1, 1961 through December 31, 1961, the sum of Cr\$ 40.000.000,00 (forty million cruzeiros), in currency of Brazil. The Brazilian contribution funds mentioned above are available from nº 268, of 6-30-61, and shall be charged to Unit 1.01 — Division of Industrial Education — Expenditure — Appropriation 1.0.00 — Allotment 1.6.00 — Various Expenses — Sub-Allotment 1.6.23 — Re-equipment and Development of Programs, Services and Specific Jobs (1) Expenses of any nature with the Program of the Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAI) as provided in the bilateral Agreement signed between representatives of Point IV, Government of the United States, and the Brazilian Government, based on the terms of the Basic Agreements for technical cooperation and/or programs of special technical services, approved by the National Congress through Legislative Decree nº 16, of 1959 — Attachment, 4, Sub-Attachment 4.14, of Article 4, Law nº 3834, of December 10, 1960. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service Account, designated

viço Cooperativo, designado *Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial*, no Banco do Brasil, do seguinte modo:

	Cr\$
Após registro pelo Tribunal de Contas	25.000.000,00
Até 30-9-1961	15.000.000,00
	—————
Total	40.000.000,00
	—————

4. As contribuições aqui estabelecidas serão feitas sem prejuízo de quaisquer outras contribuições devidas ao Serviço Cooperativo, especificadas em acôrdos prèviamente firmados.

5. Este Acôrdo entrará em vigor na data da sua assinatura.

ASSINADO em sextuplicata, nas línguas portuguesa e inglesa, no Rio de Janeiro, Brasil, aos 30 dias de junho de 1961.

Pelo Ministério da Educação e Cultura dos Estados Unidos do Brasil.

Brigido Tinoco

Ministro da Educação e Cultura

Brazilian-American Commission for Industrial Education with the Bank of Brazil, according to the following schedule:

	Cr\$
Upon registration by the Tribunal de Contas	25.000.000,00
On or before 9-30-61	15.000.000,00
	—————
Total	40.000.000,00
	—————

4. The contribution provided for herein shall be in addition to the contributions to the Cooperative Service specified in prior agreements.

5. This Agreement shall enter into force when signed.

DONE in sextuplicate, in the Portuguese and English languages, at Rio de Janeiro, Brazil, this 30th day of June, 1961.

For the United States Operations Mission to Brazil of the United States International Cooperation Administration

Leonard J. Saccio

Director, United States Operations Mission to Brazil

Luiz Simões Lopes

Brazilian Government Representative of Point IV

(Publ. no D. O. de 15-6-1961)



Declaro que o material foi recebido
do. está de acordo com o empenho
n.º T.A. 11º 628 a tal inventa-
riado sob o n.º CAPES 2671

Rio 2 de dezembro de 1974.
J. Carlos Velosi