

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVII

ABRIL-JUNHO 1962

N.º 86

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.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXVII

abril-junho, 1962

Nº 86

SUMÁRIO

	<i>Páge.</i>
Editorial	3
<i>Estudos e debates:</i>	
ABREU, Jayme — Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina — Expressão de uma Conferência	5
CHAGAS, Carlos — A Universidade do Brasil em face do problema da formação de quadros técnicos	32
FARIA GÓIS, Joaquim — O desenvolvimento econômico e o investimento em educação	44
TEIXEIRA, Anísio — Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras	59
<i>Documentação:</i>	
Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina	80
Situação demográfica brasileira e seus reflexos na educação — Otávio Martins	81
Análise do Sistema Brasileiro de Educação: Aspectos quantitativos e qualitativos	93
Atividades em Curso: Programa de 1962. Formação do Magistério ..	106
Plano decenal de educação da Aliança para o Progresso	125
Realizações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do C.B.P.E. em 1961	129
XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública	139
Conselho Federal de Educação	156
<i>NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</i>	
Actas e Actos do Governo Provisório (1ª República) — Extratos sobre educação	177
INFORMAÇÃO DO PAÍS	182
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	191

LIVROS: CHAGAS, Valmir — <i>A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia</i> ; HILGARD, Ernest R. — <i>Teorias del Aprendizage</i> ; VILELA, Orlando — <i>Iniciação Filosófica</i>	195
ATRÁVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: AIN, B. Girod de 1' — <i>Ensino de ciências na França</i> ; BALOGH, Thomas — <i>Uma nova escola para a África</i> ; CHAGAS, Carlos — <i>Variações sôbre o tempo integral</i> ; DELANNOY, Jean — <i>Educação, trabalho de equipe</i> ; SUCUPIRA, Newton — <i>Organização social e política brasileira — definição da matéria</i> ; TEIXEIRA, Anísio — <i>Meia vitória, mas vitória</i> ; WEIL, Pierre — <i>A personalidade de Helena Antipoff</i>	202
ATOS OFICIAIS: Decreto nº 51.404, de 5 de fevereiro de 1962 — <i>Dispõe sôbre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não fôr aprovado o respectivo regimento interno</i> ; Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962 — <i>Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</i> ; Decreto nº 615, de 20 de fevereiro de 1962 — <i>Altera o regulamento do Ensino Industrial aprovado pelo Dec. número 47.038, de 16/10/59, e modificado pelos Decretos nos. 47.258, de 17/11/59, e 49.304, de 21/11/60</i> ; Decreto nº 771, de 23 de março de 1962 — <i>Dispõe sôbre o Conselho Nacional de Cultura</i> ; Decreto nº 806, de 30 de março de 1962 — <i>Institui Comissão de Coordenação de Auxílios e Financiamento Internacionais para a Educação</i> ; Portaria nº 408, de 9 de novembro de 1961 — <i>Constitui comissão para estudar e planejar a política do Ministério relativa ao livro didático de nível médio</i> ; Portaria nº 140-Br, de 27 de novembro de 1961 — <i>Institui nas capitais dos Estados representação da Diretoria do Ensino Industrial</i> ; Portaria nº 420, de 29 de novembro de 1961 — <i>Estabelece critério para concessão de auxílio financeiro à imprensa estudantil</i> ; Portaria nº 56, de 21 de fevereiro de 1962 — <i>Institui comissão para reexame dos projetos de construções escolares</i> ; Portaria nº 57, de 21 de fevereiro de 1962 — <i>Dispõe sôbre as Campanhas de Construções e Equipamentos Escolares e Extensão da Escolaridade, mantidas pelo Fundo Nacional do Ensino Primário</i> ; Portaria nº 58, de 21 de fevereiro de 1962 — <i>Expede instruções para aplicação dos recursos destinados a construções e equipamentos escolares</i> ; Portaria nº 72, de 19 de março de 1962 — <i>Expede instruções relativas às disciplinas obrigatórias e complementares do sistema federal e à situação dos alunos reprovados em disciplinas que deixaram de integrar o currículo dos ginásios e colégios</i>	227

A VALORIZAÇÃO DO HOMEM

A política educacional, de sentido eminentemente técnico e profissional, em todos os seus níveis, é indispensável objetivo para que se possa contar com a formação de técnicos e mão-de-obra qualificada, tão necessários ao desenvolvimento nacional.

No ensino primário, a situação é calamitosa. Apenas pouco mais da metade da população escolarizável, de 7 a 11 anos de idade, recebe instrução primária. A deficiência das instalações escolares é, em regra, alarmante. Paradoxalmente, porém, numerosos prédios escolares, sobretudo do tipo rural, construídos pela União, estão vagos ou nunca foram ocupados, porque não há recursos para sua manutenção.

A proporção de estudantes de nível médio que se transfere para o segundo ciclo é, também, expressiva, como demonstração da desfavorável situação do ensino. Do total de alunos matriculados, 75% cursam o primeiro ciclo e apenas 25% cursam o seguinte.

Até recentemente, a submissão dos alunos a normas gerais, sem nenhuma flexibilidade de currículo, que permitisse o melhor desenvolvimento das aptidões de cada um, era um grande mal. O sucesso da iniciativa da criação de classes experimentais e, agora, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o aparecimento dos ginásios industriais, oferecendo novas perspectivas para o ensino médio, trazem fundadas esperanças de solução de problemas que afligem os educadores.

Também no ensino médio ocorrem graves deficiências de instalação operacional. O País não dispõe de professores habilitados, nem de prédios adequados, em número suficiente para atender às suas necessidades. Quanto ao ensino das artes, no mais amplo sentido, devemos intensificá-lo e dotá-lo de melhores recursos para o seu aperfeiçoamento.

As deficiências apontadas levaram a União a organizar programas de expansão de ginásios estaduais e municipais, prevendo a construção e o equipamento de ginásios com recursos federais e sua manutenção pelos Estados e Municípios.

A formação profissional está deferida não só a estabelecimentos oficiais de ensino, como a estabelecimentos particulares,

entidades estas encarregadas de dar cumprimento ao dispositivo constitucional que obriga as emprêsas comerciais e industriais a ministrarem aprendizagem a seus empregados menores.

A formação de mão-de-obra qualificada — aprendizagem, nível técnico e universitário — tem experimentado grande incremento com a realização de cursos de curta duração e de diferentes níveis, reclamados pela implantação de grandes emprêsas. A instituição da Universidade Nacional do Trabalho, enquanto isso, tende a democratizar o acesso aos mais altos graus de formação profissional.

O ensino superior, de modo geral, não encontra condições apropriadas para alcançar a eficiência desejável, porque as escolas e faculdades não estão dotadas de instalações e equipamentos adequados.

O número de escolas superiores da União, integradas em Universidades ou isoladas, é apreciável. Entretanto, por diversas razões, seu rendimento tem sido baixo. O número de médicos e engenheiros diplomados anualmente não alcança 3 mil; o de agrônomos não chega a 300. Torna-se cada vez mais necessário criar condições que permitam a ampliação do corpo discente das escolas, sob pena de agravar-se a já sensível escassez de técnicos para as atividades ligadas diretamente ao desenvolvimento.

Além da educação formal, proporcionada em estabelecimentos de ensino, merece destaque o processo educativo específico desenvolvido, direta e permanentemente, junto às populações rurais, através do trabalho de extensão, que orienta e dá assistência ao agricultor e à sua família, objetivando a racionalização dos empreendimentos agrícolas e a melhoria de hábitos alimentares e de higiene.

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO
NA AMÉRICA LATINA — EXPRESSÃO
DE UMA CONFERÊNCIA**

JAYME ABREU

Do C. B. P. E.

Na abordagem do tema a que nos propomos, pareceu-nos próprio enquadrá-lo no esquema de referência a seguir enunciado, onde se busca alcançar uma ordenação lógica de apresentação e desenvolvimento:

1.º — *América Latina: Visão de um continente nas convulsões do desenvolvimento.*

2.º — *A educação planejada, como fator do desenvolvimento econômico e elemento de estabilidade social.*

3.º — *Expressão de uma Conferência.*

4.º — *Sentido e virtualidades da cooperação internacional à aceleração do processo de desenvolvimento nacional.*

I — América Latina: Visão de um Continente nas convulsões do desenvolvimento.

Parece-nos indicado iniciar esta exposição pela caracterização, a largos traços, dos principais aspectos socioculturais do continente, objeto da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, de Santiago do Chile: a América Latina.

Não faria maior sentido, quiçá sentido algum, uma análise de conteúdo da conferência, desligada da visão preliminar de fatores do contexto sociocultural continental, que maiores implicações projetam na temática ou na problemática da Conferência.

É certo que na tomada da América Latina como unidade de abordagem, depara-se o expositor com dificuldades metodológicas quiçá insuperáveis, pelo grau de heterogeneidade econômica, social, cultural e, em certa medida, política dêsse universo, entre e dentro de nações, conduzindo-o a grosseiras simplificações quase inevitáveis.

Expressão de um ciclópico processo de transculturação, inconcluso e não passivo, da chamada cultura ocidental; refletindo, sofrendo, reelaborando as influências do mundo ibérico, seja nas áreas de *hispanidad*, como na de lusitanidade, às quais se somam e permeiam, presentemente, sugestões e contatos do *american way of life*, e influências ideológicas do mundo socialista, do que Cuba será o exemplo máximo, vive esta nossa América Latina, sincrônicamente, o dualismo estrutural de duas sociedades distintas, de caracterização válida sobretudo no campo econômico, como sendo a sociedade moderna e a tradicional, a progressista e a arcaica, o que, se somado à consideração da existência de populações marginalizadas como as dos indígenas, em processo, lento em alguns casos, de integração nacional, torna particularmente difícil a análise do contexto sociocultural do continente, como se se tratara de um todo coeso e unificado.

Entretanto, como esta abordagem não é um relatório de pesquisa que incorpore técnicas de investigação mais elaboradas ou utilize análises categoriais mais rigorosas, visando a estabelecer tipologias metodizadas mais cientificamente e ocorrendo que ao lado dos aspectos desiguais e descontínuos há, em contrapartida, importante área de fatores comuns, esses fatos justificarão ou absolverão, assim cremos, o esboço de macrocaracterização de fatores socioculturais, continentais, que diligenciaremos realizar.

Começando pelo fator *demográfico*, a chamada "explosão demográfica", num continente que, salvo contadas exceções, está longe de ser superpovoado, é uma das suas características comuns ainda que variando acentuadamente os seus índices de intensidade, daqueles mínimos, do Uruguai, até os máximos, de Costa Rica, República Dominicana, Guatemala, Colômbia, México, Brasil.

Registra-se, presentemente, um aumento populacional anual de cinco milhões na América Latina, à base do presente índice de crescimento de 2,5% anual, índice êsse superior ao de qualquer outro continente e que, uma vez mantido, elevará sua população dos atuais 199 milhões a 257 milhões em 1970 e a 297 milhões em 1975.

Nesse cômputo global, é grande sua diversidade por nação, desde o atual milhão de habitantes do pequenino Panamá aos setenta milhões do gigantesco Brasil, o qual, como sabemos, com um crescimento populacional de 3,1% ao ano, possivelmente superior à média continental atual, constitui, aproximadamente, metade da população da América do Sul e um terço da América Latina.

Que aspectos mais relevantes apresentam essas tendências demográficas continentais, do ponto-de-vista de suas implicações na estrutura social?

Em primeiro lugar, consideremos o aspecto do *habitat* demográfico, registrando sua tendência crescente de *urbanização*. Se ainda temos o predomínio da população rural com seus 103 milhões contra 95 milhões da população urbana, já Argentina, Uruguai, Chile, Venezuela e Cuba se excetuam a essa distribuição, e a prevalecerem, como tudo indica, as projeções demográficas partidas dos índices atuais de crescimento da população urbana, numa proporção de 4,4% ao ano, contra 1,4% da rural, não precisaremos ir além do meio da década atual, para que já se inverta a distribuição geográfica atual da população.

Ora, qualquer amador de ciências sociais, como será o nosso caso, sabe demais o que significa êsse fenômeno de deslocamento demográfico, representado na súpula de José Maria Echarria como sendo o do "ocaso das velhas estruturas".

Em brevíssimas referências, conhecendo-se quanto êsse processo de urbanização se nutre não apenas do seu crescimento natural, mas, fundamentalmente, do êxodo das massas rurais, seja pela atração do incipiente sistema industrial urbano, seja pela precariedade das arcaicas estruturas agrárias, sabe-se o que significa êle com a deslocação da unidade sócio-econômica da fazenda para a emprêsa, do regime do paternalismo personalista para a organização impessoal das sociedades industriais, com a passagem do poder carismático para o poder legal, com a evolução de uma sociedade predominantemente de consumo para uma predominantemente de produção, em busca de metas de maior produtividade.

Assinale-se ainda que êsse processo migratório rural-urbano se vem dirigindo bem mais para as grandes cidades do que para os pequenos núcleos urbanos e aí temos um afluyente da constituição das metrópoles, com tôdas as complexas decorrências da vida metropolitana.

Outro aspecto das tendências demográficas reveladas, de implicações importantes, é aquêle do número relativo de crianças crescer proporcionalmente mais do que o número de pessoas de que se precisa para manter essas crianças, ou seja, a população em idade escolar potencial mais do que a população economicamente ativa.

No Relatório apresentado pelo Brasil à Conferência de Santiago, dá-se ênfase a essa circunstância, bem conhecida, pela qual tem a população em idade ativa do país de educar um número de crianças superior ao duplo da que corresponde à da Bélgica, da França, da Suécia, da Suíça e, de modo geral, maior do que aquela que corresponde aos países industrialmente desenvolvidos.

A rarefação demográfica assinalada comumente nas áreas rurais é mais outro fator com evidentes implicações sociais, na

medida em que marginaliza essa população na vida econômica e cultural do país.

Ainda outra implicação importante da "explosão demográfica" é quanto ao desenvolvimento econômico, se o definimos, em termos gerais, em função do aumento do produto nacional por habitante, de modo que só na base em que o produto nacional aumente a um ritmo superior aos 2,5% do incremento demográfico anual, se obterá um ingresso mais alto por habitante.

Ora, se se tomar, como ponto de referência razoável, três unidades de capital para obter uma unidade de produto por ano, e a população latino-americana continuar crescendo à base dos atuais 2,5% anuais, seria preciso dedicar uma proporção de 7,5% do produto nacional à formação de capital, isto sem computar aquele capital necessário a repor os desgastes ocorridos na atividade de produção.

Ademais, êsse incremento demográfico violento gera a necessidade de um crescimento econômico que permita absorver toda jovem força de trabalho emergente em atividades produtivas, sem causar o problema do desemprego e do subemprego, fontes de desajuste social tão conhecidas.

Passando a outro aspecto do contexto sociocultural continental, de implicações relevantes para quem queira entender a América Latina, temos o fator econômico representado pelo baixo nível de ingresso por habitante e sua desigual distribuição.

Expressão de uma economia que se poderia definir como não sendo a de um centro ativo de poder econômico e sim a de um setor de passividade periférica de uma economia subsidiária, reflexa, assinale-se que o nível médio de ingresso por habitante, dos 1000 dólares da Venezuela aos 80 dólares do Haiti, não ultrapassa, em média, 300 dólares por ano, o que representa um terço da média da Europa Ocidental e um sétimo da dos Estados Unidos. Se a renda *per capita* da América Latina cresce ao ritmo anual do último decênio, ou seja, 2,4%, precisamos de cerca de 45 anos para alcançar o nível de ingressos atuais da Europa Ocidental e de cerca de cem anos para atingir o dos Estados Unidos, o que ilustra, de modo convincente, o atraso econômico do continente e o baixo nível de vida, médio, de sua população.

Mais significativa, todavia, sob o aspecto de justiça social, é a desigual distribuição desses ingressos, pelos diversos estratos sociais, áreas ou regiões de um país, muito mais acentuada do que na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

A concentração ou diluição da propriedade rural, entre latifúndios e minifúndios, a baixa produtividade dessas áreas rurais e de certas atividades urbanas, o desemprego e o subemprego contribuem para essa extrema desigualdade, à qual não são alheios fatores outros, sociais, políticos, educacionais.

Dela podem ser citados exemplos como os do Chile, em que menos de 3% das pessoas dos altos escalões de ingressos concentravam uma quarta parte dos ingressos pessoais totais, ou do México, em que 5% das famílias colocadas nesses altos escalões participavam de 36% do ingresso pessoal total, ou da Venezuela, em que uma oitava parte dos que recebiam ingressos monopolizavam cinquenta por cento do total dos ingressos pessoais.

Ora, nos Estados Unidos, por exemplo, como, de modo geral, nos países altamente industrializados, essa distribuição já se põe em termos de dez por cento das unidades familiares de mais alto ingresso, em relação a 30% do total dos ingressos pessoais, distribuição essa que ainda se reduziria substancialmente se considerados os ajustes equalizadores e redistribuidores dos impostos pagos.

Ademais, a percentagem de participação de saldos e salários no ingresso nacional é bem mais baixa que nos Estados Unidos e Reino Unido, países altamente industrializados, onde atinge a 70%.

A atividade econômica primária como fonte principal do produto nacional e de emprego na América Latina, onde cinquenta por cento da população ativa se dedica a atividades agropecuárias, cuja baixa produtividade, devido ao atraso técnico, ainda é maior que nos outros setores da economia, para cujo produto global não contribui nem vinte e cinco por cento, explica em boa parte o fato social e econômico da baixa produtividade média na América Latina.

De modo geral, a estrutura da produção dos países da América Latina é a comum aos países de baixo nível de desenvolvimento: predomínio de atividades primárias e de serviços de baixa produtividade; alta quota de exportação de matérias-primas e alta importação de bens elaborados, seja de inversão, seja de consumo; economia extremamente vulnerável a flutuações externas sem estabilidade para manter uma taxa elevada e contínua de desenvolvimento.

No âmbito de trabalho, se não há problemas de oferta global, há insuficiências flagrantes de mão-de-obra qualificada e de direção em nível intermediário.

Ainda há a considerar, como fator de importância na situação econômica da América Latina, a existência, nos últimos anos, na maioria dos países, de forte pressão inflacionária essencialmente espoliativa das classes assalariadas e com relações diferentes quanto ao processo do desenvolvimento econômico de cada país.

Considerando, a seguir, o fator *educacional*, poder-se-ia sublinhar os seguintes aspectos, extraídos de documentos da

Unesco, onde dados essenciais da conjuntura educacional latino-americana, atual, são ressaltados e resumidos:

- a) estão à margem da escola primária cêrca de quinze milhões de crianças em idade escolar (sete e quatorze anos) ;
- b) o número de analfabetos e dos que deixaram a escola antes do primeiro ano de escolaridade era, entre os de mais de 15 anos, de 49% ;
- c) apenas sete por cento dessa população teria recebido escolarização primária completa, dois por cento teriam concluído a escola média e menos de um por cento teria ingressado nos estudos superiores ;
- d) o nível educacional médio era de 2,2 anos, enquanto atinge 9 anos nos Estados Unidos, 7,2 no Japão e 4,2 em Pôrto Rico ;
- e) as áreas rurais são as mais atingidas pelo analfabetismo e há altíssima correlação entre nível de vida e analfabetismo ;
- f) dos dados relativos ao nível educacional médio da população latino-americana se depreende a existência de uma estrutura educacional com larga base de analfabetos ou semi-analfabetos, pequenino setor de educados em nível médio e excepcional presença dos que cursaram estudos de nível superior, dieta educacional que está longe de atender às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico do continente ;
- g) o acesso a estudos de nível secundário e superior está praticamente tolhido a largos estratos sociais, seja por falta de recursos, seja por organização escolar incompleta em áreas rurais, para dar acesso a um nível superior ;
- h) a estrutura, a orientação e o conteúdo do ensino em todos os níveis e ramos correspondem apenas às concepções das necessidades educacionais de pequenos setores socialmente dominantes ou a moldes importados de outros meios ;
- i) o funcionamento da educação de adultos é à base de campanhas e movimentos episódicos, não organizados em forma sistemática e permanente e apenas como substitutivo ou complemento da escola primária, sem o desempenho de tarefas de extensão cultural ;
- j) há falhas importantes na conexão e articulação entre os vários níveis e ramos de ensino ;

- k) há confusão e desorientação na expansão de escolas médias, especialmente quanto a uma exata colocação do problema de ensino de cultura geral e preparo profissional;
- l) não há sentido de proporcionalidade e de adequação entre o número e variedade de profissionais que formam os sistemas escolares e as universidades latino-americanas e as oportunidades ocupacionais e exigências de desenvolvimento dos vários países;
- m) o ensino de ciências carece de vigoroso impulso, sobretudo no que se relaciona com o desenvolvimento da América Latina;
- n) há acentuada carência de titulados para o exercício da função docente, representada por uma média de 49% de não titulados no ensino primário, variando dos 0% da Argentina aos 79% da República Dominicana, o que ocorre também, em ainda maior proporção, no ensino médio;
- o) é muito limitada a duração do calendário escolar, oscilando entre 167 e 225 dias anuais, e que, com a redução dos horários pelo regime de turnos múltiplos, diminui a previsão de uma razão educacional de 7 500 horas, num ciclo normal de seis anos, para 3 000 ou até 1 800 horas;
- p) é desestimulante a retribuição econômica do professorado, e os seus processos seletivos são defeituosos;
- q) a pesquisa pedagógica é limitada a raros países, com poucos canais efetivos de comunicação com o professorado, desarticulada e visando mais à obtenção de títulos acadêmicos do que ao estudo de problemas educacionais latino-americanos, genuinamente prioritários;
- r) a direção e administração dos sistemas escolares são excessivamente centralizadas, com uma política educacional descontínua, não articulada com aspectos básicos do desenvolvimento nacional, sem planejamento e com graves lacunas no que tange à preparação e seleção de pessoal capacitado para as tarefas de pesquisa, inspeção, supervisão, administração, assessoramento;
- s) é sensível a insuficiência e o emprêgo pouco racional de recursos econômicos destinados à educação, não atingindo, no conjunto, média superior a 2% da renda nacional contra os 6,7 e 8% gastos por países industrializados, como os Estados Unidos, refletindo-se na precariedade quantitativa e qualitativa de prédios, equipamentos, mobiliário, livros didáticos, etc.;

- t) há ausência de qualquer compromisso efetivo entre idealizações educacionais professadas, integrantes de constituições, leis, etc., e a realidade educacional.

Dessa numerosa mas de nenhum modo exaustiva caracterização de aspectos fundamentais à compreensão da situação educacional na América Latina, pode dizer-se, sintetizando, que os seus sistemas educacionais não correspondem às necessidades da população em idade escolar, tanto quanto carecem de reestrutura e reorientação para se porem ao nível das aspirações e necessidades de elevação de padrão de vida de sua população e para ensejarem canais de mobilidade social que propiciem um maior grau de integração e unidade nacionais.

Para encerrar êsse sumário esboço de macrocaracterização de fatores integrantes e atuantes no contexto sociocultural latino-americano, cabe rápida referência ao fator *político*.

Dêle se pode dizer que ressaltam à vista desarmada a instabilidade dos regimes políticos latino-americanos, a contradição entre a teoria política democrática professada e a sua *praxis*, com a vigência de formas ditatoriais, caudilhascas de governo, variando do estado-novismo ao justicialismo, do regime dos *benefactors* ao dos *protetores da nacionalidade*, das ascensões meteóricas e fulminantes desgastes de líderes carismáticos às irrupções de quarteladas, golpes de estado como atos de legítimo terrorismo político, impostos por grupos de pressão, tudo a traduzir, em última análise, descontentamento, intranquilidade e instabilidade gerados pelo desequilíbrio social.

Lutas, protestos contra o despotismo interno e o colonialismo, como promotores de espoliação e de desigualdade sociais, vem constituindo características salientes no acontecer histórico latino-americano.

Se a democracia é, sociologicamente falando, um fenômeno de participação social efetiva, não circunscrito apenas ao voto eleitoral, senão manifestado pelo cidadão através de todo o corpo social por seus múltiplos grupos ativos, logo se infere das condições socioculturais do continente que, nêle, a democracia pode ser apenas formal e não militante.

Merle King, em seu estudo "Contribuição para uma teoria da instabilidade do poder e da política na América Latina", documenta, eloqüentemente, que só no período de 1945 a 1955 houve trinta e uma deposições de governantes e presidentes na América Latina. Mudanças violentas entre grupos dominantes, predatórios do poder, e não autênticas revoluções, alterando estrutura e relações do poder.

Essa instabilidade é prova insofismável de deficiência de funcionamento do regime político democrático, com situações oscilando de democracias instáveis a ditaduras mais ou menos estáveis sem chegar às democracias estáveis de que, para citar exemplo no continente americano, com todos os notórios defeitos que a distanciam de um regime democrático sem mácula, são demonstração os Estados Unidos.

Ora, é tranqüilo que o desenvolvimento econômico exige um mínimo essencial de estabilidade e de continuidade política, sem o que vai à garra qualquer programação, incorporando calculabilidade, previsibilidade, daí se percebendo quão imprescindível é a estabilidade política na América Latina, ante os imperativos de seu desenvolvimento.

Falamos num continente em “convulsões de desenvolvimento”. Efetivamente, o processo do desenvolvimento, entre o “manso lago azul sem ondas nem espumas” e “o mar fremente”, de que nos fala o poeta, está muito mais próximo deste do que daquele, como o demonstra a análise de seus precedentes históricos.

Paul Baran, em seu luminoso estudo *A Economia Política do Desenvolvimento Econômico*, assinala: “O desenvolvimento econômico sempre foi marcado por choques mais ou menos violentos; efetuou-se por ondas, sofreu retrocessos e ganhou terreno novo, nunca foi um processo suave e harmonioso, se desdobrando, plácidamente, ao longo do tempo e do espaço.”

Implica êle mudanças, comoções, rupturas qualitativas que não são simples acréscimos ou ajustamentos marginais de sobrevivência do *status quo*; há nêle a transposição do tradicional para o emergente; a transformação qualitativa da consciência nacional, que deixa de ser pura representação de uma elite conspícua ou egrégia de luminares acadêmicos, em inevitável fenômeno de participação popular; há ruptura do modo de ser precedente e a representação da qualidade original da nova realidade.

Como sublinha Hermes Lima em sua aula inaugural na Universidade da Bahia, “a idéia do desenvolvimento baseia-se, antes de tudo, no esforço nacional, na mobilização do povo, de suas energias. O povo passa, ao mesmo tempo, a ser o sujeito e o objeto de uma política libertadora do atraso. Essa política orienta-se por um pensamento organizador *da sociedade nova*”.

Vieira Pinto igualmente assinala (*Consciência e Realidade Nacional*) que “o desenvolvimento é antes de tudo um projeto total da comunidade, é um cometimento deliberado do grupo que decide mudar as condições da existência em que se encontra e ascender a forma mais alta”.

“... Acarreta problemas em maior número e de tipo mais complexo do que a estagnação. Problemas graves, conflitos pro-

fundos, choques de forças sociais, desentendimentos ideológicos, por vêzes destruições lamentáveis e até injustiças eventuais. Mas é o resgate que se impõe a comunidade, se quiser superar o nível onde se encontra”.

É sumamente duvidoso, afinal, que o desenvolvimento econômico se processe sem sucessivos desequilíbrios, geradores de situações progressivamente mais complexas e ricas, que, como tôda reforma, não tenha seus “custos sociais”.

Na “Declaração aos Povos da América” os representantes das Repúblicas americanas decidiram, em Punta del Este, fixar como seu supremo projeto “acelerar o desenvolvimento econômico e social, a fim de conseguir aumento substancial e contínuo da renda *per capita*, para, no menor prazo possível, aproximar o nível de vida dos países latino-americanos dos níveis dos países industrializados.”

Na medida em que o realizem, teremos um continente nas convulsões, terapêuticas embora, do desenvolvimento.

II — A educação planejada, como fator do desenvolvimento econômico e da estabilidade social.

Ressalvada a autonomia de metas, tradições, finalidades da educação como bem em si mesma, no que concerne aos direitos do ser humano, sem dúvida o nível educacional de um país é de suma importância para o seu desenvolvimento econômico.

Parece pacífica a convergência de índices educacionais e econômicos, e tôda programação de desenvolvimento econômico há de assinalar os claros e tarefas a serem preenchidos com o ensino.

Tão substantiva é essa convergência, que soaria imprópria, quiçá, a referência a “aspectos educacionais do desenvolvimento econômico”, por induzir, equivocadamente, à consideração de que sejam epifonemas secundários, acidentais, residuais, adjetivos, quando se trata de uma perspectiva integradora fundamental.

Esse virtual equívoco subiria de ponto se levado em consideração o nôvo conceito do problema do desenvolvimento econômico, apreciado não como o da criação de riqueza, mas como o do desenvolvimento da *capacidade* de criar riqueza.

Incorporou-se recentemente ao pensamento doutrinário a relação entre educação e desenvolvimento econômico, bem como novos conceitos emergiram de “progresso técnico” e de “capital humano”.

Por essa conceituação o investimento em capital humano é pré-requisito ao desenvolvimento econômico, exigindo, no mínimo, tratamento tão racional e cuidadoso quanto o emprêgo do

capital físico, representando investimento de segura rentabilidade, como o demonstram, entre outros, os estudos de Theodore W. Schultz — *Capital Formation by Education*, e se são disjuntivos e descoordenados os sistemas educacionais e o planejamento econômico, êste fica sèriamente vulnerado.

A educação há de acompanhar, contemporaneamente, o processo de desenvolvimento, que cria conteúdos da cultura, os quais, para cada ciclo, devem constituir matéria da educação. Nessa tensão dialética de implicações recíprocas, a educação reage sôbre o processo de desenvolvimento, retardando-o, se anacrônica, acelerando-o, se oportuna.

Como assinala Vieira Pinto (*Consciência e Realidade Nacional*), a educação no desenvolvimento não será “tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica, é, muito mais do que isto, despertar no educando nôvo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um nôvo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade”.

A observação do que vem ocorrendo no mundo nas últimas décadas focaliza a relação estreita e dinâmica entre educação e desenvolvimento econômico, tome-se como referência os Estados Unidos ou a União Soviética, a Alemanha ou o Japão, e em que medida é possível alterar os elementos da relação, em alguns anos, por intervenções bem planejadas.

Se o papel da educação no desenvolvimento econômico se torna mais nitidamente perceptível no que concerne à mão-de-obra profissional e técnica, é também importante sua influência na invenção tecnológica, no espírito de inovação, na aptidão empresarial, na elevação dos padrões de consumo, na promoção da adaptabilidade a mudanças econômicas e tecnológicas, como ainda da participação ativa dos diferentes setores sociais nas tarefas de desenvolvimento.

A estreita associação entre ignorância e pobreza, entre analfabetismo e baixo nível de renda *per capita*, a análise da distribuição geográfica dos setores humanos em que prevalece o analfabetismo são outros índices da correlação positiva entre educação e desenvolvimento econômico.

Do ângulo econômico, pode-se afirmar que se realizarão de maneira insatisfatória os planos de aceleração do desenvolvimento que se prevêem para a América Latina sem um corres-

pondente desenvolvimento planejado da educação, assegurador da formação de todo o pessoal necessário.

E' evidente que tôda essa referência ao ingrediente educacional dá de barato a realização da educação para a eficiência, da educação não disfuncional, essa que prepara a juventude para formas e estilos de vida em fase de superação.

Trata-se, ao contrário, de educação que justifica as recomendações emanadas do Colóquio Internacional de Paris, de dezembro de 1959, sôbre "Desenvolvimento Planejado da Educação: Fatores Econômicos e Sociais", ratificadas agora na reunião de Santiago do Chile:

"o financiamento da educação deve ocupar posição altamente prioritária no orçamento nacional, em razão de sua importância para o desenvolvimento econômico".

Recomendação que se contém na frase de Fraga Iribarno ("Fatores Sociológicos na elaboração de um sistema de Educação"): "todo plano de desenvolvimento econômico implica num sistema de educação".

Já aludimos anteriormente às comoções e abalos sociais acarretados pelo processo de desenvolvimento econômico.

O problema, por sua evidência, tem justificado as atenções de cientistas sociais, no sentido de considerar devidamente três problemas importantes no processo da fixação de critérios de prioridades necessários a todo planejamento de desenvolvimento:

- 1 — problemas de proporção entre as melhorias própria-mente econômicas e de caráter social;
- 2 — problema de proporção entre os rendimentos máximos e melhores procedimentos técnicos disponíveis e, por outro lado, planejamento de desenvolvimento gradual e contínuo, que tenha em conta a continuidade e a estabilidade sociais;
Importa evitar rupturas demasiadamente bruscas e violentas de valores, tradições, instituições do meio de que se trata, com decorrente insegurança e conflitos, psicológicos, sociais, políticos e materiais, que por êsse motivo podem advir;
- 3 — problema de adequada proporção entre as atividades e os setores primário, secundário, terciário.

O desenvolvimento econômico modifica o número e a natureza das relações entre as classes sociais, seja do ponto-de-vista do *status* social, seja do de poder político, seja do da situação econômica.

Todos êsses ajustes não se processam sem conflitos, maiores ou menores, conforme o grau de rigidez da estrutura econômica e das classes sociais, facilite ou dificulte a rapidez da mudança exigida pelas mudanças tecnológicas e ideológicas.

Entra aí então a educação institucionalizada a desempenhar a função de agente de estabilidade social, na medida em que contribua para a aceitação social, com um mínimo de fricções e de atritos, das novas formas de poder, dos novos valores, das novas formas de *status* e de hierarquia social e de participação política, emergentes do processo de desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento econômico impulsiona mobilidade social no sentido de emergência de novas camadas de mais alto nível econômico, de *status* social mais elevado e de maior participação política, havendo gradual expansão dos setores médios, profissionais e de serviços, com a aparição de novos grupos de ocupação, fruto das novas condições do mercado de trabalho.

A tarefa da educação é então indispensável e decisiva para o esforço de integração social efetiva, em face do entrechoque de interesses de classes e de grupos tradicionais e emergentes, onde há eclipse do interesse coletivo relativo à sociedade nacional.

Se a educação está inadequadamente orientada, será agente reforçador de dualismos e divisões sociais desagregadoras; se visa, na sua pauta programática, ao aspecto de integração solidária da sociedade nacional, se estimula o diálogo social, a comunicação entre os vários grupos, a compreensão de posições originadas da existência de interesses contrapostos e a aceitação de sacrifícios compartilhados que acarreta o desenvolvimento econômico, aí então poderá alcançar uma larga compreensão e aceitação dos objetivos nacionais do desenvolvimento e funcionará como agência de estabilidade social, necessária ao processo social menos conflituoso do desenvolvimento econômico.

Note-se que, historicamente, a tarefa de estabilização social vem sendo, socialmente, função precípua da escola, ao lado do aspecto, complementar e necessário, de agente de renovação e promoção social, cujo equilibrado desempenho conduz à saúde social.

Por mais reacionária que aparente ser a tese, uma escola voltada exclusivamente para aspectos de mudanças e promoção social, sôbre ser uma impossibilidade, conduziria quiçá à desordem e à instabilidade sociais.

Essas considerações nos levam à convicção do duplo e inalienável papel destinado ao planejamento educacional integrado no desenvolvimento econômico estruturado, papéis que, à pri-

meira vista, parecerão, em certo aspecto, antinômicos, mas que, em verdade, são complementares:

- a) papel da escola como unidade integrante e indispensável do desenvolvimento econômico, como instrumento de investimento em recursos humanos, como multiplicador econômico essencial;
- b) papel da escola como agente de estabilidade social, nas tensões sociais que acarreta êsse mesmo desenvolvimento econômico do qual é instrumento fundamental.

III — Expressão de uma Conferência

A Conferência sôbre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, reunida em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março próximo findo, foi expressão das seguintes necessidades sentidas, fundamentais:

- a) necessidade de aumentar, planejadamente, a educação na América Latina;
- b) necessidade de integrar êsse planejamento educacional no planejamento sócio-econômico;
- c) necessidade da vigência de uma política de canalização de maiores recursos financeiros para a educação, inclusive sob a forma de auxílios e empréstimos no campo internacional, para permitir sejam alcançadas, pelos países latino-americanos, metas mínimas, em prazos previstos.

Promoveram-na a Unesco, a OEA, a CEPAL, a FAO, a OIT. A ela compareceram delegações de todos os países americanos, com presença pessoal de onze ministros da Educação, observadores de países dos vários continentes e de entidades governamentais ou não governamentais, de todo o mundo.

O passo inicial de sua realização deu-se no Seminário Interamericano sôbre Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, em junho de 1958, sob os auspícios da OEA e da Unesco, quando se decidiu sua realização.

Uma série de reuniões preliminares, das quais participaram peritos em educação e em ciências sociais, discutindo e fixando o seu temário, se realizou, a saber: no Rio de Janeiro, promovida pela Unesco, em outubro de 1959; na sede da Unesco, em Paris, em dezembro dêsse mesmo ano; em Santiago do Chile, na sede da CEPAL, de maio a junho de 1961, e, finalmente, a reunião

que teve as maiores conseqüências em relação à Conferência de Santiago do Chile e que foi a do Conselho Interamericano Econômico e Social da OEA, celebrada em Punta del Este, no Uruguai, de 2 a 15 de agosto de 1961, na qual, pela resolução A 1, anexa à carta de Punta del Este, se houve por bem delegar à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, de Santiago do Chile, precisar as metas ali propostas para o desenvolvimento da educação na América Latina nos vindouros dez anos e recomendar os meios de ação mais adequados à sua execução.

Nesses quatro anos de organização, as entidades patrocinadoras da Conferência prepararam, mediante a cooperação de organismos especializados das Nações Unidas e, por encomenda a pessoas e instituições, copioso acervo de documentos de trabalho para a Conferência, seja sobre assuntos mais gerais, como estudos regionais de demografia, economia, sociedade e educação na América Latina, seja sobre assuntos mais particularizados, como analfabetismo, financiamento da educação, formação profissional etc. etc.

Também os países latino-americanos apresentaram informes e relatórios sobre a sua conjuntura educacional vinculada à análise de sua situação econômica e sociocultural.

Basta que se sublinhe que os documentos de trabalho preparados pelos órgãos patrocinadores se elevaram a 131 e os documentos elaborados na Conferência a 102, para que se tenha idéia da riqueza desse material, representando autêntica radiografia do continente latino-americano, precioso manancial de estudos de educação comparada.

Antes de entrarmos na caracterização do funcionamento da Conferência, cabem algumas reflexões preliminares sobre o que significam as razões determinantes de sua realização.

Em primeiro lugar, considere-se a importância da adoção dos princípios do *planejamento*, no campo da educação institucionalizada, como opção deliberada em relação à antiga doutrina do *laissez-faire*, aquela que conduziu a melancólicos malogros quanto aos seus mecanismos de adequada e espontânea auto-regulação social.

Hoje já não se discute a conciliabilidade ideológica do planejamento em relação a regimes capitalistas ou socialistas e sim questões de procedimento e método, uma vez que, com maior ou menor fortuna, está ele adotado pela sociedade moderna.

Tôda a polêmica ideológica da primeira metade do século, originada da adoção do planejamento pelo nacional-socialismo e pelos planos quinquenais soviéticos, foi superada, perdeu sua significação política desde quando está o planejamento ligado

estrutura, à orientação política, aos objetivos, ao espírito com que cada país lhe norteia a ação, passando o problema a ser de natureza técnica ou instrumental, isto é, se se trata de um bom ou mau planejamento.

Afinal a noção de planejamento se encontra nas mesmas origens da cultura ocidental, como aplicação de métodos científicos ao trato de fenômenos naturais e sociais, com o propósito de aumentar a capacidade de previsão humana e de ensinar intervenção no processo de desenvolvimento social, favorecendo-o e acelerando-o, conceito que traz implícita a noção de ação planejada.

Na Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, celebrada em Lima, em maio de 1956, pela primeira vez, na América Latina, se recomendou a aplicação de técnicas para o planejamento integral da educação, buscando equacionar e resolver, com ação previsora sistemática, os problemas quantitativos e qualitativos da educação na América Latina.

Depois tivemos o Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington, em junho de 1958, sob o patrocínio da OEA e da Unesco e, sem dúvida, esforços recentes para o funcionamento de Serviços de Planejamento Educacional na América Latina, podem ser assinalados, entre outros países, na Argentina, México, Venezuela, Peru, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Equador, o que demonstra tratar-se de idéia em marcha, aliás, não apenas na América Latina, mas em dimensões universais.

No Brasil, é força reconhecer certa morosidade na adoção desse princípio de planejamento educacional, no campo federal particularmente, pois, apesar de o "Programa de Governo" fazer menção explícita à sua adoção e não obstante a existência de decretos, como o de número 51.152, de 5 de agosto de 1961, modificado pelo de número 154, de 17 de novembro de 1961, que instituem a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), não se sentem ainda reflexos concretos dessa tomada de posição, no campo da educação.

Outra importante razão nova, determinante da Conferência de Santiago, foi a do reconhecimento da necessidade de articular o planejamento educacional no plano de desenvolvimento econômico do país.

Sem o desenvolvimento planejado da educação que assegure a preparação de pessoal necessário, um rápido curso da industrialização estará atingido, por falta de força de trabalho qualificada, o mesmo ocorrendo em todo o setor terciário de ocupações, com os problemas de aumento das ocupações de nível médio da superior.

Também as previstas reformas agrárias necessariamente carrearão impactos propulsores no processo de preparação de pessoal especializado, como sejam: agrônomos, técnicos rurais, cooperativistas, educadores de adultos, etc.

Em verdade é hoje, a bem dizer, pacífico o reconhecimento que, do ponto-de-vista econômico, o planejamento educacional representa indispensável programa de desenvolvimento de recursos humanos.

A terceira e importante razão nova, determinante da Conferência de Santiago, foi a convicção da necessidade de recomendar aos governos latino-americanos, por motivos políticos, sociais e econômicos, alta prioridade aos gastos com educação nos orçamentos do governo.

Dos atuais gastos em torno de 2%, em média, da renda nacional com educação, recomenda-se mais do que uma duplicação até 1970, isto é, que se faça o dispêndio mínimo de 4% do produto nacional bruto com os gastos educacionais.

No que concerne às perspectivas da cooperação internacional à aceleração do desenvolvimento nacional, outra razão da Conferência, daremos ao assunto destaque especial, no último capítulo desta exposição.

A Conferência processou-se em duas etapas: numa, ouviram-se, de viva voz, informes mais ou menos condensados, dos delegados dos vários países sobre as situações educacionais de suas nações encaixadas no contexto sócio-econômico-cultural em que se inserem; na outra, realizaram-se os trabalhos dos Comitês em que se dividiu a Conferência, com elaboração dos documentos e recomendações cobrindo o temário, discutidos e aprovados no plenário dos Comitês e no plenário geral da Conferência.

Na primeira parte, sem demérito das demais, despertaram grande interesse as exposições sobre a densidade problemática da realidade educacional brasileira, feitas pelo Embaixador Paulo Carneiro; sobre o esforço educacional do México, apresentadas pelo Secretário de Educação Pública, Jaime Torres Bodet, e a longa e vibrante apresentação do esforço revolucionário educacional em Cuba, pelo seu jovem Ministro da Educação, Armando Hart Davalos.

O trabalho dos Comitês procurou acompanhar, em certa medida, as finalidades essenciais da Conferência, que eram:

- A) Examinar as características da situação econômica, social e demográfica da América Latina que mais influem na educação e as exigências que esses fatores propõem a esta.

- B) Precisar a função que corresponde aos sistemas educacionais de cada país no desenvolvimento econômico e social.
- C) Formular certas pautas que possam servir de guia para executar projetos de educação em relação com os planos gerais de desenvolvimento dos países latino-americanos.
- D) Fixar, de acordo com a resolução A 1, as metas de um plano decenal para o desenvolvimento da educação na América Latina e sugerir os métodos mais eficazes para alcançá-las.

Foram três os Comitês em que se dividiu a Conferência: o de Educação, o de Planejamento e o de Cooperação Internacional, divididos em Subcomitês, como, por exemplo, o de Educação, que se subdividiu nos Subcomitês de Ensino Primário, de Ensino Médio e de Ensino Superior.

Teriam esses Comitês coberto, nos documentos que apresentaram, todo o temário básico da Conferência, acima enunciado?

Devemos concluir pela negativa, afirmando que os documentos saídos dos Comitês se concentram, essencialmente, no tópico A, acima enunciado, teceram considerações aplicáveis aos tópicos B e C e não chegaram a definir a matéria contida no tópico D.

Cabe esclarecer que assim ocorreu, não por deficiência pessoal ou por falta de empenho dos seus componentes, mas pelas seguintes razões principais:

- a) inexistência de precedentes fundamentais, à base de experiências válidas e generalizáveis, quanto a alguns dos itens propostos na agenda básica;
- b) desconhecimento e difícil acesso aos documentos de trabalho elaborados para a Conferência;
- c) condições desfavoráveis de trabalho, pelo atropêlo com que eram elaborados e discutidos os documentos, não obstante a valiosa assessoria técnica recebida, especialmente de parte da Unesco.

Vamos procurar extrair alguns dos aspectos que nos parecem mais importantes, dos documentos emanados dos Comitês, aprovados em plenário, apresentados sob a forma de "Recomendações".

Em certa medida são as "Recomendações" uma expressão do vigente pensamento educacional latino-americano, com tôdas suas implicações e conexões.

Começemos pelo *Comitê de Educação*, focalizando algumas de suas Recomendações mais importantes nos vários níveis de ensino.

Educação Primária

1 — Mobilização de recursos nacionais e estrangeiros para que, até 1970, possam todos os alunos cursar o ciclo primário, de duração não inferior a seis anos, na área urbana, como na rural. De referência a essa meta assinale-se, para se ter idéia de sua magnitude, que o seu cumprimento pelo Brasil, sem levar em conta o problema da insuficiente *escolarização*, para atender à população *fora da escola* primária (7 a 14 anos), implicaria um dispêndio acrescido de 280 milhões de dólares se tomamos como referência 7 milhões de alunos, fora dessa *escola*, a Cr\$ 40.000 por ano, segundo as aproximações de custo, da Unesco.

2 — Dentro da alta prioridade a ser concedida ao orçamento educacional nas despesas públicas, prioridade máxima para ensino primário.

3 — Mobilização de tôdas as forças sociais para expansão da escola primária.

4 — Desenvolvimento dos serviços de assistência escolar.

5 — Assistência especial à escola isolada, nuclear ou unitária, que atende a populações rurais dispersas.

6 — Exigência de certificado de conclusão de curso primário para admissão e emprêgo.

7 — Calendário escolar de 200 dias letivos e 5 horas diárias.

8 — Revisão dos critérios de promoção, com vista a evitar a atual situação de reprovações e de repetência.

9 — Homogeneização de classes por critérios cronológicos.

10 — Ênfase ao ensino da língua nacional, matemática, ciências físico-naturais.

11 — Revisão dos processos de formação e aperfeiçoamento do magistério, com a formação do mestre rural não inferior à do urbano.

12 — Fomento à criação de Centros de Orientação Pedagógica e Escolas de Demonstração.

13 — Inclusão nos planos e programas de institutos de formação e de aperfeiçoamento de professôres de temas econômicos e sociais.

Educação de Adultos

1 — Dar caráter de serviços contínuos e sistemáticos aos atuais Movimentos e Campanhas de Educação de Adultos.

2 — Ampliar a atuação desses serviços até os aspectos de extensão cultural, que visam favorecer a cultura popular.

3 — Estimular o funcionamento de Centros de Experimentação, Demonstração e Preparação de material para Educação de Adultos, inclusive habilitando pessoal ao uso de recursos audiovisuais.

Educação Média

1 — Recomenda-se a generalização progressiva do ensino médio, gratuito e obrigatório, sobretudo no primeiro ciclo.

2 — Recomenda-se a estruturação do ensino médio em dois ciclos, o primeiro básico, de cultura geral, de orientação, ministrando ensino comum, e o segundo de especialização ou determinação, dividindo-se em vários ramos.

3 — Recomenda-se a modernização da escola secundária de cultura geral e o estímulo e a revisão da estrutura de escolas de nível médio que forneçam preparo profissional.

4 — Recomenda-se a adoção de critérios flexíveis de equivalência e de adaptação de cursos na escola média.

5 — Recomenda-se a vigência do regime especial para cursos noturnos.

6 — Recomenda-se que Currículos e Programas tenham organização diversificada e flexível, sujeitos a revisão periódica.

7 — Recomenda-se a organização de matérias agrupadas no primeiro ciclo, especialização de matérias no segundo e o desengestionamento geral de currículo.

8 — Recomenda-se o funcionamento sistemático de serviços de orientação educacional e profissional.

9 — Recomenda-se a preparação, em nível superior, do pessoal docente da escola média.

Ensino Superior

Recomenda-se:

1 — Participação da Universidade nos planos de desenvolvimento econômico e social, particularmente no setor da educação.

2 — Revisão de processos de seleção e organização das carreiras docentes, dos incentivos à pesquisa, das oportunidades de aperfeiçoamento, do regime de trabalho sob a forma de dedicação exclusiva.

3 — Ampliação dos mecanismos de concessão de bolsas e empréstimos a estudantes capazes e carentes de recursos.

4 — Consideração ao invés de desligamento das necessidades coletivas, nos planos de trabalho da Universidade.

5 — Ênfase especial à preparação de técnicos e cientistas requeridos pelo processo de desenvolvimento econômico.

6 — Desenvolvimento de serviços de extensão cultural e educacional, capazes de beneficiar a setores da população não universitária.

7 — Mobilização de organismos internacionais de financiamento para cooperarem nos planos de expansão e melhoria universitária, inclusive com a instituição de um Fundo Especial Universitário Latino-Americano.

Estrutura e Administração dos Serviços Educacionais

Recomenda-se:

1 — Organização racional e tecnicizada dos Ministérios e Secretarias de Educação, com descentralização da autoridade.

2 — Funcionamento dos Serviços de Planejamento Educacional.

3 — Integração nos sistemas educacionais dos serviços de prédios, elaboração de textos e de material de ensino.

4 — Neutralização da má influência de clientelismo político no sistema escolar.

5 — Reestruturação e reorientação dos serviços de supervisão escolar.

Biblioteca e Museus

Recomenda-se:

1 — Que os serviços de planejamento educacional incorporem às suas atividades a melhoria quantitativa e qualitativa dos serviços Bibliotecários em todos os níveis e Centros de Documentação, incluindo a formação de pessoal.

2 — Que os recursos didáticos dos museus sejam incorporados ao processo educacional, mediante ação coordenada de educadores e museógrafos.

Integração de Planejamento da Educação com o Planejamento Econômico e Social.

Entre as "Recomendações" do Comitê II, a quem estêve afeto o tema acima mencionado, podem-se destacar as seguintes:

1 — Formulação de diagnósticos da situação sócio-econômica e educacional, incluindo o levantamento dos recursos humanos e o estabelecimento de metas educacionais gerais do país e o cálculo de despesas para o seu custeio.

2 — Formulação e execução de programas de ação a longo e a curto prazo, êstes visando a eliminar as deficiências mais agudas, com o máximo de utilização dos recursos disponíveis.

3 — Preparação, mediante programas de emergência, do pessoal necessário às atividades econômicas e sociais em processo, inclusive para as advindas de reformas como a agrária, tributária, administrativa.

4 — Articulação de planejamento educacional com o plano nacional de desenvolvimento.

5 — Realização de estudos exaustivos das fontes de recursos financeiros internos, para utilização da capacidade ociosa da economia em favor da educação.

6 — Racionalização dos serviços para obtenção de maior rendimento.

7 — Previsão do montante da cooperação externa aos planos de desenvolvimento econômico, social, educacional.

8 — Realização de estudos detalhados dos custos de inversão e de operação dos serviços.

9 — Estímulo à cooperação da comunidade à manutenção dos serviços educacionais.

10 — Sistematização e definição das profissões e especializações profissionais nos vários níveis de educação.

11 — Desenvolvimento dos métodos de capacitação e aperfeiçoamento da força de trabalho.

12 — Estabelecimento ou fortalecimento da ação dos Centros de Planejamento Educacional, estreitamente articulados com órgãos nacionais de planejamento econômico e social.

Antes de entrarmos nas Recomendações do Comitê III, que estudaremos no capítulo final desta exposição, queremos destacar dois Projetos de Recomendações específicas, pelo que de relevante contêm.

O primeiro dêles, apresentado pela Delegação Argentina, é o que cuida, em têrmos muito pertinentes, do problema da "Formação Profissional", considerando os notórios desajustes entre a qualificação da fôrça de trabalho e as exigências da atividade econômica, derivadas da insuficiência dos meios de educação, que produz baixo nível educacional em geral, e das deficiências quantitativas e qualitativas da formação profissional tradicional.

Êsses desajustes revestem-se de particular gravidade quando os países latino-americanos entram na etapa da industrialização e do avanço tecnológico para elevar o nível de vida dos seus povos.

Estudos da procura e da oferta da fôrça de trabalho no mercado, das alterações que o desenvolvimento econômico e o progresso técnico podem causar nessa relação, da utilização que os locais de trabalho podem ensejar na obra de formação profissional, são convincentemente recomendados.

No que diz respeito à formação profissional no primeiro nível de qualificação, propõe-se a análise, em têrmos de quantidade, qualidade e custo dos recursos que se destinam à formação profissional de tipo escolar puro, se não seriam êles melhor utilizados em estender, melhorar e ampliar a formação básica e a criar serviços distintos de formação profissional pròpriamente dita, com programas de curta duração, relacionados com o emprego.

No que se aplica à formação profissional em nível médio, quando não fôra o caso de aplicar a situação acima mencionada e quando de formação em nível superior, seria sempre conveniente relacionar os estabelecimentos de ensino com as emprêsas, seja com elas integrando conselhos assessôres escolares, seja facilitando a escolas ou universidades informações e equipamento tecnológico, seja recebendo estudantes como praticantes.

Em linhas muito afins dêsse projeto de recomendações específicas foi o apresentado pela Delegação Brasileira e aprovado unânimemente no plenário do 3.º Comitê.

Trata-se do Projeto de Recomendações sôbre "Recursos Humanos", em que se demonstra como a tecnificação da civilização de nossos dias, com as alterações profundas e continuamente cambiantes no mercado de trabalho, nos salários e na estrutura ocupacional, faz dêles um corpo de conhecimentos indispensável ao planejamento econômico ou educacional.

Desenvolvendo a tese da boa formação geral ou humanística, articulada com o treinamento em serviço, como forma adequada de formação profissional no nível elementar e médio, e considerando a necessidade de o planejamento econômico estudar os

recursos humanos do ponto-de-vista ocupacional, recomenda aos governos, em cooperação com os organismos internacionais, organizar e manter programa de estudos desse tipo, como instrumento de integração do planejamento educacional com o planejamento econômico.

IV — Sentido e virtualidades da cooperação internacional à aceleração do processo de desenvolvimento nacional.

Ao Comitê III coube a tarefa de estudar e formular recomendações sobre a Cooperação Internacional para o Fomento e Execução de Planos Educacionais em Relação com o Desenvolvimento Econômico e Social.

De certo modo, no que concerne a virtualidades operativas, teria sido a sua atuação das mais importantes na Conferência, bastando ressaltar-se que nêle teve origem a chamada “Declaração de Santiago do Chile”, resultado quiçá mais importante da Conferência, nascida da atuação da Delegação do Brasil e que logrou aprovação unânime do plenário da Conferência.

Será exato proclamar-se que boa parte de suas recomendações teria tido como matriz inspiradora a “Aliança para o Progresso”, especialmente em sua “Resolução A 1 — Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso”.

Qual o sentido fundamental da “Declaração de Santiago do Chile”?

A recomendação, aprovada em plenário, inclusive pelo delegado dos Estados Unidos, da instituição de um Fundo Educacional constante de 15% dos fundos públicos da Aliança para o Progresso, destinado a auxílios e empréstimos ao desenvolvimento educacional da América Latina.

Como êsses fundos públicos totalizarão um *mínimo* de dez bilhões de dólares, segue-se que, dêles, um bilhão e meio, durante dez anos, ou sejam cento e cinquenta milhões de dólares anuais, mínimos, constituirão êsse Fundo Educacional.

Ora, aí está uma aplicação de fundos da Aliança para o Progresso que, na dependência dos projetos educacionais montados para sua utilização, longe estará de constituir uma cooperação do tipo assistencial-caritativo, como querem os opositores mais extremados aos critérios de aplicação dos fundos da Aliança para o Progresso.

Vejamos, a seguir, um extrato de algumas outras *Recomendações* importantes, emanadas da atuação do Comitê III.

Recomenda :

1 — Que o Fundo Especial das Nações Unidas financie, além de projetos de caráter tecnológico, também aqueles relacionados com o ensino de ciências básicas.

2 — Que as instituições internacionais de crédito dêem atenção preferencial a solicitações dos governos latino-americanos, para financiamento de construções escolares, equipamento e mobiliário.

3 — Que essas instituições internacionais de crédito atribuam prioridade a planos nacionais de educação, estreitamente coordenados com planos de desenvolvimento econômico e social.

4 — Que os programas de ajuda dêem alta prioridade de cooperação às atividades de planejamento integral da educação e aos problemas de formação de pessoal necessário ao desenvolvimento educacional.

5 — Que a ajuda técnica, internacional, de peritos se baseie não somente em alta competência profissional, como no conhecimento do país que recebe essa assistência e do seu idioma.

6 — Que se organizem serviços nacionais de coordenação da assistência técnica recebida.

7 — Que se crie um serviço de capacitação de pessoal nacional responsável pelo planejamento integral da educação e desenvolvimento de recursos humanos, no Instituto Latino-Americano de Planejamento do Desenvolvimento, de Santiago do Chile.

8 — Que se criem ou ampliem Serviços Nacionais de Planejamento da Educação.

9 — Que se criem Centros Regionais de Pesquisa e Aperfeiçoamento em Ciências Básicas e Aplicadas para professores universitários e cursos de aperfeiçoamento em ciência, para professores de nível médio.

10 — Que, em 1965, a América Latina, em conjunto, despenda não menos de 4% do produto nacional bruto com educação.

11 — Que as organizações internacionais interessados em colaborar com os países latino-americanos estudem como podem cooperar para o desenvolvimento dos seus planos educacionais, neste decênio.

12 — Que a Unesco estude a possibilidade de criar um Fundo Internacional para a Educação na América Latina, para o qual mobilizaria maiores recursos dos órgãos financeiros internacionais representativos dos Estados membros da Organização das Nações Unidas.

Parece-nos pacífico serem positivas as virtualidades da ajuda internacional à aceleração do processo de desenvolvimento nacional, educacional inclusive.

Desde que não entendida impròpriamente como substitutivo ou entorpecente do básico esforço nacional, e assim não aconteceu em Punta del Este e em Santiago, e não posta em condições alienantes da soberania da nação, parece-nos poder essa cooperação, somada aos esforços de utilização de poupança interna, de revisão dos critérios fiscais de utilização da capacidade ociosa da economia nacional, representar uma transfusão de sangue necessária e útil à aceleração do ritmo de desenvolvimento nacional.

Veja-se, por exemplo, que, se ao Brasil couber, o que é plausível, considerada sua expressão demográfica, política, econômica, um têrço dos fundos educacionais mínimos da Aliança para o Progresso, representaria êle perspectiva de auxílio ou empréstimo da ordem de cinquenta milhões de dólares anuais, ou sejam quinze milhões de contos em moeda antiga.

Note-se, para percepção de ordem de grandezas, que a soma mencionada constituiu recentemente, em 1959, quase todo o dispêndio da União com educação no Brasil, o que, mesmo procedido o seu reajuste a moeda de poder aquisitivo constante, dá idéia de sua significação.

Quando se trata então de empréstimos entre órgãos de governo, com prazos limitados de extinção de pagamento, parece-nos ser esta uma fórmula das mais aceitáveis.

Ao lado da ajuda direta em capital e material, também a assistência técnica pode ser particularmente eficaz, sobretudo quando consegue a formação rápida dos quadros locais.

Há, todavia, uma inadiável tarefa de ordem interna, no que respeita ao caso brasileiro ao menos, para que o país se possa beneficiar da cooperação internacional à ampliação e melhoria do seu aparelho educacional.

Precisa o Brasil deixar, urgentemente, a fase a que chamaríamos dos pensamentos desejosos em educação, das vaguidades impressionistas, dos subjetivismos gratuitos das nossas pitonisas educacionais, para ingressar na era do planejamento educacional racionalmente estabelecido, partindo da hierarquização de prioridades lastreadas por uma filosofia educacional conseqüente e chegando aos *projetos*, tènicamente elaborados, como etapa final do planejamento.

Enquanto assim não agir, não estará o Brasil capacitado a se utilizar da cooperação internacional ao incremento e melhoria, que lhe são vitais, do seu aparelho educacional.

Como hipótese de trabalho a ser examinada pelas autoridades educacionais competentes, o autor destas linhas, ao regressar da Conferência de Santiago, considerando quatro prioridades essenciais da Conferência — escola primária, construção de prédios, preparo de pessoal, serviços de planejamento educacional — encaminhou o seguinte esquema de prioridades educacionais brasileiras, para obtenção de recursos do Fundo Educacional da Aliança para o Progresso, proporcionalmente distribuídos:

- 1 — ampliação de prédios da rede escolar primária;
- 2 — criação, pela União, de 40 Centros de Formação e Treinamento do Magistério Elementar, conforme plano integrante do Relatório do Brasil à Conferência de Santiago;
- 3 — instituição de Serviço de Planejamento Educacional.

Da análise dessa sugestão e de sua execução, se aprovada, poderá, assim deseja seu autor, redundar algo de útil no campo da cooperação internacional à aceleração do esforço educacional brasileiro.

A UNIVERSIDADE DO BRASIL EM FACE DO PROBLEMA DA FORMAÇÃO DE QUADROS TÉCNICOS

CARLOS CHAGAS

Da Universidade do Brasil

Cabe-me, por indicação de nosso Reitor Magnífico, a honra de inaugurar os cursos supervisionados pela Comissão Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação, instituída regulamentariamente pelo colendo Conselho Universitário da Universidade do Brasil. Tal criação é sem dúvida auspiciosa, pois marca o desejo que tem nossa Universidade de enfrentar diretamente um dos mais sérios problemas, senão o mais grave, de nossa evolução social que é o da necessidade de um incremento vigoroso do que se convencionou denominar de potencial humano de uma nação, sem o que as soluções, cada dia mais necessárias, de nossos problemas sociais e econômicos não serão obtidas.

Tem origem esta iniciativa em antigo anelo de muitos de nossos universitários, e o caráter especial que assume a criação da comissão que, circunstancialmente, presido, longe de poder ser considerada como elemento divisionário de nossa estrutura, deve ser encarada como o germe daquilo que nas universidades norte-americanas são as escolas de graduação — Graduate Schools — nas quais os alunos de todos os cursos básicos de formação vêm procurar os de especialização, conducentes eventualmente ao doutorado, que lhes permitirão, em todos os casos, o aprimoramento de sua preparação inicial. Têm ainda nossos trabalhos o desejo de realizar um esforço de cooperação, que há de se alargar, pelo qual se unem, no mesmo projeto, várias das instituições científicas que estão sediadas no Estado da Guanabara.

Foi aliás êste segundo objetivo que permitiu a formulação do movimento que hoje se inaugura oficialmente.

Em conversa com Alfred Wolf, então diretor da Fundação Ford, nos EUA, discutimos a dispersão de esforços científicos e a falta de cooperação íntima entre os vários Institutos existentes no primitivo Distrito Federal, e a necessidade de um trabalho de cooptação que poderia inclusive facilitar a tarefa de auxílio de Fundações estrangeiras.

Esta conversa, na ocasião em que me ausentei do país, frutificou graças à compreensão do Magnífico Reitor, à dos meus ilustres colegas do Conselho Universitário, e principalmente aos esforços dos meus companheiros de comissão.

É com orgulho pois que podemos dar início às nossas atividades. Nestas não nos faltarão, sem dúvida, o apoio de Instituições estrangeiras, como a Fundação Ford, cuja contribuição inicial nos vai permitir a organização de nossos trabalhos administrativos, ou nacionais, como o Conselho Nacional de Pesquisas, a Capes e a Cosupi, interessadas, tôdas, no desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia como elementos chaves para o progresso social de nosso país. Desejo, no entanto, acentuar, e quero fazê-lo com humildade, mas com firmeza, que consideramos nosso trabalho de Pós-Graduação como uma atividade imanente às próprias funções universitárias, e assim sua permanência terá que ser garantida, ainda que enfrentando tôdas as dificuldades materiais. Teremos até mesmo que ampliá-las, e, em ocasião mais oportuna, que não há de tardar, com a experiência adquirida, havemos de acrescentar ao nosso grupo as Ciências Sociais e Econômicas que na conjuntura do desenvolvimento do país não mais se podem separar das chamadas Ciências Naturais e Exatas.

Estão representados em nossa comissão o Instituto Osvaldo Cruz, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada e instituições pertencentes à Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, o Museu Nacional, o Instituto de Microbiologia Médica, o Instituto de Química e o Instituto de Biofísica. Assim se agrupam êsses organismos, em trabalho que há de ser fecundo, porque nêle vão dissipar-se os entraves nascidos das separações estanques e da compartimentalização absurda que tem marcado a vida universitária e científica brasileira, produzidas em parte — é bem verdade — por dificuldades personalistas, mas fortemente mantidas pela rigidez dos regulamentos legais e por um importante sentimento de orgulho institucional.

Em nossa atividade pretendemos estabelecer um sistema de vasos comunicantes certos que na hora de dificuldades em que vivemos só o esforço cooperativo poderá produzir soluções reais.

Tal atitude já se encontra expressa na organização dos chamados cursos comunitários de caráter intensivo que terão início na próxima semana. Realizados com o fim de suplementar conhecimentos aos candidatos inscritos, desdobrar-se-á tal atividade num curso de Introdução Matemática à Biologia, realizável em maio-junho, Métodos Físicos aplicados à Biologia e Bioquímica, a ser dado em junho-julho. Estatística aplicada à Biologia e Bioquímica Geral, em setembro-outubro, e Tópicos de

Biologia Geral a ser ministrado em outubro-novembro. A êles se juntam os de Física, de Técnicas Físicas Gerais, Constituição Atômica e Molecular etc., que serão professados ao longo do ano letivo. Alunos dos vários cursos — e a matrícula no corrente ano, sem propaganda e sem trabalho de promoção, atingiu o número alentador de 50 inscitos — deverão seguir êstes cursos total e parcialmente, já que cada caso individual será analisado, a fim de que a reabilitação e a situação de conhecimento de cada matriculando seja apreciada e o programa de complementação adequadamente estabelecido. Estão os cursos comunitários divididos entre as várias instituições partícipes do projeto, o que mostra o espírito cooperativo que os preside.

Ao mesmo tempo, os cursos de Pós-Graduação especializados de Matemática, Física, Química, Biologia, Microbiologia e Imunologia, Patologia, Genética, Zoologia, Bioquímica e Biofísica começam a funcionar.

Não será enganosa a esperança que nos anima no dia de hoje. Penso que nesta oportunidade, havida no momento em que as mais sérias dificuldades se antepõem ao trabalho científico no país, e ao próprio desenvolvimento da programação de nossos trabalhos universitários, justifica-se e até mesmo se impõe uma afirmação de fé e uma reiteração de propósitos como a que representa, em sua essência, a solenidade de hoje. Opõe-se ela assim com vigor aos destratos com que vêm, nos vários decênios passados, sendo tratados os problemas científicos no Brasil, que assim se encontra desprevenido no início da era espacial, e ao descaso que vem recebendo a nossa própria Universidade no tratamento de alguns de seus problemas mais vitais.

Não procuro aqui desabridamente profetizar destemperos como nova Cassandra, ou desconhecer as realizações alcançadas, algumas das quais admiráveis. É que estas se fizeram, as mais das vêzes senão exclusivamente, quero que pela ação e prestígio individual dos que, sem conta, enaltecem os vários corpos congregados da Instituição; mas a esta tem faltado o prestígio próprio, o que lhe tem impedido a consecução de alguns de seus mais necessários projetos.

A lentidão com que há quase trinta anos se arrastam os trabalhos da Cidade Universitária é a melhor prova de minhas apreensões. Lembro-me da tarde quente, e melancólica, na qual, há mais de cinco lustros, em visita a Manguinhos, Piacentini nos dizia, ao meu mestre Carneiro Felipe e a mim, de suas restrições à próxima localização da nova Universidade em área, então, quase despovoada, razão de seu cepticismo; como me lembro, também, da visita em caráter de passeata, que no início de minha atividade professoral, há vinte e cinco anos, fizemos

todos, prazerosamente e esperançados, à Vila do Valqueire no alto subúrbio da Central do Brasil.

Desde então os edifícios que compõem o Instituto Osvaldo Cruz, e que formavam um isolado arquipélago a vicejar no verde-escuro dos pantanais que o cercavam, viram-se envolvidos por chaminés de uma refinaria, por modelares instalações de um asilo, por grupo bem delineado de edifícios que formam parte de um moderno hospital, por incontável número de indústrias modernas, ao passo que se tornou fácil seu acesso graças à rodovia que estabelece diàriamente o intercâmbio indispensável entre a antiga metrópole e seu grande pôrto com o interior do país.

A 1 000 metros de Manguinhos eleva-se, entretanto, em ritmo de desencanto, o campo universitário para, logo depois, já em Governador, se restabelecer o formigamento da civilização brasileira, na qual um aeroporto, um hipódromo dispensável e importantes edificações sociais brotam com rapidez do solo.

No momento em que a pressão social cria duas novas Universidades no Rio de Janeiro e quando nós nos perguntamos se não será o caso de a Universidade do Brasil, tendo em vista a dispersão da população carioca, e o número ascendente de estudantes do interior que nos procuram, crescer para o estabelecimento de dois centros universitários, um no Fundão e o outro na Praia Vermelha, é de desencorajar vermos, de um lado, como a Universidade Nacional autônoma do México surgiu e se edificou em 4 anos e a de Brasília constrói seus prédios em menos de dois meses, e, de outro, assistirmos à paralisação de muitos de nossos projetos, e de necessárias expansões, pela lentidão titubeante com que se desenvolvem os trabalhos da Cidade Universitária.

Não há em minha afirmativa nenhuma componente de ataque indiscriminado, a que sou infenso, nem mesmo o desejo de oposição à atual situação administrativa à qual me integro no exercício da direção do Instituto de Biofísica. É que considerações como as que faço, que são, na verdade, apenas a constatação de uma realidade, constituem também uma responsabilidade à qual não podemos fugir, já que nossa função educadora e construtiva nos obriga vir a público com isenção de paixões para orientar ou transmitir os benefícios de nossa experiência. Só assim não desmereceremos de nossa missão.

Não é, aliás, a situação que descrevo o fruto de uma declarada ou oculta intenção. Representa, antes, a incompreensão característica na evolução republicana brasileira do que representam ciência e tecnologia no desenvolvimento social do país. O chefe do executivo que realmente sentiu tal significado foi Rodrigues Alves, que ensejou, para benefício incomparável da

nação, a singular obra de Osvaldo Cruz que consubstanciou, de um lado, o melhor patrimônio científico do país, que é a ação humanitária científica, social e econômica do Instituto que tem o seu nome e na qual ponteia a descoberta da Tripanossomiase Americana, e de outro, abriu os caminhos brasileiros da medicina experimental e preventiva que fizeram do Brasil o gigante demográfico que somos.

A ação de Eurico Gaspar Dutra, apoiando as idéias da criação do Conselho Nacional de Pesquisas, entusiasticamente defendidas pelo Alm. Álvaro Alberto, tornada realidade na segunda administração Getúlio Vargas, não teve subsequente eco e ampliação necessária, como o atestam as dificuldades sem conta, que êste órgão, de capital importância na estrutura do país, e seus congêneres, a Comissão Nacional de Energia Nuclear e a Capes experimentam.

Verbas orçamentárias não utilizáveis, falta de tempo integral, preceitos legais não obedecidos, dificuldades de aquisição de material de consumo, de equipamentos, de livros, de revistas, impossibilidade de intercâmbio, salários não competitivos com a indústria e várias profissões liberais são a herança que a ciência federal brasileira traz da era atômica para a das pesquisas siderais.

A êste descaso, desamor e desídia não respondem os pesquisadores, só com o iterativo clamor com que na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nas associações de classe, nos comitês científicos, na imprensa leiga, apresentam seus reclamos ou reiteram suas queixas. Não. Malgrado os dissabores das decepções, um vigoroso grupo de cidadãos cheios de ideal, nas mais variadas cidades do Brasil, dedica-se, espírito e corpo, às tarefas de investigação científica. Em Ribeirão Preto estudam-se os venenos das serpentes e investigam-se as ações farmacodinâmicas de substâncias liberadas nos próprios organismos; em Pôrto Alegre a genética se desenvolve, associando-se ao trabalho exemplar dos colegas de Curitiba, Piracicaba, Campinas, Rio, São Paulo, Belo Horizonte e Bahia; a Doença de Chagas ocupa a atenção de ilustres especialistas em Recife, Salvador, Goiânia, Bambuí, Montes Claros, Belo Horizonte, São Paulo, Rio, Niterói, Pôrto Alegre; os Institutos de química agrícola do Rio e Fortaleza se ocupam dos produtos naturais de origem vegetal, enquanto o Departamento da Produção Mineral, o Serviço Geológico e o Instituto de Pesquisas Radioativas de Belo Horizonte sistematizam as riquezas naturais do Brasil. Um reator em São Paulo, outro em Belo Horizonte, um terceiro em São José dos Campos abrem as portas ao ensino da física e da engenharia nuclear. Juntam-se a êles o acelerador linear e o

Betrão da Universidade de São Paulo, o Van de Graaf do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e o Ciclotrão do C.N.P. situado em Niterói. A física teórica, a mecânica quântica já não são, como o era a teoria da relatividade, quando me iniciei em ciências, o privilégio de alguns eruditos, mas através do estudo de eminentes especialistas dos departamentos de física de São Paulo, Recife, Rio, Belo Horizonte, seus fundamentos e suas aplicações estão hoje ao alcance dos pesquisadores brasileiros. São tantas as realizações que não poderia contá-las tôdas aqui, e as que apresento são apenas um pequeno punhado colhido ao acaso. Estas e muitas outras iniciativas representam um esforço que foi necessário se multiplicasse por mil para que se tornasse vitorioso; empreendeu-se contra fatores que parecerão pueris a pesquisadores de países avançados. Entretanto quase não têm sentido tôdas estas realizações, citadas ao correr da pena, e às quais poderia juntar acervo muito maior, em face do que deveria ter sido alcançado e do terreno a conquistar.

São agora as instituições científicas da Guanabara que, lideradas pela Universidade do Brasil, dão início a nova etapa da vida desta instituição, e se dispõem a incrementar o número de especialistas que, repito, são indispensáveis ao país. Na verdade, para o Brasil vencer a etapa do desenvolvimento, nada importa mais do que a formação dos seus quadros. Tal empreendimento apresenta enormes dificuldades, que vêm sobretudo da dispersão de esforços, da má estrutura básica de nossas universidades e da excessiva ênfase dada a diploma de nível superior. Significo com esta última assertiva que uma grande parte do esforço nacional para o aviamento de nosso potencial humano deveria voltar-se para a multiplicação do número de técnicos de nível médio, de formação não universitária (artesãos de alto padrão, eletronicistas, vidreiros, taxidermistas, mecânicos de precisão etc. etc.), sem o que o esforço técnico científico não se pode concretizar.

O amparo excessivo, tendência que reflete apreciação superficial, às carreiras universitárias desvia para estas, com frequência, quem poderia ser mais útil para si mesmo e para o esforço nacional, em atividade mais consentânea com os seus próprios pendores e características. Tende a má estrutura universitária a ser obviada, ainda que tardiamente, graças à atenção que vem sendo dada, recentemente, ao problema. Sentimos todos, hoje, que nossa divisão estrita em faculdades é obsoleta e deve ser desfeita. A universidade ideal no Brasil deveria, a meu ver, ser constituída de um Colégio Universitário, bivalente — Letras e Ciência — ao qual se sobreporiam as Facul-

dades de Letras e Ciências — compostas estas de institutos básicos — ambas entrosadas com o Colégio Universitário, e ao lado as escolas profissionais. Institutos de pesquisa avançada, de aperfeiçoamento e escola de pós-graduação completariam a estrutura. Tal esquema ou similar há de vencer um dia a barreira da tradição, da ortodoxia e do comodismo.

A dispersão de atividades é outro fator paralisante de nosso progresso. Para diminuí-la, esforços reiterados terão de ser realizados. País pobre, não nos podemos dar ao luxo de multiplicarmos nossas instalações de pesquisa sem que as novas criações e os novos investimentos sejam maduramente planejados e programados. Mais do que isto é natural, indispensável mesmo, mobilizar tôdas as nossas possibilidades para enriquecimento de nossos quadros técnicos. As grandes instituições de pesquisas devem ser acionadas neste sentido.

É com desvanecimento que assinalo que minha *alma mater*, para utilizar a expressão latina, tão do agrado dos norte-americanos, e assim me refiro ao Instituto Osvaldo Cruz, onde realizei minha formação científica, encontra-se integrada em nosso projeto.

Quem folheia as páginas da história social e econômica do nosso país não pode deixar de sentir, como eu mesmo o sinto, admiração sem limites pelo que representou para a vida brasileira a instituição criada pelo gênio de Osvaldo Cruz. Os serviços prestados por “Manguinhos” à evolução científica, demográfica e econômica do Brasil não necessitam de mais outro elogio, pois não há realce além do que lhes oferece a análise de sua ação, mas proclamá-lo é um dever de todos nós, e um privilégio para os que de mais longe ou mais diretamente participaram de sua vida, principalmente nos momentos de efervescência e desequilíbrio social em que vivemos, nos quais muitos dos reais valores que entre nós se formaram e das realizações alcançadas, são totalmente desconhecidos e, consciente ou inconscientemente, ocultados. Vejo assim com magna satisfação, a enriquecer nosso movimento, a participação do Instituto de Manguinhos em nosso sistema de pós-graduação.

Gostaria, aliás, que sua colaboração ao ensino médico fôsse mais ampla, já que, para o desenvolvimento de nossas jovens e as mais das vezes acanhadas faculdades do interior, nascidas de justas aspirações locais e da pressão da conjuntura econômica, é necessária a formação maciça de especialistas nas ciências básicas, pois os que lecionarão as matérias puramente médicas, são facilmente recrutáveis nos corpos clínicos regionais. Tarefa dessa ordem, instituições como a do Osvaldo Cruz poderão realizar.

Esta mobilização das grandes instituições, e entre elas distinguindo o Museu Nacional, o Jardim Botânico, o Instituto Butantã, o Instituto Biológico, os Institutos agrônômicos de Campinas e várias outras, representa um imperativo de nossa programação e deveria ter sido iniciada antes mesmo da multiplicação tão controvertida, nestes últimos anos, de novos institutos.

Requer tal ativação de esforços, nós o sabemos todos, especial boa vontade e espírito de compreensão. São elas entre nós qualidades raras, devido à pouca freqüência. Sua importância contudo deve ser acentuada, pois só pelo trabalho harmônico de todos nossos pesquisadores e docentes e pelo entrosamento de nossos laboratórios é que poderemos vencer a distância abissal que se estabeleceu entre o progresso científico e tecnológico das nações mais desenvolvidas e o nosso próprio.

Sei que é das características da própria raça brasileira esse desejo de manter individualizado qualquer trabalho de criação, o que apenas faz enrijecer a competição e aumenta as próprias dificuldades. Este sentimento condiciona em grande parte o quadro da pesquisa no Brasil. Vêmo-lo em toda parte. Assim as instalações de qualquer porte tornam-se propriedade privada dos chefes de laboratórios e não servem, como o deveriam, à coletividade.

Do mesmo modo os grupos interessados no estudo de certos problemas comuns mantêm-se separados em atitude de franca hostilidade, ou se reservam situação de amistosa independência que não é, do mesmo modo, vantajosa para o impulsionamento da pesquisa no Brasil. Desta última atitude dou como exemplo a falta de íntima e estreita colaboração, na própria universidade onde trabalhamos, entre os Institutos de Neurologia, Psiquiatria e Biofísica, debruçados que estão os três sobre problemas correlatos de neurobiologia, e que, dirigidos por três grandes amigos e companheiros dos mesmos ideais, os Diretores do Instituto de Neurologia, do Instituto de Psiquiatria e do Instituto de Biofísica, os dois primeiros, sem dúvida, categorizados expoentes da ciência médica no Brasil, trabalham sem a menor ligação. Estou certo de que o espírito de cooperação que anima a novel comissão há de frutificar e contagiar todos os setores da atividade científica no Rio de Janeiro. É com espírito aberto e a alma livre de preconceitos e orgulhos institucionais que pretendemos dar início ao nosso trabalho.

A formação de especialistas é uma função necessária das universidades. Emprego o termo "especialistas" no sentido amplo, e nêle incluo não só os pesquisadores — sentido verdadeiro — que se ocuparão da investigação básica ou aplicada de caráter original, como também os técnicos de alto nível —

físicos, químicos, matemáticos, geneticistas, etc., — que nas instituições de ensino e pesquisas se vão ocupar dos problemas de caráter rotineiro. São ambos igualmente essenciais ao desenvolvimento de uma nação. A significação relativa de um grupo para outro é fator importante na determinação do tipo de evolução que cada país deseja ter e depende, naturalmente, de condições peculiares a cada uma.

Não é aqui o momento de ser discutido o assunto. Analisemos apenas as possíveis soluções que o problema pode merecer na conjuntura brasileira. Recente trabalho da Capes indica as necessidades do Brasil em relação a este problema. A solução, entretanto, não parece ser facilmente acessível. Deficiências do ensino secundário, aumento populacional e falta de perspectivas atraentes na formação de técnicos de nível médio fazem com que anualmente um maior número de candidatos, relativamente menos preparados, procure as portas de nossas universidades. Nestas o ensino concreto e objetivo ainda não pode ser implantado definitivamente. A não exigência de tempo integral para alunos e mestres, a falta de condições que permitam ampla investigação, sem a qual não se faz vivo o ensino, e a inadequação de instalações materiais não no permitem. Não repetirei aqui, só o lembro, o que disse sobre a estrutura das universidades, que torna pouco produtivo o investimento orçamentário anual. Todos esses fatores fazem com que seja mais difícil a formação de especialistas pelas universidades. Soluções eventuais ou transitórias como esta que ora se inicia, impõem-se deste modo.

Para melhor compreensão do tipo de atividade que será desenvolvida pela C.C.C.P.G., analisemos suas finalidades e seu modo de ação.

É seu intuito primordial a formação de especialistas nas várias disciplinas em que se desenvolvem, principalmente através dos métodos da investigação experimental moderna, dos caminhos da tecnologia avançada, em que se delineiam as perspectivas do futuro.

Virão esses especialistas aos nossos cursos para adquirir ou desenvolver conhecimentos de sua especialidade, que, por motivos inerentes às próprias condições curriculares, não lhes foi possível obter. Convém neste momento fixar o conceito de especialista tal como se impõe na contextura da ciência moderna, principalmente porque se associa a êle, na concepção geral, a noção de uma limitação de conhecimentos estrita, que muitos acreditam, ainda, ser a chave do progresso experimental. O especialista moderno, do tipo de pesquisador, ao contrário, deve associar ao profundo conhecimento do assunto, de uma técnica

experimental, ou de um grupo delas, amplo e bem fundado saber nos campos correlatos, das idéias fundamentais e até mesmo dos métodos de investigação paralela, sem o que sua progressão científica sofrerá necessariamente terrível arresto em algum momento. São êstes os pesquisadores verdadeiros — futuros chefes de escola — em oposição aos técnicos especialistas de molde antigo também indispensáveis e responsáveis sobretudo pelas tarefas de rotina.

A amplitude adquirida pela Física Molecular, os problemas tecnológicos que surgem nas realizações instrumentais necessárias ao aproveitamento de fontes não convencionais de energia, o progresso da cibernética, entre muitos exemplos, vêm em apoio de minhas afirmativas, que no campo das Ciências Biológicas e Agrícolas encontram talvez ainda maior exemplificação. A Matemática, a Eletrônica e a Mecânica quântica têm hoje papel tão importante nos Estudos Biológicos quanto a Sistemática, a Citologia e o Estudo do Comportamento.

É o nôvo tipo de especialistas, o que desejamos principalmente formar. Para tanto teremos que encontrar formulação pedagógica essencial, em que a estimulação intelectual e o contato entre professores e alunos se estabeleçam no anfiteatro, e se prolonguem e fortifiquem na convivência dos laboratórios e na mais estreita intimidade espiritual, ao invés do modelo clássico dessueto e quase abandonado, na aula magistral onde a eloquência e a pomposidade se substituem à apresentação de dados originais ao raciocínio conducente à compreensão e ao esclarecimento e nos quais a simples repetição de conceitos e idéias vindas de outras fontes impede o fortalecimento das idéias e a manifestação de novas correntes de pensamento.

O processo de redescobrimto, a participação em trabalhos originais, seminários, execução de trabalhos experimentais, ensino da pesquisa bibliográfica, análise crítica de monografias, largo número de horas gastas em trabalhos de laboratório marcarão as atividades dos cursos de pós-graduação. Com êles a Universidade do Brasil atende, novamente, ao problema do incremento dos quadros técnicos em nosso país, no qual a escassez do elemento humano adequado ao nosso desenvolvimento é estonteante. A brochura *A Formação de Pessoal do nível superior e o Desenvolvimento Econômico*, da autoria de A. Barbosa de Oliveira e Zacarias Sá Carvalho, editada pela Capes, indica os números índices dessa penúria e aponta as tendências atuais do processo evolutivo da formação de pessoal de nível superior, nas quais se indica uma agravação do problema em futuro próximo.

Diante da necessidade de atender ao apêlo de uma nação em angústia, dois caminhos se apresentam às nossas universidades: o aumento das matrículas e a criação de mecanismos pelos quais

possa a universidade dar à nação os elementos humanos realmente qualificados — as chamadas elites, classificação que assume hoje caráter injustificadamente reacionário, pois a idéia de que são eles necessariamente recrutados nas classes economicamente poderosas, tal como acontecia na sociedade burguesa, não pode prevalecer no estado realmente democrático. Este é o equacionamento do problema tal como se apresenta para a Universidade do Brasil.

Estou convicto de que o aumento de matrículas é um imperativo da conjuntura atual. Sua solução não pode ser, entretanto, a de simples abertura dos portões vestibulares para a entrada indiscriminada de alunos, tal como desejam os agitadores habituais. O *slogan* "Universidade para o Povo" tem uma significação real, mas não o sentido castrista que se lhe quer atribuir. É que às universidades compete, ao lado da formação cultural do país, o ajustamento de nossa evolução social ao progresso tecnológico dos nossos dias. Essa é a sua grande missão com referência ao povo, para o que terá de empreender todos os esforços na formação de técnicos de alto nível.

Não deverão, por isto mesmo, ser aumentados indiscriminadamente os níveis de admissão ou acrescido o número de seus matriculandos — sem que esteja amparada esta iniciativa no incremento paralelo e bem ajustado das facilidades de ensino e da pesquisa.

É esta uma chave pela qual me venho batendo há trinta anos. Sem assistência pedagógica apropriada, a qual abrange número proporcional de docentes, equipamento didático, espaço útil, tempo integral para professores e alunos, e até mesmo as medidas de amparo residencial e alimentar que o aluno deve receber da universidade, o aumento de matrículas é ilusório e nada significa, senão promoção demagógica mascarada de ação democrática.

É este um problema que escapa às nossas próprias perspectivas e só pode ser resolvido com o auxílio e a autoridade dos poderes executivo e legislativo. Nossa firme posição de defesa intransigente das condições que definem o ensino universitário é a melhor contribuição que podemos dar à solução do problema.

Mas não é passiva a atitude da Universidade do Brasil, pois, em face da ansiedade que domina o panorama brasileiro, compreendendo a urgência da questão e a premência do tempo, eis que se antecipa às melhores expectativas e em menos de seis meses projeta, organiza e põe em marcha seu programa destinado a aumentar os nossos quadros técnicos. Dêle sairão numerosos especialistas, técnicos e doutores em Ciência. Como uma reação em cadeia, a meia centena de agora há de se multiplicar, e em pouco os quadros do país terão orgulho em contar

com nossos graduados. Corresponderão êles, sem dúvida, aos nossos anseios porque palmilharão um setor de atividades marcado pelos sinais da autenticidade e do idealismo. É assim que a Universidade do Brasil reage ao apêlo patético da cultura, ciência e técnica brasileiras, no momento difícil, no qual se assombream os seus destinos pela falta de compreensão que tem encontrado e se entram suas iniciativas pela pesada herança burocrática que contraiu na sua categorização autárquica.

É esta reação o sinal sereno e seguro de que os maus dias não de passar e que é perene a nossa instituição.

O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E O INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO

JOAQUIM FARIA GÓIS FILHO

Do Serviço Nacional de
Aprendizagem Industrial

No mês de outubro de 1961 fomos convidados pela O.E.A. a participar como observador de duas conferências que se reuniram nos dias 13 a 20 de outubro de 1961, ambas sob os auspícios da “Organization for Economic Development” O.E.C.D., em Washington, D.C.

A primeira teve em vista examinar aspectos do chamado “Projeto Regional do Mediterrâneo” da O.E.C.D. e permitir debater com membros da O.E.A. e outras organizações interessadas no desenvolvimento educacional da América Latina.

A segunda teve em vista examinar o tema “O Crescimento Econômico e o Investimento em Educação” e reunia economistas e educadores de alto nível de 16 países da Europa, dos Estados Unidos e Canadá, membros da O.E.C.D., para apreciar o papel desempenhado pela educação como fator de desenvolvimento econômico.

Grande número de documentos foram elaborados previamente para as duas conferências por especialistas de alta categoria. Nestes, como nos debates, as necessidades particulares de países subdesenvolvidos foram examinadas com grande ênfase.

Foram os seguintes os temas debatidos na segunda conferência:

I — A Estratégia do Desenvolvimento Econômico em relação com o crescimento econômico de países subdesenvolvidos:

a) A estratégia no desenvolvimento de recursos humanos na modernização das economias — Apresentada pelo Prof. H. F. Harbison;

b) Prioridades na Expansão Educacional — Apresentado pelo Prof. W. Arthur Lewis — Diretor do Colégio da Universidade das Índias Orientais;

c) Alguns pontos que devem ser enfrentados na estratégia do suprimento educacional — Apresentado por John Vaizey — Instituto de Educação da Universidade de Londres.

II — A Demanda Global de Educação em Países Subdesenvolvidos:

Apresentado pelo Prof. J. Tinbergen, diretor do Instituto da Economia Holandesa, com o estudo suplementar do Sr. A. A. Bos, também do Instituto da Economia Holandesa.

III — Problemas de Política de Ajuda Educacional a Países Subdesenvolvidos.

Memorandum apresentado pela O.E.C.D.

O trabalho que a seguir apresentamos é uma exposição resumida de alguns dos conceitos e pontos-de-vista discutidos nas duas conferências, que nos pareceram de grande oportunidade para a planificação do ensino brasileiro.

Procuramos, sempre que possível, expressar os pensamentos com as próprias palavras com que foram apresentadas nos documentos nos quais nos inspiramos.

Entretanto, sendo estes numerosos e alguns relativamente longos, é provável que nem sempre tenhamos conseguido o nosso propósito de bem traduzir o pensamento alheio. Num ou noutro ponto juntamos algumas referências a soluções brasileiras do problema de mão-de-obra.

São os seguintes os documentos a que acima nos referimos, que não esgotam a lista dos apresentados às duas citadas conferências:

Man Power Studies

Approach to man power Planning — April, 1958

Organization for Economic Cooperation and Development Economic Growth and Investment in Education

Man power Planning and Education — by Pitambar Pant

Mediterranean Regional Project

The methodological Content of the Work

Mediterranean Regional Project

Man power assessments

A preliminary outline of Objectives and methodology
by F. H. Harbison

Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education

The Stragety of Educational Development in Relation to the Economic Growth of under developed Countries — by F.H. Harbison

Programas y Planeamiento del Potencial Humano en el Desarrollo Económico.

Preparado por la Oficina de seguridad del Empleo Departamento del Trabajo de los Estados Unidos de América — março de 1961

Forescasting Man power Needs For the Age of Science Organization for European Economic Cooperation

Planejamento do desenvolvimento social e econômico

Muito provavelmente o grande acontecimento dêste século não será a conquista do espaço pelo homem, nem a fissão nuclear, apesar dos seus aspectos espetaculares, mas o progresso na eliminação das condições de pobreza, de doenças, de falta de oportunidades em que se acham duas têrças partes dos habitantes dêste planêta.

Gradualmente se chega à compreensão de que é possível o desenvolvimento de nações atrasadas por um esforço deliberado e pelo controle das providências essenciais à expansão de suas economias.

Tal avanço não se obtém, entretanto, automaticamente, nem mediante um processo de evolução natural, como aconteceu no passado, em muitos países. E ainda que fôsse possível tal ocorrência, nenhum povo estaria disposto a esperar os séculos que tal evolução requeria.

O problema reside na escolha e utilização de métodos e processos de apressamento da evolução.

Os esforços seguintes são considerados fundamentais ao processo de desenvolvimento:

- a) melhoria da tecnologia;
- b) aumento de poupanças e formação de capitais;
- c) melhora da força do trabalho;
- d) criação de instituições e de um clima que tornem possíveis os três esforços acima.

Outra maneira de apresentação dos fatores do desenvolvimento é o de definir os capitais imprescindíveis para sua movimentação:

- a) capital físico — composto de máquinas e prédios que as abrigam, energia, combustível, matéria-prima, crédito, etc.;
- b) capital social — ou sejam, as estradas de rodagem e de ferro, os navios, os portos, os armazens e silos, os hospitais e serviços de saúde pública, o sistema educacional, etc.;
- c) capital humano — o potencial humano de trabalho.

Em geral, os países que têm êxito nos seus planos de rápido desenvolvimento são os capazes de acumular capital físico, social e humano em taxas elevadas de velocidade e de utilizá-los com alta prioridade em atividades produtivas.

É indispensável ter-se presente que, na medida da intensidade dos esforços acima enumerados, determinados fatos ocorrerão, entre os quais vale apenas destacar:

a) Em muitos países subdesenvolvidos 70% da população total do país se dedicam a misteres rurais, enquanto nos desenvolvidos somente 25 a 30% exercem tais ocupações;

Na medida em que os esforços acima referidos forem sendo desenvolvidos, processar-se-á uma redistribuição da força do trabalho nos países atrasados, no sentido de busca de atividades urbanas;

b) todavia, tal mudança se processa com aumentos da produtividade agrícola, alcançada com um número muito menor de trabalhadores;

c) aumento considerável do consumo *per capita* de energia mecânica, de energia elétrica, de aço e de outros produtos industriais básicos;

d) ampliação de demanda de lugares nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis;

e) ampliação de demanda de engenheiros, economistas, médicos, cientistas, professores, administradores e trabalhadores qualificados;

f) ampliação da duração da vida que se eleva da média de 35 a 40 anos para 55 a 65 e redução da mortalidade infantil;

g) crescimento da produtividade *per capita* que se eleva de US\$45,00 a 75,00 para US\$250,00, 300,00 e 400,00 e mais por ano.

O planejamento educacional é parte integrante do planejamento econômico e social

O planejamento do desenvolvimento econômico e social é inseparável do planejamento educacional. Não há como elaborá-los isoladamente, dado o seu mútuo e estreito condicionamento. A correlação entre a produção de bens e serviços e os recursos humanos que os elaboram, realizam ou consomem é constante. As metas educacionais têm que ser fixadas em função dos objetivos sociais e econômicos que se têm em vista atingir e estarão sempre ditadas pelos fatores demográficos, financeiros, de estrutura da produção implantada ou em vias de o ser, dos anseios já existentes ou em perspectiva.

Entretanto, os planos de desenvolvimento dos países nunca estão expressos, em regra, em termos do potencial humano, mas de custo, em unidades de produção e em outras categorias.

Por outro lado, há que considerar-se que o desenvolvimento do processo educacional é mais lento e sôbre certos aspectos mais complexo que o próprio processo econômico.

O produto "homem educado e eficiente" é muito mais difícil e lento de obter-se do que os bens de capital e de consumo. Por isso mesmo a previsão da sua quantidade e qualidade tem que ser feita com grande antecipação.

Além disso, o próprio processo do desenvolvimento é um gerador de novos e grandes problemas entre os quais se inclui o da redistribuição em novos empregos dos homens que deixaram atividades rurais e se acumulam nas cidades, e a demanda de novos tipos de tarefas para as quais é necessário novas formas de preparo.

De um lado, o desenvolvimento gera uma enorme sobra de mão-de-obra despreparada, a ser absorvida e, de outro, uma fome de técnicos, cientistas e administradores de alta perícia, inexistentes nos países subdesenvolvidos, que terão de ser formados imperativamente.

Tanto as sobras quanto as carências constituem desafios aos países novos que não encontram para o seu caso experiências completamente válidas em outros países em situação semelhante, nem podem reproduzir as soluções dadas no passado pelas nações já economicamente amadurecidas.

A quantidade de toneladas de aço, de alumínio, de produtos químicos, o número de quilowatts, de quilômetros de estradas, o número de casas a construir, de barris de petróleo a extrair ou a refinar, de automóveis, caminhões, ônibus, tratores, navios e máquinas a fabricar em determinado tempo é função de vários

fatores, inclusive do número de administradores, engenheiros, técnicos e operários qualificados que tivermos preparado.

Vamos criar escolas e aumentar matrículas. Mas em que quantidade? Para produzir quantos graduados de cada especialidade em determinado tempo? Quais os cursos a merecer preferência? Devemos continuar formando quantidade de bacharéis em direito, em letras, em artes, além do necessário, para empregá-los em serviços de escritório? Não haverá em nosso meio, em paralelo com a enorme carência de escolas técnicas, imensos desperdícios dos escassos recursos educacionais?

Mas, não é só o ensino profissional o único problema na formação do capital humano da produção. A educação comum ou geral é ainda mais importante do que aquêle, não só por ser a base sem a qual a educação especializada seria inviável, como porque, em verdade, a maior parcela dos que intervêm na produção necessitam apenas de uma boa educação elementar ou secundária.

Veremos, mais adiante, que em países adiantados, cêrca de 80% dos que produzem na agricultura, na indústria, no comércio, nos transportes e nos serviços, aprendem o seu trabalho no emprêgo, desde que tragam uma boa base da escola primária e secundária.

Dado que a educação tem que ser considerada como investimento social de longa gestação e sem substitutivo possível, deve ser despertado o senso de urgência na sua planificação, de descoberta ansiosa e percuciente dos recursos para financiá-la.

Se o que se busca com o desenvolvimento é uma vivência humana mais digna e mais justa, uma crescente participação de todos nas possibilidades que o país oferece potencialmente, é clara a necessidade de um planejamento da educação elementar e secundária que assegure à nova geração, em prazo útil, a capacidade que precisa ter como consumidor e produtor ao mesmo tempo.

A necessidade de planejamento da fôrça do trabalho

O planejamento do potencial humano necessário a determinados planos de desenvolvimento social e econômico não constitui tarefa fácil.

Nenhum país subdesenvolvido levou a cabo um plano de preparação do seu potencial humano.

Mesmo os países desenvolvidos nos proporcionam pouca luz sôbre a matéria. Exceto em tempo de guerra, nenhum

dêles, salvo os socialistas, levou a cabo um programa sistemático e intencional de desenvolvimento do seu potencial humano de trabalho.

Por outro lado, poucos países possuem dados estatísticos adequados sobre suprimento de mão-de-obra. Nem se pode dizer que haja padrões internacionais que permitam buscá-los.

Outra dificuldade muito importante em países subdesenvolvidos é a da ausência de estudos satisfatórios sobre as relações entre a força do trabalho e suas qualificações educacionais.

Como converter qualificações e exigências ocupacionais em objetivos educacionais?

Quais as funções que de fato exigem nível universitário, quais as que reclamam nível secundário comum, quais as que impõem uma formação técnica e quais as que são satisfatoriamente desempenhadas pelos portadores de ensino elementar?

No planejamento da força do trabalho é natural que mereça atenção muito especial a previsão da formação de cientistas, engenheiros, técnicos, administradores e operários qualificados.

Neste terreno as carências representam um impedimento fatal ou um freio ao desenvolvimento desejado. Por sua vez, o excesso em determinadas áreas é um criador de desemprego e uma redução na capacidade formadora do país em outros setores de necessidades. Como o investimento em pessoal administrativo, científico e técnico é elevado e a prazo longo, os erros aqui cometidos trazem conseqüências de difícil reparação. O planejamento é, nesse terreno, da maior importância. É indispensável fixar os diferentes tipos de cientistas e de técnicos e calcular as quantidades de cada tipo.

Não é, entretanto, tão simples a tarefa. Tomemos, como exemplo, as necessidades de engenheiros. Na medida do desenvolvimento industrial torna-se imprescindível diversificar os tipos em engenheiros civis, mecânicos, eletricitistas, químicos, metalurgistas, eletrônicos, de aeronáutica, de minas, etc., setores êstes que, por sua vez, compertam uma série de especialidades. Por outro lado, êsses engenheiros especializados desempenham funções na indústria que equivalem a categorias ou graus de formação diferentes, tais como as de engenheiros de operação, engenheiros de projetos e engenheiros de pesquisas.

A previsão das necessidades em cada ramo, em cada especialidade e em cada grau constitui tarefa da maior importância no plano da expansão e aprimoramento das escolas. Por tôdas estas razões não basta multiplicar escolas e cursos.

A formação de engenheiros destinados à indústria deve ser precedida de levantamentos e análises cuidadosas dos tipos, especialidades, categorias e quantidades necessárias. Em primeiro lugar, tais cursos devem estar situados em zonas densa-

mente industrializadas. Em segundo lugar, deve-se considerar o fato de que certas indústrias utilizam expressivas quantidades de engenheiros e outras usam poucos ou nenhum. As indústrias siderúrgicas, metalúrgicas, mecânicas, de construção naval, de material elétrico, de produtos químicos de base, por exemplo, são empregadoras de maior número de engenheiros do que as indústrias de bens de consumo que sobretudo necessitam dos especializados em organização da produção, visando aumento de produtividade.

Por outro lado, a formação de engenheiros para a indústria é feita nos países industriais, sobretudo nos Estados Unidos, pelo sistema cooperativo ou de *sandwich*, pelo qual parte do ano escolar é gasta nas atividades formais do ensino e parte é dedicada pelo aluno a trabalho em uma fábrica. Tal organização recomenda que esses cursos sejam ministrados em escolas situadas, de preferência, em zonas industrializadas, onde o regime de acôrdo entre escola e fábrica se tornará mais fácil.

Outro aspecto a ser considerado na estratégia da formação do potencial de trabalho é o do técnico de nível médio.

A palavra "técnico" é muitas vêzes utilizada com sentido elástico e genérico, tanto querendo significar profissionais de nível superior, como os de nível médio, tanto mestres como operários de grande qualificação. Tal extensão de conceito se dá mais nos países subdesenvolvidos do que nos avançados.

Nesse documento a expressão "técnico de nível médio" é empregada com sentido restrito ao do ajudante de engenheiro ou aquêle que serve em setores sob o contrôle de engenheiros ou ainda em emprêsas que não necessitam da assistência permanente de profissionais de nível superior e os substituem por técnicos.

Tampouco a expressão não é empregada como sinônimo da mestrança nem de operários de alta perícia, ocupados em operações manuais ou mecânicas de produção, mas de agentes que ajudam engenheiros ou executam tarefas de pesquisas, de projetos ou de contrôle de produção, indicadas pela engenharia.

Nos países de grande desenvolvimento industrial a proporção entre engenheiros e técnicos é de 1 para 4.

Alguns pesquisadores têm observado que em países subdesenvolvidos da América Latina, da África e da Ásia, a ausência de técnicos de nível médio faz com que grande número de engenheiros estejam fora de suas verdadeiras funções, desempenhando as que deveriam caber àqueles profissionais médios. As vêzes a sua falta é mais crítica do que a de profissionais de nível superior. Quase todos os países criaram escolas destinadas a formar técnicos de nível médio, em alguns casos em nível correspondente aos últimos anos do curso secundário e em outros após a conclusão dêste.

O Brasil seguiu o primeiro grupo, ao estabelecer que o candidato aos citados cursos, que são de 4 anos, tenha concluído o curso ginásial, ou comercial básico, ou industrial ou equivalente.

O número de candidatos aos citados cursos é ainda reduzido em nosso meio. Recentemente, por decisão do órgão competente, ficou admitido que os concluintes dos cursos colegiais possam realizar o curso técnico em 2 anos.

Tal medida parece-nos acertada dado o fato de grande disponibilidade no país de jovens com certificado de conclusão do citado curso colegial, sem possibilidade de ingresso em cursos superiores. Há certas técnicas mais restritas que podem mesmo ser aprendidas em prazo mais curto ainda e por jovens que apenas possuam o ginásio.

Neste, como em outros problemas educacionais, há toda conveniência em assegurar-se às escolas suficiente flexibilidade que permita soluções segundo a grande variedade de casos que antes tendem a apresentar novos problemas e condições como resultantes da rápida evolução industrial.

No planejamento de formação de técnicos de nível médio é bem mais difícil a fixação quantitativa do que no planejamento da formação da mão-de-obra de outros níveis.

Freqüentes análises das necessidades de técnicos devem ser feitas pelos órgãos próprios.

O treinamento do potencial humano no trabalho

O desenvolvimento dos recursos humanos é usualmente equacionado com investimento em educação formal. O Govêrno, os homens de negócios e os líderes educacionais estão presos à noção de que as escolas e universidades podem pré-fabricar as habilidades necessárias.

Grande evolução sofreu tal convicção em alguns países de grande desenvolvimento econômico, em face do progresso tecnológico que determinou extensa mecanização na produção de bens e mesmo de serviços e, em consequência, uma forte divisão do trabalho.

O resultado desta tem sido, na maioria dos casos, a redução da participação de cada operário, ou servidor em um número reduzido de tarefas ou de operações que podem ser aprendidas no próprio trabalho, em semanas ou meses.

Tal ocorrência faz ampliar o número de operários semi-qualificados, cujo treino é fácil de ser efetivado no próprio emprego, e reduzir a percentagem dos qualificados, embora

tenha ampliada a importância da intervenção destes em determinadas etapas da produção. A realidade é que mesmo uma proporção apreciável dos operários qualificados aprende as habilidades manuais e muitos dos conhecimentos teóricos e habilidades manuais de que necessitam no próprio emprêgo. Dada a grande variedade de técnicas e de máquinas e as mudanças tecnológicas constantes que ocorrem na indústria, é difícil às escolas equiparem-se adequadamente para o ensino no plano prático. Por outro lado, os recursos para equipar escolas com máquinas modernas são necessários com mais urgência e melhor utilização na produção imediata de bens reclamados pela economia.

É importante compreender-se que a “educação” e o “treino” obedecem a processos diferentes. Uma profunda distinção deve ser feita entre ambos. A educação envolve a aquisição de conhecimentos gerais e o desenvolvimento de habilidades mentais básicas. O treino envolve o desenvolvimento de habilidades específicas, necessárias à execução de tarefas ou séries de tarefas.

Ambos são necessários à formação do capital humano destinado ao desenvolvimento.

Isto não quer dizer que a responsabilidade do treinamento e da educação sejam inseparáveis.

A estratégia das nações em desenvolvimento deve mudar no sentido de dar às emprêsas a responsabilidade de treino e deixar com a escola a de educar.

Isto não quer dizer que todos os tipos de treino sejam realizados pelas instituições empregadoras. Muitas habilidades são bem desenvolvidas em escolas e universidades. Professôres, engenheiros, cientistas, agrônomo, médicos e outros tipos de profissionais não prescindem de formação universitária. O mesmo se pode dizer de alguns tipos de operários qualificados, que devem passar por escolas especiais.

De maneira geral, cabe à educação formal, principalmente, a função de preparar o povo para ser treinado, mais do que treiná-lo. Por outras palavras, o principal rendimento da educação formal deveria ser educar pessoas treináveis.

Nenhuma experiência é mais expressiva na matéria do que a oferecida pelos Estados Unidos, não só pelo seu elevadíssimo desenvolvimento industrial e social, como por ter sido o país que criou maior número de escolas profissionais médias e superiores no passado. Um estudo feito pelo Conselho de Investigações das Ciências Sociais mostra que somente um quinto dos trabalhadores qualificados havia seguido um programa de aprendizagem formal nos Estados Unidos entre 1940 e 1950. Provavelmente menos de 10% do total de trabalhadores qualificados

adquiriram suas habilidades através de um programa completo de aprendizagem.

O sucesso dos métodos norte-americanos relativamente informais depende, entretanto, de certas condições básicas entre as quais enumeramos:

- a) boa base de educação primária e secundária para o treino subsequente;
- b) existência de centros de treinamento nas fábricas;
- c) a existência nas fábricas de supervisores com a função de realizar o treinamento no trabalho.

Uma boa educação primária e secundária, mesmo de caráter geral, pode ser sempre concebida como preparação para o trabalho, embora não ministre nenhum treino profissional específico.

A melhor preparação para o trabalho é a que dá ao estudante a capacidade de aprender a trabalhar.

Entre as habilidades que a educação geral deve dar estão as de ler, compreender e comunicar-se e usar com precisão os processos aritméticos.

Deve estar incluído no *curriculum* das escolas primárias e secundárias um bom programa de artes industriais com o objetivo de proporcionar um conhecimento elementar das ferramentas e dos processos básicos. O ensino de artes industriais não tem por objetivo o preparo para um emprêgo ou uma ocupação específica, ao contrário do que acontece com o ensino profissional.

Em determinados casos pode ser recomendável que o treino feito na fábrica seja complementado com ensinamentos teóricos de Ciências, Cálculo e Tecnologia ministrados em escolas profissionais. Tal regime é utilizado na Alemanha, na Suíça, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O regime de aprendizagem com freqüência alternada à escola e à fábrica por aprendizes de ofícios de maior exigência ou precisão tecnológica constitui também processo de alto rendimento.

É o sistema usado pelo SENAI, sobretudo no treino de mecânica e eletricitas de manutenção e algumas outras especialidades.

Levantamentos a realizar

De maneira geral o planejamento educacional de potencial humano em função do desenvolvimento econômico e social exi-

girá reunir levantamentos já efetuados pelos censos periódicos e outros estudos estatísticos do país, relacionados com a população e o seu crescimento, os recursos naturais, os de produção extrativa agrícola e industrial, com o comércio, os transportes e as comunicações, os recursos financeiros e de crédito públicos e privados, a renda nacional, etc.

De maneira específica devem ser reunidos dados estatísticos já existentes. É, entretanto, provável que os dados do censo geral e as estatísticas sobre o trabalho e as educacionais existentes forneçam apenas uma parte das informações necessárias.

Será, portanto, provável que se torne imprescindível uma série de pesquisas especiais para melhor planejamento do potencial humano do trabalho, tais como levantamentos relacionados com o mercado de trabalho, as ocupações nêle existentes, níveis salariais, carreiras e acessos, as possibilidades de formação geral e profissional existentes no país, etc.

Até certo ponto, as pesquisas que a seguir enumeramos foram efetuadas para a elaboração do 3.º Plano de Desenvolvimento da Índia:

- a) tipos de empregos de cientistas, engenheiros e outros técnicos;
- b) padrões de emprêsas que os empregam, escala de operação e o tipo de tecnologia que utilizam;
- c) lotação e quantidade média de trabalho para médicos, enfermeiras, professores, etc.;
- d) proporção relativa das diferentes categorias de pessoal;
- e) análises das ocupações, sua designação e qualificações educacionais requeridas.

Tais pesquisas poderão ser feitas de modo válido estudando-se amostras significativas.

É imprescindível uma análise ocupacional, também realizada em amostras representativas de grupos de produção e circulação de bens e serviços, incluindo-se nela estudo de tecnologia já aplicada no país nos diferentes setores.

A tecnologia utilizada no trabalho tem grande influência no tipo e na quantidade das ocupações.

Outros estudos acessórios poderão ser úteis ao planejamento educacional, como sejam os relacionados com serviços públicos de empregos, a tendência dos salários, as preferências dos jovens por determinados cursos, onde se estão colocando os graduados de cursos em que há excesso de matrícula em relação ao mercado de trabalho, etc.

O método adotado de previsão das necessidades futuras de mão-de-obra pela projeção de dados estatísticos atuais oferece grandes incertezas.

Tais incertezas resultam de diferentes fatores, entre os quais cumpre destacar a presença, no país, de novos processos tecnocógicos que necessariamente modificarão a composição ocupacional em alguns casos em grande extensão e profundidade.

Outro fator de incertezas é o que resulta da má distribuição atual de certos profissionais, como é o caso dos engenheiros, muitos desempenhando hoje funções que deverão amanhã ser exercidas por técnicos de nível médio.

As taxas de perdas de mão-de-obra por morte, aposentadoria, migrações internas e mudanças de ocupação poderão também ser alteradas pelas transformações econômicas e sociais que se venham a operar no país.

A renda *per capita*, os padrões de gasto dos consumidores, do governo e da indústria, o estado de progresso de tecnologia e a forma de organização em cada setor econômico são fatores condicionantes da composição da mão-de-obra, de previsão difícil.

Organismo responsável pelos levantamentos e planejamento da formação de força do trabalho

Alguns países julgaram conveniente a criação de organismos especiais destinados aos levantamentos e análises do potencial de trabalho e proceder aos estudos de previsão do seu crescimento para as providências de governo a serem tomadas com a necessária antecipação.

A criação de Comissões Reais na Inglaterra e na Suécia são exemplos expressivos do interesse desses países.

Sob os auspícios da "Organization for Economic Co-Operation Development" O.E.C.D., está em marcha um projeto denominado "Projeto Regional do Mediterrâneo", destinado a promover o levantamento, as análises e planos relacionados com a formação de pessoal científico e técnico de Portugal, Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia.

No Brasil alguns levantamentos preliminares e parciais foram efetuados pelo SENAI, na parte relativa a operários qualificados, e pela CAPES, na parte relativa a pessoal de nível superior.

No ano de 1960 processaram-se entendimentos entre a Ford Foundation e o SENAI, objetivando a realização por êste de uma pesquisa que tinha por objetivo a organização de um catá-

logo das ocupações qualificadas existentes no Brasil e a determinação das proporções entre trabalhadores qualificados e o total de trabalhadores por grupos e subgrupos da indústria.

Tal acôrdo estava pronto para ser assinado quando deixamos a direção daquele organismo.

Temos notícia de que a Ford Foundation assinou acôrds de cooperação com outros países latino-americanos, visando levantamentos do potencial de trabalho.

Em agôsto de 1961 o Sr. Presidente da República criava, pelo Decreto n.º 51.251, o “Grupo de Estudos de Mão-de-Obra”, cujos trabalhos não estão ainda concluídos.

Dos debates travados nas duas Conferências citadas, extraímos as conclusões seguintes:

- 1 — O rendimento dos investimentos em capital físico e social está em íntima relação com os investimentos em capital humano, razão por que o planejamento educacional é uma parte importante do planejamento econômico e social;
- 2 — Levantamentos e análises do crescimento demográfico, do crescimento econômico e de número de escolas, sua matrícula, de seus custos, investimentos e recursos orçamentários para a educação, bem como da população escolar não atendida são indispensáveis ao planejamento econômico, social e educacional;
- 3 — A aceitação de uma política de crescimentos e elevada aplicação da renda pública em educação constitui ponto pacífico como processo de aceleração do desenvolvimento econômico e social;
- 4 — Nos países subdesenvolvidos de grande crescimento demográfico começa a ser difundida a consciência da necessidade de uma política de empréstimos nacionais e internacionais, para a educação, destinados a eliminar, em tempo útil, desequilíbrios e estrangulamentos no processo de desenvolvimento, resultantes da lentidão de expansão do sistema escolar, em razão de limitação dos recursos provindos exclusivamente da renda pública;
- 5 — Em conseqüência do desenvolvimento tecnológico da nossa era o da crescente divisão de trabalho que êle determina, a formação da maior parte da mão-de-obra é feita no próprio emprêgo, desde que o sistema de educação chamado geral ou comum, de nível primário e secundário, atinja a maior parte da população em idade escolar;

- 6 — Daí, adicionar-se aos conceitos tradicionais de formação humana, atribuídos à escola elementar e à secundária, que continuam válidos, objetivos de preparo do homem comum para produzir, dando àqueles dois tipos de educação excepcional papel no desenvolvimento econômico;
- 7 — No nível de operários, de mestres e supervisores e de numerosos tipos de técnicos de nível médio, a formação no trabalho deve ser complementada com a frequência de cursos de duração reduzida, de continuação e de integração de conhecimentos tecnológicos, a serem ministrados em escolas, em horários especiais, que permitam aos empregados estudar e trabalhar ao mesmo tempo;
- 8 — A criação de escolas e cursos de nível superior e médio, de tempo integral e de longa duração, destinadas à formação de especialistas para a produção de bens e serviços deve obedecer a planos precisos que evitem o desperdício de recursos escassos, em detrimento de outros investimentos urgentes, inclusive dos relacionados com a expansão do ensino elementar e secundário e de cursos de nível superior reputados mais urgentes;
- 9 — Onde a necessidade de levantamentos e análises dos empregos existentes de pessoal de nível médio e superior, e de suas especialidades, nos diferentes setores e zonas geográficas de produção, que sirvam de base à política de expansão e diversificação das escolas existentes e da criação de novas;
- 10 — Tais levantamentos e análises são valiosos na correção de pressões sociais e políticas, freqüentemente geradoras de ação desordenada e desperdiçadora de recursos escassos, em benefício de grupos reduzidos de pessoas e em detrimento da educação e da capacidade de produção e obtenção de empregos da maioria;
- 11 — Alguns países realizam por si tais levantamentos e alguns organismos internacionais vêm ajudando a países subdesenvolvidos a fazê-lo, como é o caso da O.E.C.D. em relação ao projeto do Mediterrâneo.

A O.E.A. está considerando a hipótese de realizar projeto semelhante com países latino-americanos;

- 12 — Os métodos a serem adotados na previsão das necessidades futuras de técnicos e administradores de nível médio e superior estão sendo ensaiados por alguns países e por organismos internacionais.

VALORES PROCLAMADOS E VALORES REAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do INEP

Duplicidade da aventura colonizadora na América. Dificuldade da «transplantação» dos sistemas escolares. Evolução dos sistemas escolares europeus. Evolução do sistema escolar brasileiro. Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos. Distância entre os valores proclamados e os valores reais.

Duplicidade da aventura colonizadora na América

A descoberta da América pelos europeus, nos fins do século quinze, deu lugar a uma transplantação da cultura européia para este Continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental.

A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; “fé e império”; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito, “cruzados”. Não vinham organizar nem criar nações mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã.

De mistura com ansiosa indagação sobre ouro e minas, o primeiro ato público dos portugueses no Brasil foi a celebração da Santa Missa, e o nome que deram à Terra, o de Santa-Cruz e Vera-Cruz, pouco depois vencido pelo “de um pau de tingir panos”, mas que produzia ouro.

Nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados. A essa duplicidade dos conquistadores se-

guiu-se a duplicidade da própria sociedade nascente, dividida entre senhores e escravos, dando assim ao contexto social do continente recém-descoberto o caráter de um anacronismo, mesmo em relação à Europa, na época, em plena renovação social e espiritual.

Quatro séculos e meio após a descoberta, essa obscura e desabusada colonização oferece-nos o quadro seguinte: parte do hemisfério norte foi definitivamente conquistada e orgânicamente integrada em duas nações, de origem anglo-saxônia. Estas duas nações lideraram, nesta parte do planêta, a revolução democrática e a revolução científica.

Para isto, os Estados Unidos (o Canadá é caso à parte) tiveram de destruir o índio "pagão", travar uma guerra de independência contra a Metrópole e, nos meados do século passado, se esvaírem numa das mais tremendas guerras civis que, até aquêlo momento, registrara a história. Os mortos se elevaram a mais de um milhão só do lado do Norte, enquanto a população total da nação não excedia trinta milhões.

Se dualidade e duplicidade houve, pois, nessa parte norte do continente, como de fato houve, entre colonizados e colonizadores, primeiro, e, depois, entre escravistas e capitalistas ou, mais exatamente, entre fazendeiros-patriarcas (Sul), ianques (Norte) e pioneiros (Oeste), tais divisões e conflitos se fizeram suficientemente claros e abertos, para se decidirem no campo de batalha.

A observação vale para mostrar que a sociedade em busca de sua orgânica integração, se não consegue superar pacificamente as forças que a dissociam, cai, ao que parece, inelutavelmente, na revolução e na guerra civil.

Abaixo do Rio Grande, desde o México até a Argentina e o Chile, somos, depois de rápidas lutas pela independência, no século dezenove, um grupo de nações mergulhadas nesse processo de organização e integração, com maiores ou menores progressos, tôdas lutando para efetivar as indispensáveis incorporações e assimilações sem a tragédia da guerra civil que marcou a sociedade americana. Nem sempre há completa percepção da dificuldade da tarefa. O velho vício da duplicidade mantém-nos, por vêzes, no estado de descuido enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade. Chegamos, em nossos hábitos, sob alguns aspectos, esquizofrênicos, a criar um tipo específico de revolução, misto de teatro e de espasmo de violência, a revolução insincera, a "revolução sul-americana"... É que a sociedade, ainda constituída na base de divisões e estratificações sociais até ontem toleradas, mas hoje, com os novos processos de comunicação e a "revolução das expectativas montantes", em ponto de perigo e de explosão,

não ganhou completa consciência dos sinais que prenunciam as convulsões integradoras.

Para analisar essa situação sul-americana não é possível deixar de repetir observações que já se tornaram cediças. Nem o espanhol nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo nôvo. Encontraram um mundo nôvo, que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. Viana Moog comentou, em páginas definitivas, o “sentido predatório” da aventura sul-americana em contraste com o “sentido orgânico” da formação norte-americana. Mundo nôvo “vinham fundar aqui” os peregrinos do Mayflower. Nôvo mundo encontraram aqui espanhóis e portugueses. O mundo nôvo dos americanos ia ser criado. O nôvo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado. O saque prolongou-se, porém, e o regresso se retardou. Com o tempo, surgiram os espanhóis e portugueses nascidos no nôvo continente, filhos de espanhóis e portugueses das metrópoles. Chamaram-se “*criollos*”, entre os espanhóis, e “mazombos”, entre os brasileiros. Brasileiro é modo de dizer, pois “o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade”, não chegara a existir até começos do século XVIII, conforme nos diz Viana Moog, que assim define o “mazombismo”, expressão cultural, dominante, no Brasil, até fins do século passado, pouco importando que o nome tivesse desaparecido: “consiste (o mazombismo) na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa e inventividade, na falta de crença na possibilidade do aperfeiçoamento moral do homem, em descaso por tudo quanto não fôsse fortuna rápida, e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentimento de pertencer o indivíduo ao lugar e à comunidade em que vivia”.¹

O radicalismo da formulação pode ser contestado, mas a afirmação é fundamentalmente verdadeira. Os “brasileiros” eram “europeus” nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos europeus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou sejam os primeiros brasileiros autênticos, como brasileiros. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congênitamente inautêntico, do congênitamente caduco, na cultura americana.

Não se tratava, com efeito, de reprodução das condições européias do momento, mas de um recuo, de uma restauração contraditória e anacrônica. O mazombo, dividido entre o desejo

1 Moog, Clodomir Viana — *Bandeirantes e Pioneiros*, Pôrto Alegre, Globo, 1954, 413 págs.

de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a nova dinâmica da conquista, ignorava o próprio fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação. Incapaz, pela sua irremediável duplicidade, de aceitar as modificações que o meio impunha, suprimia delas a possível força criadora, desnaturado o que havia de melhor no nascente esforço nacional.

Os "mazombos", com os "criollos", não eram europeus, nem sul-americanos... e assim hostis à sua própria terra acabaram por se constituírem objeto de um risonho desdém até do próprio mundo europeu, de que não se queriam desligar.

A verdade é que resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra. Em vez de se voltarem para as possíveis deficiências ou diversificações da cultura européia em nosso meio e nelas buscar o sentido novo da adaptação local dos padrões transplantados, envergonhavam-se de tais modificações e chegavam até a procurar elidi-las ou escondê-las.

Mais do que isto. Chegaram à engenhosidade de pretender suprir as deficiências de nossa realidade humana e social por meio de revalidações legais. Já observei alhures que, em nosso mazombismo, com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, que não conseguíamos ou não podíamos atingir, buscávamos, num esforço de compensação, "declarar", por ato oficial ou legal, a situação existente como idêntica à ambicionada. Por meio desses "atos declaratórios" fazíamos, sem metáfora, de preto e branco, pois nada menos do que isso foram decretos declaratórios até de "branquidade", nos tempos coloniais, com os quais visávamos tornar "convencional" a própria biologia.

Bem sei que podemos olhar para tais fatos sob a luz das dificuldades de implantar nos trópicos uma civilização de tipo europeu e considerar tal duplicidade como esforço patético de assimilação pelo menos externa dos valores da metrópole.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o "real", com as suas particularidades e originalidades, e o "oficial" com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real.

A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria

modificar. A lei era algo de mágico, capaz de súbitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vêzes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei.

Tudo podíamos metamorfosear por atos do govêrno! Não havendo correspondência entre o "oficial" e o "real", podíamos transformar tôda a vida por atos oficiais. Como já acentuei, tudo isto era possível, graças, primeiro, ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de "elite" e povo, aquela diminuta e aristocrática, êste numeroso, analfabeto e mudo. Reproduzíamos com êsse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a nação no mesmo estado de duplicidade institucional.

Dificuldade da "transplantação" dos sistemas escolares

Desejamos examinar, neste trabalho, quanto êsse dualismo, dir-se-ia congênito, da sociedade sul-americana, veio agravar no Brasil, pois só a respeito do Brasil podemos dar testemunho, o dualismo das instituições escolares, que buscamos transplantar, dando origem a paradoxal processo de expansão, pelo qual exaltamos o aspecto mais velho e destinado a desaparecer dos sistemas escolares que procurávamos copiar.

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.

No Brasil, a Universidade não chegou a ser transplantada. Motivos políticos levaram os colonizadores portugueses, ao contrário do que fêz a Espanha, a êsse ato de prudência pedagógica. Chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada nos colégios da

Companhia de Jesus (cuja influência nunca poderá ser exagerada quanto a certos traços da tradição intelectual brasileira) e, a seguir, para a graduação superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal, e assim continuamos, durante parte do império. Como que se percebia obscuramente o perigo de se transplantarem instituições delicadas e complexas como as da educação, sobretudo em seus níveis mais altos e, por isto mesmo, mais difíceis e complexos.

Durante tôda a monarquia, já independentes, continuamos, quanto à expansão do sistema escolar, sumamente cautelosos e lentos. A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior.

Com a abolição e a república, entramos, porém, em período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão de nossos progressos e de número reduzido de escolas, com que se procurava manter a todo transe a imobilidade social, rompe-se afinal e tem início a expansão do sistema escolar.

Evolução de sistemas escolares europeus

Antes de examiná-la, cabe, porém, uma digressão para se fixarem as linhas de evolução das instituições escolares nos países de onde recebíamos as influências maiores.

É indispensável, preliminarmente, recordar que sòmente no século dezenove o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um *mínimo* de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial.

Tal escola, ou seja, a escola primária, que logo se faz compulsória, não tem os objetivos da educação escolar tradicional, a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que visava manter o *alto status* social do grupo dominante. A nova escola popular visa, tão-sòmente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquêle treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do nôvo cidadão no Estado democrático e industrial.

A seu lado, continuava a existir a *outra* educação, a de "classe", com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus

talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministrada em escolas que, de modo geral, se achavam sob controle particular ou autônomo. Na Europa e, sobretudo, na França, os sistemas escolares correspondentes a esses dois tipos de escolas coexistiam, lado a lado, separados e estanques, mesmo quando vieram a ser mantidos pelo Estado. A escola primária, a primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o modesto *status* social dos que o freqüentavam. As classes “preparatórias” (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais, a escola normal superior e a universidade constituíam o outro sistema, destinado às classes abastadas e à conservação do seu *alto status* social. Está claro que ingressar em tais escolas seria um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, deste modo, ascender socialmente.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o de mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual mas de nível social. A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Devendo receber todos os alunos cujos pais estivessem em condições de arcar com o ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da capacidade individual desses mesmos alunos e de seu nível intelectual, a escola desenvolveu filosofia da educação toda especial.

Tal filosofia era a de que quanto mais supérfluos fôssem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fôra confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a integrar as classes abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos inúteis, “desinteressados”, mas, segundo uma falsa psicologia, “formadores da mente”, deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social...

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator “eficiência”, chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de “prático” ou “utilitário” como de pouco educativo. A escola “acadêmica”, isto é, supostamente treinadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de “exercícios”, reputados de ginástica mental, ou pelo ensino de “matérias” tidas especialmente como dotadas de “podêres educativos”, estas para o treino da memória, aquelas, da imaginação, outras, da observação, e, deste modo,

capazes de produzir peritos do intelecto ou da sensibilidade. Por isto mesmo que buscava resultados tão abstratos e tão alusivos, não podia desenvolver critérios severos de eficiência. Os resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os respectivos ex-alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios de memória e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Essa escola tradicional, tipicamente de "classe", destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade.

Tal escola tradicional acabou por se fazer um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. As forças sociais e o desenvolvimento científico, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, renovaram as condições de preparo até mesmo para as velhas profissões liberais e impuseram várias outras profissões técnicas que também demandavam outro tipo de educação. Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos e claros, já não visa a nenhum fictício "treino da mente", mas à especialização adequada para ocupações específicas, inclusive a ocupação acadêmica, no sentido de formação do professor, do estudioso ou do cientista. A educação para o lazer continuou e continua sem dúvida a existir, mas como parte integrante da educação de qualquer um, desde o cidadão comum até o de nível mais alto, em escolas que a todos visa a formar para o trabalho, segundo a sua inteligência, e para o consumo, segundo as suas posses ou as posses da sociedade de abundância em vias de surgimento.

O importante a notar é, porém, que esta nova educação já não é uma educação para "certa classe superior", mas educação para a inteligência: quanto mais inteligente o aluno, mais longe poderá ele ir. Por isto mesmo, não gozou daquela sedução da antiga escola acadêmica, a qual "classificava" o aluno e lhe permitia a ascensão automática à chamada "elite". A nova escola só facilitava a ascensão dos mais inteligentes e capazes.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o prático e especializado e o das elites — acabou por se processar, em todos os países desenvolvidos, desaparecendo, de certo modo, a antiga educação puramente de “classe”. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programas e a livre transferência entre êles. Na Inglaterra, pela “escada contínua” de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual fôr a escola que frequente, ou a classe a que pertença, possa ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro, com o que, de certo modo, se unificaram os dois sistemas, seguido de um regime de bolsas-de-estudo, destinado a permitir aos alunos desprovidos de recursos, mas capazes, o acesso às altas escolas seletivas.

Além dessa interfusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto-de-vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas utilitárias se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas “clássicas” ou “acadêmicas” se vêm transformando, cada vez mais, em escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos aspectos de cultura geral, hoje mais inteligentemente compreendidas.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para tôdas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e se distribuir, depois, pelas ocupações e profissões, de acôrdo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas.

No nôvo sistema educacional, a classificação social posterior do aluno é resultado da redistribuição operada pelo processo educativo e não algo que decorra automaticamente de haver frequentado certas escolas destinadas a grupos privilegiados de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade e o preparo realmente obtido determinarem.

Está claro que nenhum país atingiu ainda esta perfeição. Mas, nos Estados mais desenvolvidos, já se estende aquela educação mínima oferecida pelo Estado até os 16 e os 18 ou 19 anos, com ampla diversificação de currículos e programas para as diferentes aptidões, seguidas de um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos — uma vez que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Evolução dos sistemas escolares brasileiros

Em nossos países, embora insista que me refiro especialmente ao Brasil, devia repetir-se evolução ao longo das linhas acima referidas. Ao iniciar-se, com efeito, a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fôsse possível. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fôsse predominantemente particular. E assim se fêz, evitando-se, dêsse modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada.

Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, como na Europa, ficou assegurada, do modo acima exposto, ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinada a manter cada um dentro de seu *status social*, e transferindo à órbita privada o sistema acadêmico, pela sua escola secundária de elite, a fim de que não fôsse acessível senão aos que tivessem recursos.

Graças a tais circunstâncias, conseguimos manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social, limitando a escola secundária — propedêutica ao ensino superior — aos alunos que já se encontrassem em certas camadas da sociedade, não podendo os demais frequentá-la, por falta de recursos econômicos ou por falta de condições prévias de educação doméstica e social.

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O “padrão europeu”, cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

Tôda expansão de educação, é preciso que se leve em conta, determina a alteração das condições existentes de estabilidade social e, também, importa em alteração dos tipos de educação anteriormente dominantes. É fácil compreender que, salvo casos de estados sociais regressivos, tôda sociedade produz a educação necessária à sua perpetuação. A sociedade de tipo estagnado que se produzira, afinal, na América do Sul, tinha, em suas reduzidas oportunidades educativas, as condições apropriadas à perpetuação do estado social vigente.

Quando a aspiração da educação compulsória para todos surge, representa êste fato um desejo de mudança social. Trata-se de ampliar a participação dos membros da sociedade na sua comunidade moral e política; trata-se de ampliar os direitos dos membros da sociedade; trata-se de melhorar suas condições de trabalho; trata-se de facilitar oportunidades, não só de participação, mas de ascensão social. E esta foi a situação em tôda a Europa.

Entre nós, entretanto, proclamava-se o ideal da educação compulsória, mas, na realidade, a sociedade, pelas suas fôrças conservadoras, a ela se opunha. Mil e um meios são utilizados para se restringirem as facilidades de educação compulsória. Como já não seriam legítimos tais movimentos de defesa do *status quo*, fazem-se êles, tortuosos, sutis e obscuros. A dualidade social já não pode ser proclamada. Proclamá-la agora é a aspiração à participação integradora. Como então evitá-la? — Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria em prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos.

Depois de assim degradar a educação popular compulsória, as nossas sociedades, em sua duplicidade proverbial, entram a manobrar para impedir a ampliação das oportunidades de educação de nível médio e superior.

No período de estagnação social, nenhuma dificuldade havia para isto. Bastava manter a educação, pròpriamente de elite, confiada à iniciativa privada, ou então, com currículos suficientemente “desinteressantes”, em rigor inúteis, para desencorajar possíveis veleidades desconcertantes...

O fracasso dêsses recursos habituais para o contrôle da expansão educacional, é a surpresa dos últimos trinta anos da

vida brasileira e, acredito, de grande parte das nações sul-americanas.

A nascente classe média da década dos vinte, numa sociedade sem tradição de classe média, porque realmente constituída da casta semi-aristocrática e semifeudal dominante e do povo propriamente dito, entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta. Se passasse a exigila e tivesse a liberdade de tentar praticá-la experimentalmente, talvez acabasse criando uma escola que conviesse aos seus interesses e não prejudicasse a sociedade como um todo. Mas aí é que surgiu o obstáculo: mantiveram-se as leis antigas, elaboradas para impedir a expansão por meio de padrões de estudo, altos e complicados. Mantidos que foram tais padrões e currículos, abriu-se o caminho à falsificação, saída única para a expansão desejada. A alternativa deveria ser a de experimentação, de ensaio, de escolas com professores despreparados, mas livres de tentar ensinar o que soubessem, em progresso gradual, com reconhecimento e classificação *a posteriori*. Negada tal alternativa, a saída única foi a ousada simulação do cumprimento dos "padrões" fixados *a priori*, altos e impostos pelo centro, fossem lá quais fossem as condições. Já não se tratava de tateios, de ensaios, de esforços modestos, mas sérios, a serem apreciados *a posteriori*, repito, por meio de exames de Estado, ou processos semelhantes de verificação. Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fêz-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse *legal* pelo cumprimento das formas prescritas.

O ideal professado da expansão das oportunidades educativas, ao invés de promover a educação real de um número maior de indivíduos, determinou a degradação das próprias formas destinadas à perpetuação da elite tradicional. Se um grupo social não tivesse criado para si condições especiais de privilégio, fundadas nos seus títulos formais de educação, não seria provável que o grupo ascendente da sociedade quisesse para si uma educação tão pouco eficiente e muito menos tornada inútil pela simulação e degradação dos seus próprios padrões. Se a burla ou engano traz vantagens, é que a sociedade era ainda aquela sociedade impregnada de duplicidade do tempo da colônia.

Trata-se, com efeito, de algo particular, e somente possível porque o processo educativo de preparação da "elite" não se fazia com os recursos culturais reais e locais da vida brasileira, mas constituía processo especial de incorporação de aspectos de "cultura estrangeira" ou *ainda* estrangeira... A burla cultural, ou seja, o charlatanismo, é logo descoberta em qualquer cultura, seja lá qual for o seu nível. Jamais algum país poderia

estabelecer, *conscientemente*, um regime de burla cultural. Se tal se dá, em algum país, é que êste país está a burlar algo de estranho à sua própria cultura. Trata-se de incorporação de algo estrangeiro, cuja importância, *não sendo* compreendida nem sentida, parece poder ser burlada sem maiores conseqüências. É evidente que a educação chamada de “elite” se fazia com o propósito de formar pessoas para uma cultura alienada da cultura local ou da cultura de seu tempo. Sabemos, com efeito, que as veleidades de formação humanística dessas escolas semi-aristocráticas dos nossos países centro e sul-americanos pretendiam transmitir uma cultura literária clássica, “latina”, e supostamente herdada pelas nossas culturas indígenas ou mestiças.

A elite colonial estrangeira, depois a elite monárquica nativa e, por último, a elite republicana, vinda da Monarquia, tôdas se enfeitavam com traços dessa cultura *européia* e veleidades até de cultura clássica. Sômente no século XX, e mais acentuadamente a partir do fim da segunda guerra mundial, é que se inicia a desagregação dessa pseudocultura e surgem sinais de uma autêntica cultura nativa.

Diante dessa ruptura dos quadros culturais, impunha-se, repetimos, a modificação dos “padrões” impostos e o início de um regime de liberdade e experiência, com a fixação de padrões a serem gradualmente atingidos, em sucessivas verificações que, pouco a pouco, estabelecem, *a posteriori*, padrões locais, padrões regionais e, enfim, padrões nacionais. O nacional não se imporia, mas seria o resultado desejado e buscado, o resultado a alcançar. Por que jamais estabelecemos essas condições? Por que preferimos os *diktats* legislativos, impondo uniformes, rígidos e perfeitos “padrões”, para, a seguir, sob a pressão das forças de expansão, conceder autorizações para o funcionamento de escolas no mais terrível desacôrdo com tais padrões? Não é fácil de explicar. Mas, é isto que estamos tentando fazer.

Mantendo o poder centralizado, dificultando a experimentação e o ensaio, impondo, artificialmente, “padrões uniformes”, que copiávamos de “modelos” europeus, já na própria Europa, aliás, como antes observamos, em processo de transformação, tomou o govêrno central, rigorosamente, a posição de “metrópole” colonizadora, submetendo a educação a modelos impostos e alheios às condições sociais e locais.

O desejo real seria o de “coarctar”, o de “impedir” a expansão e assim manter o *status quo*. Ignorou-se, porém, aquêlê velho hábito de metamorfosear a realidade por meio de atos oficiais declaratórios. Logo que a pressão social se fêz suficientemente forte para expandir de qualquer modo as oportunidades escolares, o grupo social ascendente procurou apro-

veitar-se daquela velha atitude de revalidação legal. O contrôlo central, destinado aparentemente a assegurar a “qualidade” e a obstar a simplificação da escola, passou a ser, pelo contrário, o próprio instrumento da expansão, “revalidando” situações, apesar de seu desencontro com os padrões da lei, por meio de atos que equivaliam a considerá-las idênticas às daqueles padrões.

O governo central, “poder concedente”, poderoso e distante, fêz-se o instrumento da expansão, autorizando escolas, mediante um sistema de “formalidades” processuais, fiscalização “nominal” e “legalização” de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro “cartório educacional”, por meio do qual se “certifica” a educação recebida e se declara não a sua eficiência, mas a sua legalidade. Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel...

A situação não se iniciou com o desembaraço que hoje a caracteriza. No início houve rigores. Mas o fato de a escola ser definida em lei e *dever* ser autorizada a funcionar, dentro dos “padrões” previstos na lei — altos, perfeitos e rígidos padrões, *a priori* fixados — tal fato somente poderia ser compreendido como um processo de *impedir* a expansão educacional, ou de não permiti-la senão quando a escola fôsse do tipo conveniente a certa classe, em condições de aproveitar-se dos padrões estipulados, mais ou menos estrangeiros e em completa desvinculação com a realidade temporal e local. Se, em contradição com êstes propósitos, a pressão social acabou por obrigar a expansão de qualquer modo das escolas, havia que mudar a legislação. Como não o fizemos, tivemos que manter apenas na aparência os tais “padrões”, duplamente inexecutáveis: primeiro, devido à falta de professores e, segundo — o que é mais importante ainda, se possível — devido a não estarem os alunos de origem social modesta, que buscavam as novas escolas, nas condições de classe ou de meio cultural necessárias para tirar real proveito do tipo de educação puramente acadêmica, previsto nas leis. Para a expansão imprudente faltavam, assim, professores e alunos do tipo exigido pelos “padrões” altos e estranhos à cultura local.

Recordemos, conforme já nos referimos, que também nós tivemos o cuidado de manter um sistema de ensino dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas escolas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas; e a escola secundária, as escolas superiores e, mais recentemente, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou inúteis, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para

o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

No propósito de conservar tranqüilizadora imobilidade social, o Poder Público adotou a política de manter, de preferência, as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas — desinteressando-se pelo ensino secundário acadêmico. Estabelecimentos dêste tipo, não manteria senão alguns poucos, considerados de demonstração ou modelos. A política educacional seria, assim, a de promover apenas o sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Com o objetivo disto assegurar é que o Estado conservou a legislação anterior de ensino, pela qual tinha o ensino secundário acadêmico o privilégio de constituir-se o meio de acesso ao ensino superior. Como tal ensino seria predominantemente particular e, portanto, pago, acreditou-se ser isto suficiente para limitar a sua matrícula às classes mais abastadas do país. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional continuariam dêsse modo as vias normais de educação das classes populares, fechada, assim, a sua possibilidade de ascensão social. Pois o ensino secundário, destinado a tal ascensão, seria privado e pago.

Tal duplicidade legislativa deu resultado oposto ao visado. A grande maioria dos alunos das classes modestas, mas ascendentes, precipitou-se em grande afluxo para as escolas secundárias. O Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso a elas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconhecia, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las, pois com isto retiraria à matrícula o caráter competitivo que as escolas públicas dêsse nível, não sendo para todos, haveria de adotar. Por outro lado, também não refletiu que, dada a organização da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um suposto “treino da mente”, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para “treino das mãos”, digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

E foi dêste modo surpreendente e paradoxal que se abriu o caminho para a expansão escolar descompassada, que se processou em todo o país, nos últimos trinta anos. . . De um lado, passamos a ter a escola secundária, regulamentarmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico, e, portanto, aparentemente fácil de fazer funcionar, com o privilégio de escola de passagem para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), de custo módico e entregue à iniciativa particular, mediante concessão pública; e do outro, um sistema público

de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional, comercial e o agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de passar para outras escolas. Está claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento, enquanto a escola secundária, em sua maior parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a estrada real da educação, iniciou a sua carreira de expansão, multiplicando muitas vezes a sua matrícula nos últimos trinta anos. Operada essa expansão, passou-se à do ensino superior. A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior. Multiplicam-se então as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia.

Tudo isto se fez possível, graças à manutenção de uma legislação anacrônica, destinada a conter a expansão do ensino e mantê-lo somente acessível às classes mais abastadas. Com efeito, a concessão desse ensino à iniciativa privada visava torná-lo um ensino *caro*. A falta de consciência, entretanto, da sociedade nascente, em relação às dificuldades de ensino desse tipo criou a oportunidade para que se multiplicassem exatamente as escolas desse molde acadêmico.

Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos.

Impossível não nos surpreendermos com tal resultado. Imagine-se que na Inglaterra alguém pensasse *multiplicar* Oxford e Cambridge, porque essas universidades eram, até o fim do século XIX, universidades clássicas, sem ciências nem tecnologia, puramente humanísticas e, portanto... fáceis de manter!

Ao invés da fusão transformadora dos dois sistemas, que se deu em todas as nações desenvolvidas, tivemos, no Brasil, a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada. A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola "proclama" oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames.

Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito. Nós, pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção.

No esforço de explicar tal paradoxo, talvez se deva recordar que no século dezoito gozava grande voga a teoria da educação para a ilustração, de certo modo aparentada à da educação acadêmica para cultura geral. Tal educação seria sempre um bem em si mesma e que importaria distribuir a quantos se pudesse, mesmo em quantidades ínfimas. Não seria impróprio chamar-se tal concepção de concepção *mágica* de educação. Diante dela, a escola passa a ser um bem em si mesma e, como tal, sempre boa, seja pouca ou inadequada, ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que fôr aprendido constituirá um bem.

É graças a concepções dêsse feitio que devemos poder racionalizar a nossa expansão irresponsável de escolas e justificar a nossa coragem de chamá-las de escolas acadêmicas ou intelectuais.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta e mística dos séculos dezoito e dezenove, não conservamos as condições dominantês naquele tempo. Temos hoje as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para *novas formas de trabalho* e não apenas *formas novas de compreender* o nosso papel social e humano, como seria o caso nas tranqüilidades, a despeito de tudo, do século dezoito.

Daí, então, a educação — e quando falo em *educação* com prende-se sempre *educação escolar* — precisar ser, tanto num país subdesenvolvido, quanto nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por êstes atributos: que deve ser eficaz, isto é, *ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem: que ensine o que o individuo precisa aprender e, mais, que seja devidamente distribuída*, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.

A educação faz-se, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando, além de eficiente, fôr adequada e devidamente distribuída. Já

não nos convém qualquer educação dada de qualquer modo. Dêste tipo já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema. A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas *necessidades educativas* e o velho conceito místico e absoluto da escola-bem-em-si-mesma, juntamente com a expectativa de automática ascensão social pela escola que antes analisamos, deve ajudar-nos a identificar a gravidade da falsa expansão educacional brasileira.

Distância entre os valores proclamados e os valores reais

Estamos, com efeito, ao contrário do que fizeram os países desenvolvidos, a inspirar a nossa expansão educacional com os conceitos de educação-bem-em-si-mesma e de educação exclusivamente para fruição e lazer, há um século, pode-se dizer, superados. São êstes os dois conceitos errôneos, que, a nosso ver, ainda dominam, na *realidade prática*, a política educacional brasileira, quiçá sul-americana: a) a concepção mística ou mágica da escola, pela qual tôda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; b) a concepção de educação escolar como processo de passar, de qualquer modo, *automaticamente*, ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço e não de produção.

Respondem tais conceitos pelas racionalizações com que substituímos os valores que proclamamos pelos valores reais bem diversos, que praticamos, conforme se poderia facilmente exemplificar.

Assim, ao mesmo tempo que proclamamos a importância suprema do ensino primário, aceitamos a sua progressiva *simplificação*: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e escrita; pela precariedade da formação do magistério primário; pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica; pela perda crescente de *importância social* da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a clas-

sificação social dos seus alunos; pela substituição de sua última série pelo “curso de admissão” ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada “reclassificação social”.

Ao mesmo tempo que proclamamos o ensino médio como recurso para melhorar o nível de formação de nossa força de trabalho, admitimos a sua expansão por meio de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média que é o que *realmente* buscamos.

Proclamando a necessidade da formação dos quadros de nível superior, aceitamos, fundados na mesma duplicidade de objetivos, a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de *técnicas específicas* permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras.

Nos demais campos, promovemos, cheios de complacência, campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, na área da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social. Resistindo à idéia de planejamento econômico e financeiro, insinuamos, implicitamente, que se pode fazer educação sem dinheiro, animando campanhas de educandários improvisados e crenças ainda menos razoáveis de que toda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa “riqueza nacional”.

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobrar os apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar tantas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranqüilamente aceito em sua ineficiência, porque a educação sempre foi isto, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de *tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro*, acima de um *minimum minimum* que torne a educação sempre possível e para toda a gente. Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total e generalizada inadequação entre meios e fins na escola. A isto é que chamo de concepção mágica da educação, que me parece a dominante em nosso meio como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas, já chegamos àquele

estágio social em que não oficializamos, não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climatéricos...

Em educação, há que fazer o mesmo. Tôda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas, não deve ser sancionada tendo conseqüências legais. Este, o primeiro passo para que tais tentativas sejam realmente tentativas e tenham caráter dinâmico, tornando possível o progresso gradual das escolas, dêsse estágio mágico até o estágio lógico ou científico, em que meios adequados produzam os fins desejados.

A escola primária entre nós encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por esse motivo, chegou a ser uma escola de razoável autenticidade. Se hoje está perdendo esse caráter é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio o seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem o curso primário, o qual assim se isola e se desvaloriza socialmente.

É indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa que possui a escola primária, sem outro fim senão o dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

É felizmente para isto que marchamos, à medida que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. Grande passo neste sentido foi a lei, já em vigor, de equivalência relativa entre o curso acadêmico e os cursos vocacionais.

Essa educação, nas primeiras seis séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, à preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola — em seus diferentes níveis — irá emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito

de classificação social, dando a cada um o de que mais necessitar e mais se ajustar à sua capacidade, com o que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões do trabalho econômico e social, segundo as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Tal sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que o aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior, pelo regime de concurso. Não visa, entretanto, ao preparo para êsse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a *educação da criança*, no período da escola primária, e a *educação do adolescente*, no da escola média.

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente e à civilização moderna e industrial em que a escola, no primeiro nível, vai iniciar as crianças e, no segundo nível, habilitar economicamente os jovens adolescentes brasileiros. Tal escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma tôda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia — pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos.

CONFERÊNCIA SÔBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Realizou-se, de 4 a 19 de março próximo passado, em Santiago do Chile, a Conferência sôbre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, promovida pela UNESCO, OEA, CEPAL, FAO e OIT.

Estiveram presentes delegados de todos os países da América Latina, entre os quais onze Ministros de Educação, representantes dos Estados Unidos da América do Norte, do Canadá, da França, observadores governamentais de países da Europa, Ásia, África, bem como de Organizações Intergovernamentais e Internacionais.

O Brasil se fêz representar por Delegação assim constituída: Presidente: Ministro da Educação e Cultura, Antônio de Oliveira Brito; Delegados: Embaixador Paulo Berredo Carneiro, Ministro Lauro Escorel, Professôres Joaquim de Faria Góis, Abar Renault, Jayme Abreu, Padre Arthur Alonso, Gabriel Fialho, Vera Siqueira Jaccoud.

O Professor Otávio Martins integrou a Delegação Brasileira, a convite da UNESCO, e o Sr. Ministro da Educação e Cultura foi assistido por seus oficiais de Gabinete, Demades Madureira de Pinho e Orlando Medeiros, tendo funcionado como assessor de assuntos econômicos da delegação o economista Américo Reis.

O Embaixador Paulo Carneiro foi o Presidente do Comitê n.º 3 — de Ajuda Internacional — e os Professôres Jayme Abreu e Otávio Martins presidiram, respectivamente, os subcomitês de Ensino Primário (Comitê de Educação) e de Planejamento Educacional (Comitê de Planejamento).

O fato mais relevante da Conferência foi a aprovação da “Declaração de Santiago do Chile”, por proposta da delegação brasileira, na qual se recomendou a instituição de um Fundo de Educação, constituído de quinze por cento dos fundos públicos da Aliança para o Progresso.

Esses fundos públicos importarão num mínimo, por decênio, de dez bilhões de dólares, dos quais o total de um bilhão e quinhentos milhões de dólares, em parcelas anuais de cento e cinquenta milhões de dólares, constituirão o Fundo Educacional, destinados a acelerar o incremento da educação na América Latina.

SITUAÇÃO DEMOGRÁFICA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

OTÁVIO MARTINS

O Brasil é um país em rápida expansão demográfica, e, devido em parte a esse rápido crescimento, altamente desproporcionado da distribuição da população quanto ao grupo economicamente ativo e o grupo de menores a educar.

Entre 1940 e 1950, a população cresceu de 41 para 52 milhões, à razão de 2,6% ao ano, e de 50 a 60, de 52 milhões para 70 milhões, à razão de 3% ao ano. Tudo indica que tão explosivo crescimento tende a continuar.

Nessa população, o número de adultos economicamente ativos era, em 1950, estimado em 18 milhões para uma população escolar de 10,5 milhões entre os 7 e 14 anos de idade, e em 1960, para uma população escolar de 14 milhões e 200 mil, a população ativa era estimada em 23 milhões. Se considerarmos que essa relação, na França, era em 1950 de 18 milhões de população ativa para 4 milhões e 300 mil alunos de idade escolar, poderemos imaginar em que proporção se agravam os encargos do Brasil em face de sua distribuição demográfica.

Com os esforços até agora realizados, tem conseguido o país educar parcela relativamente pequena da população. Com efeito, embora tenham acesso à escola pouco mais de 50% da população escolar de 7 a 14 anos (cerca de 7 milhões e 500 mil do total de 14 milhões e 200 mil), essas crianças, em média, apenas frequentam uma ou duas séries, chegando à 4.^a série somente 10%.

Diante da obrigação assumida de elevar a escolaridade a seis séries (Carta de Punta del Este), o esforço brasileiro terá de ser pelo menos triplicado.

Com efeito, em 1948, essa população escolar era atendida em 46% e em 1959 em 56%, havendo assim um crescimento de 1% ao ano. Como a população global cresceu à razão de 3% ao ano, pode-se admitir que o crescimento escolar tenha atingido 4% ao ano. Tendo em vista que a escolaridade média não pas-

sou, em geral, de duas séries ou graus, para elevá-la a 6 precisaríamos de triplicar o esforço, admitindo-se que tudo mais seria idêntico, o que evidentemente não ocorreria, pois o esforço de reter o aluno por seis anos e dar-lhe a educação adequada, durante êsse período, envolve problemas extremamente mais complexos que os de oferecer apenas um ou dois anos de estudos.

Assim, o problema do número de alunos e da extensão da escolaridade a seis anos toma aspectos de encargo verdadeiramente esmagador.

Procuremos aqui analisar êsses aspectos demográficos da população brasileira e sua distribuição regional, formulando as previsões para 1965 e 1970. Com êstes dados é que se terá de proceder ao planejamento educacional brasileiro.

Características gerais da população brasileira

Os resultados preliminares do recenseamento do Brasil em 1960 lhe dão uma população total, em números redondos, de 70.800.000 habitantes, o que representa um acréscimo de quase 19 milhões, ou 36,3%, sôbre o valor registrado em 1950. * Dois aspectos ressaltam dêstes números: o elevado valor da população total e seu rápido crescimento. Por ocasião do Censo das Américas de 1950 (completados com estimativas para os países não participantes do programa, o Peru e o Uruguai), estava o Brasil com uma população pouco inferior à metade da população da América do Sul e quase exatamente igual a um têrço da população global da América Latina.

Quanto à rapidez de seu incremento demográfico, não se trata de fenômeno peculiar ao Brasil: é geral na América Latina, região do globo que apresenta atualmente os mais elevados índices de crescimento, constituindo com justeza a *explosão demográfica*, expressão correntemente empregada para caracterizar o aumento atual de tôda a população humana. Entre os países latino-americanos, o Brasil figura em posição intermediária: cresce mais rapidamente que a Argentina, o Chile, Cuba, a Bolívia, a Colômbia e Haiti, mas é ultrapassado quanto à velocidade de crescimento pelo Paraguai, Venezuela, México e por quase todos os países da América Central e das Antilhas. Sua taxa média anual de crescimento para o período intercensitário de 1940-1950 foi quase exatamente igual à do conjunto das nações hispano-americanas.

* Esse acréscimo corresponde a uma taxa média geométrica de incremento anual igual a 3,09%.

Dêsse crescimento rápido decorrem graves problemas econômico-sociais e, para o desenvolvimento da educação em particular, uma dificuldade importante: a grande proporção de crianças em idade escolar em relação aos adultos em idade ativa que devem prover sua educação. Para que se tenha uma idéia do grau dessa dificuldade, basta lembrar que no Brasil a percentagem de pessoas de 7 a 14 anos em relação ao grupo de 15 a 64 anos era em 1950 igual a 36,0%, enquanto em datas próximas a êsse ano essa percentagem era igual a 15,5% na Bélgica, 16,6% na França, 17,2% na Suíça, 17,3% na Suécia, 19,1% na Alemanha Ocidental, 19,9% nos Estados Unidos, 20,9% na Itália, 23,4% em Portugal e 23,9% na Argentina. Isto quer dizer que a população em idade ativa tem no Brasil o encargo de educar um número de crianças superior ao duplo do que corresponde à da Bélgica, da França, da Suíça ou da Suécia, e consideravelmente maior que o que corresponde à dos demais países acima citados, ou, em geral, dos países industrialmente desenvolvidos.

Mas não é unicamente por êsse aspecto que a estrutura demográfica do Brasil apresenta óbices ao progresso da educação. Outra dificuldade também importante é a grande proporção de habitantes das zonas rurais, que vivem na maior parte, de uma agricultura baseada em técnicas primitivas que não lhes permitem senão um baixo *standard* de vida. Nesse ambiente, há poucos estímulos para a aquisição de conhecimentos escolares e a escola é freqüentemente de acesso difícil e muito deficiente, já pelo preparo rudimentar dos professores, já pela falta de material didático e de instalações adequadas. A população rural no Brasil (considerando-se como urbana a de centros de mais de 2.000 habitantes) era em 1950 igual a 69,2% da população total. Nos países economicamente desenvolvidos, a maior parte da população é urbana, e em nosso continente os Estados Unidos possuem uma população rural igual a 36,0% da população total, a Argentina 37,5% e o Chile 39,8% (valores para 1950).

Distribuição regional

Os dados acima se referem ao Brasil em conjunto. Mas o país abrange oito e meio milhões de quilômetros quadrados, notando-se grandes diversidades de uma para outra de suas regiões.

Sob o aspecto fisiográfico, o país se divide em sete regiões e sub-regiões: o Norte, o Nordeste Ocidental, o Nordeste Orien-

tal, o Leste Setentrional, o Leste Meridional, o Sul e o Centro-Oeste.¹

Essas regiões são além disso bastante homogêneas quanto aos aspectos econômicos e sociais, de modo que são muito convenientes para o planejamento regional, desde que se evite a reunião (muito freqüentemente adotada) do Nordeste Ocidental e Nordeste Oriental, bem como do Leste Setentrional e Leste Meridional.

Para uma visão mais global dos problemas, essas sete sub-regiões podem ser por conveniência reduzidas a três grandes regiões (de natureza predominantemente geo-econômica), desde que se tolere dentro delas certo grau de heterogeneidade. A primeira dessas grandes regiões compreende o Norte, o Centro-Oeste e o Estado do Maranhão; a segunda, o Nordeste Oriental, o Leste Setentrional e o Estado do Piauí; a terceira, o Leste Meridional e o Sul. É dentro dêsse esquema divisório que são apresentados os quadros demográficos anexos. As grandes regiões geo-econômicas serão designadas por Norte-Oeste, "Nordeste" e Sudeste, ficando a segunda entre aspas para evitar confusão com o Nordeste da classificação oficial do IBGE.

A população brasileira se distribui muito desigualmente pelas três grandes regiões geo-econômicas, pois o Nordeste, com 68,0% do território, é habitado apenas por 11,4% da população. A densidade demográfica em habitantes por quilômetro quadrado é 1,4 no Nordeste, 16,3 no "Nordeste" e 28,5 no Sudeste. (Entre as regiões fisiográficas, a densidade mais elevada é a do Nordeste Oriental, com 30,9 hab/km², seguida pelo Sul, com 29,8. A de menor densidade é o Norte, com 0,7 hab/km².)

Também diversas entre si são as grandes regiões geo-econômicas quanto à taxa de urbanização. O índice mais elevado se verifica no Sudoeste (47,5%), vindo depois, relativamente próximos, o "Nordeste" (29,2%) e o Noroeste (22,7%). Na realidade, o valor baixo da taxa de urbanização do Noroeste resulta de uma combinação heterogênea: valores relativamente altos para o Norte e Centro-Oeste (37,8% e 35,0%) e valor

1 Formadas pelos seguintes Estados e Territórios: *Norte*: Acre, Amazonas, Pará e Territórios de Guaporé, Rio Branco e Amapá; *Nordeste Ocidental*: Maranhão e Piauí; *Nordeste Oriental*: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Território de Fernando de Noronha; *Leste Setentrional*: Sergipe e Bahia; *Leste Meridional*: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Guanabara; *Sul*: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; *Centro-Oeste*: Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal (Brasília).

muito baixo para o Maranhão (18,0%). Para o Brasil em conjunto, a taxa de urbanização é 39,6% (1960).

Quanto à distribuição da população por idades, encarada pela percentagem de pessoas de 7 a 14 anos em relação às de 15 a 64, as estimativas referentes a 1960 dão resultados quase iguais para o Noroeste e "Nordeste" (39,8% e 40,1%), enquanto para o Sudeste a percentagem é bastante mais baixa, 29,9%. Certa parte da diferença entre o "Nordeste" e o Sudeste resulta de grandes movimentos migratórios da primeira à segunda região, para onde convergem preferencialmente os adultos jovens do sexo masculino em busca de trabalho. (O censo de 1950, registrou no Sudeste 755 000 pessoas nascidas no "Nordeste", isto é, 4,6% da população da região de origem.) Para o Brasil em conjunto, a percentagem é 33,8% (1960).

Previsões para o futuro próximo

Os últimos recenseamentos realizados no Brasil (1940, 1950 e 1960) permitem prever a evolução, em futuro próximo, dos índices de maior interesse para o desenvolvimento da educação. Tais previsões não podem ser feitas senão com certa margem de erro, em parte pela natureza de tôdas as previsões dêsse gênero, mas em parte também pelo fato de que não são conhecidos ainda senão dados preliminares globais do censo de 1960.

No que diz respeito à classificação da população em urbana e rural, as estatísticas oficiais brasileiras definem como urbana a população das cidades e vilas, isto é, das sedes administrativas dos municípios e distritos, independentemente de suas características locais. No recenseamento de 1950, dos 18,8 milhões da população classificada como urbana, 2,76 milhões ou 14,7% residiam em centros de menos de 2.000 habitantes; 1,44 milhões (7,6% do total), em centros de menos de 1.000 habitantes; e 541 mil (2,9% do total), em centros de menos de 500 habitantes. Definindo como população urbana a de cidades e vilas com mais de 2.000 habitantes, a taxa de urbanização passaria do valor 42,9% da classificação oficial para 38,0%. O censo de 1940 não divulgou dados sobre o assunto e o de 1960 só forneceu até agora valores globais, que não permitem a conversão da taxa de um para outro critério senão mediante estimativa da população residente em cidades e vilas de menos de 2.000 habitantes. As previsões para os anos próximos (1965 e 1970) ficam portanto sujeitas a pequenas retificações que poderão ser feitas quando forem obtidos resultados mais completos de 1960. As estimativas foram baseadas na hipótese de crescimento em progressão geométrica dos totais das popu-

lações e de cada uma de suas parcelas, com base no incremento anual médio respectivo verificado no período intercensitário de 1950-1960, e ajustadas para que a soma das parcelas coincida com os totais calculados.

Os dados até agora divulgados do último censo também não incluem distribuição da população por idades. Mas neste caso o conhecimento das percentagens dos diversos grupos de idade em 1940 e 1950 permite prever o sentido de sua variação em épocas subseqüentes. As estimativas foram feitas na hipótese de uma evolução linear da percentagem referente a cada grupo, inclusive os ajustamentos necessários à coincidência da soma das parcelas com os totais calculados. Também para estas previsões, a divulgação de valores discriminados do censo de 1960 permitirá maior exatidão para os valores calculados.

Não obstante as incertezas resultantes dos motivos indicados e da rápida evolução no Brasil dos índices considerados, os quadros estatísticos anexos podem ser aceitos como uma pintura da situação futura suficientemente próxima da realidade para ser tomada como base do planejamento da ação educacional.

Os cálculos indicam 96 milhões de habitantes para a população do Brasil em 1970, dos quais 17,3 milhões nas idades de 7 a 14 anos. Como ficou dito, êste resultado se baseia na hipótese de que perdure o valor da taxa média de incremento observada na década 1950-1960. É muito possível que o aumento real venha a exceder o valor previsto, pois a taxa de mortalidade, sobretudo relativa aos primeiros anos de vida, deverá decrescer com a maior generalização de providências de ordem sanitária, enquanto não são claros os indícios de diminuição futura da taxa de natalidade, senão em alguns pontos e em algumas classes sociais. No período de 1950-1960 a quase totalidade do aumento da população foi devida a seu crescimento natural, muito pequena tendo sido a contribuição da imigração estrangeira.

Considerando-se separadamente as regiões, o maior acréscimo relativo previsto para 1960-1970 é o do Noroeste (55,7%), vindo em seguida o Sudeste (39,4%) e finalmente o "Nordeste" (19,3%), na mesma ordem em que se verificaram os acréscimos para 1950-1960. Parte da diferença entre o Sudeste e o "Nordeste" resulta das migrações já referidas entre essas regiões; a validade das previsões depende também em parte da continuação do mesmo ritmo migratório.

Em tôdas as regiões as estimativas indicam progressos rápidos no sentido da urbanização, porém o incremento da taxa previsto para o Noroeste (17,4) é inferior ao que corresponde ao "Nordeste" (10,3) e ao Sudeste (9,6). O ritmo mais

lento da urbanização do Noroeste corresponde ao que seria de esperar, uma vez que sua população está predominantemente distribuída em áreas ainda parcialmente ocupadas, com amplas oportunidades de se estender por novos territórios. O que é de surpreender é antes o valor do aumento nessa região de 1950 a 1960, em que se baseia a previsão para 1970. Para o país em globo está previsto um aumento de 9,4 em sua taxa de urbanização.

Quanto à percentagem da população de 7 a 14 anos sobre a de 15 a 64, suas variações numéricas não poderiam ser tão acentuadas. O fato importante a assinalar é que as regiões não marcham no mesmo sentido. Enquanto se prevê um decréscimo na percentagem referente ao Sudeste de 29,9% para 26,2%, a previsão para o Noroeste é de um pequeno aumento de 39,8% para 40,6% e para o "Nordeste" um aumento ainda menor de 40,1% para 40,6%. Para o Brasil em conjunto prevê-se um decréscimo da percentagem de 33,8% para 31,7%.

Conclusões

Encarando apenas os fatos e previsões de natureza demográfica e sua influência no processo educativo, podem ser apresentadas as seguintes conclusões, que deverão ser combinadas com outros elementos para a formulação da política educacional do país, especialmente quanto aos auxílios do governo federal aos governos estaduais e locais.

1. A rápida urbanização do Sudeste, combinada com o decréscimo previsto para a percentagem da população em idade escolar sobre a população adulta, deverá tornar mais fácil o progresso educacional nessa região durante os próximos anos.
2. A rápida urbanização do "Nordeste", não obstante o pequeno aumento previsto para a percentagem da população em idade escolar sobre a população adulta, deverá tornar também mais fácil o progresso educacional na região, embora em grau um pouco menor do que o previsto para o Sudeste.
3. A urbanização menos rápida do Noroeste, combinada com o pequeno aumento previsto para a percentagem da população em idade escolar sobre a população adulta, deverá, ainda neste caso, tornar mais fácil o progresso educacional nessa região nos anos próximos, porém em grau sensivelmente menor que no "Nordeste" e sobretudo que no Sudeste.
4. Considerando-se os níveis educacionais que prevalecem atualmente nas três grandes regiões geo-econômicas, e queren-

do-se diminuir a crescente disparidade inter-regional que se tem observado desde o princípio dêste século até o presente momento, nos auxílios a conceder dever-se-á dar prioridade ao "Nordeste" sôbre o Noroeste e a ambos sôbre o Sudeste. O grau de prioridade a ser atribuído ao Noroeste deve porém crescer no futuro em relação à prioridade concedida ao "Nordeste", e a ambos em relação à do Sudeste.

5. No planejamento mais detalhado do esforço educativo, o país deverá ser de preferência decomposto em suas sub-regiões fisiográficas, que coincidem aliás com suas sub-regiões sócio-econômicas.

QUADRO I

Distribuição por grupos de idade da população brasileira e percentagem do grupo de 7 a 14 sôbre o de 15 a 64 anos
 Dados estatísticos e previsões para o período de 1940 a 1970 segundo grandes regiões geo-econômicas
 (Milhares de habitantes)

Regiões e Grupos de idade	Anos				
	1940a	1950a	1960b	1965c	1970c
<i>Noroeste: 1</i>					
0 a 6 anos	874	1 169	1 888	2 388	3 021
7 a 14 anos	829	1 087	1 726	2 167	2 720
15 a 64 anos	2 171	2 791	4 321	5 346	6 612
65 anos e mais	79	104	165	207	260
Total	3 953a	5 150a	8 100	10 108	12 613
% 7-14/15-64	38,2	38,9	39,8	40,2	40,6
<i>Nordeste: 2</i>					
0 a 6 anos	2 923	3 729	44 692	5 216	5 775
7 a 14 anos	2 791	3 456	4 229	4 641	5 074
15 a 64 anos	7 134	8 729	10 497	11 403	12 330
65 anos e mais	345	425	519	568	618
Total	13 193a	16 339a	19 937	21 828	23 795
% 7-14/15-64	39,1	39,6	40,1	40,3	40,6
<i>Sudeste: 3</i>					
0 a 6 anos	5 041	6 394	9 085	10 778	12 774
7 a 14 anos	5 069	5 860	7 537	8 486	9 528
15 a 64 anos	13 386	17 344	25 050	29 933	35 718
65 anos e mais	562	740	1 090	13 14	1 582
Total	24 059a	30 339a	42 762	50 511	59 602
% 7-14/15-64	37,9	33,8	29,9	28,1	26,2
<i>Brasil:</i>					
0 a 6 anos	8 838	11 292	15 665	18 382	21 568
7 a 14 anos	8 688	10 403	13 492	15 294	17 322
15 a 64 anos	22 692	28 864	39 868	46 682	54 660
65 anos e mais	986	1 269	1 774	2 089	2 460
Total	41 204a	51 828a	70 799	82 447	96 010
% 7-14/15-64	38,3	36,0	33,8	32,8	31,7

a Dados censitários, excluídas as pessoas de idade não declarada.

b Dados censitários globais com estimativas para as distribuições por grupos de idade.

c Estimativas.

1 Compreendendo: Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal (Brasília).

2 Compreendendo: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Fernando de Noronha.

3 Compreendendo: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio G. do Sul.

QUADRO 2A

População urbana e rural e taxas de urbanização segundo grandes regiões geo-econômicas

Dados censitários e previsões para o período de 1950 a 1970

(Zonas urbanas — sedes de municípios e distritos)

(Milhares de habitantes)

Regiões e Situação de domicílio	Anos			
	1950a	1960a	1965b	1970b
<i>Noroeste:1</i>				
População urbana	1 279	2 485	3 400	4 700
População rural	2 886	5 615	6 700	7 000
Total	5 165	8 100	10 100	12 600
Taxa de urbanização	24,8	30,1	34,0	37,5
<i>Nordeste:2</i>				
População urbana	4 470	7 282	9 000	11 100
População rural	11 920	12 705	12 800	12 700
Total	16 390	19 937	21 800	23 800
Taxa de urbanização	27,3	36,3	41,3	46,6
<i>Sudeste:3</i>				
População urbana	13 034	22 428	28 900	37 000
População rural	17 356	20 334	21 600	22 600
Total	30 389	42 762	50 500	59 600
Taxa de urbanização	42,9	52,4	57,3	62,0
<i>Brasil:</i>				
População urbana	18 783	32 145	41 300	52 800
População rural	33 161	38 654	41 400	43 200
Total	51 944	70 799	82 400	96 000
Taxa de urbanização	36,2	45,5	50,2	55,2

a Dados censitários.

b Estimativas.

- 1 Compreendendo: Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal (Brasília).
- 2 Compreendendo: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Fernando de Noronha.
- 3 Compreendendo: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

QUADRO 2B

População urbana e rural e taxas de urbanização segundo grandes regiões geo-econômicas

Dados censitários e previsões para o período de 1950 a 1970

(Zonas urbanas — centros de mais de 2.000 habitantes)

(Milhares de habitantes)

Regiões e Situação de domicílio	Anos			
	1950a	1960b	1965c	1970c
<i>Noroeste:1</i>				
População urbana	924	1 840	2 600	3 600
População rural	4 240	6 260	7 500	9 000
Total	5 165	8 100	10 100	12 600
Taxa de urbanização	17,9	22,7	25,5	28,8
<i>Nordeste:2</i>				
População urbana	3 535	5 880	7 400	9 300
População rural	12 855	14 057	14 400	14 500
Total	16 390	19 937	21 800	23 800
Taxa de urbanização	21,6	29,2	34,1	39,0
<i>Sudeste:3</i>				
População urbana	11 559	20 293	26 400	34 100
População rural	18 831	22 469	24 100	25 500
Total	30 389	42 762	50 500	59 600
Taxa de urbanização	38,0	47,2	52,4	57,3
<i>Brasil:</i>				
População urbana	16 180	28 013	36 400	47 000
População rural	35 926	42 786	46 000	49 000
Total	51 944	70 799	82 400	96 000
Taxa de urbanização	30,8	39,6	44,2	49,0

a Dados censitários.

b Dados censitários com estimativa parcial para a população de cidades e vilas com menos de 3.000 habitantes.

c Estimativas.

1. Compreendendo: Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal (Brasília).
2. Compreendendo: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Fernando de Noronha.
3. Compreendendo: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

DIVISÃO DO BRASIL EM REGIÕES FISIOGRAFICAS



- 1 Norte
- 2 Nordeste Ocidental
- 3 Nordeste Oriental
- 4 Leste Setentrional
- 5 Leste Meridional
- 6 Sul
- 7 Centro-Ceste

DIVISÃO DO BRASIL EM GRANDES REGIÕES
GEO-ECONOMICAS

- 1 Noroeste
- 2 «Nordeste»
- 3 Sudeste

ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A. Aspectos quantitativos

Em relação a tôda a nação, o crescimento da matrícula efetiva nos três níveis de ensino foi o seguinte, entre 1950 e 1960, em números redondos:

	<i>Primeiro nível</i>	<i>Segundo nível</i>	<i>Terceiro nível</i>
1950	4 352 000	540 000	49 700
1960	7 141 300	1 177 400	93 200

O incremento foi assim de 64% no primeiro, 118% no segundo e 88% no terceiro nível. Como, na mesma década, a população subiu de 52.000.000 a 70.500.000, ou seja, de 36%, o crescimento real foi de 28% no primeiro nível, 60% no segundo e 38% no terceiro nível. Embora tenha sido apreciável o esforço realizado, está longe de corresponder às necessidades de educação no país.

O rendimento do sistema escolar mede-se, com efeito, pelo número dos diplomados nos três níveis de ensino. O exame das cifras neste ponto revela, com maior evidência, o grau de deficiência em que nos encontramos.

Tomando-se a população escolar em 1959, de 7 a 11 anos (8.891.000) e de 12 a 18 anos (10.821.000) ou seja, de 19.712.000 crianças e adolescentes para a população global de 64.300.000, esta era a distribuição dos alunos ao longo da escada educacional, para o Brasil, segundo as regiões geo-econômicas: ¹

1 Região Norte-Oeste — Amazonas, Pará, Maranhão, Mato Grosso, Goiás, Territórios do Acre, Amapá, Rio Branco e Rondônia.

Região Nordeste — Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

Do Relatório apresentado pela Delegação Brasileira à Conferência de Santiago.

Região Sul — Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

	BRASIL	<i>Região Norte — Oeste</i>	<i>Região Nordeste</i>	<i>Região Sul</i>
Encontram-se na escola primária	7 141 284	635 285	1 529 560	4 976 439
Graduam-se na 4ª série primária	558 944	26 868	42 997	489 079
Encontram-se na 1ª série da escola média	304 153	19 681	47 596	236 876
Graduam-se na 4ª série da escola média (*)	122 783	6 980	20 589	95 214
Graduam-se na 7ª série da escola média	60 157	2 810	9 469	47 878
Matriculam-se na 1ª série da escola superior (**)	24 815	994	3 839	19 982
TOTAL	8 212 136	692 618	1 654 050	5 865 468

(*) Excluído o curso agrícola.

(**) Não computada a matrícula da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, por falta de dados.

Em face desse instantâneo da situação escolar em 1959, teríamos que, para cada 1 000 crianças de 7 a 14 anos (13 806 000):

	BRASIL	<i>Região Norte — Oeste</i>	<i>Região Nordeste</i>	<i>Região Sul</i>
Encontram-se na escola primária	517	46	110	361
Graduam-se na 4ª série primária	40	2	3	35
Matriculam-se na 1ª série da escola média ..	22	1,5	3,5	17

e para cada 1 000 adolescentes de 12 a 18 anos (10 821 000):

	BRASIL	Região Norte — Oeste	Região Nordeste	Região Sul
Graduam-se na 4ª série da escola média	11,5	0,5	2	9
Graduam-se na 7ª série da escola média	5,5	0,3	0,8	4,4
Matriculam-se na 1ª série da escola superior	2,29	0,09	0,35	1,85

Esses quadros falam por si mesmos, não sendo necessário, para sublinhar o contraste e a desigualdade entre as regiões, mais do que lembrar que a população do país assim se distribui pelas três regiões: Região Norte-Oeste — 10,2%; Região Nordeste — 31% e Região Sul — 59%, e o sistema escolar se distribui por essas mesmas regiões na seguinte proporção: 8,5%, 29,0%, 71,5%.

Ensino primário ou de primeiro nível

A análise mais específica de cada nível de ensino apenas nos confirma êsse panorama. Para uma população hoje de cerca de 14 milhões e duzentos mil de 7 a 14 anos, oferecemos escolas a cerca de 7 milhões e quinhentos mil, ou seja, pouco mais de 50%. Dêstes, encontram-se na primeira série, 53%, na segunda 21%, na terceira, 15% e nas 4.^a e 5.^a, 9%. Considerando-se a primeira série do nível médio dentro dêsse período de idade de 7 a 14, pode-se elevar essa última percentagem a 11%.

Tendo-se em vista que a escola rural é de três séries e a urbana de 4 séries, seria legítimo admitir que se diplomavam na escola primária rural 4% dos matriculados e na urbana, 12%, sendo 9% da escola primária e 3% da primeira série do nível médio. Corresponderia isto a 2% e 6% de diplomados em relação à população escolar global, que só chega à escola, como vimos, pela sua metade. Como a população matriculada na zona rural era de 2.800.000 em 1958, diplomávamos em ensino primário de três séries 112.000 alunos e no ensino urbano de quatro ou cinco séries, cuja matrícula era de 4 milhões, 480.000 alunos. Menos de seiscentos mil alunos era tôda a massa

de que dispunha por ano a nação para crescer ao grupo ativo em suas ocupações primárias de vida organizada e para suprir o número dos que iriam continuar os seus estudos.

Ao nível secundário, depois do filtro de um exame de admissão, que atinge algumas vezes caráter competitivo, chegam cerca de 50% desses alunos, que terminam a última série do ensino primário, aí compreendidos os alunos que já incluímos entre os graduados da quinta série. Além disso, como não se exige certificado de conclusão da escola primária para matrícula no segundo nível, mas um exame de admissão pelo qual se comprova "satisfatória educação primária", o número de matriculados na primeira série do nível médio pode sempre incluir alunos que não estão contados entre os que se graduam no ensino primário.

Ensino de segundo nível

O ensino de segundo nível, originariamente, compreendia escolas preparatórias ao ensino superior e escolas populares, de feição declaradamente vocacional, para atividades de regência de ensino primário, de artes e ofícios, de comércio e de agricultura. Tais escolas, mantidas separadas do sistema de ensino secundário, não conduziam à Universidade.

A partir de 30, no entanto, o ensino de tipo preparatório expandiu-se enormemente e perdeu seus altos padrões de seleção social.

Dêste modo, veio a chamada *escola secundária* a aproximar-se das demais escolas populares (vocacionais), se não pelo seu programa, que se conservou formalmente intelectualista, pela deterioração dos seus padrões e pela composição mais popular de sua clientela. Com isto, veio a surgir o movimento pela equivalência dos diferentes ramos do ensino de nível médio, passando todos eles a constituir variedades de um mesmo ensino diversificado de nível médio, com objetivos próprios, mas, secundariamente, todo êle de preparação para o ensino superior, pois passaram a ser elegíveis à universidade todos os seus graduados. Podemos, assim, considerá-lo como um todo, significando a variedade dos seus cursos, diversificação salutar para melhor se adaptar à relativa heterogeneidade de sua presente composição social.

Consiste essa escola brasileira de segundo nível em dois ciclos de estudos, o primeiro de 4 séries e o segundo de três séries. No curso de programa acadêmico, prevalece a designação de ginásio para o primeiro ciclo e de colégio para o segundo. Como o primeiro ciclo pode existir separado, embora os estabelecimentos que tenham o segundo ciclo devam ter também o

primeiro, não se pode considerar a escola inteiramente contínua. São de fato duas escolas, com distribuição geográfica diversa.

Dos quase três mil municípios em que se divide o país, cerca de 1.400 não possuem ginásio nem conseqüentemente colégio, 1.500 possuem ginásios e apenas cerca de 800 possuem colégio ou segundo ciclo.

A matrícula dos ginásios nos anos de 50 e 60 foi a seguinte:

	1950	1960
1. ^a série	126 639	273 908
2. ^a série	89 560	209 305
3. ^a série	69 412	156 331
4. ^a série	52 448	115 064

e a dos colégios:

	1950	1960
1. ^a série	31 586	54 387
2. ^a série	20 630	33 504
3. ^a série	16 645	25 679

Se aos cursos de programa acadêmico juntarmos os de programas declaradamente vocacionais, temos:

Ensino de nível médio de todos os ramos

Ramos e graus de ensino	Matrícula		Terminação do Curso	
	1950	1960	1950	1960
<i>1º ciclo</i>				
Ginásial	338 059	754 608	43 763	98 344
Comercial Básico ..	40 991	104 676	7 199	11 839
Agrícola	2 099	5 062	613	1 461
Normal	33 436	25 964	10 114	3 791
Industrial	19 436	19 973	2 825	2 610
TOTAL	434 021	910 283	66 514	118 045
<i>2º ciclo</i>				
Colegial	68 861	113 570	14 285	23 025
Técnico-comercial	35 464	81 258	9 253	17 667
Técnico-agrícola ..	664	1 601	270	439
Pedagógico-normal	25 231	64 763	8 713	18 948
Técnico-Industrial	3 239	5 952	690	1 022
TOTAL	133 459	267 144	33 216	61 101

A expansão desse nível de ensino foi bem maior do que a do ensino de nível primário, mas, ainda assim, não foi bastante para retirar a este ensino o caráter de ensino destinado à seleção social e, de certo modo, a formar um grupo educacionalmente privilegiado na estrutura ainda dualista da sociedade brasileira, por isto que apenas atende a 11% da população escolarizável de 12 a 18 anos, não recrutados pelo sistema do mérito.

O quadro acima oferece o número de graduados nos dois ciclos do nível médio, em todos os ramos escolares. Se considerarmos esta a contribuição direta da escola à força brasileira de trabalho, teremos que, em 1960, se graduariam, em nível primário, conforme já referimos, cerca de 600.000 mil alunos, dos quais, aproximadamente, 50% continuariam seus estudos, reduzindo-se, assim, a 300.000 os que se poderiam dedicar a trabalhos não qualificados. O rendimento do ensino de segundo nível no primeiro ciclo de 1960 foi de 113.045 alunos, dos quais 54% iriam concluir os estudos de segundo ciclo, ficando 46% preparados para o trabalho semiqualficado; o rendimento do segundo nível no segundo ciclo foi de 61.101, dos quais 50% iriam para o ensino superior, ficando para o trabalho qualificado 50%; o rendimento do ensino superior foi de 16.893 diplomados, que constituiriam os novos elementos para o quadro de nível superior, ingressando diretamente no trabalho.

Como o programa do govêrno prevê um aumento mínimo da força de trabalho de 800.000 pessoas por ano, na zona urbana, pode-se imaginar quanto a escola terá de se expandir, a fim de prestar sua contribuição específica no preparo do elemento humano para o desenvolvimento econômico.

Magistério primário, secundário e superior

O magistério primário distribui-se em três grupos, compreendendo os normalistas, diplomados no segundo ciclo do nível médio, os regentes, diplomados no primeiro ciclo do nível médio e os chamados "leigos", sem formação regular, na sua maioria provindos da escola primária.

O crescimento do corpo de professores pode ser apreciado no quadro abaixo:

	1950	1960
Normalistas	71 063	113 747
Leigos	66 463	97 854

O magistério secundário também se distribui em três grupos, os diplomados por escola de filosofia, ciências e letras, os

diplomados por qualquer escola superior e os diplomados por escolas de nível médio. Os dois últimos grupos não recebem formação alguma de natureza profissional.

Em Estado brasileiro, que pode ser considerado médio em matéria de desenvolvimento, qual seja o Estado do Rio de Janeiro, numa amostra de 1.400 professores do ensino médio, em 1955, encontravam-se em exercício 9% de diplomados em Faculdades de Filosofia, 41% de diplomados em nível superior e 50% de diplomados em nível médio, especialmente normalistas. (*O Sistema Educacional Fluminense*, Jayme Abreu — 1955). Estimativas recentes sobre a composição profissional do magistério secundário do país não atribuem ainda 20% à presença nêle de diplomados por Faculdades de Filosofia.

O magistério superior compreende diplomados pelas escolas superiores, havendo sido seu crescimento, entre 1950 e 1960, o seguinte:

	1950	1960
Professôres	9 665	21 064

A relação entre professor e aluno é a de 1 professor primário para 30 alunos, um professor de segundo nível para 16 alunos e um professor superior para 4 alunos.

B. Aspectos qualitativos

Embora a apreciação dos aspectos quantitativos permita fazer-se uma idéia da ineficácia também qualitativa de ensino, que se manifesta pela enorme perda dos seus efetivos, ao longo da escada educacional, cumpre acentuar aqui outros motivos da ineficiência da escola.

Em nível primário, antes de qualquer outro, deve-se notar a ausência de real graduação escolar. Cêrca de um têrço, pelo menos, das classes primárias são classes únicas para todos os graus do ensino primário. As demais classes, que se organizam por séries anuais, recebem alunos de 7 a 14 anos de idade, o que dificulta sobremodo a organização da classe por graus de ensino. Se a isto juntarmos o despreparo do professor e a pobreza de livros e material didático, poderemos avaliar quanto é difícil a tarefa do mestre. Êste se defende, reduzindo o ensino à técnica de ler, escrever e contar e a um catálogo reduzidíssimo de conhecimentos formais. Tôda a grande tarefa formadora da escola primária se perde, e daí haver boa receptividade para o funcionamento da escola por turnos, para a redução dos horários e para o aumento dos alunos por classe. Tão pouco pode a

escola fazer, que a redução de tempo escolar dá ao mestre uma sensação de paradoxal alívio.

A evasão também não surpreende. Reduzida a escola ao ensino das técnicas formais da leitura e às formulações elementares de conhecimentos também friamente abstratos, somente os alunos socialmente desenvolvidos e interessados, por si ou por suas famílias, na continuação dos estudos deixam-se prender à escola. A professora é levada inelutavelmente a limitar-se a tais interesses, e a escola se faz praticamente uma escola preparatória, estreitamente preparatória para a continuação dos estudos no nível seguinte.

Essa tendência, chegado o segundo nível, apenas se agrava. Também aí, a escola funciona por turnos, está desaparelhada de recursos para atividades escolares propriamente ditas e dispõe de professor em regra despreparado para o seu mister, ou excessivamente especializado (caso dos professores das faculdades de filosofia), o que, paradoxalmente, dá no mesmo, pois tal mestre somente pode acentuar a natureza abstrata e remota do ensino. Um falso herbartianismo de mentes *tabula rasa* a serem enchedas com formulações abstratas de conhecimentos sistemáticos domina pedagogicamente a escola e faz dela um triste modelo daquela *corruptio optima pessima* de que falavam os antigos.

O processo continua pelo ensino superior afora, constituindo o sistema escolar uma afirmação admirável, nos seus poucos resultados reais, de quanto a espécie humana é, realmente, por natureza, uma espécie que aprende, sejam lá quais forem os obstáculos que se lhe oponham. Muitos, como o gato do apólogo de Tchekov, sucumbem e chegam à completa incapacidade de aprender, mas alguns sobrevivem e se fazem teimosos e obstinados aprendizes.

Se pudessem ser êstes os escolhidos para o magistério, o processo viria a encontrar nestes heróis a sua possibilidade de autocorreção. Todos sabemos, porém, que o magistério somente no ensino superior e apenas em alguns casos se recruta nesse grupo e daí contar, sempre, pelo menos em germe, tal nível de ensino com certa faculdade de recuperação.

Habitualmente, entretanto, o magistério se recruta, no melhor dos casos, entre os que mais se adaptam à rotina escolar e, na grande maioria, entre os que sucumbem e, perdendo a curiosidade de aprender, consideram, tranquilamente, tal atividade o suplício dos suplícios. Longe, pois, de conter a possibilidade de sua autocorreção, o processo é, por excelência, autoperepetuador.

Detenhamo-nos um instante na análise de um outro fato, que, de modo geral, atua no sentido de impedir a mudança. Trata-se da ausência de *continuidade* do sistema escolar brasileiro.

Constitui-se êle, em verdade, de três sistemas independentes: o primário, o médio e o superior. Entre êles escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola de nível médio, e o do exame vestibular ao ensino superior, que fazem as vezes da indispensável articulação. Êstes dois últimos sistemas ocultos são, na realidade, os que contam. O ensino regular e sistemático vale na medida em que satisfaz às exigências dêstes dois sistemas, escondidos mas indispensáveis à conquista das barreiras estabelecidas entre a escola primária e a média e esta e a superior.

Ora, os três níveis de ensino, quando devidamente articulados, funcionam num sistema de educação como forças de resistência e de propulsão, pelas quais se estabelece o equilíbrio dinâmico entre os objetivos próprios de cada nível e o objetivo secundário de permitir o acesso ao nível seguinte. Isolados um do outro, desaparece a força de estímulo e propulsão que o nível mais alto exerce sobre o mais baixo e a força de resistência que o mais baixo exerce sobre o mais alto. Na realidade, sem o jôgo dessa salutar contradição, as forças de resistência passam a operar sôzinhas, deixando a escola primária de tomar conhecimento da escola média ou do segundo nível; esta, por sua vez, deixando de reconhecer a existência da primária e da superior, e esta última, esquecendo a do segundo nível. Se os respectivos ensinos fossem realmente compartimentos estanques, a serviço de sociedades diferentes, ou de sociedade de estratificação social rígida (e isto não deixou de ser o caso do Brasil de antes de 1930), pode cada uma das escolas encontrar em si mesma a força necessária para a conservação de sua própria identidade. Embora sem progredir, manteriam certa consciência de sua missão. Se, porém, se rompem as fronteiras das duas ou três sociedades existentes e se estabelece a mobilidade social entre elas, os três sistemas perdem as suas características próprias, e entram francamente em deterioração. A continuidade entre si dos três níveis de ensino constitui o remédio para essa ameaçadora consequência, criando a necessária circulação de valores entre as três escolas, já agora unificadas em um único sistema a serviço de uma só sociedade em desenvolvimento.

Na organização dualista anterior a 30, o Brasil mantinha dois sistemas íntegros de ensino: o popular e o da elite e, em cada um dêles, o processo de mútua fertilização entre os níveis de ensino operava normalmente: a escola primária ligada às escolas de arte e ofícios e vocacionais, com a mesma filosofia de valores; e a escola secundária, articulada com a superior profissional, ambas animadas pelo mesmo espírito.

Com a sociedade em processo de unificação pela fluidez das barreiras de classe, impunha-se a continuidade entre os três

níveis de ensino, para a formação de um só sistema, no qual cada um dos níveis conservasse os seus objetivos e recebesse, no inferior, o fermento provocador do nível superior e no superior o elemento de equilíbrio para a necessária dinâmica entre os objetivos diversificados, mas não essencialmente contraditórios de todos êles.

Dêste modo é que a escola primária, essencialmente prática, se faria também iniciadora da *sistematização* do conhecimento pela qual iria atender a solicitação do segundo nível de ensino; êste, predominantemente *disciplinador* do conhecimento, se faria, por sua vez, também prático, em atenção à necessidade do conhecimento global e concreto, que o aluno trazia do nível primário; e o superior, predominantemente *especializado*, ver-se-ia consciente também da necessidade de cultura geral e da inter-relação dos conhecimentos humanos, que caracterizaria o nível do ensino médio.

Fragmentados e isolados os três níveis, quebradas as suas relações orgânicas, rompe-se êste mecanismo circulatório de valores e passa o sistema a viver dos pulmões artificiais criados (*chassez le naturel...*) com o *preparo ao exame de admissão* (entre o nível primário e o do segundo nível) e o *preparo ao vestibular* (entre o do segundo nível e o superior). Tais pulmões artificiais não só fornecem circulação deficiente mas condicionam os três níveis, reduzindo-lhes as funções e lhes emprestando uma dupla personalidade, a das funções próprias e a oculta do preparo para os exames-barreiras. Dentro dessa confusão de valores, as escolas perdem a sua autenticidade.

Decorre daí estarem as escolas, apesar de sua considerável expansão, sem as forças de criação e ordenação, que a dinâmica dêsse aparente progresso deveria produzir.

Para correção do processo, não bastarão reformas legais de estrutura, mas a formação de um magistério capaz de se tornar consciente das mudanças sociais em curso e de operar não apenas como transmissores da cultura já existente — mas como coordenadores inteligentes do processo de fusão e integração cultural, que está dando lugar à expansão escolar.

Há, com efeito, duas dificuldades específicas para a reconstrução escolar. Primeiro, o das novas camadas sociais que ingressam na escola. Estas camadas, não tendo experiência da cultura que estão a buscar, apresentam-se inibidas, incertas e, de certo modo, passivas ante os defeitos da escola, os quais não sabem reconhecer nem criticar. Deixam, assim, de se constituir em elementos ativos na reforma necessária. Por outro lado, as camadas tradicionais, fiéis aos antigos objetivos da escola, constituem forças de resistência, que se intensificam em face da per-

turbação inevitável que os novos componentes do corpo escolar trazem à tranqüilidade da escola no seu esforço de transmissora linear de cultura.

Com um elemento assim passivo e incerto — o dos alunos provenientes de novas camadas sociais — e outro de resistência — o dos alunos das classes tradicionais — a escola se debate em uma camisa-de-fôrça que a paralisa e torna realmente inoperante. Sòmente o professor poderá constituir a fôrça de liberação dêsse sistema de fôrças imobilizantes.

Mas para que o professor se possa fazer tão alto instrumento, precisará de formação muito diversa da formação tradicional. Ora, é na formação do magistério que está a debilidade mais específica da situação escolar brasileira. Até 1930, essa formação, embora em nível médio para o professor primário, conservava algumas características da formação tradicional do magistério. As escolas normais, separadas do sistema secundário de cultura geral, cultivavam certa atmosfera profissional e diplomavam professôres primários de razoável espírito prático e boa formação pedagógica.

As fôrças sociais de expansão do ensino médio atuaram, porém, sôbre essas escolas e as absorveram no seu ímpeto de crescimento, transformando as chamadas escolas normais em ginásios e colégios de segunda categoria, nem acadêmicas nem profissionais, salvando-se apenas algumas poucas com internatos ou com privilégios especiais de formação do magistério.

Deixamos, assim, de ter sequer o professor primário do período tradicional da vida brasileira.

No magistério secundário, saímos da formação pela vocação e pelo autodidatismo, para a formação do magistério secundário pelas escolas de filosofia. Como, porém, demos a estas escolas uma finalidade dupla: a da formação de especialistas em todos os ramos do saber humano e a da formação de professôres de nível secundário, essas escolas oscilam entre os dois objetivos, não atendendo adequadamente nem a um nem a outro, ou atendendo a um e esquecendo o outro. Em face disto, nenhum problema é mais grave do que o da formação do professor para a nova situação de planejamento e reconstrução do sistema escolar brasileiro.

* * *

Além, pois, da expansão quantitativa do sistema educacional, há que se articular todo um conjunto de esforços visando a sua melhoria qualitativa e específica, centralizado em programas de formação e aperfeiçoamento do magistério primário, secundário e superior, e no empenho de promover o estudo obje-

tivo dos problemas educacionais em nível tanto quanto possível de pesquisa científica, a fim de dar base sólida aos projetos de renovação da estrutura educacional.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação vem sendo adaptado para essas funções. Constitui êle hoje uma constelação de centros de pesquisa e planejamento educacional, com sede no Rio de Janeiro (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e nas cidades do Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Pôrto Alegre (Centros Regionais de Pesquisas Educacionais).

Constituiu-se a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a esta Campanha se seguiram as de aperfeiçoamento do professor secundário, do professor de escola normal e do próprio professor primário.

Também o problema do livro didático e do material escolar foi atacado por métodos diretos, passando o Ministério da Educação a preparar manuais de ensino, livros de referência, num esforço, ainda modesto, mas já significativo, para influir na literatura didática do país.

Quanto ao ensino primário e ao problema de alfabetização, foi conduzida uma experiência em profundidade em alguns municípios-pilôto, que funcionaram como municípios-laboratório, para a experimentação de planos e processos de renovação escolar e de erradicação do analfabetismo.

Nos Estados da Guanabara, de São Paulo e do Rio Grande do Sul realizaram-se esforços coordenados e planejados de escolarização elementar total, sendo os resultados animadores para a generalização posterior das medidas e procedimentos adotados.

Nesses Estados iniciou-se o ataque aos problemas da regularização da matrícula por idades, da elaboração de padrões para as séries escolares e da extensão da escolaridade até seis anos, com a devida articulação com o ensino médio. Muitos problemas vêm sendo definidos, acentuando-se a consciência de sua existência, de modo a se poder abordá-los com soluções planejadas e consecutivas.

O SENAI, por sua vez, como sistema suplementar de formação profissional, prosseguiu em suas atividades, dominadas pelo espírito de treino específico, com o que passou a constituir um verdadeiro laboratório para as experiências de ensino ocupacional, indispensável à reconstrução da escola comum, impregnada do espírito de educação para o consumo e necessidade de revitalização, para, sem perda dos seus característicos de educação geral, acompanhar as novas orientações da educação para a produção.

Ao iniciar-se o ano de 1961, estava, assim, o país devidamente preparado para enfrentar o problema educacional à luz do espírito de planejamento, que começou a dominar a consciência coletiva e de que a UNESCO se fez paladina na América do Sul, a ela agora se associando, tão promissoramente, a Organização dos Estados Americanos.

O novo programa governamental é expressão dessa tomada de consciência. Em setembro de 1961, o Conselho de Ministros aprovou um programa de ação para o desenvolvimento econômico, ao qual ficou associado um programa educacional devidamente articulado com o plano econômico.

Além da Comissão de Planificação Geral do Governo, o Ministério da Educação elaborou o programa educacional, constando de um plano-perspectiva de 20 anos, um plano quinquenal de 1962/67 e um programa de emergência.

ATIVIDADES EM CURSO

Nos últimos meses do ano de 1961, a ação do Govêrno no campo da educação teve como objetivo básico o levantamento da situação educacional do País, tendo em vista introduzir os princípios, critérios e técnicas de planificação, nas normas de trabalho do Ministério da Educação e Cultura, de modo a superar o espontaneísmo até agora vigente neste setor.

Para a execução dessas tarefas foram mobilizados os órgãos técnicos de estudo e de pesquisa do M.E.C., tais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e sua rêde de Centros Regionais. Com o mesmo propósito, foi criada e instalada em Brasília uma Assessoria Técnica que vem sendo dotada dos necessários recursos de pessoal e de documentação para que, em futuro próximo, seja possível planejar e coordenar, da nova Capital, a política educacional brasileira.

Na execução do programa de emergência, estão sendo encaminhadas as seguintes medidas:

Ensino Primário

Quanto ao ensino elementar, por meio de convênios com os Estados, com os Municípios e com instituições particulares de ensino, foram aprovados o início, prosseguimento e conclusão de 19 Centros Integrados de Educação Primária, que, além do ensino de classe, ministrarão educação para o trabalho.

Visando à expansão da rêde escolar primária, sobretudo nas zonas rurais e nas sedes distritais, foram tomadas providências da mesma natureza, tendo em vista concluir obras em andamento ou iniciar novas edificações num total de 741 escolas, compreendendo 2.125 salas de aula, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em parte, forneceu também o respectivo mobiliário.

Esse órgão deu prosseguimento em 1961 aos programas de auxílio aos governos estaduais para o aperfeiçoamento dos professores das escolas normais e do magistério primário, bem como

O presente documento também fêz parte do Relatório já mencionado.

ao seu programa de supervisão das escolas experimentais e da formação de administradores e supervisores escolares, especialistas em artes industriais e em problemas de orientação educacional de excepcionais, através de cursos ministrados em diversos Estados.

Ensino Médio

Especial atenção foi dada ao planejamento de um modelo novo de instituição deste nível, os ginásios industriais ou modernos que, além de um currículo mais flexível, mais rico e mais preocupado com o ajustamento do ensino às necessidades de uma sociedade em franco processo de industrialização, requer as mais diversas modalidades de mão-de-obra qualificada. Implantando já estes modelos em caráter experimental, o M.E.C. elaborou convênios com Secretarias de Educação, Prefeituras e entidades privadas, que asseguraram recursos para a edificação e o equipamento de 32 estabelecimentos, 20 dos quais estarão em funcionamento em 1962; empenhando-se, também, na ampliação e aprimoramento dos cursos de formação do professorado para o ensino técnico.

Ensino Superior

Para atender a esta realidade, o Ministério da Educação e Cultura lançou-se a um esforço de reestruturação dos seus serviços e de planejamento, visando aparelhar-se para desempenhar uma função incentivadora na expansão das matrículas, do combate à subutilização das instalações, do equipamento e do pessoal docente, de aperfeiçoamento do magistério de nível superior, de elevação dos padrões de ensino e de pesquisa e sua adaptação aos requisitos do desenvolvimento econômico, social e cultural do País.

Como primeiro passo da nova orientação do Governo, foi convocado pelo Ministro da Educação e Cultura o Simpósio de Reitores, realizado em Brasília, com a presença da quase totalidade das Universidades federais, estaduais e particulares. Nesta reunião, que representou uma extraordinária demonstração de concordância de vistas e propósitos das altas autoridades universitárias, teve a maior acolhida o apêlo do Ministro de Estado com referência à duplicação imediata do número de matrículas do ensino superior, particularmente no campo da medicina e da engenharia. Assim, já para os vestibulares de

1962 programou-se a duplicação das oportunidades de ensino garantidas à nossa juventude.

Dentre as recomendações do Simpósio, integradas já no programa de trabalho do M.E.C., é de destacar-se o reconhecimento unânime da necessidade de disciplinar a expansão do ensino superior, de modo a realizá-la através da ampliação das escolas existentes, só admitindo a criação de novas unidades, quando demonstrada sua absoluta indispensabilidade.

Quanto aos exames vestibulares, foi recomendada a modificação das instruções que os regulamentam, no sentido de adotar-se o critério da classificação em lugar da simples seleção dos candidatos, de modo a preencherem-se, anualmente, tôdas as vagas iniciais de cada escola superior mantida pelos cofres públicos.

O Simpósio recomendou, também, a elaboração e execução coordenada por órgãos próprios do M.E.C., como a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de um amplo programa de instalação de centros nacionais de treinamento em nível de pós-graduação, de modo a incumbir os núcleos universitários mais experimentados e mais desenvolvidos em cada campo científico, cultural e técnico, de realizar cursos de aperfeiçoamento para o pessoal docente das diversas universidades, sobretudo das recém-federalizadas. Foi ainda recomendada a necessidade inadiável de expandir os serviços de aperfeiçoamento de pessoal docente no exterior e de incentivo à vinda de professores estrangeiros para ministrar cursos em universidades brasileiras, por meio de programas nacionais e apelando para os órgãos de colaboração cultural dos países a que estamos mais estreitamente vinculados, bem como para os serviços próprios das organizações internacionais.

Programas para 1962

No campo do ensino elementar, o M.E.C. porá em execução, em 1962, em caráter experimental, um plano de convênios com os Estados, que terá em vista assegurar a cada um dos seus municípios serviços educacionais mínimos, compreendendo o seguinte programa:

- 1 — expansão da rede pública escolar para o cumprimento do princípio constitucional de obrigatoriedade de educação primária, planejada à luz do levantamento das crianças de 7 a 11 anos não escolarizadas de cada município;
- 2 — recuperação cultural e cívica dos adolescentes que, no município, alcançarem, em 1962, os 14 e os 18 anos, ainda analfabetos;

- 3 — elevação do rendimento escolar, de modo que maior percentagem de crianças conclua o curso primário;
- 4 — fornecimento às comissões municipais de educação que se instalarem, dos recursos técnicos e financeiros para a execução de programas de aperfeiçoamento do magistério em exercício e de preparo de alfabetizados, bem como de provimento de material didático às respectivas escolas.

No nível médio, o Ministério da Educação e Cultura devotará especial atenção, em 1962, ao seguinte programa:

- 1 — instalação, junto aos grupos escolares, de classes complementares que ministrarão o ensino do tronco comum das duas primeiras séries dos cursos de nível médio, especialmente nos municípios que não contam com escolas deste nível — cuja população é orçada em 28 milhões de brasileiros;
- 2 — criação, através de convênios com os Estados, Municípios ou fundações educacionais, de uma rede de educandários médios integrados, a serem progressivamente instalados, série por série, através de cinco anos, destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, permitindo ao aluno maior variedade de currículo e facilidades de preparação profissional aos que não logrem concluir o curso e precisam encaminhar-se para o trabalho;
- 3 — organização de cursos de emergência para o preparo de professores para as classes complementares, e de aperfeiçoamento para o magistério de nível médio em exercício;
- 4 — elaboração e difusão, em grande tiragem, de manuais para o professor de cada matéria dos cursos de nível médio e de livros de texto e de estudo para os alunos de cada série.

No empenho de consolidar a expansão educacional aqui prevista, deverá o Ministério dar início a um plano de bibliotecas municipais e escolares, que forneça ao estudante e ao adulto os livros de referência, de texto e de cultura indispensáveis à sua educação na escola e à efetivação dos hábitos de leitura para sua informação e sua integração no consenso cultural do país e do mundo.

Todo o esforço escolar somente se completará com essa rede de bibliotecas, que constituirão os bens de raiz da cultura nacio-

nal. Ainda em 1962, cem bibliotecas serão construídas, equipadas, aparelhadas de livros e postas em uso.

Nelas, o escolar encontrará em número adequado os seus principais livros de estudos, com o que realmente se estará dando início ao fornecimento gratuito de livros didáticos, que cada vez mais necessário se faz, em face não só dos preços como da variedade de textos indispensáveis à educação moderna.

Será também implantado, em 1962, um serviço especial de bolsas-de-estudo, destinado a selecionar, em cada município brasileiro, o mínimo de cinco jovens e mais um em cada cinquenta dentre os que terminarem com maior proveito o curso primário e cujas famílias não tenham condições de custear-lhes a educação, para assegurar-lhes bolsas de manutenção, no caso de frequentarem escola pública, ou de manutenção e anuidades.

No nível superior, é de assinalar, ainda, como um dos acontecimentos de maior relevância educacional para o País, a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei originária da Mensagem do Poder Executivo que autoriza a instituição da Universidade de Brasília e as providências já tomadas pelo Governo para sua imediata instalação. Trata-se de um modelo nôvo de estrutura universitária que dotará a capital da República de centro cultural, técnico e científico de que carece, como órgão de assessoramento dos poderes públicos em todos os campos do saber que deverá alcançar a necessária autonomia e criatividade cultural e artística para imprimir aos empreendimentos que se projetarem em Brasília, o mesmo espírito renovador que presidiu ao planejamento da cidade-capital.

As inovações estruturais do plano da Universidade de Brasília, em caráter experimental, estão destinadas a influir na renovação dos moldes de organização e de funcionamento das universidades brasileiras. Sua execução dentro de um programa decenal que prevê o cuidadoso preparo do pessoal docente, do equipamento e do material didático, através da instalação progressiva dos diversos cursos e serviços, permitirá contribuir decisivamente para o cumprimento de algumas das principais tarefas culturais que se impõem à Nação no campo do ensino superior e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

As novas oportunidades de educação superior e de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação que a Universidade de Brasília deverá oferecer, se distribuirão através de um sistema de bolsas para a juventude de todos os Estados e, na proporção de 15% de todos os seus cursos, para os jovens dos países vizinhos, de modo a efetivar-se a função integradora que Brasília almeja exercer no País e no continente.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Seus Reflexos Sobre o Plano do Governo

Enquanto o Governo encaminhava seu plano de ação, não se descuidou de solicitar do Congresso a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em trânsito no Legislativo desde 1948.

Essa lei foi afinal aprovada e sancionada, com vários vetos do Poder Executivo, todos no sentido de evitar alguns dos óbices que essa nova legislação ainda opunha à mudança de estrutura que impunha à situação educacional.

Essa nova lei que ora rege a educação no Brasil, estabelecendo-lhe as bases e as diretrizes, entrou em vigor a 1.º de janeiro de 1962, pelo que não é possível ainda apontar-lhe os resultados, mas apenas prevê-los, com a esperança de que venham a corresponder ao estudo, à meditação e ao esforço levado a efeito a fim de adequar o sistema de educação às necessidades tecnológicas, científicas e profissionais do país e cobrir-lhe a realidade social.

Essa realidade social, com a sua diversidade geográfica, demográfica e econômica, estava a exigir ampla descentralização e diversificação, assim administrativa como pedagógica, que, de uma parte, fizesse possíveis novos experimentos, ensaios e tentativas educacionais em conformidade íntima com as peculiaridades e necessidades locais, e, de outra parte, resolvesse os problemas criados pelas distâncias entre o centro das decisões administrativas e os pontos de execução e, além de atribuir aos poderes locais a faculdade de decidir em numerosos casos, pusesse termo à atomização e, pois, à ineficácia dos meios à disposição do poder central nas largas zonas sem ressonância que caracterizam grande parte do território nacional em virtude de sua rarefeita densidade demográfica e da deficiência dos meios de transporte e de comunicação.¹

A descentralização pedagógica operar-se-á, nos termos da lei nova, de acordo com o princípio cardeal de que à União cabe apenas velar pela observância das diretrizes e preceitos básicos e lhe fica reservada ação puramente supletiva, e os Conselhos Estaduais de Educação, adstritos apenas a certos princípios de natureza geral, estabelecerão os sistemas de educação das unidades federativas e terão também poderes para autorizar e fiscalizar os estabelecimentos isolados de ensino superior e médio, de acordo com o que vier a ser estabelecido pelas leis estaduais.

¹ Essa densidade demográfica oscila de 0,40 habitantes por km² no Amazonas até 2.300 no Estado da Guanabara.

Em conseqüência do mesmo princípio de descentralização, o Ministério da Educação despoja-se de muitas prerrogativas importantes, transferindo-as a um órgão colegiado, que é o Conselho Federal de Educação.

Assim, por exemplo, em relação ao ensino primário, a União estabelece as normas gerais mínimas que deverão ser observadas em todo o território nacional e cujo objetivo capital é proporcionar a educação elementar a tôda a população em idade escolar. Ao mesmo tempo, será facilitada, graças à ação supletiva da União, a extensão da escolaridade, por mais dois anos, nos centros urbanos, devendo, nos dois finais, não só ser ampliados os conhecimentos dos estudantes como também sua iniciação nas artes aplicadas.

Entre os preceitos figura a obrigação, para as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 (cem) pessoas, de manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes, bem como para os proprietários rurais que não puderem manter escolas, o dever de facilitar a freqüência de crianças residentes em suas terras às escolas mais próximas ou de auxiliar a instalação e o funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

A primeira exigência figura na Constituição Federal em vigor desde 1946, mas, por dessuetude, havia-se transformado em letra morta.

Malgrado a timidez que a caracteriza em vários pontos, a lei nova introduz modificações numerosas e significativas na área do ensino médio em geral, sobretudo secundário, que continua sendo, desde os anos de 30, o de matrícula mais volumosa, em parte por motivo da elevação do *status* social que os certificados da sua conclusão parecem implicar, segundo a opinião ou sentimento dominante nas camadas populares, como instrumento de habilitação inicial ao ingresso nos cursos de grau universitário.

É na área do ensino médio, precisamente, que a análise crítica, ainda a mais superficial, vai encontrar a mais grave inadequação, seja em quantidade, seja em qualidade, entre o que o país oferece como educação e o de que realmente necessita na hora intensa da sua transformação econômica.

O traço mais vivo dessa inadequação pode ser expresso pela tendência no sentido enciclopédico e literário ou verbal da escola secundária, que se revela incapaz de preparar para a vida e se transformou, assim, em mero corredor de passagem para as escolas profissionais de grau superior.

De outro lado, as escolas dêsse mesmo grau, mas de tipo diferente, notadamente o industrial, não vêm atendendo a suas fina-

lidades, apesar das exigências cada vez maiores determinadas pelo surto de desenvolvimento industrial do país, seja porque muitas foram localizadas erradamente, não tendo havido, em muitos casos, adequação de seus cursos ao meio, seja porque as suas oficinas não se acham convenientemente instaladas e providas de recursos, seja ainda porque a necessidade mais recente de certos tipos de especialista não pode ser atendida pelos cursos em funcionamento e reclama cursos de emergência.

Além disso, apenas 30.759 alunos estavam matriculados, em 1961, nas escolas de ensino industrial do país, número que seria demasiado para as necessidades da época em que foram criadas mas hoje insuficientes pelas razões acima apontadas.

A fim de obviar tal situação, a Lei de Diretrizes e Bases determina que as empresas industriais e comerciais ministrem, em cooperação com o poder público, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, e permite que os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem se matriculem nas escolas técnicas, que passam a denominar-se ginásios de ensino técnico.

A situação esboçada acima levou o poder público a tomar as seguintes providências, a maioria delas já incorporada à Lei de Diretrizes e Bases: criação de duas séries no curso primário, equivalentes às duas primeiras do curso secundário; nesse curso secundário *curricula* mais simples, exequíveis dentro de cada ano escolar, com um máximo de cinco disciplinas obrigatórias, estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e mais duas obrigatórias e uma ou duas facultativas, escolhidas dentre as que forem indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, não podendo ser ministrado o ensino de mais de nove disciplinas no conjunto curricular do ciclo ginásial, nem o de mais de oito no ciclo colegial, uma ou duas das quais optativa, e um máximo de sete disciplinas em cada série, nos cursos técnicos, que são o industrial, o agrícola e o comercial, incluindo as duas últimas séries do 1.º ciclo, além das disciplinas específicas de tais cursos, quatro do curso ginásial secundário, uma das quais facultativa.

O 2.º ciclo abrangerá o ensino das disciplinas de natureza técnica e o de quatro disciplinas do 2.º ciclo secundário, uma das quais optativa; fica livre aos estabelecimentos de ensino industrial manter cursos de aprendizagem, de artesanato e de mestria; assegura-se a livre circulação entre os vários cursos de grau médio, graças ao estabelecimento de um ciclo *cumum* na primeira fase de estudos, o que significa a existência de mais de uma via de acesso aos cursos superiores, mediante a pres-

tação de exames complementares, se fôr o caso; garante-se a diversificação curricular, com o máximo de seis matérias na última série da segunda fase, para o efeito de atender às necessidades da preparação especial exigidas para o ingresso nos estabelecimentos de nível superior; permite-se a criação de ginásios que funcionarão à maneira dos *sandwich courses* ingleses e terão em mira a exercitação para o trabalho paralelamente à instrução intelectual; na área do ensino elementar, como na do ensino médio e na do superior, poderão funcionar cursos ou escolas de experimentação, com currículos, métodos e períodos letivos especiais; prevê-se a preparação de professores para o ensino normal, em institutos de educação, em conformidade com as normas em vigor para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras; a orientação "educativa" alcança novo relêvo mediante a fixação das condições que terão de ser satisfeitas pelos candidatos ao seu exercício, e a inspeção dos estabelecimentos despe-se de sua parafernália burocrática e policial para assumir as funções da orientação pedagógica e supervisão administrativa.

O ensino superior tem-se caracterizado pela rigidez, pela pobreza da diversificação de cursos, pela sua natureza nitidamente acadêmica e, não obstante êsse defeito, pelo cunho exclusivamente profissional.

Elevada percentagem da sua clientela encaminha-se para os cursos de direito, das faculdades de filosofia e também para os de ciências econômicas,² em parte, talvez, levado pelo desejo de conquistar mais facilmente um título que confere prestígio social, ainda que sem grande procura no mercado de trabalho, em parte, no caso do sexo feminino, com o propósito de encher um período de vida, ao passo que grande número de candidatos em geral não encontra espaço escolar que o abrigue.

Assim, deficiente em qualidade, deficiente em quantidade e, em consequência, extremamente seletivo, o ensino de grau superior acha-se tão inadequado à vária realidade nacional como o ensino de grau médio e necessita de ser retificado na sua estrutura, alterado na sua rigidez, enriquecido na natureza de

2 Em 1950, 1/4 de tôdas as matrículas nos cursos superiores, isto é, 21.977 foram feitas nas Faculdades de Direito; a metade, ou seja, um total de 45.053 foram feitas nas Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências Econômicas e ramos menores, ao passo que nas Escolas de Engenharia e nas Faculdades de Medicina as matrículas não ultrapassaram 10.325 e 10.248, respectivamente, números que representam as percentagens de 11,8% e 11,7%.

seus cursos e ampliado na sua capacidade de absorção dos candidatos, dos quais não foram aprovados senão 30% no ano letivo de 1961.

O ensino superior viveu longos anos sob a ação meramente policial do Ministério da Educação, que de certo modo se viu forçado a uma atitude fortemente repressora em face da proliferação ilegal de numerosos estabelecimentos fundados com objetivos comerciais. Desaparecida a necessidade de ação de tal natureza, o aparelho federal continuou, entretanto, entorpecido para atingir os seus verdadeiros objetivos e teve todos os seus órgãos dominados pela ancilose burocrática.

O princípio da autonomia universitária, que vinha sendo praticada parcialmente apenas e permitia, dessa forma, intromissões do poder executivo federal, cabendo ao Ministério da Educação a última palavra na decisão de muitos casos, inclusive de natureza disciplinar e nitidamente próprios da economia interna das unidades componentes da universidade, tem agora a amplitude necessária, abrange os aspectos didáticos, administrativos, financeiros e disciplinares e será exercida na conformidade do que dispuserem os estatutos de cada instituição.

De outra parte, a lei nova aponta a pesquisa, em primeiro lugar, como um dos objetivos do ensino superior, ao passo que, sob a lei anterior e, sobretudo, pela prática reiterada sem discrepância, a expedição de diplomas se afigurava a função precípua do estabelecimento de grau superior, ainda dos que já se achavam reunidos sob a forma de universidade. É tal a importância dada a êsse ponto, que um dos preceitos legais é a cooperação de institutos de pesquisa com os estabelecimentos de ensino superior, isolados ou não.

Neste momento, ainda não é possível a ninguém seguir o curso de uma disciplina ou grupo de disciplinas para efeito de especialização: a rigidez curricular e as exigências legais forçariam o candidato a freqüentar as aulas de tôdas as disciplinas do curso. A Lei de Diretrizes e Bases corrige cabalmente êsse grave defeito, ao mesmo passo que retifica o princípio, hoje sem razão de ser, de que a existência das universidades está adstrita à de uma faculdade de filosofia, ciências e letras e a regra de que os estabelecimentos dêsse tipo deverão para funcionar ter entre seus cursos o de filosofia, bastando, atualmente, quanto àquelas, que contem cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior e, quanto a estas, que disponham das seções de ciências e letras.

O colégio universitário, que já chegou a existir e a funcionar proveitosamente, poderá ser criado novamente, com o objetivo de ministrar o ensino da 3.^a série do ciclo colegial.

As universidades poderão diversificar a sua constituição e assumir as formas de *autarquia*, *fundação* e *associação*, e os recursos orçamentários concedidos pela União para manutenção das federais terão a forma de dotações globais, sendo as especificações feitas no orçamento de cada instituição, e o ensino nelas ministrado será gratuito para os estudantes que provarem ter necessidade dêsse benefício.

A retificação dos desníveis sociais perante as oportunidades de educação será tentada, nos termos da lei, pela gratuidade e, por igual, mediante largo regime de distribuição de bôlsas, tanto para o ensino de grau médio como para o de grau superior, regido pelo princípio da necessidade e pelo da capacidade dos candidatos, não estando compreendidos no valor das bôlsas o auxílio concedido a estudantes sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e dentária.

Êsse esforço do poder público será complementado graças à cooperação financeira da União com as escolas particulares, que serão obrigadas a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, em valor correspondente ao do auxílio obtido, e terá, como outra face, sob o regime de convênios, a concessão de subsídios aos Estados para construção de prédios e aquisição do mobiliário e petrechos didáticos, bem como para o aperfeiçoamento do magistério, a pesquisa pedagógica e a realização de congressos e seminários educacionais.

Os recursos de que disporão a União, os Estados e os Municípios têm por base as percentagens incidentes sôbre a receita de impostos, e releva notar que o mínimo de responsabilidade da União passou de 10% para 12% e que nove décimos dos recursos federais se destinarão, em parcelas iguais, à constituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, do Fundo Nacional de Ensino Médio e do Fundo Nacional de Ensino Superior, administrados pelo Ministério da Educação, de acôrdo com as normas que vierem a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

A escola pública, instrumento democrático por excelência, teve resguardadas as prerrogativas que lhe asseguram os meios indispensáveis à realização dos seus objetivos sociais, sem detrimento da posição da escola particular, que responde pela educação de elevada percentagem de jovens brasileiros, percentagem em muitos casos maior do que as das matrículas nas instituições federais, estaduais e municipais.

A lei alcançou certo equilíbrio entre o grupo de legisladores ditos *privatistas* e dos legisladores ditos *estatais*, ao estabelecer de uma parte, que a União cooperará com os estabelecimentos privados mediante subvenções, financiamento (êste extensivo

também a entidades públicas, quer estaduais, quer municipais), assistência técnica e ao determinar, de outra parte, que os recursos criados pela Constituição Federal se destinarão, de preferência, à manutenção e ao desenvolvimento do sistema do ensino público.

Sob a nova lei, seja do ponto-de-vista administrativo seja do ponto-de-vista pedagógico, a estrutura, o funcionamento e o sentido do ensino brasileiro em seus vários ramos e graus adquirem flexibilidade, coerência e harmonia, os recursos a êle destinados serão mais abundantes e terão ensejo de aplicação mais adequada, sendo lícito esperar resultados pedagógicos mais rápidos e mais seguros e socialmente mais justos.

Em face da nova lei, o ensino primário e médio articulam-se e ganham seqüência e continuidade. Com efeito, além do tronco comum dos dois primeiros anos do estudo de nível médio, que serão equivalentes aos dois anos complementares da escola primária, conduzindo ambos os tipos de ensino à terceira série de segundo grau, a nova lei de Bases e Diretrizes faculta novos tipos de ginásios destinados à formação geral e prática, os quais poderão conduzir à extensão da escolaridade comum não só aos seis anos do compromisso de Punta del Este, mas aos oito anos já necessários pelo menos à parte mais desenvolvida do país.

A extensão da escolaridade obrigatória a seis anos vem sendo promovida com o espírito de se estabelecer a continuidade entre o ensino primário e o do segundo nível pela criação do curso complementar de dois anos, equivalentes aos das quinta e sexta séries primárias e também aos da primeira e segunda do nível médio, de modo a constituir o início da campanha pela escola comum de oito anos.

Nestas séries complementares, o ensino se processa parte na classe e parte na oficina, devendo o aluno praticar o trabalho correspondente às chamadas artes industriais, menos no sentido vocacional do que no de familiarizá-lo com as atividades de fazer e produzir, como forma de educação geral.

A partir da terceira série do segundo nível, a escola média poderá começar a diversificar-se para atender a seus objetivos de formação geral de camadas variadas de adolescentes, que, entretanto, melhor se caracterização no atual 2.º ciclo, onde também se facultará adaptação da última série ao ensino propedêutico à Universidade.

O Conselho Federal de Educação, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, e que entrou em funcionamento em fevereiro do corrente ano, apresentou ao Senhor Ministro da Educação e Cultura a seguinte fundamentação sôbre a nova estrutura do currículo da escola média brasileira:

Disciplinas Obrigatórias

Disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, nos termos do artigo 9.º, letra "e", da Lei de Diretrizes e Bases:

1. Português — como instrumento de expressão do povo brasileiro e elemento básico da unidade nacional. Nas últimas séries, deve a matéria ser encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira.

2. História e Geografia — como elementos iniciadores do educando no meio em que deve viver e depois no mundo em que deve conviver. Neste sentido a Comissão encarece a necessidade de, nas duas primeiras séries do ginásio, serem ministradas a História e a Geografia do Brasil, de modo que propiciem uma suficiente interpretação de seu país e um sentido de integração na civilização brasileira.

Matemática e Ciências — disciplinas universais, por seu valor formativo e por sua utilidade prática.

Pareceu bem à Comissão insistir em que aos alunos das duas primeiras séries ginasiais se ministre, de preferência, iniciação à Ciência como visão de conjunto, que lhes proporcione as bases para ulteriores desenvolvimentos e diversificações, sobretudo nas ciências físicas e biológicas.

Disciplinas Complementares

Considerando que a maior parte dos países de mais alta civilização têm seus ginásios diversificados;

considerando que a escolha de um dos cursos colegiais tem mais sentido e eficácia quando fundada em experiência no ciclo ginasial;

considerando que o sentido da Lei de Diretrizes e Bases — sua melhor conquista — é a descentralização e a quebra da uniformidade;

considerando que essa conquista se manifesta, não só pela competência dos Estados, mas ainda pela livre opção dos colégios e, através deles, dos próprios alunos na formulação dos currículos:

a Comissão julgou acertado, aceitando estudos da Diretoria do Ensino Secundário, ampliar a margem de opção, admitindo pluralidade de currículos no sistema federal.

Primeiro ciclo — 1.^a hipótese: desenho e organização social e política brasileira; 2.^a hipótese: desenho e uma língua estrangeira moderna; 3.^a hipótese: uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; 4.^a hipótese: duas línguas estrangeiras modernas.

Segundo ciclo — O núcleo comum reduz-se, neste ciclo, a duas disciplinas: português e história.

Admitem-se: 1.^a hipótese: matemática e ciências; 2.^a hipótese: desenho e uma língua estrangeira moderna; 3.^a hipótese: uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; 4.^a hipótese: uma língua estrangeira moderna e filosofia.

Disciplinas Optativas

A Comissão sugere que, para o sistema federal, sejam assim relacionadas as disciplinas de caráter optativo a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino: a) no ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas; e b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia, e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito usual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética.

Sugere ainda a Comissão que, além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos. *

Ensino Superior

Quanto ao ensino superior foi a seguinte a indicação aprovada: “O Conselho Federal de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 72 e 101 da Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer n.º 1, elaborado pela Comissão Especial para apreciar a proposta formulada pelo conselheiro Clóvis Salgado, resolve indicar: 1.º — Será adotado no ano letivo de 1962, no que se refere à duração e aos currículos dos cursos superiores, o regime vigente em 1961. Art. 2.º — O Conselho Federal de Educação iniciará imediatamente por intermédio da Comissão de Ensino Superior, os estudos relativos à fixação dos novos currículos,

* Nota da redação: Os quadros ilustrativos referentes à Indicação do Conselho Federal de Educação foram divulgados em o n.º 85 da Revista.

podendo para êsse efeito ouvir os órgãos que julgar convenientes. em amplo inquérito de indagação nacional.”

Homologando a fundamentação apresentada pelo Conselho Federal de Educação, baixou o Senhor Ministro da Educação e Cultura portaria do seguinte teor:

“O Conselho Federal de Educação, tendo em vista os artigos 9.º, alínea *c*, e 46, parágrafo 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases, e o parecer e quadros exemplificativos em anexo, elaborados pela Comissão de Ensino Médio, resolve indicar:

Art. 1.º — Constituirão disciplinas dos sistemas de ensino médio: — Português (sete séries); História (seis séries); Geografia (cinco séries); Matemática (seis séries); Ciências (sob a forma de iniciação à Ciência, 2 séries, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, 4 séries).

Parágrafo único — O número de séries indicadas no presente artigo constitui o máximo.

Art. 2.º — São disciplinas comuns à 1.ª e à 2.ª série do ciclo ginasial as constantes do art. 1.º.

Art. 3.º — Para que se complete o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino são indicadas: Desenho e Organização Social e Política Brasileira, ou Desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2.º ciclo.

§ 1.º — As disciplinas enumeradas neste artigo poderão ser sugeridas aos Estados pelo Ministro da Educação, enquanto não forem criados os Conselhos Estaduais de Educação.

§ 2.º — No 2.º ciclo, as Ciências Físicas e Biológicas poderão desdobrar-se em Física, Química e Biologia.

Art. 4.º — Constituirão o estudo da terceira série do 2.º ciclo quatro disciplinas, no mínimo, e seis, no máximo, incluindo-se entre elas, obrigatoriamente, a Língua Portuguesa.

Art. 5.º — Ficam assim relacionadas as disciplinas optativas para o sistema federal de ensino.

a) *No ciclo ginasial:*

Línguas estrangeiras modernas, Música (Canto Orfeônico)
Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas.

b) *No ciclo colegial:*

Línguas estrangeiras modernas, grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Intro-

dução às Artes, Direito usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.

Parágrafo único — Além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que figuram como obrigatórias em outros tipos.

Art. 6.º — No sistema federal de ensino, além da Educação Física, que é obrigatória, poderão ser consideradas práticas educativas: — Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes Femininas e Industriais.

Art. 7.º — Os Cursos técnicos e os cursos de formação de professores pré-primários e primários comporão os seus currículos, tendo em vista o texto da Lei de Diretrizes e Bases, as presentes instruções e as leis especiais a elas atinentes.

Art. 8.º — No corrente ano será observado o calendário escolar do ano anterior, com as alterações necessárias para que se torne possível o mínimo de 180 dias efetivos de aula.

Art. 9.º — Para os efeitos do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases, o período letivo, em cada ano, será tido como encerrado em 31 de dezembro.

A Formação de Magistério

Tôdas as reformas e desenvolvimentos em marcha estão, entretanto, a depender fundamentalmente da adequada formação de professores.

Será neste setor que residirá um dos esforços maiores do Ministério da Educação, em sua nova fase, como órgão de propulsão dos vinte e um sistemas educacionais dos Estados, que a Lei de Diretrizes e Bases veio a ampliar aos três níveis de ensino (antes, somente o ensino primário estava sob o controle dos Estados) e como administrador do sistema federal de ordem apenas supletiva.

Ao lado do auxílio financeiro, pelo qual a União buscará restabelecer o equilíbrio entre os contrastes econômicos das diversas regiões do país, cogita ela de ampliar os seus serviços de assistência técnica, dando especial ênfase à preparação do magistério.

Como as chamadas escolas normais e cursos de regentes vêm sendo transformados, cada vez mais, em cursos de nível médio, para o que concorreu sobremodo a adoção dos ginásios secundários como seu primeiro ciclo, torna-se possível a criação de novas modalidades de formação do magistério, com a instalação de

centros de treinamento, destinados aos que tenham concluído os estudos de segundo nível, no primeiro ou segundo ciclo e desejem devotar-se ao magistério.

Estes centros seriam substancialmente centros de demonstração de ensino, desde o nível de jardim de infância até a última série do segundo nível, com jardins de infância, escolas primárias e escolas de segundo nível, nos quais grupos de estudantes entre 200 e 300 viriam residir, como internos, para praticar e estudar as artes do magistério infantil, primário e médio.

Os estudos seriam rigorosamente articulados com essa prática direta do ensino. As escolas — funcionando como os hospitais de clínica nas escolas de medicina — existiriam em três modalidades: escolas de demonstração, escolas experimentais e escolas de práticas. Dado o volume de professores a preparar e aperfeiçoar, tais escolas devem ter a amplitude necessária para permitir o treino individual. Ao lado das escolas de demonstração e experimentais, que poderão ser razoavelmente pequenas, haverá escolas de prática, com classes em número suficiente para o treinamento individual, aproveitando-se as próprias escolas do sistema escolar vizinho.

Estes Centros deverão, com efeito, ser localizados, de preferência, em cidades ou próximos a cidades que ofereçam tais oportunidades.

A criação de 40 desses Centros nos vinte e um Estados brasileiros representaria a cooperação específica do Governo Federal na sua obra de assistência técnica aos Governos dos Estados. Representaria, entretanto, tamanho investimento que seria de crer pudessem vir a contar com auxílio internacional, à maneira de certos tipos de ajuda que tanto o Ponto IV quanto a UNESCO vêm oferecendo em esforços mais modestos, tais como os do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (UNESCO) e o do Centro de Belo Horizonte (PABAAE — Ponto IV).

Já nos referimos anteriormente ao problema do magistério e à extraordinária proporção de mestres desprovidos de preparo pedagógico, tanto na escola primária quanto na escola média.

Nas condições atuais do ensino, entretanto, já não se trata apenas de aumentar o número de professores diplomados pelas atuais escolas normais, porém de modificar profundamente as próprias escolas normais, lançando as bases de um tipo novo de formação do magistério.

Com efeito, não só a escola está a exigir do professor uma nova responsabilidade em face da mobilidade social a que fizemos menção, como também, diante de novo fato, que é a massa de informações que recebe o aluno fora da escola, com os atuais

meios de comunicação — rádio, cinema, televisão — o que obriga o mestre a exercer antes a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno do que a de ser o quase único informante de antigamente, com a autoridade indiscutida do *magister dixit*. Este fato junta-se, em país em desenvolvimento como o nosso, ao da explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes. O professor, pois, adquire duas novas funções: a de integrador e não transmissor de conhecimentos, e a de catalisador da explosão de mobilidade social vertical.

Este novo mestre capaz de exercer essas novas funções, não pode ser a jovem adolescente recém-saída de uma escola de nível médio, em que se matriculou por não haver outra mais adequada a seu sexo — mas alguém com amadurecimento satisfatório, que haja voluntariamente escolhido o magistério para profissão e revele, deste modo, os primeiros sinais de vocação e se disponha a um treino efetivo de sua arte, na base de verdadeiro aprendizado.

Esse treino se faria em grandes centros de formação do magistério com escolas experimentais e escolas de demonstração, de nível infantil, primário e médio, em que o aluno-mestre estagiasse, como interno, praticando sua arte e estudando-lhe os aspectos teóricos e técnicos.

Tais centros, destinados a 300 ou 400 estagiários, com as residências e as escolas de experiência, demonstração e prática, constituiriam conjuntos de edificações escolares de alto custo, à maneira das escolas de medicina e seus respectivos hospitais de clínicas.

Nada menos de 4.000 alunos, dos 3 aos 18 anos, se distribuiriam pelos jardins de infância (300 crianças), escolas-classe (atividades de instrução) (3.000 alunos) e escolas secundárias (700 alunos), escolas-parque (atividades de trabalho e socialização, de arte e de educação física) para os mesmos 4.000 alunos, além dos 300 ou 400 estagiários.

O modelo deste centro já existe no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, da Bahia, com a capacidade de 3.000 alunos, sem incluir ainda a escola secundária.

Para esses centros se recrutariam os candidatos ao magistério de idade superior a 20 anos que tivessem educação secundária ou equivalente e que seriam treinados para o magistério em 1, 2 ou 3 anos, conforme se destinassem ao ensino de jardim de infância e dois primeiros anos das escolas primárias, dos seus quatro últimos anos, ou dos dois anos seguintes na escola média. O professor de nível de colégio continuaria a ser formado nas faculdades de filosofia, ou em faculdades de educação.

O treinamento do professor se realizaria pelo método do aprendizado, em classes infantis, primárias e médias regidas por professores-mestres, ajudado por especialistas de educação em currículos, programas, psicologia escolar, que debateriam, em seminários, os problemas teóricos e práticos do ensino.

Estas sumárias considerações são mais do que suficientes para indicar a magnitude do empreendimento, que se justifica em face do número de mestres a formar e da necessidade de ampliar o sistema escolar primário e médio. O projeto é, com efeito, ao mesmo tempo, de ampliação da rede escolar primária e média e de treinamento do magistério.

Seriam construídas nada menos de 20 salas de jardim de infância, de 100 salas de ensino primário, de 50 salas de ensino médio, de ginásios, oficinas e áreas de atividades sociais e artísticas para 4.000 crianças, e, além disto, residências para 300/400 estagiários e edifícios de aulas e estudos para esse número de alunos-mestres. O mínimo de meio bilhão de cruzeiros seria o custo das construções, não podendo ser a verba de custeio de cada centro inferior a 300 ou 400 milhões de cruzeiros anuais. Seria de cerca de 1 milhão de cruzeiros o custo de cada mestre por ano de treino.

Se fossem construídos 40 desses centros, formaríamos por ano entre 120.000 e 160.000 mestres, podendo em uma década formar 120.000 ou 160.000 novos mestres.

Empreendimento dêste vulto seria dos que mais justamente podiam receber auxílio internacional. Com efeito, essa despesa aparentemente enorme teria a contrapartida de constituir um multiplicador do progresso educacional do país. Graças a tais centros é que os propósitos de renovação escolar se concretizariam, fundando-se na formação do mestre capaz de realizá-la.

Cabendo ao Governo Federal, em face da nova lei de Diretrizes e Bases, ação supletiva aos sistemas estaduais de educação, nenhum campo parece mais propício do que este para exercer a União a sua ação de estímulo e auxílio. Um centro em cada Estado, para servir de modelo, constituir-se-ia foco de irradiação de boas práticas escolares e de propulsão de todo o sistema para as necessidades novas da nação em desenvolvimento.

Receber um auxílio correspondente a 20% do investimento que representaria esse projeto, no custo das edificações e no seu custeio, seria mais do que razoável.

Com esse espírito é que deixamos aqui esboçadas as suas linhas principais.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DA ALIANÇA PARA O PROGRESSO

A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial,

CONSIDERANDO:

Que o fim primordial da educação é o desenvolvimento integral de cada ser humano, e que, à parte seu valor intrínseco, a realização desta finalidade é um fator decisivo para o autêntico desenvolvimento social e econômico dos povos;

Que os baixos níveis de educação, nos países latino-americanos, são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa de sua situação econômica e social, impondo-se dar vigoroso impulso aos serviços educacionais, a fim de romper-se êsse círculo vicioso;

Que, nos últimos anos, os países latino-americanos envidaram consideráveis esforços para estender e melhorar seus sistemas educacionais, mas que, apesar disso, a insuficiência dos sistemas em aprêço constitui sério obstáculo ao progresso econômico e à integração social;

Que, em condições adequadas, os investimentos no campo da educação apresentam os maiores resultados nos setores cultural, social e econômico;

Que, a fim de assegurar-se o êxito da Aliança para o Progresso e os máximos resultados dos recursos destinados à educação, é indispensável integrar os planos para desenvolvimento desta com os programas nacionais de desenvolvimento;

Que a Organização dos Estados Americanos — através de seus serviços de educação e de desenvolvimento da ciência e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cul-

A referida reunião teve lugar em Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961, promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA) com a finalidade de fixar as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso. Todos os países latino-americanos estiveram representados por seus Ministros de Economia ou Finanças. O presente documento consta das resoluções anexas da reunião.

tura (UNESCO) têm estimulado, nos países da América Latina, vigoroso movimento em favor do planejamento integral da educação, de acôrdo com as recomendações da Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação;

Que, em dezembro de 1961, se realizará em Santiago do Chile a Conferência sôbre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a Comissão Econômica para a América Latina e a Organização dos Estados Americanos, ao passo que em junho de 1962 terá lugar em Bogotá a Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação,

RECOMENDA:

1. Que se adotem, em cada país, planos integrados de educação, para a consecução de metas precisas ao próximo decênio, a fim de elevar-se o nível cultural dos povos da América Latina, e habilitar êstes a participar construtivamente ao desenvolvimnto econômico e social.
2. Que se adotem, como metas da Aliança para o Progresso no campo da educação, a serem alcançadas nos próximos dez anos, as seguintes:
 - a) Proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para tôda a população de idade escolar. Isto pressuporia o aumento da matrícula nas escolas primárias, que foi aproximadamente de 26 milhões de crianças em 1960, para 45 milhões em 1970;
 - b) Realizar campanhas sistemáticas para a educação de adultos, com vistas ao desenvolvimento das comunidades, habilitação da mão-de-obra, extensão cultural e eliminação do analfabetismo. Desta maneira, pode conseguir-se que mais de 50 milhões de adultos analfabetos participem efetivamente, em níveis mínimos, da vida cultural, social e econômica de seus países;
 - c) Reformar e estender o ensino secundário, de tal modo que proporção muito mais alta da nova geração tenha oportunidade de continuar sua educação geral e receber algum tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade. Isso redundaria em considerável aumento da atual matrícula (aproximadamente 3,2 milhões) na escola secundária;
 - d) Realizar estudos para determinarem-se as variadas necessidades de mão-de-obra qualificada, exigida pelo desenvolvi-

mento industrial, pela reforma agrária e a promoção agrícola, programas de desenvolvimento social, administração pública em todos os seus níveis e para o estabelecimento de programas de emergência para a habilitação ou formação acelerada do referido pessoal;

e) Reformar, estender e melhorar o ensino superior, de tal modo que proporção muitíssimo mais alta de jovens possa nêle ingressar. Dessa forma se conseguirá substancial aumento da matrícula nas universidades, a qual é atualmente de cêrca de 500 mil alunos;

f) Fomentar o ensino no campo das ciências, e da pesquisa científica e tecnológica, e intensificar o preparo e aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciência;

g) Intensificar o intercâmbio de estudantes, mestres, professores, pesquisadores e outros especialistas, a fim de estimular-se a compreensão mútua e o aproveitamento máximo dos meios de formação e de pesquisas;

h) Desenvolver as bibliotecas públicas e escolares, como um dos meios mais eficazes para complementar-se e reforçar-se a obra educacional, e para enriquecer-se e difundir-se o patrimônio artístico e cultural;

i) Reorientar a estrutura, conteúdo e métodos da educação em todos os níveis, a fim de adaptá-la melhor aos progressos no domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e às exigências de seu desenvolvimento social e econômico;

j) Estabelecer bôlsas-de-estudo e outras formas de assistência social e econômica ao estudante, a fim de reduzir-se a deserção escolar, particularmente nas zonas rurais, e de garantir-se igualdade efetiva de oportunidades educativas em todos os seus níveis;

k) Desenvolver e fortalecer centros nacionais e regionais, para o aperfeiçoamento e formação de mestres e professores, e de especialistas nos vários setores do planejamento e na administração dos serviços educacionais, requeridos para a consecução das aludidas metas.

3. Que, a fim de complementarem-se os recursos internos disponíveis, para se porem em prática os planos integridos de educação, o Fundo Especial Interamericano de Melhoramento Social, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e outras fontes de crédito facultem

empréstimos para projetos bem ideados, nacionais e regionais, de desenvolvimento educativo, particularmente para edifícios e equipamentos escolares.

4. Que a Organização dos Estados Americanos, em conjunto com os organismos especializados competentes das Nações Unidas, e outras entidades interessadas, dispensem assistência técnica aos países que a solicitarem, para a elaboração, financiamento e execução de planos nacionais e projetos específicos de desenvolvimento educacional.
5. Que o Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos, ao definir a missão do Grupo Especial de Estudo da Educação previsto na Resolução A. 4, considere tôdas as recomendações da presente resolução, e que o mencionado grupo desenvolva suas atividades em estreita cooperação com os organismos internacionais e nacionais competentes.
6. Que, em relação com o desenvolvimento das universidades e da pesquisa científica, as conclusões e recomendações do Relatório, apresentado à Organização dos Estados Americanos por um grupo de técnicos, "A Educação Superior na América Latina e a Cooperação Interamericana" (relatório e recomendações), sôbre as necessidades aos citados campos, sejam cuidadosamente consideradas pelos Estados membros, pelo Secretário Geral da Organização dos Estados Americanos, e pelo Grupo Especial de Estudo da Educação.
7. Que na Conferência sôbre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, bem como na Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, se conceda especial atenção às seguintes tarefas: a) definir específica e pormenorizadamente as grandes metas indicadas no parágrafo 2 da presente resolução; b) assinalar as prioridades para os esforços iniciais; e c) recomendar os meios práticos mais adequados para se alcançarem as metas propostas.

REALIZAÇÕES DA DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO DO C.B.P.E. EM 1961

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE desenvolveu em 1961 as seguintes atividades, distribuídas em três setores:

- I) — Escola Experimental do INEP do Rio;
- II) — Estudos e Pesquisas;
- III) — Preparo de publicações para o professor primário.

I — Escola Experimental do INEP no Rio.

I — Os trabalhos da Escola Guatemala, em continuidade ao que se processou em 1960, tiveram prosseguimento normal no programa traçado. As crianças realizaram atividades intencionais, por elas mesmas planejadas e executadas. O rendimento, em relação ao plano seguido, ao esforço e tempo despendidos e aos meios utilizados, foi promissor. Feito um balanço do aproveitamento verificado durante o desenvolvimento de cada atividade intencional, constatou-se que os resultados davam à professora meios de controlar a aprendizagem das crianças, permitindo interessá-las cada vez mais nas matérias escolares.

O currículo, constante de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Música, Desenho, Artes Industriais, Biblioteca e Auditório, foi acrescido de Economia Doméstica para as alunas do 4.^o e do 5.^o anos.

Registrou-se ampla receptividade. Uma das turmas dirigiu-se à Diretora, em carta, testemunhando seu interesse e pedindo o aproveitamento de uma das aulas semanais de Arte Infantil no ensino dessas atividades de utilidade prática.

O programa de Economia Doméstica compreende, além da formação geral de uma dona de casa, incluindo a economia nos gastos e o hábito de ocupar horas de lazer de maneira útil e agradável, o ensino de corte e costura, bordado, decoração do lar e culinária.

A Escola Experimental do INEP vem despertando grande interesse entre os que se dedicam à Educação Primária. Em 1961 cerca de 240 especialistas visitaram a Escola, incluindo

alunos de cursos normais (do Rio e de São Paulo), professores-alunos de cursos de aperfeiçoamento do magistério, coordenadoras de escolas do Estado da Guanabara, alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia, oficiais-alunos do Curso de Técnica de Ensino do Exército, grupo de americanos patrocinado pela Comissão Fullbright, etc.

2 — *Aperfeiçoamento do Professorado da Escola.*

A partir de 24 de março, foram realizadas semanalmente reuniões dos professores da Escola Experimental com a diretora da D.A.M., e, a partir de 16 de maio, com os componentes do Gabinete de Psicologia.

Com o objetivo de reexaminar assuntos que devem interessar permanentemente o professor, quando da chegada de alunos novos, foram feitas reuniões sobre os seguintes temas:

a) — O regime democrático. suas características. A democracia como forma de vida. Importância da educação no regime democrático. Influência da educação no desenvolvimento da democracia. Objetivos do ensino primário e papel de cada uma das atividades do currículo na preparação à vida democrática. Hábitos e atitudes a serem desenvolvidos na escola primária.

b) — As tarefas evolutivas da infância e os objetivos da educação elementar. Formação do professor primário para que atenda a êsses objetivos. Currículo, objetivos e programa básico de cada matéria.

c) — Estudo das matérias de ensino no curso de Formação de Professores: Linguagem, Literatura Infantil, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Arte, Desenho, Recreação e Música.

O objetivo da D.A.M., nesse trabalho, é dar aos professores plena consciência de sua tarefa, da necessidade do preparo específico e de um planejamento de estudos.

As opiniões e contribuições trazidas pelas professoras participantes foram apreciáveis.

As reuniões realizadas pelo Gabinete Psicopedagógico trataram dos seguintes problemas: Relações mãe e filho (sua importância no desenvolvimento da criança); Sanções (assunto proposto por um professor); Desenvolvimento da criança; Tarefas evolutivas da criança e do adolescente; Personalidade e Ajustamento; Tentativa de interpretação da atitude do grupo; Contribuição da Escola Guatemala ao aperfeiçoamento do professor primário.

Promoveu-se Curso sôbre Correção dos defeitos da palavra, de abril a agosto, a cargo da professora Lúcia Bentes, especialista no assunto, em que foram estudados os seguintes temas: Anamneses nos casos de defeitos da palavra; Problemas de palavra com debilidade mental; Dislalias — classificação, causas, exercícios corretivos, materiais adaptados; Dislexias — tipos, causas, tratamento; Exame de gagueira — testes e provas de leitura, exercício para correção; Exame das crianças com problemas psicomotores.

Do Curso participaram 14 professores: 9 do Instituto de Pesquisas Educacionais, 2 do Centro de Orientação e Contrôlo do Estado, 1 da Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1 professora do Estado do Pará e 1 da Escola Experimental do INEP.

Também se realizou, para as professoras da Escola Guatemala, um Curso de Psicologia da Criança, com um total de 28 aulas, de abril a dezembro.

Estagiaram na Escola três professoras, uma de Prática de Ensino do Instituto de Educação de Belém, uma da Escola de Demonstração do Instituto Normal da Bahia e uma de Música e Canto Orfeônico da Bahia.

Não se efetuou o estágio anual de um grupo de professores de Escolas de Demonstração e Experimentais, por não haver sido aprovado o Plano de Aperfeiçoamento de Professores do INEP, em face de decisão a ser tomada quanto aos recursos da Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

II — *Estudos e Pesquisas.*

1 — 4 — Prosseguiu a coleta de observações sôbre Preparo e Aperfeiçoamento do Professor Primário, Métodos e recursos de Ensino, Programas do Ensino Elementar e Medida do Rendimento da Escola Primária.

Foi ainda iniciado, em colaboração com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar o

5 — *Estudo do pré-livro "Meninos Travessos", de autoria da Professora Maria Ivone Araújo.*

Este pré-livro foi adotado em uma das turmas do 1.º ano, sem prejuízo de projetos paralelos. Foram observados os resultados obtidos e a reação das crianças, para comparação com os das demais turmas da Escola, devendo as observações feitas e as sugestões correspondentes ser enviadas ao PABAE.

6 — *Estudo comparativo sôbre sociedades autocráticas e democráticas.*

No mês de julho, de 7 a 20, foi designada a Técnica desta Divisão Diná Martins de Sousa Campos para assistir os professores Gladys e Harold Anderson, do Michigan State University, que incluíram o Brasil no estudo que vêm realizando sôbre características apresentadas por pessoas que vivem em sociedades democráticas e autocráticas. Iniciaram êles tal estudo em 1959, aplicando os métodos que elaboraram para êsse fim — as chamadas Histórias Incompletas de Anderson — a crianças cariocas de 11 anos aproximadamente. No ano de 1960, o interêsse daqueles pesquisadores fixou-se nos professores de crianças daquela idade, a fim de obterem dados sôbre a cultura brasileira que permitissem melhor compreensão das reações observadas nas crianças.

A colaboração da D.A.M. aos professores Gladys e Harold Anderson foi a seguinte:

a) — Providências junto ao Departamento de Educação Primária do Estado da Guanabara para a obtenção de cerca de 100 professores primários, nas condições solicitadas, que se submetessem aos testes.

b) — Tradução e preparo material dos testes e sua aplicação.

c) — Obtenção de bibliografia sôbre cultura e problemas sociais brasileiros.

d) — Interpretação, pela Técnica de Educação Assistente, das reações obtidas, em face das condições socioculturais brasileiras.

e) — Tradução, para o inglês, das entrevistas feitas com o professor Lourenço Filho.

f) — Análise e interpretação dos resultados estatísticos da aplicação da forma infantil dos testes a crianças cariocas, em 1959, tendo em vista a realidade brasileira, e em comparação com os resultados obtidos em outros países.

7 — *Estudo sôbre o professorado primário do Estado da Guanabara.*

Nos primeiros meses do ano efetuou-se um estudo estatístico dos resultados obtidos com uma amostra de 24 professores primários do Estado da Guanabara, relativo a observações do tra-

balho de classe (216 horas), realizadas em 1960, e a entrevistas, abrangendo dados sobre os seguintes tópicos: Importância da carreira; expectativa e planos das professoras; formação e carreira profissional; os problemas da professora vistos por ela própria; a posição da professora em relação ao aluno e seu ambiente; fins da educação e sua realização pela escola.

No segundo semestre prosseguiu o estudo abrangendo mais 6 escolas do Estado da Guanabara, sendo observadas aulas de 36 professores, que foram entrevistadas através de questionários, da mesma forma que as 6 diretoras dessas escolas e os 4 Chefes dos Distritos Educacionais correspondentes.

Foi iniciada a elaboração do relatório sobre esta 2a. parte da pesquisa, cujos resultados serão incorporados àqueles do estudo realizado em 1960.

8 — *Inquérito sobre Formação do Professorado.*

Realizou-se no início do corrente ano um Estudo sobre Formação do Professorado — nível do curso, duração do currículo, programas, seleção de candidatos, orientação do ensino, etc. — que abrangeu as autoridades escolares do Estado da Guanabara, incluindo Chefes de Distritos Educacionais, diretores e subdiretores de Escolas Primárias, aproximadamente em número de 600.

Os resultados do Inquérito revelaram ampla coincidência de opiniões sobre os aspectos estudados, indicando que os líderes educacionais do Estado da Guanabara se acham preparados para uma reforma do Ensino Normal. Esses resultados foram encaminhados ao Diretor do Instituto de Educação e ao Diretor do Departamento de Educação Primária do Estado.

Tais resultados foram comunicados a especialistas que procuraram esta Divisão, como sejam a superintendente do ensino normal e a diretora do Instituto de Educação do Maranhão, a diretora do Centro de Orientação e Pesquisas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, a diretora da DAM do CRPE de Pernambuco, Miss Luella Keithen, do PABAE, o assessor do Secretário de Educação de São Paulo e o assessor do Secretário de Educação de Santa Catarina. Foram também enviados exemplares desse Relatório à diretora do CR da Bahia, à encarregada da reforma do Ensino Normal do Estado de Santa Catarina, à professora Eni Caldeira, à diretora e aos professores do Instituto de Educação de Brasília.

9 — *Psicologia para o professor primário.*

Foi iniciado estudo sôbre a orientação e a formação do professor primário no setor de Psicologia, programado face à experiência com professores do Estado da Guanabara e de outras unidades da Federação, estudo que demonstrou ser êsse um dos aspectos menos atendidos pelos Cursos de Formação de Professôres.

Foram alcançadas diversas das etapas planejadas, a saber:

a) Levantamento das dificuldades dos alunos da Escola Guatemala nas áreas de aprendizagem, comportamento e adaptação social registradas pelas professoras primárias daquela escola nas fichas individuais elaboradas pelo Serviço de Orientação Psicopedagógico, bem como registro e controle de outros dados, tais como as características dos alunos, os contatos com suas famílias, a evolução dos alunos, etc.;

b) Elaboração de questionário para os professores da Escola Guatemala com o objetivo de verificar quais as dificuldades e deficiências que encontram no exercício de sua atividade profissional e quais as sugestões que fariam para um melhor aperfeiçoamento;

c) Preparação de material bibliográfico sôbre Psicologia Evolutiva, Psicologia da Personalidade, Ajustamento e Motivação, e sôbre os fundamentos psicológicos básicos envolvidos no processo de aprendizagem da linguagem e da matemática, para consulta das professoras. Neste particular, foi feito um resumo do livro *The Child in the Educative Process* — de D. A. Prescott, assim como da pesquisa de J. Levine sôbre “Os aspectos elementares da assimilação de um ensino verbal”, e do livro *L'origine de l'intelligence chez l'enfant* de Piaget e tradução do estudo de W.D. Well — “*La psychologie au service de l'École*”;

d) Reuniões com as professoras da Escola Guatemala visando a uma sondagem dos tipos de dificuldades de aprendizagem e de comportamento que apresentam os alunos com os quais têm maiores dificuldades, discussão sôbre os assuntos de Psicologia que supõem mais importantes para o seu trabalho, e que orientação julgam deve ser dada ao ensino da Psicologia.

Em prosseguimento a êsse estudo adotou-se o seguinte planejamento:

1) levantamento, em material bibliográfico, de problemas de Psicologia que se relacionam com os próprios objetivos do ensino elementar e servem de fundamento para a resolução de problemas e tarefas que cabem ao professor primário; 2) entre-

vistas com professores da Matéria e de Prática de Ensino Elementar, para fixar que fundamentos psicológicos julgam necessários ao estudo dos problemas de suas disciplinas; 3) estudo do material colhido em observações de classes, por ocasião do Seminário de Psicologia para Professores de Escolas Normais, no Rio e em Pernambuco, do material apresentado por professores primários da Paraíba e do Rio Grande do Sul, em 1957, e das observações de classe feitas no ano corrente; 4) preparação de um questionário a ser apresentado a professores primários do Estado da Guanabara, e possivelmente de outros Estados, sobre o assunto; 5) classificação do material obtido, assim como das dificuldades dos professores, e o preparo psicológico para vencê-las; 6) estudo de todo o material colhido, destacando-se incidências maiores, as situações em que a Psicologia es faz necessária, fixando-se os conhecimentos e atitudes que poderiam atendê-las; 7) elaboração de recomendações quanto a objetivos, programas, recursos e orientação a dar ao ensino de Psicologia nos Cursos de Formação de Professores, ao papel do professor de Psicologia nesses cursos e medidas correlatas, como as que dizem respeito à seleção dos candidatos ao magistério e avaliação do trabalho do professorado.

10 — *Inquérito sobre aperfeiçoamento do magistério do Estado da Guanabara.*

Foi apurado estatisticamente o Inquérito em questão, aplicado em fins de 1960. Os resultados foram encaminhados ao Instituto de Educação e ao Departamento de Educação Primária em relatório, abrangendo os seguintes tópicos:

a) Apreciação, pelos professores, dos Cursos de Aperfeiçoamento que vêm sendo realizados; b) Causas pelas quais os professores abandonaram os Cursos; c) Como propõe o professor que se realize o aperfeiçoamento; d) Dificuldades e interesses do professor; e) Formação do Magistério e assistência ao professor recém-formado. Foram também incluídos no relatório dados sobre as condições de ordem administrativa que, na opinião dos professores, estão prejudicando o rendimento do ensino.

Conclui o documento apresentando sugestões ao planejamento e aperfeiçoamento do magistério do Estado da Guanabara.

11 — *Estudo sobre promoção na Escola Elementar brasileira.*

Esse trabalho foi iniciado em fins de 1959, pela professora Célia Lúcia Monteiro de Castro, que o interrompeu por ter sido

contemplada com uma bolsa-de-estudo da UNESCO para realizar o Curso de Especialistas em Educação, no Chile. Teve por objetivo caracterizar, em suas linhas mais gerais, os sistemas de promoção adotados nas escolas primárias dos diversos Estados brasileiros.

Para tanto, a DAM enviou às Secretarias Estaduais de Educação um ofício, pedindo as seguintes informações: Dados relacionados com a matrícula, inicial e final, nas várias séries escolares, em 1959; dados relacionados com a percentagem de aprovação por série, distinguindo, quando possível, as escolas da capital e do interior, públicas e particulares (relativos a 1959); exemplares de provas escolares aplicadas no mesmo ano, e informação sobre o critério de promoção (dados levados em conta para a promoção, maneira de obtê-los e condições para o aluno ser promovido).

Infelizmente, nem tôdas as informações pedidas foram fornecidas. Algumas Secretarias de Educação não responderam e outras o fizeram de forma incompleta. No entanto, os dados obtidos permitiram uma primeira aproximação do problema.

Ésses dados nos permitiram caracterizar a escola primária brasileira segundo:

a) capacidade de retenção do aluno: relação com a dependência técnico-administrativa da escola (federal, estadual, municipal, particular), com a localização da escola (capital ou interior do Estado), com o tipo de organização escolar (grupos escolares, escolas reunidas, escolas singulares);

b) taxas de promoção: variáveis de série a série (maior reprovação na 1.^a série), de Estado a Estado, de escola a escola;

c) sistema de promoção adotado no Estado: foi possível distinguir 5 tipos: o que considera unicamente as provas finais; o que considera, para efeito de promoção, unicamente as provas finais, mas para efeito de classificação e média de promoção, as notas mensais; o que considera as notas de exames finais como eliminatórias, com as notas mensais influindo na promoção; o que considera as notas mensais e as notas dos exames finais como eliminatórias; o que considera notas mensais e finais para efeitos de promoção.

Além disso, foram estudadas as provas finais aplicadas na primeira série (início da escolarização para a maioria das crianças brasileiras), e na quarta (término da escola primária, já que, em alguns Estados, o quarto ano é, realmente, o último, e em outros, a quinta série assume aspectos de educação complementar introdutória para os estudos do nível médio). Nossa preocupação foi determinar os conteúdos exigidos com maior freqüência nos diversos Estados e a importância relativa atri-

buída a cada conhecimento (o que fizemos pela análise dos pontos dados a cada questão). Os resultados foram apresentados em quadros sinóticos.

O estudo, assim realizado, permitiu-nos conclusões sobre: a) o fenômeno da evasão escolar (expresso em percentagens a partir da primeira série); b) as taxas de reprovação e caráter seletivo de nossa escola primária (grande reprovação na primeira série e progressiva elevação dos índices de promoção nas séries subsequentes); c) sistemas de promoção; d) conteúdo da instrução ministrada (possibilitando concluir sobre o excessivo formalismo da escola primária).

Foi feita ainda a análise qualitativa das questões das provas: quanto ao tipo de questão (provas "clássicas", provas tipo teste), quanto à forma de apresentação de problemas (escrito, oral, lido ou não pela professora), e quanto à forma pedida para a solução dos problemas.

12 — *Estudo sobre dificuldades das crianças em Matemática.*

A partir de março do corrente ano, procuramos estudar, na Escola Guatemala, as dificuldades encontradas pelas crianças na aprendizagem da matemática. O trabalho foi dividido em três partes: diagnóstico das principais dificuldades, suas causas e sugestões para a correção.

Para o diagnóstico das dificuldades, lançou-se mão das provas aplicadas de 1955 até 1960 inclusive, em julho e dezembro, nas diversas séries da Escola Guatemala.

Procurou-se diagnosticar as principais dificuldades, por série, nas seguintes áreas: conceituação e linguagem, contagem e numeração, sistema monetário brasileiro, operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, raciocínio matemático (problemas).

No capítulo das causas prováveis foi estudada a influência dos fatores: maturidade (idade cronológica das crianças); inteligência (através da aplicação do teste de Gille); percepção das dificuldades e causas por parte da professora, e métodos empregados no ensino da matemática. Foram escolhidas estas áreas, pela maior possibilidade de interferência direta da escola sobre elas.

O estudo estêve a cargo de Célia Lúcia Monteiro de Castro.

A parte de sugestões metodológicas foi desenvolvida simultaneamente com o estudo das causas prováveis, já que lançamos mão do método terapêutico (lançada a hipótese de uma determinada causa, instituímos as correções possíveis: a ocorrência de melhores resultados provará a hipótese considerada).

13 — *Colaboração à reforma do Serviço de Assistência a Menores.*

A técnica desta Divisão, Diná Martins de Sousa Campos, foi encarregada de representar o INEP na Comissão de Reforma do SAM.

Nesse trabalho, que abrangeu visitas às instituições do Serviço de Assistência a Menores do Rio e de Minas Gerais, e uma análise dos relatórios de tôdas as instituições do Serviço (as quais abrigam cêrca de 20.000 alunos), ficou encarregada a referida técnica, juntamente com outro representante do INEP — professor Joaquim Moreira de Sousa, de tôda a parte relativa ao ensino primário.

O trabalho em questão estendeu-se por 2 meses.

III — *Publicações para o Professor Primário.*

1 — *Guia do Ensino da Matemática.*

(Ensinando Matemática a crianças — 2.^o volume)

Prosseguiram as reuniões da Comissão de Organização do Guia de Ensino de Matemática na Escola Elementar, que foi reestruturada em virtude do afastamento de vários dos seus membros. Tratou-se dos tópicos relativos a recomendações gerais, estando terminada a parte referente à Metodologia da Matemática no 2.^o ano, e iniciada a relativa ao 3.^o ano primário.

2 — *Estudos Sociais na Escola Elementar.*

Prosseguiu o trabalho de elaboração do Guia de Estudos Sociais na Escola Primária. A Comissão concluiu a parte relativa ao 4.^o ano, estando em realização a referente ao 5.^o e 6.^o anos, bem como o estudo de bibliografia para o aluno e o professor.

3 — *Ciências na Escola Elementar.*

Prosseguiu a organização do Guia de Ciências para o Professor Primário, que compreende: objetivos de ensino das Ciências, recomendações sôbre o seu ensino na Escola Elementar, por assunto, atividades e bibliografia para o aluno e o professor.

XXIV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Reunida em Genebra em sua 24.^a sessão, de 3 a 7 de julho de 1961, por convocação da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação, adotou as seguintes recomendações, dirigidas aos Ministérios de Instrução Pública:

Recomendação n.º 52

Dispõe sobre a escola primária de mestre único

A Conferência,

Considerando a Recomendação n.º 47, aos Ministérios de Instrução Pública, que tratava das possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais e foi adotada em 16 de julho de 1958 pela Conferência Internacional de Instrução Pública reunida em sua 21.^a sessão;

Considerando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde se proclama que o ensino primário gratuito e obrigatório deve ser assegurado a todos;

Considerando ser necessário vencer as dificuldades de toda ordem a fim de possibilitar às crianças das pequenas comunidades o acesso à educação, evitando-se separação da família, e em condições equivalentes, às concedidas aos que residem nas localidades maiores;

Considerando que, em numerosos países, a instituição das escolas de um só professor tem facilitado a generalização do ensino obrigatório;

Considerando que, embora se tenham modificado, em certos países, as condições de vida das pequenas comunidades, resultando na diminuição do número de escolas com um só professor, ainda há milhões de crianças freqüentando as escolas primárias desse tipo;

Considerando que, para estar capacitada a assegurar a seus alunos transferência eventual para outra escola primária, além

de acesso à instrução pós-primária, a escola de um só professor deve ser completa, isto é, o curso nela ministrado deve ter a mesma duração que na escola primária de tipo comum;

Considerando a urgente necessidade de se transformar as escolas incompletas de um só professor em escolas completas de professor único;

Considerando que, a esse tipo de escola ainda caberá prestar relevantes serviços, sobretudo nos países atualmente empenhados em organizar os respectivos sistemas de ensino primário obrigatório e nas quais o sistema de comunicações e de transporte apresenta deficiências em algumas regiões;

Considerando que, até agora, pouca importância se atribuiu ao estudo dos múltiplos problemas de cuja solução depende o bom funcionamento das escolas primárias de professor único;

Considerando que, embora apresentando aspirações semelhantes, os países que apresentam situações muito diversas têm de procurar soluções diversas para o problema de organização da escola primária de professor único:

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

Escolas de um só mestre

1. Seja qual fôr a origem e a residência, urbana ou rural, da criança escolar, quer freqüente ela estabelecimento provido de vários professores ou de um só, precisa receber um mínimo de instrução que lhe será indispensável tanto ao prosseguimento dos estudos além do curso primário, como na sua formação complementar, preparatória ao preenchimento de suas obrigações como adulto e como cidadão.
2. Durante a elaboração dos planos de extensão do ensino primário ou de generalização do ensino obrigatório, convém levar em especial consideração a contribuição que o sistema das escolas completas de professor único poderá trazer para a realização desses planos.
3. Se a escola primária de professor único fôr "incompleta", por abranger o curso menor número de anos que o previsto nas outras escolas primárias, urge assegurar a seus alunos outros recursos, atendendo às condições locais, que lhes permitam completar sua instrução sem dificuldade.
4. Quando prevalecer ainda a suposição de que a escola de professor único só poderá ministrar uma parte do ensino

de primeiro grau, será desenvolvida intensa atuação visando a convencer as autoridades escolares e os docentes de que: a) o analfabetismo praticamente desapareceu dos países onde o sistema de escolas completas com um só mestre permitiu a escolarização total; b) os países que lideram o desenvolvimento educativo mundial continuam a utilizar êsse sistema nas regiões onde as dificuldades de transporte ou de financiamento não permitem reagrupar os alunos das localidades pequenas em escolas centrais, com ou sem internato; c) apesar de suas deficiências, a escola completa de professor único oferece indiscutíveis vantagens sob o triplo aspecto pedagógico (estudo do ambiente, trabalho de grupo e trabalho individual), humano (atmosfera de família, relações e cooperação com os companheiros) e social (extensão da influência da escola e sua contribuição para a educação dos adultos).

5. Nos países em processo de desenvolvimento e nas regiões subdesenvolvidas de outros países, onde seja necessário organizar escolas com um só mestre, compete-lhes atender, além da instrução das crianças, à educação dos adultos e à realização dos planos de desenvolvimento econômico e social.
6. É aconselhável transformar, o mais breve possível, e dentro dos planos previamente estabelecidos, as escolas incompletas de professor único que já existam ou que venham a existir, em escolas completas com um, dois ou mais professores, se as circunstâncias tal indicarem.
7. As escolas completas nas quais dois ou três anos de estudos ficam reunidos sob a direção de cada professor, poderão constituir a transição para a escola primária de tipo comum.
8. Se fôr necessário conservar as escolas incompletas com um só professor, por motivos de ordem local, é importante que a seus alunos seja permitido concluir os estudos primários em uma escola regional.
9. Nos países onde houver tendência a suprimir as escolas primárias de professor único, em decorrência de mudanças de ordem demográfica ou porque se procura racionalizar a rede escolar, é desejável tentar saber a opinião das populações interessadas, antes de executar os reagrupamentos planejados, ouvindo principalmente os pais, que talvez preferiram conservar a escola, por constituir muitas vezes o único centro de atividade cultural e social de que dispõem.

Providências de ordem administrativa

10. Nos países onde a situação demográfica e o modo de vida das pequenas comunidades apresentam rápida evolução, é interessante revisar periodicamente as disposições que regem a escola de mestre único, a fim de adaptá-las às novas circunstâncias.
11. Apesar de variarem consideravelmente as condições exigidas para a criação desse tipo de escola, conforme a região (número de habitantes, distância muito grande até outra escola etc.), as autoridades devem inspirar-se em dois princípios essenciais: a) não retardar a criação de escola na localidade até que os efetivos escolares exijam para o lugar a presença de vários professores; b) verificar se as exigências regulamentares que condicionam a abertura da escola com um só mestre apresentam suficiente flexibilidade, para facilitar ao máximo a frequência escolar a todas as crianças da região.
12. Tudo deve ser feito para romper o isolamento da escola de mestre único, tanto no que se refere a este (atenção especial do inspetor, dos conselheiros pedagógicos, da documentação para a classe, círculos de estudos, relações mantidas com os estabelecimentos escolares mais importantes etc.), como no que diz respeito aos alunos (visitas de médicos escolares, correspondência interescolar, cooperação escolar, excursões, intercâmbio de alunos, participação nos mesmos exames finais que os alunos das outras escolas etc.).
13. É altamente desejável que os serviços de uma biblioteca itinerante sejam estendidas da maneira mais ampla possível, às escolas de um só mestre, a fim de atender às necessidades do professor, da comunidade e dos alunos; além disso, às escolas interessadas deve ser concedida a verba necessária para aquisição das obras de referência considerada indispensáveis.
14. Convém se estabeleça, junto à administração superior do ensino de primeiro grau, um órgão consultivo que, em colaboração com outros ministérios ou departamentos, e com representantes dos mestres interessados, fique encarregado de estudar, em seus múltiplos aspectos, os problemas referentes ao funcionamento da escola primária de um só professor.

15. Esse órgão de consulta e estudo deve ter como funções principais: a) proceder ao exame imparcial e objetivo das vantagens e inconvenientes que apresenta a escola de um só mestre; b) determinar por que meios, quando se fizer necessária a criação de tais escolas, será possível remediar os seus inconvenientes e de que forma conseguir melhor rendimento; c) estudar os aspectos financeiro, social, cultural, pedagógico etc., da manutenção das escolas desse tipo, ou de sua transformação em escolas de vários mestres; d) promover atividades que sirvam para encorajar os mestres e facilitar seu trabalho.

Providências de ordem pedagógica

16. Visto que o titular da escola de um só mestre precisa atender a alunos com idades muito diversas, distribuídos em vários anos de estudo, o efetivo desse tipo de escola não deve exceder do número de alunos normalmente confiados a cada professor na escola primária de vários mestres; convém mesmo que seja inferior.
17. Na impossibilidade de o titular da escola de professor único ocupar-se ao mesmo tempo de todos os alunos, urge constituir grupos bastante homogêneos, considerando a idade, as aptidões e os conhecimentos das crianças.
18. Embora o papel de aluno monitor haja perdido sua importância no ensino propriamente dito, o mestre e as crianças podem ainda tirar proveito da ajuda direta dos alunos mais adiantados, a qual, além de atuar como estimulante, facilita a organização geral da classe, os exercícios de repetição, a distribuição dos trabalhos práticos e dos jogos, esportes e atividades ao ar livre.
19. Na escola primária de um só mestre o conteúdo dos planos de estudos e dos programas, assim como o número de anos de escolaridade, não devem ser inferiores ao da escola primária com vários mestres, a fim de que os alunos de um e outro tipo de escola tenham idênticas possibilidades de acesso aos estudos de nível pós-primário.
20. Uma vez que a escola de um só mestre se diferencia da escola de vários mestres, não pelas exigências dos programas, mas pela organização interna do trabalho escolar, convém destacar em particular, nas instruções e normas destinadas às escolas do primeiro tipo, o fato de se pres-

- tarem elas, muito mais que os outros tipos de escolas, à aplicação de certos princípios psicopedagógicos, tais como o trabalho individual e o trabalho de grupo.
21. A elaboração de guias didáticos destinados ao pessoal docente das escolas de um só mestre justifica-se plenamente; é importante, além disso, encorajar as revistas pedagógicas a apresentarem sugestões interessando diretamente aos titulares das escolas de um só mestre.
 22. Embora materialmente difícil elaborar manuais exclusivos para escolas de um só mestre, urge colocar à disposição dessas escolas recursos audiovisuais, séries de exercícios graduados, fichas de trabalhos individuais e qualquer outro material didático adaptado ao ensino simultâneo.
 23. A construção da escola de um só mestre deve ser planejada em função das necessidades peculiares a êsse tipo de escola; a fim de facilitar as atividades simultâneas de grupos diferentes, convém reservar locais de trabalho, dispostos de maneira que o mestre possa supervisionar permanentemente o conjunto desses alunos; sempre que possível, deve haver espaço para a prática da jardinagem e criação de pequenos animais.
 24. As autoridades escolares devem preocupar-se com as exigências especiais do ponto-de-vista do equipamento, mobiliário e material didático peculiares às escolas de um só mestre (carteiras, mesas e cadeiras adaptadas às crianças de diferentes idades, maior número de quadros-negros para uso do mestre etc.).
 25. Os problemas que interessam à escola de um só mestre devem ser submetidos a pesquisas de caráter pedagógico, visto serem os estudos experimentais correspondentes de natureza a fazer progredir o conhecimento das técnicas de aprendizagem em geral.

Pessoal docente

26. Seja qual fôr o tipo de estabelecimento em que se formem os professores aos quais será confiada mais tarde uma escola de mestre único, a duração e o nível de seus estudos devem ser os mesmos que para os colegas escalados para trabalhar em escola de vários mestres; assim é que nenhum impedimento legal poderá opor-se à passagem do

titular de uma escola de um só mestre para outra escola, rural ou urbana, com vários mestres, ou vice-versa.

27. O estudo dos problemas que surgem na escola de um só mestre pode servir a todos os professôres que tenham de trabalhar em escola primária, devendo figurar, sempre que possível, no plano de estudos para formação de professôres primários.
28. O que importa, tanto quanto os conhecimentos teóricos sôbre a organização do ensino na escola de um só mestre, é a possibilidade, para o aluno-mestre, de praticar o ensino em escola dêsse tipo; a experiência será das mais preciosas para o conjunto dos futuros professôres primários.
29. Talvez seja útil, em certos países, a criação de escolas-piloto com um só mestre, adaptadas às diferentes regiões; há vantagem em ficarem tais escolas anexadas a um estabelecimento de formação pedagógica, de maneira que possam servir simultâneamente como escolas de aplicação para alunos-mestres e como centros de aperfeiçoamento para os professôres em exercício.
30. Em decorrência de seu isolamento, é bem mais necessário o aperfeiçoamento dos titulares de escolas de mestre único; convém dar-lhes ocasião de freqüentarem cursos de férias, por correspondência, pelo rádio, conferências pedagógicas de circunscrição, e facilitar-lhes os serviços de uma biblioteca itinerante.
31. Nos países em que os titulares de escolas de um só mestre recebem formação de nível inferior à proporcionada aos demais professôres primários, a ação empreendida no sentido do seu aperfeiçoamento deve tender igualmente a colocá-los em plano de igualdade com os colegas, pondo termo às diferenças porventura existentes quanto à nomeação, remuneração, transferência etc.
32. Em vista das dificuldades de sua função e do acréscimo de responsabilidades que lhes cabe, convém facilitar ao máximo as condições de trabalho dos titulares de escolas de um só mestre; devem êles dispor de razoável ajuda quanto a alojamento, assistência médica e reembolso das custas de viagem; é necessário igualmente considerar a possibilidade de lhes conceder prêmio de direção, como vem sendo feito em certos países.

Colaboração internacional

33. É altamente desejável que sejam convidados especialistas ou professores dotados de grande experiência na organização de escolas completas de um só mestre, para ajudar os países onde tal sistema, ainda mal conhecido, talvez contribua na resolução do problema de generalização do ensino obrigatório.
34. Deve ser reservado, nos programas de concessão de bolsas, lugar para os educadores desejosos de visitar outros países, onde pretendem verificar o sistema de escola completa de um só mestre, ou aperfeiçoar-se na sua aplicação.
35. À Unesco, ao Bureau Internacional de Educação e aos organismos regionais de educação, assim como às associações de professores, compete promover e encorajar a troca de documentos de toda ordem (textos oficiais, relatórios, estudos monográficos, filmes, manuais etc.), organizando reuniões profissionais e estágios de estudos consagrados ao exame dos questões que interessem à escola de um só mestre (criação e funcionamento, formação dos professores, repartição horária, métodos apropriados, material didático, meios audiovisuais etc.).
36. Urge que o texto da presente recomendação constitua objeto de ampla difusão por parte dos ministérios de instrução pública, das autoridades escolares em exercício no grau de ensino mais diretamente interessado, das associações internacionais ou nacionais de professores etc.; à imprensa pedagógica, oficial ou particular, cabe desempenhar importante papel na difusão de tal recomendação.
37. Os centros regionais da Unesco ficam convidados a facilitar, em colaboração com os ministérios interessados, o exame, em escala regional, dessa recomendação, visando adaptá-la às características da região.
38. Nos países onde se tornar necessário, competirá aos ministérios de instrução pública distribuir pelos órgãos competentes os encargos relacionados com o assunto: a) examinar a presente recomendação, comparando seu conteúdo com as leis de direito e de fato vigorantes no país; b) considerar as vantagens e desvantagens da eventual aplicação de cada artigo que ainda não esteja em vigor; c) adaptar cada artigo à situação do país, se fôr julgada útil a sua

aplicação; d) propor, finalmente, as disposições e medidas de ordem prática que se deve adotar para assegurar a aplicação do artigo considerado.

Recomendação n.º 53

Dispõe sôbre a educação pré-primária

A Conferência,

considerando os princípios anunciados pela Recomendação n.º 17, no que se refere à organização da educação pré-primária, expedida a 19-7-1939 pela Conferência Internacional de Instrução Pública em sua 8.ª sessão;

considerando a necessidade de assegurar à criança, desde a sua tenra idade, uma educação que lhe seja propícia a seu integral desenvolvimento, espiritual, moral, intelectual e físico;

considerando que a educação da criança é um dever primordial e um direito inalienável dos pais;

considerando que, embora a família possua o meio mais adequado para o desabrochar da criança, tem ela, entretanto, necessidade de ser ajudada porque, mesmo nas melhores condições, não está mais à altura de suprir sòzinha a tôdas as necessidades educativas da criança quando esta chega à idade de quatro anos;

considerando que em virtude do crescimento do número de mulheres que têm uma atividade profissional e daquelas que, por diversas razões estão sobrecarregadas de trabalhos domésticos, a educação pré-primária preenche cada vez mais, na vida moderna, uma função social, oferecendo à criança a segurança de que ela tem necessidade e zelando mais por seu desenvolvimento integral;

considerando que a freqüência a um estabelecimento de educação pré-primária representa uma fase de transição entre a vida familiar e a vida escolar;

considerando que a freqüência a um estabelecimento de educação pré-primária favorece a descoberta precoce das alterações do desenvolvimento físico e mental, cuja superação será tanto mais segura quanto tiverem sido reveladas mais cedo, e que essa superação é igualmente benéfica às crianças fisicamente deficientes desde que elas se habituem logo a conviver com outras crianças;

considerando que a experiência adquirida até hoje dá uma base suficiente para a elaboração de princípios e métodos da educação pré-primária;

considerando que a educação pré-primária exige dos educadores que a ela se dedicam uma preparação especial além de qualidades e aptidões específicas;

considerando que em cada país, o problema de extensão da educação pré-primária aparece como estando relacionada ao adiantamento da escolarização das crianças em idade escolar e que é preciso levar-se em consideração as diferenças, porventura existentes, entre as regiões industriais ou rurais, onde a mão-de-obra feminina é raramente utilizada, e as outras regiões;

considerando que, apesar das aspirações comuns aos países, cuja situação é bastante diferente, soluções diversas devem ser dadas ao problema da organização da educação pré-primária:

submete aos Ministérios de Instrução Pública a seguinte recomendação:

Possibilidades de criação e de desenvolvimento da educação pré-primária

1. É preciso que as autoridades responsáveis pela Educação favoreçam a criação, o desenvolvimento e o progresso da educação pré-primária, levando-se em consideração o adiantamento do ensino em cada país e a situação peculiar às diferentes localidades.
2. Em todo lugar onde a obrigatoriedade escolar já está garantida a todas as crianças sem exceção, as possibilidades educativas devem ser oferecidas a crianças em idade pré-escolar, desde que seu número justifique a abertura de um estabelecimento ou de uma turma de tipo correspondente.
3. Nos países onde a generalização da obrigatoriedade escolar não foi ainda realizada, é conveniente que se concedendo prioridade às exigências da escola primária, haja preocupação quanto ao desenvolvimento das possibilidades da educação pré-primária, sobretudo nas regiões industriais e rurais onde se faz largo uso da mão-de-obra feminina.
4. Convém levar-se em consideração o fato de que a educação pré-primária, embora possua um caráter essencialmente educativo, responde às necessidades de ordem social que adquirem crescente importância nas sociedades em evolução; eis porque se torna indispensável prever uma colaboração muito próxima entre os responsáveis pelo ensino público e particular, os serviços médico-sociais e os pais.

5. É desejável que os empreendimentos e as instituições que usam a mão-de-obra feminina se preocupem em criar e desenvolver estabelecimentos de educação pré-primária em colaboração com as respectivas autoridades escolares.

Administração, controle e financiamento

6. Nos países onde a educação pré-primária está organizada, um serviço especial subordinado às autoridades da instrução pública deve ser encarregado de todas as questões que interessam ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos estabelecimentos de educação pré-primária.
7. O serviço responsável de educação pré-primária deverá ser encarregado de diversos trabalhos, entre os quais: a) avaliação do número de crianças em idade pré-escolar e a sua distribuição de acordo com a importância demográfica das localidades onde elas residem e as condições de seu meio familiar; b) coletar dados sobre o número, a espécie e a dependência administrativa, pública ou particular, dos estabelecimentos de educação pré-primária existentes, assim como sobre o índice de frequência; c) inquérito sobre as possibilidades de desenvolvimento da educação pré-primária e elaboração de planos correlatos; d) estudos de problemas metodológicos da educação pré-primária; e) exame das questões que se referem à seleção, à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal, assim como seu estatuto profissional; f) estabelecer normas pedagógicas e técnicas, bem como regulamento para construção dos prédios e equipamentos destinados a educação pré-primária; g) revigorar a colaboração entre as professoras do pré-primário e os pais.
8. As autoridades de instrução pública têm por obrigação organizar uma inspeção pedagógica e sanitária de todos os estabelecimentos de educação pré-primária quer sejam eles públicos ou particulares.
9. Desde que a importância quantitativa dos estabelecimentos pré-primários o justifique, seu controle deve ser feito por inspetores especializados; nos outros casos, este controle pode ser confiado a inspetores do ensino primário, preparados para esse fim.
10. O sistema de financiamento dos estabelecimentos de educação pré-primária pública pode variar com a estrutura administrativa de cada país; todavia, é desejável que as

despesas dessa educação sejam assumidas não só pelas autoridades locais, mas também pelas administrações de nível superior.

11. Enquanto os estabelecimentos afetos à iniciativa particular suprirem a falta da educação pública pré-primária e oferecerem possibilidades satisfatórias de educação e proteção social, esses estabelecimentos deveriam poder contar com uma ajuda financeira das autoridades.

Problemas de estrutura e organização

12. Apesar das vantagens que possam existir para as crianças em freqüentar um estabelecimento de educação pré-primária, esta deve ser facultativa.
13. Desde que um estabelecimento de educação pré-primária esteja sob a jurisdição do poder público, é desejável que as crianças nêle sejam admitidas gratuitamente.
14. A idade mínima para ingresso nos estabelecimentos de educação pré-primária varia de acôrdo com as características dos diversos tipos de instituição; entretanto a idade de saída deve coincidir com a idade fixada para a entrada na escola primária.
15. Onde os estabelecimentos de educação pré-primária não são suficientemente numerosos para atender a todos os pedidos, a escolha das crianças a serem matriculadas deve basear-se antes de tudo nas suas necessidades particulares e sua situação familiar.
16. O número de crianças para cada professor pré-primário deve ser inferior ao efetivo de uma classe primária e deve ser tanto mais reduzido quanto menores forem as crianças; é desejável que o número médio de crianças presentes não exceda de vinte e cinco.
17. A professora deverá ser auxiliada por uma assistente e o pessoal necessário sobretudo nos estabelecimentos onde os serviços sociais estão bastante desenvolvidos.
18. O horário de um estabelecimento de educação pré-primária deve apresentar maior flexibilidade de horário que aquê da escola primária, a fim de se adaptar melhor às necessidades das crianças e das famílias; pode-se conceber escolas funcionando só pela manhã e outras todo o dia, dando as refeições habituais e os períodos de repouso indispensáveis.

19. Na zona rural, e em todo lugar onde as circunstâncias o exijam, os estabelecimentos de educação pré-primária que funcionam somente em determinadas estações do ano, enquanto os pais estão ocupados com trabalhos agrícolas ou similares, deveriam tornar-se permanentes para responder durante o ano às necessidades educativas da criança.

Atividades e técnicas educativas

20. A educação pré-primária deve recorrer aos métodos que levam em consideração as últimas conquistas da psicologia da criança e do progresso da pedagogia; êsses métodos, baseados nas atividades que se realizam, na maioria das vezes, em forma de jôgo livre ou insinuado, os exercícios sensório-motrices e manuais, os meios de expressão espontânea oferecidos às crianças (canto, desenho, ritmo etc.), favorecem o despertar da personalidade e contribuem para lhes dar um bom equilíbrio afetivo e mental.
21. A educação funcional e individualizada, que é peculiar à educação da criança, não deve excluir as atividades de grupo que contribuem à formação do caráter, à educação dos sentimentos e ao desenvolvimento do sentido social.
22. Em nível pré-primário, é importante que a educação intelectual seja baseada sôbre a observação do meio e o desenvolvimento da linguagem, se bem que todo ensino prôpriamente dito deva ser excluído desta educação; é possível, desde a idade de 5 anos e à medida que a criança demonstre maturidade e interêsse, dar-lhe uma iniciação nas técnicas escolares através da expressão gráfica, da organização de situações concretas que não podem ser resolvidas senão com o emprêgo da medida e do número e com a utilização de material especialmente concebido para êsse fim.
23. É possível reservar tempo suficiente para as atividades ao ar livre e prever um justo equilíbrio entre atividades livres e as dirigidas.
24. Para salvaguardar a aplicação dos princípios acima enumerados, as professoras pré-primários devem possuir grande liberdade na escolha dos processos e na elaboração de seu programa de atividades, sendo-lhes sempre assegurado dispor de material suficientemente variado e de equipamento indispensável.
25. Exercendo a educação pré-primária significativo papel na proteção da saúde infantil, deve ela contribuir para que as

crianças adquiram bons hábitos de higiene, assim como é indispensável fazê-las beneficiar-se dos serviços médicos e médico-pedagógicos pelo menos tanto quanto os alunos do ensino primário.

26. A colaboração com a família é essencial na educação pré-primária; visa ela despertar a consciência dos pais sobre as responsabilidades educativas e os ajudar a assumi-las; não deve restringir-se a um simples encontro com os pais que acompanham seus filhos, mas deve compreender palestras periódicas, conversas, grupos de discussão, se possível a participação dos pais em certas atividades da escola e a visita ocasional durante as horas de aula, assim como visitas a domicílio feitas pelas professoras e, a serviço, pelo assistente social.
27. As pesquisas psicológicas e pedagógicas sobre a educação pré-primária deveriam ser desenvolvidas e aprofundadas, em todo lugar onde isso fôsse possível; é importante que os membros do corpo docente, assim como os pais, estejam a par dos resultados práticos dessas pesquisas através de artigos, conferências, palestras radiofônicas, publicações diversas.

Pessoal docente

28. A educação das crianças em idade pré-primária apresenta problemas psicológicos e pedagógicos particulares; recomenda-se que as pessoas que a ela se destinam possuam as qualidades requeridas e recebam uma formação especializada, complementando a formação pedagógica geral, e seria desejável criar-se para êsse fim instituições-piloto, anexas aos estabelecimentos de formação pedagógica.
29. Os estudos e títulos dos professores pré-primários deveriam estar, pelo menos, ao mesmo nível das que se dedicam ao ensino primário.
30. Onde houver escassez de professor pré-primário qualificado, poderia ser útil organizar, para as pessoas que já tenham experiência pedagógica e aptidões necessárias, cursos intensivos de especialização seguidos posteriormente de cursos de aperfeiçoamento que as levaria pouco a pouco ao nível do professor pré-primário qualificado.
31. É conveniente oferecer aos professores pré-primários, assim como a todo pessoal de ensino, as possibilidades de

aperfeiçoamento que lhes permitam desenvolver as aptidões e aprimorar os métodos, quer se trate de cursos de férias, por correspondência ou correlatos, conferências pedagógicas, estágios em instituições-piloto etc.

32. Os professores pré-primários qualificados devem beneficiar-se do mesmo regulamento (salário, condições de trabalho, férias) e das mesmas vantagens do pessoal docente do ensino primário.
33. Um mesmo nível de estudos, assim como a igualdade de condições e remuneração facilitarão a passagem de professores pré-primários para o ensino primário e vice-versa; neste caso, cursos de reorientação deveriam ser organizados para o pessoal interessado.

Medidas relativas a prédio e equipamento

34. Todas as precauções devem ser tomadas para garantir a segurança das crianças; nas cidades, os estabelecimentos de educação pré-primária devem estar situados próximo ao domicílio dos pais, de maneira a reduzir os perigos da circulação e a evitar o uso de meios de transporte.
35. Todo estabelecimento de educação pré-primária deveria ser um prédio à parte e possuir área para jogos devidamente equipada, a fim de favorecer as atividades ao ar livre, assim como um jardim, que, além de seu valor estético, possibilitaria a observação da natureza, a criação de pequenos animais e a prática de jardinagem.
36. Se elas não podem estar em prédio separado, os locais destinados à educação pré-primária devem ser situados no andar térreo em salas amplas e claras, com uma saída para a área de recreio reservada às crianças em idade pré-escolar e exclusivamente usada por elas.
37. Desde que as autoridades dêem permissão para a construção de um grupo de edifícios, deveriam exigir a construção de um número suficiente de estabelecimentos de educação pré-primária, acompanhados cada um de uma área de recreação que poderia ficar à disposição das crianças fora das horas de aula.
38. Cuidado especial deve ser dispensado à decoração, aos móveis e ao equipamento dos estabelecimentos de educação pré-primária; êstes diversos elementos devem ser adaptados às necessidades fisiológicas, educativas e estéticas das

crianças segundo sua idade; cada sala deve ter um espaço livre, tanto maior quanto menores forem as crianças.

39. Constituinto os cuidados de higiene e limpeza parte integrante da educação pré-primária, convém dar atenção tôda especial à alimentação, à agua potável e zelar para que as instalações sanitárias sejam adequadas às diversas idades das crianças e sempre mantidas em perfeito estado de funcionamento e limpeza.
40. Os estabelecimentos de educação pré-primária que exercem função social e em que as crianças permanecem o dia inteiro, devem possuir instalações adequadas à preparação e à distribuição das refeições, assim como para os períodos de repouso indispensáveis e para o isolamento temporário de tôda criança que estiver doente no curso do dia.

Colaboração internacional

41. Seria desejável que os países interessados em organizar um sistema de educação pré-primária pudessem dispor de peritos de outros países para a criação de estabelecimentos-piloto e cursos destinados à formação de pessoal especializado.
42. Seria útil a todos os países, incluindo aquêles onde a educação pré-primária já existe, organizar no âmbito internacional estudos e conferências destinados ao exame dos problemas da 1.^a infância e da educação pré-primária, bem como facilitar o intercâmbio de documentos (textos oficiais, relatórios, obras especializadas, filmes, livros para crianças, material educativo etc.) entre educadores e especialistas de diferentes países; para êsse fim poder-se-ia fazer apêlo à colaboração da UNESCO, BIE, OMEP e outras associações pedagógicas de caráter mundial ou regional.
43. Um sistema de bôlsas deverá facilitar aos especialistas da educação pré-primária a realização de viagens de estudo ou de estágio nos países onde êste tipo de educação está bastante desenvolvido, especialmente naqueles onde as condições demográficas, econômicas e outras mais se assemelham às de seu próprio país.

Medidas para aplicação

44. Convém que a presente recomendação seja amplamente divulgada pelos Ministérios de Instrução Pública, autori-

dades escolares dêsse grau de ensino, associações internacionais ou nacionais de educação, bem como a imprensa pedagógica: oficial ou particular.

45. Os centros regionais da UNESCO são convidados a facilitar, com a colaboração dos ministérios interessados, o exame, em escala regional, desta recomendação, tendo em vista adaptá-la às características locais.
46. Nos países onde esta medida se revelar necessária, os Ministérios de Instrução Pública são convidados a incumbir os órgãos competentes de se encarregarem de diversos trabalhos, como sejam:

- a) examinar a presente recomendação e comparar seu conteúdo com a situação de direito e de fato existente no país;
- b) considerar as vantagens e inconvenientes da eventual aplicação de cada um dos artigos que não estejam ainda em vigor;
- c) adaptar cada artigo à situação do país, se sua aplicação fôr julgada útil;
- d) enfim, propor medidas e disposições de ordem prática a serem tomadas para assegurar a aplicação do artigo considerado.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A partir de sua instalação em fevereiro último, o Conselho vem efetuando regularmente suas reuniões mensais, durante uma semana, com sessões pela manhã e à tarde. Desses trabalhos extraímos a seguinte documentação relativa aos meses de março e abril:

Duração mínima do período escolar

Parecer nº 11, da
Comissão de Ensino Primário e Médio
Aprov. unte. em 14-3-1962.

A duração do período letivo constitui uma das poucas imposições da Lei. Ateve-se o legislador ao princípio de que a lei em relação ao *processo educativo* deve reduzir-se a fixar as condições exteriores, as “externa” do referido processo, deixando as “interna” à consciência profissional do educador.

Os colégios devem ter a liberdade de estabelecer o modo de cumprir a lei e dar os 180 dias mínimos de trabalho letivo.

A representação dos Professores é legítima mas deve ser encaminhada aos Diretores ou à Associação de Diretores para debate e decisão entre professores e diretores.

É mais um caso, em que me parece caber acentuar o espírito da lei. Devemos sair do regime de imposição ou paternalismo no Estado para o do livre debate dos profissionais e decisão por consenso entre eles.

A educação não é processo formal a ser regulado por lei mas processo real e material a ser regulado por normas técnicas a que se chega por consenso profissional.

Só assim teremos o processo educativo como algo de autêntico, sob a responsabilidade da consciência profissional e técnica de seus condutores.

A recomendação do Conselho deverá ser a de estimular os debates nos órgãos técnicos e profissionais para o encontro da melhor solução. Diretores, mestres e pais devem encontrá-la, podendo o Conselho vir não só a aprová-la como mesmo louvá-la.

Anísio Teixeira, Relator — Dom
Cândido Padim, Brusa Neto,
Pe. J. de Vasconcelos Borges
dos Santos e Roberto Accioli.

Verificação da aprendizagem no ensino secundário

Parecer nº 12, da

Comissão de Ensino Primário e Médio

Aprov. em 14-3-1962.

O texto e o espírito da lei visam a estimular a experimentação e levar os educadores a elaborarem suas próprias normas profissionais de apuração do rendimento escolar.

Trata-se de matéria em constante estado de renovação, devendo o Conselho encorajar a variedade de métodos e processos dentro das recomendações da lei.

Normas comuns poderão ser aprovadas, não porém pelo Conselho nem pela Diretoria do Ensino Secundário, mas pelos próprios professores em reuniões de educadores, de acordo com o consenso e que possam chegar diante do problema tipicamente de caráter técnico.

Se alguma recomendação oficial deve ser feita, será a de encarecer a necessidade de reuniões de professores e diretores de escola para começarem a estudar o problema e propor as normas que lhes parecerem mais plausíveis e corretas.

Normas devem existir mas estabelecidas pelo consenso da experiência profissional e sujeitas às renovações e mudanças que essa experiência profissional venha a determinar.

É de toda a conveniência, para atendermos ao espírito da lei, que se comece a dar ao educador, como tem o médico, a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo. O *ukase* oficial é muitas vezes desejado porque dilui quando não suprime a responsabilidade profissional. Coincide assim o meu parecer com a primeira alternativa das hipóteses previstas no relatório do Sr. Secretário Geral.

Anísio S. Teixeira, Relator —
Roberto Accioli, Brusa Neto,
Pe. J. de Vasconcelos e Bor-
gues dos Santos.

Relatório a que se refere o Parecer:

A Lei de Diretrizes e Bases dispõe, em seu art. 39, quanto ao ensino médio:

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1.º — Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, assegurados ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2.º — Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

2. A redação desse artigo e parágrafos induz à presunção de que:

- a) a apuração do rendimento escolar cabe à escola;
- b) deverá obedecer aos preceitos do próprio artigo, ou sejam:

- 1 — preponderância dos resultados, durante o ano, nas atividades escolares, isto é, média de provas e trabalhos de qualquer natureza;
- 2 — exames prestados perante banca examinadora, constituída de professores do próprio estabelecimento;
- 3 — liberdade ao professor, nos exames e provas, de formulação de questões, e autoridade daquele para julgamento;
- 4 — fiscalização, pela autoridade competente, dos exames, quando o estabelecimento for particular.

A liberdade de formulação de questões nos exames e provas, sem que tenham sido determinadas quantas provas, deixa ao arbítrio do professor a sua organização, segundo o critério que lhe parecer melhor. Todavia, a Lei dá grande importância às atividades anuais, isto é, durante o decurso do ano letivo, — o que leva a supor que um sistema contínuo cuidará da verificação da aprendizagem dos alunos. Ao falar em atividades escolares, para efeito de apuração de rendimento, não se limita às tradicionais provas parciais, mas toda e qualquer atividade capaz de valer na apreciação do aproveitamento.

3. Outro artigo, de caráter mais geral, determina que:

Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático (art. 43).

4. Delineiam-se, pois, várias hipóteses:

a) a apuração do rendimento escolar seria da alçada das escolas, respeitadas as recomendações previstas na Lei de Diretrizes;

b) a Diretoria do Ensino Secundário, com relação às escolas federais, e as Secretarias Estaduais de Educação, com relação às escolas estaduais e particulares, aprofundariam o espírito da lei, estabelecendo normas comuns aos estabelecimentos de ensino do mesmo Estado ou da mesma região;

c) essa matéria seria resolvida em regimento ou estatuto ao fixar o regime didático, e tais regimentos ou estatutos seriam apreciados pelos Conselhos Estaduais, quando o estabelecimento fôsse estadual ou particular, ou pelo Conselho Federal, quando o estabelecimento fôsse federal — em ambas as hipóteses, por ocasião da autorização ou do reconhecimento.

* * *

Escolas e cursos experimentais

Parecer nº 13, da
Comissão de Ensino Primário e Médio
Aprov. unte. em 14-3-62.

Em consulta ao Sr. Presidente, levanta o Sr. Secretário-Geral dêste Conselho algumas questões em torno dos processos existentes nos quais os interessados solicitam autorização para instalar classes experimentais de ensino secundário.

Realmente, como bem nota a consulta, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 104, permite a organização de cursos ou escolas experimentais; não de classes. Parece-nos que o que a Lei exige é a apresentação de uma proposta que inclua não só uma visão global de uma nova fórmula, efetivamente diversa da comum instituída por ela, como uma explicação e justificação de tôdas as partes e fases componentes da experiência planejada, do início ao término do curso ou cursos que constituem uma escola. Isso não impediria, evidentemente, que o transcorrer da experiência sugerisse modificações do projeto, mas seria uma base suficiente para que o Conselho pudesse julgar da adequação entre os meios e os objetivos do mesmo.

Não se pode negar, por outro lado, que a Lei de Diretrizes e Bases veio corresponder em grande parte aos anseios dos educadores, em relação às modificações do antigo regime julgadas

necessárias. A própria regulamentação da Lei, elaborada por este Conselho, torna a flexibilidade curricular no ensino secundário suficientemente ampla para abarcar as mais variadas preferências. O mesmo ocorre quanto aos sistemas de avaliação e de promoção, cuja modalidade é deixada pela nova Lei ao critério da escola, com a condição apenas de ser dado maior peso à avaliação do aproveitamento durante o ano letivo e menor ao exame final. Dessa maneira, salvo raras exceções, cremos que as experiências autorizadas no antigo regime e as que agora são encaminhadas ao Conselho, não teriam grande dificuldade de se adaptar à nova legislação, dentro da regulamentação já em vigor.

Ocorre, ainda, que a jurisdição sobre os estabelecimentos de ensino primário e médio foi transferida, em princípio, para a órbita estadual. Nestes termos, cabe aos Conselhos Estaduais de Educação a faculdade de autorizar as experiências. Só no caso de opção, exercida em virtude do art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases, é que caberia a este Conselho pronunciar-se quanto a esses pedidos.

Em face das razões expostas, salvo melhor juízo, somos de parecer:

1) que os processos com pedido de autorização de classes experimentais baixem em diligência, a fim de os interessados, estudarem a possibilidade de um ajustamento de seu caso aos termos do novo regime, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases;

2) que, no caso de desejarem insistir no pedido, se dirijam ao órgão estadual competente, ou tornem efetiva a opção facultada pelo art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases;

3) que, neste último caso, juntem ao processo as informações complementares para uma explicação e justificação da experiência para o curso todo, isto é, ginásial ou colegial, indicando claramente quais as dificuldades que o regime comum da Lei apresentaria para o seu caso;

4) que os estabelecimentos de ensino, com a experiência já em andamento, enviem ao órgão competente, nos termos do item 2 acima, relato completo dos seus resultados e nova proposta no caso de desejarem continuar com a mesma para o curso todo.

D. Cândido Padim, Relator —
João Brusa Neto, Anísio Teixeira, José Borges dos Santos, Pe. José Vieira Vasconcellos e Roberto Accioli.

A consulta a que se refere o Parecer:

“Existem vários processos, em que estabelecimentos de ensino pleiteiam autorização para instalar classes experimentais. O antigo Conselho Nacional de Educação, por proposta do ilustre Diretor do Ensino Secundário, admitiu, por várias ocasiões, o funcionamento de classes dessa natureza, sobretudo diante da uniformidade dos currículos, que precisaria ser atenuada por meio de experiências novas ou de novos currículos ou de novos processos.

A Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu, no seu art. 104, a possibilidade de organização de cursos ou escolas experimentais, nos tres graus do ensino, ouvidos os Conselhos Estaduais, quando se tratar de cursos primários e médios, o Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob inspeção federal.

Tomo a liberdade de formular as seguintes consultas:

a) ante a flexibilidade dos cursos médios, conviria baixar os processos em diligência, a fim de os interessados estudarem a hipótese de seu ajustamento a um dos currículos, ou insistirem na forma peculiar apresentada?

b) admitindo a lei — mais do que classes, conforme o pedido — porém cursos a escolas, os interessados estimariam manter o pedido ou ajustá-lo às novas hipóteses?

c) sendo da competência dos Conselhos Estaduais o exame da matéria, no que diz respeito ao ensino primário e médio, seria mais conveniente aguardar o funcionamento desses órgãos, ou admitir alguma medida supletiva federal para não protelar a execução do artigo 110?

* * *

Disciplina ou prática vocacional

Parecer nº 18, da
Comissão de Ensino Primário e Médio
Aprov. unte. em 15-3-1962.

1. Tôda a Lei de Diretrizes e Bases se poderia chamar vocacional, no sentido mais amplo do termo, a saber, no sentido de que procura adaptar o meio (art. 20, a), o sexo e idade (art. 26, parágrafo único) às necessidades e possibilidades locais (art. 44, § 2.º), preservando a integração no meio (art. 57), etc.

2. Para bem aplicar essa adaptação requer a L.D.B. haja na organização do ensino de grau médio "instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família" (art. 38, V).

3. Por outro lado essa maleabilidade da Lei será tanto mais ampla, quanto mais numerosas forem as possibilidades de variação. Por este motivo, e de propósito, a meu ver, — o "vocacional" na atividade escolar foi colocado não só entre as disciplinas, mas também as práticas educativas.

4. Dentro deste espírito, sou de PARECER que, à consulta em pauta, se possam dar as seguintes respostas:

- P. Se as disciplinas de opção são relacionadas pelos Conselhos, a vocacional teria de ser encontrada apenas entre as relacionadas?
- R. A vocacional pode situar-se tanto entre as disciplinas relacionadas pelos Conselhos Estaduais, como entre as práticas educativas de livre escolha dos estabelecimentos.
- P. Sendo uma vocacional entre as duas de opção, por parte do estabelecimento se reduzirá a apenas uma?
- R. Prejudicada.
- P. Podendo a vocacional ser encontrada entre disciplinas ou práticas educativas, estará ela excluída da sistemática das optativas?
- R. Se a vocacional não se achar entre as práticas educativas, mas entre as disciplinas, inclui-se na sistemática das optativas.
- P. Será a vocacional oportunidade aberta aos alunos, ou a seus responsáveis?
- R. A oportunidade é primeiramente aberta aos alunos a quem aproveita; mas estes serão esclarecidos pela orientação educativa e vocacional que o colégio institui "em cooperação com a família" (art. 38, V).
- P. Estará a vocacional entre as práticas educativas de natureza artística, em qualquer ramo da música, teatro, pintura, etc.?
- R. A vocacional pode estar entre as práticas educativas e não hesito em afirmar que se encontra sobretudo entre elas, quer sejam de natureza artística, utilitária, ou apenas de encaminhamento para uma possível profissão futura.
- P. Poderá a vocacional decorrer de tendências do aluno para a aprendizagem de línguas estrangeiras vivas?

- R. Cabe dentro do t ermo vocacional tamb em a tendência do aluno manifestada na preferência por uma língua estrangeira ou mesmo na escolha de uma das hipóteses para o seu currículo ginasial ou colegial, embora a interpreta o mais restrita do t ermo a ligue indiretamente a uma atividade profissional de nível médio.
- P. Como condicionar a vocacional às necessidades e possibilidades locais, de que fala a Lei de Diretrizes?
- R. Como são inúmeras as tendências e voca es dos alunos, deveriam ser inúmeras tamb em as possibilidades de op o dentro da atividade escolar; mas a Lei reconhece sensatamente que nem sempre   possível na prática esta riqueza em colégios pequenos e em lugares de poucos recursos. Creio que sobretudo, nestes casos, as práticas educativas que são mais variadas e flexíveis, e que refletem melhor as necessidades ocupacionais do meio, poderão resolver o problema do vocacional no ensino.
- P. Estarão os estabelecimentos de ensino em condi es de atender a esta oferta — de uma vocacional?
- R. Sou de parecer que entendida a parte vocacional no sentido acima, qualquer estabelecimento de ensino está em condi es de atender a esta oferta, prevista pela Lei.

Em resumo, a Lei de Diretrizes e Bases deseja oferecer oportunidade para que o aluno, que esteja a fazer um curso de cultura geral ou preparatória para estudos posteriores, encontre na escola meios de também se preparar para atividades de trabalho de caráter remunerado, seja pelo estudo aplicado de algumas disciplinas, pela prática de atividades de ofício, ou pelo aprimoramento de alguma tendência de natureza artística.

Pe. J. Vieira de Vasconcellos, Relator — Brusa Neto, D. Cândido Padim, J. Borges dos Santos, Roberto Accioli e Anísio Teixeira.

* * *

Estrutura o dos cursos noturnos

Parecer n  25, da
Comissão de Ensino Primário e Médio
Aprov. unte. em 16-3-962.

A consulta do Senhor Secretário Geral, que vem a êste Conselho em respeitável despacho do Senhor Presidente, visa a

provocar o exame da atribuição prevista no artigo 40 letra c da Lei de Diretrizes e Bases, que dispõe sobre a estruturação dos cursos noturnos.

A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino igualmente apresentou a este Conselho, em memorial que já foi objeto de consideração, diversas sugestões atinentes ao mesmo assunto.

Face ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases, artigo e letra citados, não se trata realmente de apenas regular cursos comuns que funcionam à noite, mas sim dar estruturação própria e específica a cursos que, de qualquer ramo de ensino médio, funcionam a partir das 18 horas.

Cumprе salientar serem sempre maiores, quer nas capitais de mais acentuada densidade populacional como nas cidades do interior, o interesse e a procura pelos cursos noturnos de 1.º ou 2.º ciclos.

É natural que assim ocorra, pois a escola noturna é a contingência, é a alternativa imposta a quem não dispõe de possibilidades de estudar durante o dia, porque dêle necessita para o exercício de atividade remunerada que lhe assegura a manutenção, e com freqüência, o custeio dos próprios estudos.

É nos cursos noturnos, possivelmente, onde podemos encontrar aquêlе sentido ocupacional da educação que se distingue daquela de preocupação meramente humanística.

O curso noturno constitui a escola democrática por excelência, em cujos bancos têm assento não só adolescentes que nela buscam um caminho próprio para sua presença na comunidade social e econômica a que pertencem, mas também adultos de tôdas as categorias profissionais e sociais, que através dela procuram a elevação de seu padrão de vida.

Por isto mesmo, impõe-se que se prestigie e que se estimule o funcionamento de cursos noturnos e que se lhe dê estrutura que se ajuste aos seus objetivos e que atende às suas peculiaridades.

Desde logo, é evidente que se impõe limitação de tempo na duração do curso e do número de aulas semanais.

Não parece, todavia, que a estrutura dos cursos possa afastar-se das disciplinas obrigatórias estabelecidas para os demais cursos do ensino médio, de vez que é preciso resguardar, também, a equivalência entre os mesmos, isto é, entre os cursos, diurnos e noturnos, para perfeita validade destes.

A carga pedagógica, a que alude a consulta, deverá ser equilibrada, considerando os limites de tempo e os prejuízos a que possa estar sujeito o aluno pela fadiga profissional, mediante conveniente condensação dos respectivos programas, com a adoção de metodologia adequada, motivação direta e objetiva, inclusive com a utilização de maiores recursos audiovisuais.

A vivência no trabalho ou sua própria naturalidade mais desenvolvida, asseguram ao aluno de cursos noturnos possibilidades reais de compreensão face aos limites da duração do curso e a condensação de seus programas.

A educação física deve ser dispensada. Do mesmo modo podem ficar excluídas as práticas educativas, nada impedindo, porém, que o estabelecimento adote, sem prejuízo de seus programas, práticas como as que são sugeridas na consulta ou outras semelhantes, como meio de recreação, socialização e formação moral e religiosa do aluno.

Quanto ao período letivo dos cursos noturnos, em que pese a prestigiosa sugestão da Federação dos Estabelecimentos de Ensino e a portaria da Diretoria do Ensino Comercial, que o fixaram em 160 dias, é nosso parecer que não poderá ultrapassar de 150 dias. O exame de calendário não deixa margem a que se lhe dê maior amplitude, considerando que os sábados estão naturalmente excluídos do período normal de aula.

Outro aspecto a ressaltar é o da conveniência da fixação de idade mínima para ingresso na 1.^a série dos cursos noturnos.

Considerando que o menor ou estudante adquire condições legais de trabalho aos 14 anos, e que os cursos noturnos devem, de preferência, ser oferecidos aos que trabalham — adolescentes ou adultos — essa parece a idade mínima a ser estabelecida para matrícula em curso noturno.

Nas transferências, atendidas as condições de idade, deverá ser exigida prova de emprêgo ou de impedimento comprovado de freqüentar escola diurna, ressaltando-se, ainda, casos em que não existam, na localidade, outros estabelecimentos de ensino que ofereçam ao interessado as mesmas oportunidades.

Ante o exposto, nosso parecer é que se estabeleçam as seguintes normas para a estruturação dos cursos noturnos:

- duração de 150 dias efetivos de aula, excluídos os períodos de provas ou exames;
- mínimo de 20 horas semanais de aula;
- dispensa da prática de educação física;
- dispensa das práticas educativas, a critério do estabelecimento de ensino;
- mesmos currículos e programas dos cursos comuns, com a necessária e adequada condensação, a fim de atender às características especiais do curso;
- idade mínima de 14 anos completos até 30 de junho do respectivo ano, para ingresso na 1.^a série do curso;
- prova de atividade noturna remunerada para os alunos que solicitam transferência de cursos diurnos, ressaltados aquêles casos em cuja localidade não hou-

ver outro estabelecimento de ensino que ofereça ao aluno as mesmas oportunidades;

- prova de atividade remunerada ou de impedimento comprovado de freqüentar curso diurno em relação aos alunos que solicitarem transferência para os cursos noturnos.

J. Brusa Neto, Relator — D.
Cândido Padim, Roberto
Accioli, Pe. Vieira de Vas-
concellos e J. Borges dos
Santos.

CONSULTA a que se refere o parecer supra:

Havendo cursos noturnos de grau médio em estabelecimentos federais, impõe-se considerar a atribuição conferida ao Conselho Federal de Educação no que se refere ao cumprimento da letra c do art. 40 da Lei de Diretrizes e Bases:

- dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

2. Não se trata apenas de regular o número de dias, diante da natureza especial desses cursos; nem do número de horas, não explicitado na Lei. O encargo é mais profundo: dar estruturação própria.

3. Poderá a estruturação afastar-se das disciplinas obrigatórias comuns a todos os cursos de grau médio? Levará em conta a estruturação os problemas da fadiga profissional dos alunos noturnos, diante de limites especiais para sua carga pedagógica? Será aquela fadiga compensada por meio de troca de matérias ou mudança de programa ou outra inovação justificável? Estende-se até os cursos noturnos a exigência generalizada de educação física? Têm cabimento práticas escolares? Sob o ponto-de-vista social e artístico dentre as práticas educativas não caberia o teatro de amadores, de efeitos tão promissores entre adolescentes e adultos na Inglaterra?

Inquérito sôbre currículos de ensino superior

Parecer nº 28, da
Comissão de Ensino Superior
Aprov. unte. em 16-3-962.

Com o propósito de dar cumprimento ao art. 2.º da Portaria n.º 61, de 21-2-62, encaminhou o Cons. Clóvis Salgado uma indicação na qual formula os termos do inquérito a ser feito junto aos estabelecimentos de ensino superior do país sôbre o problema dos currículos mínimos.

Trata-se, sem dúvida, de proposta do maior alcance e oportunidade, pois que congregações e departamentos são órgãos dos mais autorizados para um pronunciamento sôbre a matéria. Aliás, a Presidência dêste Conselho já se dirigiu, por telegrama circular, aos reitores e diretores, solicitando contribuição das universidades e escolas. A proposta em aprêço vem, pois, concretizar de modo mais explícito a iniciativa tomada pelo Sr. Presidente.

Concordando em substância com os termos gerais da indicação, eu me permitirei fazer algumas observações, no sentido de melhor precisar determinados pontos.

Em primeiro lugar, é importante partirmos de uma conceituação precisa de currículo e currículo mínimo, de vez que é matéria sôbre a qual pairam dúvidas e controvérsias. Consciente dessa exigência metodológica, o Cons. Clóvis Salgado sugere uma definição, segundo a qual currículo é a relação das disciplinas componentes do curso, distribuídas em cátedras, que poderão compreender uma ou mais disciplinas. A nosso ver, *data venia*, trata-se de uma definição extremamente formal. Não é da essência do currículo a sua distribuição em cátedras e uma definição deveríamos aternos ao essencial. O que define o currículo é o seu conteúdo, conjunto de matérias e sua sistematização pedagógica. Que essas matérias se estudem em cátedras ou disciplinas, é um problema de organização formal, legal dos currículos. Organização que muitas vezes tem contribuído para entrar a dinâmica de um processo, impedindo a indispensável inter-relação que deve existir entre as matérias de um currículo. Por isso, deveríamos evitar em nossa conceituação tôda referência a cátedra, para deixarmos ampla liberdade às congregações em sua tarefa de organização dos currículos. Primeiro porque a relação entre matéria e cátedra ou disciplina, na sistemática de nosso ensino superior apresenta uma grande complexidade. Assim, temos cátedra constituída de uma só disciplina, de várias disciplinas e finalmente uma só disciplina sendo objeto de

várias cátedras no mesmo curso. Por outro lado, estando na iminência de uma reforma universitária cuja orientação tende a evoluir, de um sistema de cátedras estanques, onde se atomiza o nosso ensino, para um sistema orgânico, no qual o departamento é a unidade, não nos convém definir o currículo em termos de cátedra. Porque sabemos muito bem que seria extremamente difícil, senão impossível, conseguir-se o funcionamento orgânico do departamento em regime interdisciplinar no sistema atual de cátedras. Por estas razões, proporíamos, a título de hipótese de trabalho e em caráter restrito, uma definição geral do currículo na qual êste se entenda como o conjunto das matérias que formem o conteúdo de um curso. Currículo mínimo seria, assim, o núcleo mínimo necessário de matérias, abaixo do qual ficaria comprometida uma adequada formação profissional, segundo o espírito do art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases.

Feitas estas observações metodológicas, estamos, em tese, de acôrdo com o questionário elaborado pelo autor da indicação, no qual se consultam as congregações sôbre: 1) constituição dos currículos mínimos; 2) duração dos cursos; 3) currículo pleno, compreendendo o mínimo e complementar. Nada impediria que, segundo a sugestão do Cons. Clóvis Salgado, fôsse introduzida no questionário a seguinte consulta: "de que modo a escola julgaria conveniente distribuir em cátedras e disciplinas as matérias de um curso, a fim de que fôsse asseguradas a flexibilidade e inter-relação das matérias componentes do currículo".

Quanto à sugestão de que a Diretoria do Ensino Superior se encarregue de dar execução a êste inquérito, entende-se, e êste parece ser o pensamento do autor, que aquela Diretoria se incumbirá, apenas, da expedição do questionário, por se encontrar para tal melhor aparelhada. Aliás, a própria Secretaria do Conselho poderia encarregar-se dêste trabalho, solicitada àquela Diretoria a relação dos estabelecimentos de ensino superior existentes no país.

Com estas alterações, somos de parecer que a presente indicação deve ser aprovada e posta em execução com a maior brevidade.

Newton Sucupira, Relator — D.
Helder Câmara, Josué Montello, Clóvis Salgado, F. J. Maffei, M. Rocha e Silva e A. Almeida Júnior.

Autorização de escola superior: Instituto Mauá de Tecnologia

Parecer nº 45, da
Comissão de Ensino Superior
Aprov. unte. em 13-4-1962.
Processo nº 5 047/62.

O Instituto Mauá de Tecnologia, sociedade civil cujos estatutos de constituição reformados foram registrados sob número 8.348, livro "A", n.º 13, no 1.º Ofício de Registro de Títulos e Documentos de São Paulo, em 30 de março de 1962, requereu do Senhor Ministro da Educação e Cultura autorização para funcionamento de uma Escola de Engenharia a ser criada na cidade de São Paulo.

O processo está instruído de vários documentos, exposições, memoriais, cartas e notícias publicadas pela imprensa, destinados a comprovar a necessidade da criação de mais uma escola de Engenharia e a demonstrar a viabilidade do empreendimento.

De acôrdo com a letra a do art. 9 da Lei de Diretrizes e Bases, é da competência do Conselho Federal de Educação decidir sôbre o funcionamento de estabelecimentos isolados de ensino superior, razão pela qual o Senhor Diretor do Ensino Superior, após determinar algumas providências preliminares, encaminhou o processo relativo à autorização requerida pelo Instituto Mauá de Tecnologia a êste Conselho.

* * *

Estabelece o art. 85 da Lei de Diretrizes e Bases que "Os estabelecimentos isolados serão constituídos sob a forma de autarquias, de fundações ou associações". Embora não precise os requisitos que devem as associações preencher na sua estruturação, o art. 86, que se refere especificamente às fundações, exige para elas um conselho de curadores, com a função de aprovar o orçamento anual, fiscalizar-lhe a execução e autorizar os atos do diretor não previstos no estatuto do estabelecimento.

Parece-nos que uma associação que se propusesse manter um estabelecimento isolado de ensino superior deveria apresentar uma estruturação tal que as atribuições do conselho de curadores das fundações pudessem ser exercidas por um organismo equivalente.

No caso do Instituto Mauá de Tecnologia — que é entidade que se propõe manter a Escola de Engenharia para cujo funcionamento se requer a autorização — as atribuições do conselho de curadores estão em parte afetas ao Conselho Diretor,

eleito pela Assembléia Geral, e a fiscalização das contas afeta à própria Assembléia Geral.

Parece-nos, assim, que, no tocante ao exercício das atividades econômica, financeira e patrimonial, a estruturação do Instituto Mauá de Tecnologia deve ser considerada satisfatória.

Demais, constituem a Diretoria do Instituto nomes de alta projeção nos meios técnicos, industriais e do magistério de São Paulo, os quais, naturalmente, formam um corpo de fiadores, altamente credenciados para assegurar um desenvolvimento normal das atividades da entidade.

PATRIMÔNIO. O patrimônio que o Instituto declara é, no momento, realmente limitado. Consta de um depósito bancário montante, em 20-2-62, a Cr\$ 3.800.000,00, de cêrca de 900 livros, que constituem a sua biblioteca, e de mobiliário destinado a seu serviço administrativo.

Para atender ao início do curso, valer-se-á de um prédio que lhe cedeu em comodato, pelo prazo de dois anos, prorrogável, o Governo do Estado, prédio êsse onde se localizou um Ginásio Estadual.

Êsse prédio apresenta 16 salas de 54 metros quadrados, destinadas a aulas, além de outras menores, que se destinariam a serviços administrativos e auxiliares. Galpão existente no pátio deve ser destinado a três salas de Desenho.

Para a sua instalação definitiva está a Diretoria do Instituto estudando a possibilidade de aproveitamento de várias glebas nas redondezas da cidade de São Paulo.

Capacidade financeira. Para fazer face às despesas decorrentes da manutenção da Escola de Engenharia, baseia o Instituto Mauá a sua receita na renda que lhe provirá das matrículas. Pretende fixar a taxa de matrícula em Cr\$ 100.000,00 — o que forneceria, para um grupo de 300 alunos admitidos em cada ano, a seguinte renda:

1.º ano	Cr\$ 30 000 000,00
2.º ano	Cr\$ 60 000 000,00
3.º ano	Cr\$ 90 000 000,00
4.º ano	Cr\$ 120 000 000,00
5.º ano	Cr\$ 150 000 000,00

Ao fim do quinto ano, contaria a Escola com 1 500 alunos, o que permitiria uma despesa, por aluno, de Cr\$ 100 000,00 por ano.

Conta ainda o Instituto Mauá com o compromisso de várias firmas industriais de o subvencionarem, durante 5 anos, à razão de 20 mil cruzeiros por engenheiro empregado na respectiva firma.

Organização didática. O Instituto Mauá apresentou regulamento para a sua Escola de Engenharia, que parece satisfazer, de modo geral, às necessidades de um bom desempenho administrativo, didático e disciplinar por parte da Escola.

Projeta a Escola de Engenharia cursos com a duração de quatro anos, a saber:

Engenheiros Mecânicos,
Engenheiros Eletricistas,
Engenheiros Químicos,
Engenheiros Metalurgistas.

A estruturação de cada curso é orientada, praticamente, nas mesmas normas comumente seguidas pelas demais Escolas de Engenharia do País.

Talvez alguns dispositivos necessitem revisão à luz da recente Lei de Diretrizes e Bases.

Corpo docente. Apresentou o Instituto Mauá uma relação do corpo docente que se encarregará das várias disciplinas constitutivas dos diversos currículos que se propõe ministrar.

De modo geral, diremos que os nomes apresentados — cuja anuência em aceitar o encargo se acha devidamente confirmada por escrito — são nomes conhecidos nos meios técnicos de São Paulo, de engenheiros em plena atividade profissional e de docentes de outras Escolas de Engenharia de São Paulo.

Necessidade de novos cursos de Engenharia. Não podemos deixar de apoiar a idéia da criação de uma nova Escola de Engenharia. A procura de engenheiros, não só no meio industrial de São Paulo, mas também no resto do País, pelas empresas públicas de grande envergadura, como a Petrobrás, a Sudene e as Hidrelétricas — para só citar algumas —, é incessante e não pode ser satisfeita.

Em São Paulo encontramos quatro escolas de engenharia: duas oficiais, a Escola Politécnica de São Paulo e a Escola de Engenharia de São Carlos, e duas particulares, a Escola Mackenzie e a Escola de Engenharia Industrial da Universidade Católica. Essas quatro escolas oferecem, no momento, cerca de 750 vagas, distribuídas pelas seguintes especialidades: Engenharia Civil, Mecânica, Elétrica, Química, Naval e Metalúrgica.

São profissionalmente mais procuradas as especialidades de Engenharia Mecânica, Elétrica e Metalúrgica; as menos solicitadas, no momento, são as de Engenharia Civil e de Minas.

Assim, desejando dedicar os cursos à Engenharia Mecânica, Elétrica, Metalúrgica e Química, o Instituto Mauá está bem orientado.

A existência de vagas não é, por si só, a chave do problema da carência de engenheiros.

Nem sempre as vagas oferecidas têm significação integral, como índice de graduação futura de engenheiros, porque nem sempre há candidatos suficientemente preparados para ocupar essas vagas.

Dos prováveis 3 000 candidatos aos exames de habilitação, podemos assegurar que menos de 20% mostrarão conhecimentos suficientes para atravessar a barreira vestibular. Assim, é de esperar que, mesmo, após uma segunda época, penosa não só para os estudantes, porém ainda mais para os próprios institutos de ensino, um número apreciável de vagas não terão sido preenchidas.

Assim, de fato, não é carência de número de vagas que limita o número de profissionais que se graduam, mas sim a carência de estudantes preparados.

Mas, como hoje é comum um mesmo estudante tentar o ingresso em duas ou mais escolas, a lei de probabilidade talvez o possa beneficiar quando recorrer ainda mais uma vez a uma terceira escola.

Número de vagas oferecidas. Temos de exprimir, a contragosto embora, que a instalação do Instituto Mauá tem sido precedida de uma propaganda de objetividade precária, que tem contribuído para duvidar-se da viabilidade do projeto. Assim, tem-se propalado que a Escola ofereceria mil vagas para o estudo da Engenharia — o que, aliás, vem reproduzido em várias peças iniciais do processo.

Mais recentemente, êsse número desceu para 500, e, em entrevista com o Presidente do Instituto e o Diretor da Escola de Engenharia, foi o presente relator informado de que o referido número é de 300 vagas.

Em determinada peça do processo procura-se demonstrar que o preço de uma Escola de Engenharia, por aluno, baixa à medida que cresce o número de alunos. Tal asserção é verdadeira dentro de certos limites, mas por si só não pode ser invocada como justificativa para se elevar o número de alunos *ad libitum*.

A maior despesa de uma Escola de Engenharia decorre dos honorários de professores e assistentes; o número total destes deve ser aproximadamente proporcional ao número de alunos. A menos que, apesar do aumento da população escolar, não se pretenda manter uma relação satisfatória entre o número de alunos e o número de professores, seria aceitável a tese proposta. Um fato objetivo pode ser expresso pelos gastos da Escola Politécnica de São Paulo em relação ao número de matri-

culados. Para recursos montantes a 250 milhões — apenas suficiente para manter o que existe — ministra-se o ensino a 1 200 alunos, o que representa cêrca de 200 mil cruzeiros por aluno.

Se aplicarmos a mesma taxa a 300 alunos, deveria o Instituto Mauá contar com 60 milhões de cruzeiros para atender à marcha normal das atividades de sua Escola de Engenharia, no primeiro ano. Acontece que, entre os planos do Instituto, figura o de melhor retribuição aos professores; então, aquela cifra expandir-se-á facilmente.

A Comissão Verificadora, designada pelo Sr. Diretor do Ensino Superior, recomendou, em seu relatório, que se estabelecesse mais estreita associação entre a Escola de Engenharia do Instituto Mauá e um dos tradicionais estabelecimentos de ensino superior de Engenharia de São Paulo, pois que tal associação “a um tempo asseguraria ao I.M.T. a cooperação de uma experiência consolidada e daria ao Ministério da Educação e Cultura a segurança e tranquilidade de que o experimento educacional, que se pretende encorajar, se processe em bases sólidas que permitam o seu êxito”.

Atendendo a esta sugestão, os estatutos do I.M.T. foram reformados a fim de incluir entre os membros do seu Conselho Diretor representantes da Escola Politécnica da U.S.P., de Engenharia da Universidade Mackenzie e da Escola de Engenharia Industrial da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. Em resumo:

O Instituto Mauá de Tecnologia apresentou documentação que lhe dá idoneidade civil para cogitar da criação de uma Escola de Engenharia.

A estruturação dos cursos propostos é satisfatória.

O corpo docente apresentado satisfaz.

As instalações provisórias que poderá utilizar — o prédio cedido pelo Governô do Estado e os laboratórios de Física e Química do Colégio Bandeirantes — são julgadas satisfatórias para o início da primeira e segunda séries.

O número de vagas, na situação dessas instalações, não poderá ser superior a trezentas.

Os recursos financeiros com que lhe é permitido contar limitam-se à renda que provirá das taxas — o que implicará um orçamento modesto.

Por fim, a necessidade de aumentar-se o número de engenheiros para atender aos reclamos da nossa expansão industrial justifica a fundação de uma nova Escola de Engenharia em São Paulo.

Assim, com a sugestão de que fôsse adotada a proposta da Comissão de Verificação no sentido de indicar-se um “coordenador de programas”, que teria as atribuições de assessorar a

Direção da Escola de Engenharia na esfera didática e educacional, emitir pareceres sobre programas, currículos, seleção de docentes, planos de expansão e critérios de avaliação de aproveitamento, e acompanhar, como orientador e consultor, a evolução da Escola nos dois primeiros anos de funcionamento, o relator abaixo assinado é de parecer que o Instituto Mauá de Tecnologia poderá ser autorizado a dar início ao funcionamento da Escola de Engenharia proposta.

(a) Francisco João H. Maffei, relator; D. Hélder Câmara, Valnir Chagas, Newton Supcira, Clóvis Salgado, Alceu Amoroso Lima, M. Rocha e Silva, Anísio Teixeira, Josué Montello, A. Almeida Júnior.

Em tempo:

Apreciando o regulamento do I.M.T., faço no meu parecer o seguinte comentário: "Talvez alguns dispositivos necessitem revisão à luz da recente Lei de Diretrizes e Bases." Não havendo no parecer nenhuma observação específica que precise o meu pensamento, desejo aqui esclarecer que tal comentário se refere a normas ainda não completamente firmadas, algumas das quais aguardam soluções do C.F.E. São elas: currículo mínimo, calendário escolar, concursos de habilitação, regime de aprovação e planos de estudos.

Assim sugeriria que, uma vez dada a autorização de funcionamento, o Instituto Mauá de Tecnologia se submetesse ao regime fixado no art. 112, a fim de que, dentro do prazo aí estabelecido, adapte o seu regulamento às normas da lei, como, aliás, sucede em relação às demais escolas superiores.

(a) F. J. Maffei.

* * *

A presença do desenho no ensino de grau médio

Parecer nº 47, da
Comissão de Ensino Primário e Médio
Aprov. unte. em 13-4-1962.

O Presidente do D.A. da Escola Nacional de Belas-Artes e professores do Colégio Militar encaminham a êste Conselho expo-

sição e representação nas quais se fazem ponderações sôbre a posição do ensino de Desenho no nível secundário, em face da fixação feita por êste órgão das matérias obrigatórias para aquêle setor.

A representação do D.A. da Escola Nacional de Belas-Artes considera que a decisão do Conselho Federal colocou o Desenho na condição de disciplina complementar e praticamente ausente na formação secundária da juventude brasileira, tanto mais quanto o seu ensino exigirá aparelhamento específico, o que acarretará o seu banimento por parte de estabelecimentos de ensino particular.

Tal situação, conclui, é incompatível com a função formadora e a propedêutica do ensino médio, esta francamente prejudicada no que se refere ao preparo de candidatos às escolas de Engenharia, Arquitetura, Química, Filosofia, Belas-Artes, e nos cursos militares.

Ao fixar o *curriculum* do ensino médio, êste Conselho teve que situar-se dentro da letra e do espírito da Lei de Diretrizes e Bases, de cuja implantação e cumprimento se considera um dos instrumentos relevantes.

Entre os pontos que deviam ser considerados na ocasião estava a restrição imperativa da Lei, que limitou a nove, no ginásio, e a oito, no colégio, o número de matérias a serem ensinadas, com um mínimo de cinco e um máximo de sete em cada série.

Tal redução respondeu aos reclamos unânimes da opinião pública, de educadores e de pais, após longa e penosa experiência de um carregado *curriculum* de estudos.

O cumprimento da lei exige novas fórmulas, entre as quais se incluem o grupamento de matérias segundo critérios de afinidade, a possibilidade de opções segundo interesses, gostos, aptidões, etc., ou a flexibilidade de *curriculum*, ou a orientação educacional e profissional, ou a orientação dos colégios pelos órgãos de administração do ensino, consagradas implícita ou expressamente pelo diploma citado.

Embora considerando que todos os setores de conhecimento da técnica e das práticas humanas têm a sua parcela de contribuição na formação de jovens, no cumprimento da lei teve o Conselho de realizar escolha de matérias.

O Desenho está incluído entre as nove obrigatórias do ensino médio, em situação idêntica às das línguas clássicas e modernas.

Portanto, a colocação de tais disciplinas na parte complementar da lista de cinco não pode ser interpretada como omissão.

O Desenho constitui matéria obrigatória do ensino em duas das quatro combinações de *curriculum* do 1.º ciclo e em uma das quatro combinações do segundo. Outra alternativa não foi dei-

xada ao Conselho, salvo prejuízo do ensino de outras matérias, também valiosas para a juventude.

Por outro lado, acreditamos que o grau de contribuição formadora e propedêutica de qualquer matéria no *curriculum* e a sua atração para os educandos não depende de imposições de lei, de decretos ou de decisões, da conjunção de outros fatores, entre os quais o da existência de professorado de alto nível, de bons livros e de material didático adequado, da utilização de bons métodos, de orientação aos estudantes, etc. Se tais condições forem negativas, o ensino de muitas das matérias obrigatórias, quer da lista de cinco, quer da de nove, não produzirá o resultado dêle esperado.

Não terá sido êste, o caso, no passado, do ensino de muitas das disciplinas, inclusive o Desenho?

Devemos considerar, ainda, a existência de mecanismos que por ação indireta também forçarão correções de desvios que porventura se derem na escolha de certas disciplinas pelos alunos.

Os vestibulares para ingresso nos cursos de Engenharia, Arquitetura, Belas-Artes, Faculdade de Filosofia e Escolas Militares exercerão tal papel, inculcando preferência dos alunos pelos cursos onde o Desenho tenha mais espaço, do que o concedido na 3.^a série do colégio.

Outra ação corretiva será a que exercem os responsáveis pela orientação educacional e profissional de cada escola, no aconselhamento dos estudantes e pais.

Ainda outro instrumento a ser utilizado será a assistência técnica que o Ministério e Secretarias de Educação devem dar aos ginásios e colégios, necessária a um contínuo aperfeiçoamento dos estabelecimentos, não só no sentido material, mas sobretudo, na organização geral do ensino, o que virá necessariamente prestigiar o ensino de Desenho.

Por último, duas grandes tarefas podem ser desempenhadas pelos próprios professores de Desenho e pelas suas associações de classe:

a) a de fortalecer uma consciência coletiva do valor dessa matéria na formação da inteligência, dos sentidos, da personalidade e da capacidade criadora e produtora do homem;

b) a de colaborar, equiparadas em nível, no ensino das Ciências, de Geografia e da História a que levarão a sua técnica de expressão.

Tal movimento terá todo o apoio dêste Conselho.

A revisão da resolução anterior do Conselho Federal de Educação não nos parece aconselhável.

(a) Joaquim de Faria Góis Filho,
relator; D. Cândido Padim,
O.S.B.; J. Borges Santos.

ACTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As transcrições que seguem fazem parte de uma coletânea de documentos organizada pelo técnico de educação Guy de Hollanda para o C.B.P.E. Estando esgotado o volume ACTAS E ACTOS DO GOVERNO PROVISÓRIO, publicam-se, no presente número da Revista, os trechos que dizem respeito à educação:

PERÍODO REPUBLICANO

Sessões secretas do Conselho de Ministros do Governo Provisório¹

1) — Sessão de 15.2.1890

Reforma do ensino primário

O Sr. Benjamim Constant, continuando, alude a um ato importantíssimo, qual o que se refere à instrução pública; mas também o ensino primário é insuficiente e insignificante. Não dá idéias aproveitáveis ao cidadão.

Esse assunto deve ser largamente discutido e meditado. Sabe que foram incumbidos vários cidadãos da reforma desse ramo de serviço. Em sua opinião, essa reforma deve obedecer a um plano único e uniforme. Diz-se que apareceu um plano de instrução primária completamente defeituoso.

Como não há ainda coisa alguma provada, é tempo de vir o plano de reforma a conselho, a fim de ser examinado.

O Sr. Cesário Alvim, sobre o assunto, refere-se à sua administração no Estado de Minas.²

2) — Sessão de 7.3.1890

Reforma da instrução pública e projeto concernente à Escola Normal

O mesmo Sr. Ministro [Benjamim Constant] alude à reforma da instrução pública.

Diz que sabe que se confeccionou atualmente um plano geral de reforma nesse ramo de serviço.

1 Publicadas por Dunshee de Abranches em *Actas e Actos do Governo Provisorio*. Cópias autênticas dos protocolos das sessões secretas do Conselho de Ministros desde a proclamação da República até a organização do Gabinete Lucena, acompanhadas de importantes revelações e documentos. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1907. 1 retr. do Autor. XII, 402, (4) p. in. 8.º. Obra que passamos a designar pela sigla A.G.P.

2 A.G.P., p. 118, l. 21 — p. 119, l. 5.

Achando, porém, que, como mais de uma vez tem acontecido, êsse plano possa dar lugar a protesto e não consulte interêsses comuns, propõe que a reforma ou reformas, em tudo sejam presentes à conferência do govêrno, para que êste as discuta.

Declara ainda que deve existir na Secretaria do Interior um projeto seu sôbre a Escola Normal, e, assim, precisa do govêrno de orientar-se sôbre o assunto, discutindo-o.

O Sr. Generalíssimo declarou adiada a discussão dessa matéria.³

3) — Sessão de 22.3.1890

Plano relativo ao Instituto dos Cegos

Sr. Benjamim Constant, que se referiu ao plano por S. Ex. [Benjamim Constant] confeccionado em beneficio do Instituto dos Cegos.⁴

4) — Sessão de 12.4.1890

Projeto de reforma das escolas militares

O Sr. Benjamim Constant apresentou o projeto de reforma das escolas militares, sôbre o qual foram feitas diversas considerações pelo Exmo. Sr. Chefe do govêrno.⁵

5) — Sessão de 19.4.1890

Propostas de criação de uma medalha de mérito da instrução pública e do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos

O Sr. Quintino Bocaiuva propôs a criação de uma medalha de mérito para remuneração de serviços gratuitos à instrução pública.

O Sr. Cesário Alvim apresentou a exposição de motivos e o decreto da criação de uma pasta de Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

O Sr. Generalíssimo Deodoro indicou o nome do Sr. General Benjamim Constant, o qual recusou e indicou o nome do Dr. Lauro Sodré⁶

3 A.G.P., p. 136, l. 30 — p. 137, l. 19.

4 A.G.P., p. 152, l. 26-28.

5 A.G.P., p. 168, l. 9-11.

6 A.G.P., p. 176, l. 8-16. Lauro Sodré foi nomeado secretário do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo que, na agitada sessão de 27.9.1890, o Chefe do Govêrno Provisório lembrou que "em atenção ao Sr. Benjamim Constant, além de outras muitas provas que lhe tem dado, se conformou com a nomeação do Sr. Lauro Sodré para secretário do ministro da Instrução Pública, apesar da incompatibilidade, por ser êle oficial do exêrcito". (A.G.P., p. 262, l. 16-21).

6) — Sessão de 10.5.1890

Projeto de reforma da Escola Normal e Instituto dos Cegos. Reforma do Museu Nacional. Auxílio ao pintor Décio Vilares. Prédios e terrenos destinados à Faculdade de Medicina e Universidade

O Sr. Benjamim Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, apresentou os projetos que elaborara de reforma da Escola Normal e Instituto dos Cegos, projetos êsses que foram sem debate aprovados.⁷

A uma pergunta do Sr. General Benjamim Constant, declarou o Sr. Francisco Glicério que, apenas completasse a reforma que elabora do Museu, passará êste à administração daquele Ministério.⁸

O Sr. Benjamim Constant propôs e o govêrno resolveu conceder um auxílio peculiar ao Sr. Décio Vilares, para confecção de um importante quadro — Epopéia Africana — quadro êsse que o autor ofereceu à Municipalidade. Êsse auxílio será de oito contos de réis. Resolvcu, também, o govêrno que passassem ao domínio do Ministério da Guerra os prédios destinados à Faculdade de Medicina e Universidade, bem como os terrenos anexos, e autorizou-se o mesmo Ministério que desapropriasse os pequenos prédios intermediários às duas montanhas limitativas.⁹

7) — Sessão de 31.5.1890

Reforma do Observatório Astronômico. Dificuldades da Escola de Minas

O Sr. Benjamim Constant fundamenta e justifica o seu projeto de reforma do Observatório Astronômico, que por êle se transforma em estabelecimento de instrução técnica aos engenheiros civis e militares.

Propõe mais a anexação de um outro plano complementar à reforma, que é, por assim dizer, a ligação dêsse estabelecimento às escolas politécnicas e militares.

Depois de ler o seu trabalho e justificá-lo, diz que, à vontade do conselho, deixa a aprovação imediata ou o adiamento para estudo mais minucioso e completo.

O Sr. Quintino Bocaiuva diz, em aparte, que aplaude a reforma, porque vem dar aos engenheiros militares o desenvolvimento conveniente, pois que até hoje o seu curso prático era excessivamente reduzido.

Para questões de limites, diz o Sr. Benjamim Constant que só serão aproveitados os engenheiros militares e civis que tenham o seu título do Observatório, garantia da competência, que lhes virá pela reforma que elaborou.

Diz mais que, com quanto instituição militar, que passa a ser por proposta sua, que foi aprovada, ficará o estabelecimento de freqüência livre e gratuita para os civis.

Aludindo a projetos de reforma, que tem em vista, nos diversos estabelecimentos de instrução superior, diz que pretende não aumentar despesas, senão com relação às falculdades de direito.

7 A.G.P., p. 183, l. 8-12.

8 A.G.P., p. 183, l. 28-31.

9 A.G.P., p. 184, l. 23 — p. 185, l. 2.

O Sr. Cesário Alvim pede benévola atenção do Sr. Benjamim Constant, ministro da Instrução Pública, para a escola de Minas, onde tão exíguos são os vencimentos dos professores, que estão abandonando os lugares.

O Sr. Benjamim Constant responde que pretende reformar no intuito de terem ocupação os engenheiros ali formados, os quais até hoje nem futuro tinham.

Continuando, o Sr. Ministro lê o seu projeto de serviço geográfico do exército, que ficará sob a direção do Observatório.

Concluindo, diz que a despesa total ficará acrescida de quinze contos, que julga mínima. à vista dos serviços relevantes que isso vem prestar.¹⁰

8) — Sessão de 16.8.1890

Criação do Pedagogium. Atos concernentes a pessoal

São em seguida submetidos alguns decretos à assinatura do chefe do governo, entre os quais [] o da criação do **Pedagogium**, outros de várias nomeações de professores, e um de gratificação adicional a dois professores que se haviam distinguido no magistério.¹¹

9) — Sessão de 4.10.1890

Atos concernentes a pessoal. Créditos. Regulamentos do Museu Nacional e da Biblioteca Nacional. Criação de uma escola de astronomia e engenharia no Observatório Astronômico

O Sr. General Benjamim Constant fundamenta e apresenta a assinatura os seguintes atos: nomeando o Dr. Conselheiro Leôncio de Carvalho para diretor da Faculdade de São Paulo e o Dr. Brasílio Augusto Machado de Oliveira para a primeira cadeira do 1.º ano da mesma faculdade; o regulamento do Museu Nacional; um crédito de seiscentos contos de réis para o edifício do **Pedagogium**; regulamentando a Biblioteca Nacional; revogando o decreto que jubilo o Dr. Mafra, de lente da Escola Politécnica; jubilando o professor Costa e Cunha; concedendo um outro crédito de trezentos e cinquenta contos de réis para desapropriação de prédios contíguos ao Museu, concertos e melhoramentos urgentes, e vários outros decretos de aposentadoria e jubilações.

Sujeita, finalmente, à consideração do conselho a criação, no Observatório Astronômico, de uma escola de astronomia e de engenharia, a qual é aprovada.

O Sr. Generalíssimo declara assinar com muita satisfação o decreto de nomeação do Sr. Conselheiro Leôncio de Carvalho.¹²

Nota: Deixaram-se de reproduzir os trechos que não parecem de muito interesse, tais como nomeação e outros atos concernentes a pessoal, ou ainda pouco relacionados com a educação e o ensino. No entanto, aqui segue seu resumo:

10 A.G.P., p. 192, l. 8 — p. 193, l. 18.

11 A.G.P., p. 240, l. 13, 14, 15-18.

12 A.G.P., p. 267, l. 4-25.

1. Sessão de 2.1.1890. Indicação, por Benjamim Constant, ainda Ministro da Guerra, e aprovada, do Borão de Ramiz Galvão para o cargo de inspetor geral de instrução pública, então ocupado pelo Dr. Vitório da Costa.¹³
2. Sessão de 23.1.1890. Exposição, por Demétrio Ribeiro, Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, de pedido do Instituto Fluminense de dar-lhe o Covêrno 40 contos de réis de uma só vez pela Fazenda da Boa Vista, além de vinte contos de réis anuais, para o que se comprometia a melhorar as raças de animais e produtos vegetais, receber, manter e educar meninas, desde que o Covêrno lhe cedesse certas e determinadas vantagens []. Aristides Lôbo, Ministro do Interior, combateu a proposta, sendo de opinião que o Covêrno nomeasse alguém para examinar a fazenda e ver se seria isso de vantagem para o Estado.¹⁴
3. Sessão de 25.7.1890. Debate entre Benjamim Constant e Cesário Alvim a respeito da nomeação do Dr. Bias Forte para governador do Estado de Minas Gerais, impugnada pelo primeiro e que decorreria visa política, naquele Estado, originada da nomeação do Sr. Leônidas Damásio, para diretor da Escola de Minas, pelo Ministro da Instrução Pública. Entretanto, foi mantida, por intervenção de Deodoro da Fonseca, a nomeação do governador imediato do Ministro do Interior e político mineiro.¹⁵
4. Sessão de 26.7.1890. Proposta na nomeação, por Benjamim Constant e unanimemente aprovada, de Américo Brasiliense para diretor da Faculdade de Direito de São Paulo.¹⁶
- 5, 6 Sessões de 9.8.1890 e 23.8.1890. Providências para a desapropriação dos papéis, documentos e livros do Ex-Imperador. D. Pedro II, que, por ordem do Covêrno, se achavam no antigo Senado e eram reivindicados pela Biblioteca Nacional.¹⁷

Na sessão de 22.3.1890, Benjamim Constant expressou, num desabafo, o carinho que tinha pelo Instituto dos Cegos, ao qual foi dado seu nome póstumamente. Com efeito, declarou que se exonerara da diretoria do Instituto dos Cegos, havendo pedido jubilação da Escola Normal.¹⁸ Restava-lhe "apenas um lugar no Instituto dos Cegos. Conservou-o por ter sido o seu primeiro emprêgo. Mendigou pelos cegos, nada pôde conseguir da Monarquia. Foi alvo de uma manifestação de todos. Não foi a ganância que fê-lo conservar, porque êsse emprêgo lhe dá duzentos e cinquenta mil réis".¹⁹ E "resigna a tudo, guardando o refúgio no Instituto dos Cegos, para amparo de sua família".²⁰

13 A.G.P., p. 41, l. 7-13.

14 A.G.P., p. 77, l. 7-18.

15 A.G.P., p. 220, l. 7 — p. 225, l. 10.

16 A.G.P., p. 229, l. 14-17.

17 A.G.P., p. 235, l. 235, l. 3-11; p. 243, l. 12-24.

18 A.G.P., p. 153, l. 9-12.

19 A.G.P., p. 153, l. 20-26.

20 A.G.P., p. 154, l. 3-5.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

Governo mineiro adota planejamento para os serviços educacionais.

De acordo com o decreto recentemente divulgado, o planejamento compreende os seguintes campos:

1. Educação pré-primária; 2. Educação primária; 3. Educação primária na zona rural; 4. Ensino normal; 5. Institutos de educação; 6. Educação secundária — ginásial (administração); 7. Ensino industrial, agropecuário e comercial; 8. Supervisão e inspeção do ensino; 9. Assistência ao escolar; 10. Teleescolas; 11. Orientação psicológica e profissional; 12. Escola experimental; 13. Canto orfeônico; 14. Colaboração na comunidade.

Entre os "considerandos" do decreto, destacamos os seguintes: a) a educação popular é dever que diretamente incumbe ao Governo administrar, dirigir, zelar e desenvolver, uma vez que de seu desenvolvimento, sistematicamente ordenado, depende a plena realização de seus objetivos; b) esse desenvolvimento só pode ser atingido através do planejamento cientificamente elaborado e com base nos dados estatísticos da situação real das diversas regiões do Estado; c) Sem a adoção de uma política educacional assim planejada ficariam os serviços educacionais à mercê de improvisações deformadoras de sua estrutura e sistema; d) a rede escolar deve ser distribuída de molde a que todos os seus ramos

atingam, com equilíbrio, todas as regiões do Estado, atendendo às suas necessidades e aos seus reclamos sócio-econômicos.

Estágio para novos advogados

Levando em conta a criação de numerosas faculdades de direito em nosso país e a queda do nível profissional dos novos bachareis, a Ordem dos Advogados, em projeto que foi encaminhado ao Congresso Nacional, propõe um estágio de dois anos em escritório ou serviço jurídico idôneo, podendo ainda submeter-se o bacharel a uma prova de habilitação perante as seções da Ordem. O projeto admite que o estágio seja iniciado no quarto ano do curso jurídico. Nos cinco anos imediatos à promulgação do novo Estatuto da Advocacia, o estágio e o exame de habilitação seriam facultativos como fase intermediária para sua adoção obrigatória.

Como obter uma bolsa-de-estudo no Exterior

Cursos para todos os gostos e tendências, desde economia doméstica até energia atômica, são oferecidos a estudantes brasileiros em quase todos os países do mundo ocidental, graças aos convênios de intercâmbio cultural mantidos pelo Itamarati. Paralelamente, os governos da cortina de ferro convidam, todos os anos, um grande número de estu-

dantes e trabalhadores a se especializarem em suas Universidades e Escolas de Trabalho. Assim, permanentemente, enquanto milhares de jovens brasileiros têm oportunidade de fazer os mais diversos cursos nos mais adiantados centros de todo o mundo em suas especialidades, outros moços das mais diferentes nacionalidades vêm ao Brasil com o mesmo objetivo.

Quais os requisitos exigidos de um candidato a uma bolsa-de-estudo no exterior? Domínio aparente do idioma falado no país de destino, um pequeno teste de adaptação e instrução de nível secundário são as condições imprescindíveis para se pleitear uma bolsa-de-estudo. A questão do idioma é relativa, pois pode perfeitamente ser substituída — e a opção existe em quase todos os casos —, pelo manejo razoável da língua inglesa, qualquer que seja o destino do candidato. No tocante aos cursos, existem especializações para todos os gostos e tendências, desde economia doméstica até energia atômica.

O Brasil mantém intercâmbio cultural com quase tôdas as nações do mundo ocidental e existem ainda os convites a estudantes e trabalhadores especializados, feitos pelos governos da cortina de ferro.

Atualmente, países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Japão, Itália, Espanha, Suécia, Portugal, Argentina, Peru, Israel, Alemanha, Chile, México, Bélgica e República Árabe Unida, sem contarmos aqui com os juizes do bloco socialista, possuem estudantes brasileiros, operários e chefes de sindicato, estudando e se aperfeiçoando em suas Universidades e Escolas de Trabalho. Como se pode verificar, o cam-

po é bem vasto e ao alcance de qualquer um que preencha de alguma maneira as finalidades requeridas.

PONTO IV E A.F.S.

Morar com uma família americana, fazer discursos sobre o Brasil em clubes e colégios, e viajar durante um mês em redor dos Estados Unidos, conhecendo o povo e as cidades contam-se entre as inúmeras novas experiências que têm os bolsistas brasileiros do American Field Service (AFS).

O AFS é uma organização americana que concede bolsas-de-estudo, para rapazes e môças entre 16 e 18 anos. Seu presidente, Sr. Stephen Gallati, adota a tese de que através do entendimento entre os jovens poderá ser atingido mais facilmente o ideal da paz mundial.

Os candidatos do AFS devem submeter-se a um exame de seleção, nos escritórios da organização, no Rio, sendo necessário o conhecimento da língua inglesa em grau médio. Outras organizações como o Departamento de Estado e o Institute of International Education, também admitem estudantes bolsistas de nível mais graduado (universitários). Até setembro de 1961 tinham seguido para os EUA 45 estudantes brasileiros, e 11 americanos estão estudando no Brasil, dentro desse intercâmbio cultural.

Com relação ao Ponto IV, desde 1942, cerca de 2.800 brasileiros foram mandados aos EUA para se especializarem em diferentes cursos. Dêstes 2.800, 93% estudaram em escolas americanas, 3% estiveram em Pôrto Rico e 4% se aperfeiçoaram em diversos países da América Latina. O número de alunos que estão treinando

sob os auspícios do Ponto IV atualmente ascende a 171. De volta ao Brasil, êstes bolsistas irão pôr em prática os conhecimentos recebidos, formando novos especialistas em suas modalidades.

O Ponto IV abrange os seguintes setores: agricultura, economia, educação, economia doméstica, serviços sociais, trabalho, indústria, produtividade, saúde e saneamento, administração pública, administração de empresas, serviços de comunicação, aviação civil, estradas-de-ferro, energia atômica e outros.

AMÉRICA LATINA

O Itamarati, através de acôrdos firmados com os países latino-americanos, dispõe de uma boa quantidade de bôlsas, que faz distribuir duas vezes por ano aos interessados. Uma comissão educacional do nosso Ministério do Exterior, no mês de janeiro e junho, seleciona os bolsistas aos quais será dado um auxílio de 50 dólares mensais.

Para os alunos que vêm do estrangeiro estudar nas Universidades brasileiras, o govêrno concede matrícula a cêrca de 600 dêles por ano. Valendo-se das facilidades existentes nos acôrdos culturais firmados por nosso país, os universitários estrangeiros não estão sujeitos a exame vestibular e isentam-se ainda das taxas escolares, podendo fazer as provas em seus idiomas naturais.

INTERCÂMBIO COM A ITÁLIA

Viagens de ida e volta pagas, 60 mil liras por mês, e preferência pelas matérias técnico-científicas, são as facilidades oferecidas pelo govêrno italiano a estudantes brasileiros. As

inscrições são feitas em janeiro de cada ano, e em março começa um curso de italiano para os candidatos, que partem em novembro e só voltam em julho do ano seguinte.

Em média, são concedidas 30 bôlsas por ano, havendo na Itália, aproximadamente, 25 brasileiros se aperfeiçoando em fábricas de automóveis, aviões e em laboratórios de pesquisa atômica.

ESPANHA E ALEMANHA

Todos os anos a Embaixada da Espanha e o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica convocam candidatos a um concurso de bôlsas-de-estudo, durante o mês de abril.

Os candidatos devem apresentar diploma de curso universitário, ao que se segue uma seleção feita na base de *curriculum vitae* dos pretendentes. Além dessas estadas anuais, existem outros cursos breves, de música, aprendizagem em repartições públicas, etc...

Estudam na Espanha cêrca de 35 brasileiros atualmente, havendo planos para o aumento dêsse número em futuro próximo, de acôrdo com o convênio cultural, assinado em junho de 1960. Quando fôr ratificado pelo Congresso Brasileiro, novas portas abrir-se-ão a estudantes e professores do Brasil, na península ibérica.

Por sua vez, o govêrno alemão pretende, a 1 de março de 1963, enviar uma nova leva de estudantes brasileiros de nível universitário às Universidades Germânicas. Com tôdas as despesas pagas, e mais uma verba de 550 marcos mensais (Cr\$ 44.500), os bolsistas escolhem o estabelecimento educacional onde se pretendem desenvolver nas especiali-

dades de indústrias, minérios, artes plásticas, eletrotécnica, geografia, geologia, metalurgia, mecânica, matemática, direito e ciências sociais.

Outro tipo de bolsa oferece a Fundação Humboldt para jovens cientistas, nos ramos de medicina, biologia, ciências extrativas e outras. Essa bolsa tem a duração de 10 meses, durante os quais o estudante recebe 600 marcos por mês (Cr\$ 48.000). Exige-se o conhecimento da língua alemã ou da língua inglesa pelo menos. Há, entretanto, a possibilidade de se incluir na bolsa, um estágio de dois meses no Instituto Goethe, na Alemanha, onde se ministra um curso intensivo de alemão.

SUÉCIA E INGLATERRA

Para a Suécia há uma bolsa destinada a médicos, engenheiros e especialistas em administração pública. As inscrições devem ser feitas na C.A.P.E.S., à Av. Marechal Câmara, 160, sendo a escolha dos candidatos feita na base da documentação apresentada. Para os estudantes suecos existe uma bolsa concedida pelo Itamarati. Quanto à despesa dos bolsistas, o secretário comercial da embaixada sueca informou ainda que são dadas passagens de ida e volta, além de um auxílio de 6.500 coroas suecas, o que equivale a aproximadamente 1.400 dólares. O bolsista poderá, entretanto, a fim de ajudar nas despesas, arranjar um emprego leve, o que não é difícil naquele país. Falar o inglês, francês ou alemão é requisito indispensável para o candidato.

Já o Conselho Britânico mantém 2 tipos de bolsas para estudantes superiores ou de nível especializado na

Grã-Bretanha. O primeiro tipo, ou A, *Scholarships*, compreende um ano letivo completo, que se inicia em outubro de 1962 em Universidades e instituições de nível superior. Esse tipo de bolsa inclui passagens marítimas de ida e volta, despesas de estudo, manutenção etc. O tipo B, *Bursaries*, corresponde a períodos de 3 a 6 meses entre abril de 1962 e março de 1963, para cursos em Universidades, escolas, estabelecimentos industriais, laboratórios, hospitais etc. Os candidatos devem ter de 25 a 35 anos de idade, para as bolsas tipo A. e entre 30 e 40 anos, para as bolsas tipo B.

Quatro estudantes brasileiros viajaram em outubro de 1961 para cursar o tipo A na Inglaterra e 16 já embarcaram para freqüentar o tipo B.

FRANÇA E OUTROS PAÍSES

Atualmente 45 brasileiros faram contemplados com estudos grátis na França, já tendo inclusive embarcado. Este mês, as inscrições estarão novamente abertas para os interessados. Os cursos só terão início entre novembro de 1962 e julho de 1963.

Ter diploma de curso universitário, falar razoavelmente o francês e prestar um concurso de nível médio, são os requisitos a que se devem submeter os candidatos.

Outro país do velho mundo que conosco mantém intercâmbio de estudantes é a Holanda. Um dos principais cursos ao alcance dos interessados é o de Engenharia Hidráulica. Seguem-se especializações em Direito, na Academia de Haia, cursos de construção civil, pequenas indústrias, política, bem-estar social, fotogrametria aérea, história da arte, agricultura, estatística etc.

Além dessas matérias, existe na Academia de Haia o Instituto de Ciências Sociais que dirige os famosos estudos holandeses em administração pública. Em 1960, foram dadas 20 bolsas-de-estudo para o Brasil, incluindo despesas de estada, uma boa ajuda de custo, e ainda viagens por todo o país.

JAPÃO

Quatro brasileiros poderão conseguir, em 1962, matrícula nas Universidades e escolas japonesas para frequentar cursos de especialização. A bolsa é de 2 anos (uma das maiores), durante os quais serão dados, a título de despesas de manutenção, 25 mil yens — aproximadamente 73 dólares, por mês.

Além dessas especializações a longo prazo, o governo japonês oferece, por exemplo, estágios em laboratórios e seminários sobre os temas de: engenharia, agricultura, economia, etc.

Treze estudantes patricios encontram-se na terra do sol nascente, frequentando aulas sobre diversas matérias desde nutrição até siderurgia. Além disso existem firmas particulares japonesas que admitem estagiários do Brasil, a fim de promover certa cooperação internacional. Assim, a "Kubota Iron & Machinery Works", organizou além de uma residência especial para os estagiários, fazendas modelos, onde os estudantes aprendem os métodos do cultivo do arroz no Japão, bem como o manejo das máquinas agrícolas daquele país. Os interessados em estágios no Japão podem escolher entre os seguintes itens, os que mais lhes interessarem: construção naval, indústria elétrica, indústria química,

têxtil, indústria de borracha, alimentação etc.

«Não se pode pretender desenvolvimento econômico dissociado do educacional»

Regressou ao Brasil o Prof. Carlos Chagas Filho, diretor do Instituto de Biofísica da Universidade do Brasil, que recentemente participou, em Washington, da primeira reunião da Comissão Especial para Educação, Ciência e Cultura da "Aliança para o Progresso", como representante do Brasil. Falando à imprensa carioca sobre os trabalhos desse organismo, externou as seguintes observações:

Muito me honrou participar dos trabalhos da Comissão, pois acho que a "Aliança para o Progresso" deverá, sem dúvida, resolver muitos dos problemas que dificultam o desenvolvimento latino-americano. Não é necessário acentuar a participação que devem ter para essa solução o levantamento dos níveis de educação, a começar pela alfabetização, os programas de incremento da formação de técnicos em todos os ramos educacionais, e particularmente no campo tecnológico e científico, onde mais facilmente serão encontrados os meios de acelerar a marcha do desenvolvimento. Em sua reunião, dentro de um critério geral, a Comissão, preocupou-se em estabelecer programas concretos de ação imediata, e, ao mesmo tempo, delinear um plano geral de desenvolvimento educacional.

Esse programa é essencial — prosseguiu o Prof. Carlos Chagas — pois não se pode admitir a existência de desenvolvimento econômico sem que seja ele intimamente associado ao desenvolvimento educacio-

nal. De outro lado, são tão assustadores e perigosos para a harmonia do Continente os desníveis educacionais quanto os desníveis econômicos, de tal modo se encontram entrelaçados. A Comissão, portanto, começou pelo estudo de uma formulação geral do problema educacional na América Latina. O problema não é só o do analfabetismo, nem da deficiência da escola primária, da falta de ensino médio científico e do arremêdo de ensino universitário, tão característico nesta parte do Hemisfério. É um problema de conjunto, para cuja solução não faltam somente as condições econômicas e financeiras necessárias, mas principalmente, e da maneira mais aguda, os recursos humanos.

Um dos aspectos de mais singular importância é, portanto, o de um extraordinário desenvolvimento de especialistas nos campos de atividade científica e tecnológica. Na América Latina faltam laboratórios, estudantes de tempo integral e professores de dedicação exclusiva; e este problema não é menos importante do que a criação de escolas vocacionais ou pré-vocacionais que aproveitem o adulto alfabetizado. A Comissão, cujos trabalhos deverão durar um ano, está considerando projetos prioritários e de ação imediata, alguns dos quais, graças ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, serão executados imediatamente. Destacase, entre eles, a preparação de professores e supervisores e o estabelecimento da Escola de Mestre Único, indispensável às zonas rurais. De outro lado, a criação do Fundo Especial Interamericano para as Universidades mereceu atenção imediata do próprio presidente Kennedy. O Fundo orientará a concessão de as-

sistência financeira às universidades para programas destinados ao melhoramento e extensão dos seus serviços, assim como a ajuda econômica aos estudantes, para a sua aplicação em tempo integral de estudos.

Finalizando suas declarações, o Prof. Carlos Chagas assinalou a boa impressão que lhe causaram seus companheiros de trabalho, pela grande experiência demonstrada no setor de educação e pelo entusiasmo com que se dedicam à solução dos problemas comuns.

Escolas rurais e empresas agrícolas

De estudo realizado pelo Prof. Manuel Coutinho, sobre o Dec. número 50.423, que determina o cumprimento pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 operários, do dispositivo constitucional relativo à instrução primária obrigatória, divulgamos as conclusões, dada sua oportunidade:

1. Determinar a inclusão de um representante do Ministério da Agricultura na Comissão Nacional criada pelo Dec. 50.811.

2. Incluir nas Comissões Estaduais, criadas pelo Dec. nº 50.811, os Agentes de Serviço de Economia Rural, nos Estados.

3. Definir Empresa Agrícola, que, para o efeito da lei, será assim conceituada: Entende-se por Empresa Agrícola, para os efeitos do disposto na presente lei, a unidade econômica de produção que se constitui à base de um capital e se orienta para a obtenção de lucros através da cultura e exploração das plantas e dos animais úteis, sob a responsabilidade do empresário.

4. Determinar que nas áreas em que se não encontrarem emprê-

sas com mais de cem pessoas empregadas, as existentes firmarão convênio entre si e solidariamente manterão escola ou escolas para os seus empregados e para os filhos destes.

5. Providenciar a organização local do cadastro das empresas, a ser feito pelas Agências Municipais de Estatística.

6. Incluir no Registro de Lavrador ou Criador a declaração do número de empregados assalariados.

7. Prever uma modalidade de convênio entre o Poder Público e a Empresa Agrícola, na qual se comprometa o Governo a garantir o provimento do pessoal docente que for necessário à empresa.

8. Estabelecer normas reguladoras para os Convênios que as empresas fizerem entre si e dispensar a interveniência da Secretaria da Educação, no caso.

9. Modificar a redação do artigo 3º do Decreto n. 50.423, ou as dos artigos 6º, parágrafo único, e 7º, do Decreto n. 50.811, suprimindo-se deles quaisquer exigências que obriguem o empresário agrícola a se deslocar da região em que opera.

10. Prever nas áreas muito extensas e rarefeitas, a criação e manutenção, pelas empresas existentes, de um tipo de escola ou escolas ambulantes.

11. Auxiliar a iniciativa das empresas na construção das escolas, mediante empréstimos em dinheiro e a longo prazo.

12. Estimular a iniciativa da construção das escolas por meio de prêmios em dinheiro ou em equipamentos úteis à empresa. Na concessão de tais prêmios haverá interveniência da Associação Agrícola Regional.

13. Oferecer um programa padrão, mínimo, do edifício escolar e tornar obrigatória a sua adoção pela empresa agrícola.

14. Criar, nas empresas agrícolas da União, cursos de continuação, para adultos possuidores do curso primário, e escolas primárias para os filhos dos empregados nessas empresas.

15. Determinar que o ano letivo na escola rural desenvolver-se-á, tanto quanto possível, nos períodos de entressafra; ficando as férias escolares para os períodos de mais intensa atividade da empresa agrícola.

16. Determinar que a prazo para o cumprimento do disposto no Decreto n. 50.423, seja prorrogado até que o Ministério da Educação e Cultura estabeleça as normas essenciais ao funcionamento das escolas.

17. Estabelecer que as normas para o funcionamento da escola, vigorarão a partir do ano letivo imediatamente seguinte ao em que foram baixadas. Deve-se prever, entretanto, entre as duas datas, um período nunca inferior a 12 meses.

18. Desaconselhar a padronização do material de ensino e incentivar a criação do mesmo, vinculando-o aos recursos naturais ou próprios do meio.

19. Incluir na estrutura das escolas e estabelecimentos agrícolas federais, CURSOS DE FÉRIAS destinados aos professores primários rurais, criando em lei os meios para o funcionamento de tais cursos.

20. Excluir o elemento leigo da direção da escola, ou, na hipótese de se não poder dispensá-lo, comprometer-se o Governo a cuidar do aprimoramento de sua cultura.

21. Prover o Professor Primário Rural, graciosamente, das publi-

cações e material informativo editado pelo Governo e facultar-lhe uma forma de divulgação de sua experiência didática.

22. Instituir um ABONO SUPLEMENTAR, a ser pago no início do ano letivo, ao Professor Primário Rural da Empresa Agrícola, calculando-o à base de aluno promovido. As despesas com o pagamento do ABONO correrão por conta do Fundo Nacional do Ensino Primário e a promoção dos alunos obedecerá às disposições que a respeito estabelecer a Secretaria de Educação do Estado.

23. Permitir que os concluintes do primeiro CICLO NORMAL frequentem os Cursos Agrícolas Pedagógicos e aceitar, provisoriamente, esse tipo de formação para os candidatos a professores, nas escolas rurais, das empresas agrícolas.

24. Criar, em caráter permanente, MISSÕES RURAIS, com o fim precípuo de aperfeiçoar e assistir o professor rural da empresa agrícola, na sua própria área de trabalho.

25. Incluir, na estrutura das empresas agrícolas da União, a função de professor primário e criar os fundos necessários à manutenção das escolas e pagamento de seus professores.

26. Estabelecer em lei que o trabalhador-aluno não sofrerá desconto algum pelas horas de permanência em classe, mas ser-lhe-ão descontadas as que, faltando à escola, sejam também de faltas ao serviço, sem justa causa.

27. Fixar, em lei, a duração da jornada de trabalho e, bem assim, o quantum de horas semanais que devem ser prestadas pelo trabalhador rural à empresa agrícola.

28. Tornar obrigatória a assistência alimentar à criança escolarizada e fazer constar do currículo a produção e preparo de alimentos.

29. Tornar obrigatório, pelo empresário agrícola, o registro de sua empresa, de seus empregados e do Professor Primário-Rural, inscrevendo estes últimos num Instituto de Aposentadoria e Pensões.

Bolsista brasileira nos Estados Unidos

Em correspondência dirigida pelo Prof. Elihu Katz do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago ao Prof. Robert Havighrurst do Departamento de Educação da mesma universidade, presentemente no Brasil, manifesta aquêle professor sua opinião a respeito da bolsista brasileira Prof^a Aparecida Gouveia, colaboradora do INEP:

"I want to report to you how enthusiastic we are, in the Sociology Department, about Miss Aparecida Gouveia. She is certainly one of the very best foreign students we have had with us in some time, in fact, it may well be that she is the very best foreign students we have had.

Throughout her graduate studies, she has performed remarkably well. She showed her high intelligence, command of the literature, and research sophistication in a wide variety of different subjects. Her dissertation, as you know, is a very sophisticated analysis of questionnaire materials and represents considerable talent in this type of work.

I would give her my highest recommendation for any job in the field of social research and analysis. I am sure that my appraisal of her is seconded by all of the members of

the Department of Sociology with whom she has contact. If she were to remain in the United States, we would unquestionably be assisting her in finding a position on the faculty of a university or in a firstclass research organization. I sincerely hope that she has similar opportunities open to her in Brazil."

**Escola-Parque do INEP: uma
experiência renovadora**

A Escola-Parque de Salvador na Bahia, construída pelo esforço conjunto da Secretaria de Educação do Estado e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, é hoje um centro de intensa irradiação no ensino primário do país. Promovidos pela

direção da Escola e com supervisão do INEP, realizam-se anualmente estágios e seminários destinados a professores primários dos diversos Estados para observação e treinamento de métodos. Recentemente, após entrar em contato com as atividades da Escola, a Prof^a Sônia Serrat Peixoto, do Espírito Santo, que fôra pleitear um desses cursos para professores do ensino primário daquele Estado, externou a opinião de que entre as escolas de artes industriais do país, como as do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Vitória, a Escola-Parque de Salvador é a que vem procurando mais objetivamente atender às suas finalidades formando os alunos para as reais necessidades da vida.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

Planejamento educacional na África

Recentemente estiveram reunidos na sede da Unesco, em Paris, 34 ministros de educação dos Estados africanos. Nesse encontro ficou estabelecida a criação de um organismo destinado à planificação do ensino em cada ministério dos respectivos países. Os principais objetivos visados foram a formação de professores em nível primário e médio, bem como a prioridade a ser dada ao ensino médio, atualmente em escala bastante restrita. Em maio último os ministros vieram a Adis-Abeba a fim de estudar um plano de escolarização segundo o qual o número de crianças matriculadas deverá elevar-se, em 1966, a 51% do total escolarizável e a 100%, em 1980. Foi igualmente prevista a matrícula de 9% das crianças entre 11 e 17 anos até 1966 (contra 3% atualmente).

Universidade do Chile — 120º aniversário de fundação

Comemorando os 120 anos de atividades, o Comitê Executivo Provisório da Asociación Nacional de Egresados (antigos alunos) da Universidad do Chile programou uma assembléa em que serão abordados os seguintes temas: a) La Universidad de Chile y su acción; b) Papel de los egresados universitarios en la comunidad; c) Relación entre la Universidad y sus egresados; d) Relaciones entre los profesionales univer-

sitarios de los países de América Latina y su influencia en el pensamiento contemporáneo.

Foram convidados educadores latino-americanos para expor e discutir os planos de cada meio universitário e os problemas comuns.

Nova escola profissional na Alemanha

O desenvolvimento da automatização na Alemanha Ocidental levou a Federação dos Sindicatos a abrir uma escola profissional para manipulação mecânica de dados. Sua finalidade é formar jovens aptos a assegurar o funcionamento de máquinas eletrônicas nos laboratórios, nos escritórios, nas administrações ou nos serviços de contabilidade das usinas. O currículo abrange assuntos como eletrônica, técnica de cartões perfurados, sistema de armazenagem de dados e sua classificação. No momento, a escola está capacitada a formar apenas 30 alunos de cada vez, durante um período de ensino que se estende por várias semanas. Os candidatos já devem ter formação profissional.

Reorganização escolar no Canadá

O relatório da Comissão Real de Ensino da Colúmbia Britânica foi submetido ao governo provincial após estudos que se estenderam por cerca de 2 anos. Em consequência de suas

recomendações, a organização escolar foi reformada de modo a incluir o 7º ano no curso primário. A Comissão propôs designar o 8º, o 9º e o 10º anos sob o nome de escola secundária e de acrescentar um curso acadêmico colegial (*Academy Collegiate*) compreendendo o 11º, 12º e 13º anos. A execução integral dessas alterações levará vários anos. Entre outras recomendações destacam-se ainda: 1. Criação de jardins de infância; 2. Melhoria das relações professor-aluno; 3. Concessão de bolsas-de-estudo, abrangendo pensão e alojamento destinados a estudantes de distritos rurais; 4. Criação de classes escolares mais espaçadas; 5. Aumento do número de inspetores distritais; 6. Ano escolar mínimo de duzentos dias; 7. Melhoria do serviço sanitário das escolas; 8. A criação de um órgão permanente para planejamento educacional que continuaria o trabalho da Comissão, podendo utilizar os dados recolhidos e preparados por ela.

Resoluções do Parlamento Canadense

Entre outras iniciativas concernentes à educação, o Parlamento do Canadá aprovou em 1961 a de nº 50 que manda conceder um subsídio mensal de dez dólares a toda mãe de escolar entre 16 e 18 anos. A de número 80 prevê um sistema de bolsas-de-estudo para o ensino superior destinadas a candidatos com diploma universitário interessados em ingressar no magistério secundário, a professores desejosos de se aperfeiçoar e a universitários empenhados em realizar pesquisas pedagógicas e doutorar-se. A Resolução nº 82 institui a escolaridade obrigatória até a idade de 15 anos, estabelece a abolição de taxas

de ensino, bem como a gratuidade de manuais para as crianças que se encontram sob a responsabilidade das comissões escolares.

A Dinamarca reorganiza o currículo ginásial

A Comissão instituída em 1959 para estudar a reforma do ensino secundário apresentou em novembro de 1960 suas conclusões. O relatório dos trabalhos contém várias proposições que visam adaptar o ginásio às novas exigências da sociedade contemporânea. Assim, na elaboração dos currículos dá-se maior ênfase às ciências sociais, como também às ciências físicas e naturais. Atribui-se especial relevo ao estudo dos povos estrangeiros e às relações internacionais. O trabalho pessoal do aluno será intensificado. A vigência da reforma está prevista para o ano escolar 1963-1964.

Revisão dos programas na escola secundária americana

Cerca da metade dos cursos de nível médio nos Estados Unidos adota o sistema de matérias obrigatórias. São elas: inglês (quatro anos); "estudos sociais", incluindo história, geografia, instrução cívica etc. (dois anos); um ano de ciências e outro de matemática. Ultimamente manifesta-se a tendência de elevar para dois anos a duração obrigatória dos cursos de matemática e ciências. O estudo de línguas vivas não é exigido. As modificações programadas restringem as matérias obrigatórias a dois terços do currículo. Atendendo a condições atuais de sociedade americana a nova orientação pretende ampliar as matérias de cultura geral.

Educação cinematográfica

Aproximadamente cem professores, pertencentes aos diversos níveis de ensino na Suíça, participaram de um curso sobre educação cinematográfica, as relações do cinema com a escola, técnicas, possibilidades educativas. O interesse despertado pelo curso estimulou os organizadores a repeti-lo.

Línguas estrangeiras no colegial soviético

O Conselho de Ministros da União Soviética aprovou resolução que determina o reexame do ensino de línguas estrangeiras na escola secundária. Os métodos empregados até agora não vêm oferecendo resultados satisfatórios. A resolução formula uma série de normas para serem aplicadas com a supervisão da Academia de Ciências Pedagógicas. No ano escolar 1961-1962, os candidatos ao ensino de línguas estão obrigados a seguir cursos pedagógicos em nível superior num período de dois anos. A escola em todos os graus deve dar a esse problema especial atenção, renovando os métodos e atualizando os quadros do magistério. O Conselho julga, por outro lado, que a escolha atual das línguas estrangeiras não é racional e que deve ser efetuada em função das necessidades do Estado e atendendo às particularidades das repúblicas federais. Em consequência, serão introduzidas no programa as línguas mais faladas, inclusive as da Ásia, América Latina e África.

«Classes de neve» para educação física na França

Visitando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o Dr. Max

Fourestier proferiu uma palestra sobre experiência levada a efeito nos grupos escolares de Vanves, subúrbio de Paris.

Iniciada em 1950, essa experiência vem demonstrando os efeitos benéficos de uma educação física bem dosada sobre o desenvolvimento físico e intelectual dos escolares.

Os princípios que norteiam essa experiência são os seguintes:

1) Redução das horas consagradas às disciplinas escolares sem prejuízo do programa e conseqüente aumento das horas dedicadas à educação física.

2) Comparação dos resultados obtidos com os alunos das classes experimentais com aqueles de alunos da mesma idade de classes comuns de controle.

3) Comparação do estado de saúde, do desenvolvimento físico e de certos aspectos do comportamento dos alunos dos dois grupos.

As crianças que freqüentam essas classes experimentais, permanecem na escola por maior número de horas mas a distribuição das atividades permite-lhes suportar sem cansaço esse acréscimo do horário escolar.

Os resultados alcançados mostram diferenças notáveis do ponto-de-vista morfológico e do rendimento escolar.

Referiu-se também o Dr. Max Fourestier a uma segunda experiência derivada da primeira, isto é, as «Classes de Neige», organizada inicialmente com uma classe de Vanves, em 1953 e que vem alcançando grande sucesso.

Numerosas municipalidades da França encarregam-se presentemente de enviar várias classes das escolas primárias às regiões montanhosas (Alpes, Pireneus, Maciço Central) du-

rante o inverno por um período de 30 dias. Mediante ínfima contribuição financeira dos pais, com créditos concedidos pelas autoridades locais e com subvenções nacionais, numerosas crianças têm oportunidade de gozar vida ao ar livre nas montanhas, podendo participar dos esportes de inverno sem interrupção das atividades escolares.

Alojados em "chalets" de montanha, em regime de internato e sob a direção do professor ou da professora que os acompanha habitualmente, essas crianças executam seus trabalhos escolares pela manhã e na parte da tarde praticam esportes de

inverno sob a direção de monitores de educação física. No fim da tarde, após sesta prolongada, e a refeição da noite, as crianças dedicam-se ao deveres escolares e a atividades recreativas.

Essa experiência vem sendo coroada de excelentes resultados pedagógicos, tanto assim que o Ministério da Educação Nacional decidiu ampliá-la e já nos próximos meses de inverno 125.000 crianças partirão para as "classes de neige".

No final da palestra foram projetados dois filmes e vários diapositivos ilustrando as experiências relatadas.

LIVROS

CHAGAS, Valmir — *A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia*, Fortaleza, Imprensa Universitária do Ceará, 1961, 95 págs.

A presente obra resume as idéias do autor a respeito dos problemas atuais da "reforma universitária" no Brasil, tomando-se como ponto de referência a situação em que se encontram e o rendimento que deveriam dar, no ensino e na pesquisa, as faculdades de filosofia. O conhecido educador cearense aborda seis temas fundamentais nessa obra de grande atualidade: a reforma universitária e a Universidade Brasileira; críticas à Universidade Brasileira; soluções que se esboçam: a solução "Faculdade de Filosofia"; uma solução concreta; a reforma na Universidade do Ceará. Com muita propriedade, acentua que o movimento intenso que se vem fazendo, para instaurar no País uma educação superior em novos moldes, não deveria batizar-se com a expressão consagrada, principalmente pelos estudantes, de "reforma universitária". Segundo pensa, por sua própria natureza o sistema universitário está incessantemente aberto a transformações de estrutura e de funcionamento, constituindo a mudança uma regra para que nêle ocorra aperfeiçoamento constante. Tudo depende, naturalmente, do modo pelo qual os educadores, os administradores e os políticos tentam aproveitar as experiências e

os progressos realizados. Tivemos um ponto de partida pobre, além de recente. Como assevera, "a nossa universidade como que não tem começo nem fim, não tem base nem cúpula, constituída que foi pela soma de escolas profissionais preexistentes que não se ajustaram ao "todo" maior, e a rigor único, em que daí por diante teriam de resolver-se" (págs. 18-19). Sob a pressão do acúmulo de exigências educacionais, produzidas pela industrialização, pela diferenciação do sistema econômico e pela urbanização, as novas gerações de educadores e os estudantes vêm atacando os defeitos e as limitações das soluções postas em prática. Daí surgiram novas convicções e novos ideais, que colocam em bases inteiramente revolucionárias os antigos anseios e os velhos problemas universitários brasileiros. Portanto, o termo reforma é acanhado e estreito, em se tratando de uma realidade *in fluxu*, que está em fase de formação e de integração.

Os dois pontos básicos da contribuição consistem: a) na maneira de encarar a função da faculdade de filosofia, ciências e letras no sistema universitário; b) nas recomendações relacionadas com a organização do ensino e da pesquisa nas faculdades de filosofia. Quanto ao primeiro ponto, o autor enfatiza, com razão, que não conseguimos aplicar realmente a solução que convertia a faculdade de filosofia em instituto bá-

sico da universidade brasileira. "Quando, portanto, se vai transformando em cediço lugar-comum a afirmação de que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras falharam em seus mais caros propósitos, necessário se torna que deixemos bem claros os exatos limites dessa crítica, referindo-a não ao plano original de sua concepção, que êste afinal jamais foi executado, porém às evidentes distorções que se lhe impuseram pela força da rotina e ao sabor dos interesses em choque. O que falhou não foi o ideal, que com elas se identifica, de criar um núcleo central do complexo universitário e dotar o País de cientistas e professores à altura das suas crescentes necessidades. O que falhou foram as escolas e universidades em si mesmas, que não encarnaram êsse ideal a ponto de conferir-lhe expressão real nos dados imediatos dos seus esquemas didáticos. Com efeito, se abstrairmos das faculdades de filosofia as funções de pesquisa e extensão, comuns a todos os institutos de nível superior, veremos que lhes restam como própria: 1) a promoção do ensino básico nas universidades; 2) a preparação de trabalhadores intelectuais de alto nível; e 3) a formação de professores para os estabelecimentos de educação médica" (pág. 55). Quanto ao segundo ponto, retoma essa idéia básica e procura colocá-la em prática de forma racional. "Tudo, portanto, nos induz à convicção de que o caminho mais curto a trilhar ainda é o da solução Faculdade de Filosofia, restaurada na plenitude de sua concepção inicial. Mais curto e, sobretudo, mais efetivo como divisão de trabalho, quer nos situemos nas perspectivas de toda a Universidade, quer focalizemos os seus objetivos es-

pecíficos de formar cientistas e professores. No primeiro caso, ela apresenta, sobretudo o que até agora se propôs para substituí-la, a vantagem de uma maior integração didática do ensino básico. No segundo, sem impedir que o futuro pesquisador seja formado no clima propício de institutos adrede organizados, ela possibilita, no que tange à preparação de professores, uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica. Essa articulação dificilmente poderia ser conseguida numa faculdade exclusivamente de educação, que — obrigada a transferir para outros órgãos estudo das disciplinas de conteúdo, cuja participação no currículo ultrapassa não raro 80% — descambaria fatalmente para o manipular vazio de fórmulas sobre "como ensinar", totalmente divorciadas do seu correlato essencial de "que ensinar". Em ambos os casos, finalmente, ela possibilita que os institutos e as faculdades, embora vinculados, permaneçam em suas áreas eletivas de atuação, só aflorando aquêle do ensino a partir de quando a atividade docente já se confunde com a própria investigação e, reciprocamente, só cogitando a faculdade de pesquisa até o ponto em que a iniciação científica ainda se identifica com o trabalho didático" (págs. 60-61). Nas páginas subsequentes, o autor relata a experiência que se está levando a cabo na Universidade do Ceará, dentro dessas linhas. Pelo que parece, a solução equacionada permite quebrar o impasse que resultou da asfixia da pesquisa pelo ensino e introduzir maior sistematização e racionalização no desenvolvimento dêste, mediante es-

quem as de concentração do ensino básico comum das seções, a diferenciação progressiva do ensino pré e semi-especializado e uma verdadeira programação do ensino pós-graduado voltado para as especializações.

Como se vê, trata-se de um trabalho muito oportuno, que tem posição no debate que ora se trava a respeito dos modelos ideais de organização da universidade brasileira. O projeto de Darcy Ribeiro (*A Universidade de Brasília*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1961), põe ênfase na ambição de criar-se um novo tipo de organização universitária no Brasil, como condição para superar-se o dilema a que chegamos com a macrocefalização das faculdades de filosofia. Valmir Chagas apegar-se à solução posta em prática em São Paulo, supondo que se pode eliminar as contingências que desvirtuaram as nossas tentativas de converter a faculdade de filosofia na estrutura básica do complexo universitário. Aquêles que sabem avaliar o que pretendiam os fundadores da Universidade de São Paulo e o que perdemos com a progressiva deturpação de seus planos originais, só podem ver com simpatia a sua atuação, possível graças ao esclarecido apoio que lhe dá o reitor Antônio Martins Filho. No entanto, alimentam sérias dúvidas que se consiga no Ceará maior êxito que em São Paulo. Um esquema demasiado complexo de organização de uma faculdade de filosofia, ciências e letras requer pessoal especializado de alta qualidade em abundância, além de hábitos universitários consagrados e mentalidade científica apurada. O malogro da experiência paulista foi parcial e deveu-se a essas barreiras, que não podem ser superadas

facilmente no meio brasileiro. De qualquer forma, gostaria de aproveitar esta oportunidade para referir-me ao que se passa em nossos dias no Brasil, e em São Paulo. Enquanto algumas universidades federais estão-se voltando, empenhada e seriamente, para a sua expansão e aperfeiçoamento (como acontece com a Universidade do Ceará e observei na Universidade de Minas Gerais; e, pelo que me informou o professor Thales de Azevedo, em breve irá suceder na Universidade da Bahia), nós estamos estagnados e perplexos diante até de questões menores, como a criação de bolsas para alunos graduados e, principalmente, pós-graduados. Há um bem nesses ventos novos — o resto do Brasil caminha para a construção de autênticas universidades. Contudo, isso não deveria ser um estímulo para sairmos da inércia, que nos estiola há vários anos. O Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto permitiu enfrentar certas dificuldades graves e resolver alguns problemas prementes. Mas, seria preciso ir além, para recuperarmos o terreno perdido e darmos o salto requerido pela implantação do ensino universitário em São Paulo. Se outros centros do País podem arrostar os experimentos pelos quais ansiamos e lutamos há um quarto de século, por que não tentamos nós algo parecido, com as vantagens de pessoal e experiência já acumuladas? O que nos falta são planos para o fomento da Universidade de São Paulo, que nos obriguem a fazer hoje o que deixamos de fazer ontem e que é exigido por nosso futuro desenvolvimento econômico, social e cultural.

HILGARD, Ernest R. — *Teorias del Aprendizaje* (trad. esp. de Raul Osesegueda), México—Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1961, 613 págs.

No momento em que os estudiosos de psicologia educacional concordam que os prognósticos para o desenvolvimento futuro dessa disciplina psicológica serão para um aprofundamento cada vez mais penetrante das doutrinas e investigações sobre o aprendizado, para maior e melhor discernimento do fenômeno educativo, surge no mercado livreiro o livro em epígrafe, cujo eminente autor é catedrático de psicologia e codiretor do Laboratório de Desenvolvimento Humano na Universidade de Stanford, com o objetivo preciso de elencar as teorias do aprendizado. Este fato é bastante auspicioso já que o vasto campo da psicologia educacional foi se restringindo de modo paulatino até se tornar, exclusivamente, em psicologia do aprendizado apenas. Mas, o tratado expositivo do Prof. Ernest R. Hilgard não se limita a oferecer a compreensão das principais teorias do aprendizado como as relaciona com os experimentos a que cada uma delas deu lugar.

A principal virtude deste livro, contudo — tarefa sem dúvida árdua quando sabemos que se propõe tratar das principais posições que floresceram durante a primeira metade do século XX, estruturando a exposição em torno dos psicólogos que deram vigência a determinadas teorias — está na distinção das chamadas “duas grandes famílias” em torno das quais se ajustam as mais significativas teorias do aprendizado: as de estímulo-resposta e as cogniti-

vas, incluindo-se dentre as primeiras as teorias de Thorndike, Guttrier, Skinner e Hull, e dentre as segundas a teoria de Tolman, os psicólogos da “Gestalt” e a de Lewin. Formulada essa distinção, propõe o autor sua definição de aprendizado, tarefa extremamente difícil quando quer satisfazer a todos. Ela: “O aprendizado é o processo pelo qual se origina ou muda uma atividade mediante a reação a uma situação dada, sempre que as características da mudança em curso não possam ser explicadas com apoio em tendências reativas inatas, na maturação, ou por mudanças temporais do organismo (por exemplo, a fadiga, as drogas, etc.)”. Ernest R. Hilgard é o primeiro a reconhecer que esta definição não é satisfatória em face dos muitos termos indefinidos que contém. Seja como for, tem ela o condão de chamar a atenção sobre os problemas implicados em qualquer definição do aprendizado, que deve estabelecer uma distinção entre as espécies de mudança e seus antecedentes correlativos, que se considerem como aprendizado; e as espécies apresentadas de mudança, e seus antecedentes que não são classificadas como aprendizado.

Por outro lado, não desconhece o autor deste amplo panorama o fato de o estudioso do aprendizado, que conscientemente procura compreender os seus fenômenos e as leis que os regulam, desesperar-se de encontrar uma posição incomovível se os pontos-de-vista opostos se apresentam como igualmente plausíveis, de modo que a escolha entre eles se torne arbitrária. O risco que corre seria insanável, de modo especial se cair no vácuo do cepticismo dentro da fór-

mula geral que afirma que há muito que dizer de todos os lados. Ernest R. Hilgard, todavia, não pensa assim, já que a seu ver não é esta a consequência necessária de um intento sério para compreender pontos-de-vista opostos. A seu ver, "a ciência deve ser sistemática, não eclética, mas uma posição sistemática, prematura, corre o perigo de ser dogmática e intolerante, assim como um ecletismo permanente tende a ser superficial e oportunista. Resulta possível erigir como meta a sistematização do conhecimento sem permitir que o anseio de sistematizar cegue ao investigador diante das verdades descobertas por aqueles com opiniões distintas das suas".

No meio está a virtude, declara o velho brocardo que, no fundo, é uma solução de compromisso. Não é o caso aqui, quando parece insinuar uma conciliação entre duas posições que se excluem reciprocamente: a sistemática e a eclética. Ao contrário, propicia ao estudioso elementos hauridos nos mais diversos "sistemas" para uma opção, não uma somatoria. É sob este aspecto que deve ser entendido o esforço sistematizante de Ernest R. Hilgard em seu oportuno estudo sobre essa complexa categoria psicológica que, em última instância, se propõe dar plena compreensão do "melhoramento pela prática" ou, que é a mesma coisa do "aproveitamento mediante a experiência". Doravante será este livro um auxiliar imprescindível nos nossos cursos de psicologia da educação, pelo acervo dos dados que oferece, pela riqueza bibliográfica e pela moderna compreensão didática do que se propõe transmitir.

VILELA, Pe. Orlando — *Iniciação filosófica* — Belo Horizonte — Rio de Janeiro. Vigília — Agir, 1961, 309 págs.

É notória, em nosso país, a absoluta carência de "introduções à filosofia", não apenas para o atendimento dos cursos pré-universitários, como para o público estudioso em geral. Os poucos compêndios existentes não chegam para a demanda sempre crescente e, em geral, deixam muito a desejar, seja por sua nítida filiação a determinadas "correntes", excluídos portanto de plano pelos seus não seguidores, seja pelo desmesurado elemento copilativo transformando-se a filosofia numa espécie de receptáculo de "tôdas" as ciências onde tem lugar "até" as disciplinas rigorosamente especulativas. No primeiro caso, poder-se-ia apontar como exemplo o compêndio de Henrique Geenen — cuja última edição fora preparada pelo Prof. Cruz Costa — no qual é flagrante a adoção polêmica do evolucionismo, consequentemente de pouca valia nos nossos dias. E no segundo caso é paradigmático o compêndio de Teobaldo Santos — praticamente o livro "oficial" de filosofia no curso secundário no Brasil, com tiragens astronômicas que, na medida em que enriquecem seu feliz autor, empobrecem o gosto pelos problemas filosóficos das jovens gerações que vêm no estudo limiar da filosofia apenas um "exame" compulsoriamente exigido pelo "programa", cujas noções devem ser rapidamente decoradas e, também, rapidamente esquecidas. As consequências dessa lamentável anomalia são evidentes de modo especial nos cursos jurídicos onde os professores de

Filosofia do Direito falam uma língua estrangeira, perdendo um tempo precioso na readaptação de seus alunos à terminologia filosófica, sem o que ninguém entende ninguém. Diante dessa indigência bibliográfica, os professores do curso secundário, quando inspirados e cômicos de sua missão pedagógica, lançam mão de livros estrangeiros, expediente este nem sempre — ou quase nunca — coroado de êxito, pois é inofensível a repulsa dos nossos adolescentes pelos textos redigidos em outra língua que não a nossa. Algumas traduções procuram obviar o mal — como as “introduções” de Jacques Maritain e de Julian Marias — mas, como não se enquadram rigorosamente nos “programas oficiais”, os objetivos nem sempre são atingidos. Finalmente o último problema que inibe o estudo da filosofia em nosso país é a diversa formação ou tendência dos professores de filosofia do ensino secundário. Em geral eles se dividem em dois grandes blocos: os “historiadores” e os “psicólogos”, os primeiros quase sempre autodidatas na especialidade, sem nenhuma familiaridade com a problemática filosófica, preferindo os amplos “panoramas” que em verdade se reduzem a galerias de pensadores, valendo mais a “vida” que a “obra” do filósofo. Seus alunos, então, no término do curso, serão capazes de dissertar sobre os hábitos de Kant e a inclinação do pensador germânico pelo “hamburger”, ou sobre a “loucura” de Comte — se o “mestre” é formado em seminário religioso e suas informações históricas forem hauridas em Leonel Franca. Os “psicólogos”, por sua vez, formados na especialidade, preferem os “casos”, usando e abusando da psicanálise, narrando atos falhados ou

esclarecendo complexos, fazendo com que cada aluno ou aluna se sinta um Édipo ou uma Electra. Ambos os grupos de professores têm da filosofia uma idéia espetacular e de sua didática uma concepção histriônica.

Precisamente nessa “circunstância” vem se inserir a “Iniciação filosófica” do padre Orlando Vilela, esforço honesto de pôr um pouco de ordem na confusão e, nem por isso, isento de alguns reparos. Trata-se de um pensador filiado à neo-escolástica, especializado em estética, de longa experiência de magistério e, o que é importante, de plena dedicação à filosofia. Coerente com sua filiação especulativa, fez de seu compêndio um quadro sinóptico da problemática filosófica, dividindo-o em partes, capítulos, parágrafos, itens, esquemas retrospectivos e notas, obrigando uma leitura sincopada. Cada capítulo é enriquecido com ampla bibliografia. Como o autor está acertadamente convencido da importância do “texto”, ao fim de cada capítulo aparecem oportunas notas que ilustram ou completam o contexto respectivo. Essas notas são transcritas na língua original do texto adotado, quase sempre em francês e em latim, traduzindo apenas um único texto grego (pág. 39), um texto francês de autor brasileiro (pág. 59), um trecho de Blondel (pág. 80) e um trecho de Marx (pág. 227). Se o autor for inglês e o livro utilizado é a tradução francesa, o trecho aparece em francês (Eddington, pág. 160; Dampier, pág. 200). Essa preferência pela “legitimidade textual” seria defensável num compêndio de filosofia? Sem dúvida é ela abonadora da sapiência poliglótica do autor e, quem sabe, o melhor incentivo para emular o estudo de línguas vivas e mortas em

todo aprendiz de filósofo, sem o que terá de contentar-se com traduções que podem ser traições, consoante o rifão itálico, cedendo a outrem a "interpretação" do texto que cabe ao aprendiz interpretar. Tudo isto é louvável e mesmo bvio, num Departamento de História da Filosofia, mas exorbitante fora de seus muros, especialmente quando é sabido que inexistente em nosso país — se se excetuar Caraça — uma tradição humanística e quando é indiscutível o horror dos nossos estudantes, mesmo universitários, pela leitura de textos estrangeiros. Portanto, o padre Orlando Vilela numa próxima edição — que o seu livro merece — poderá adotar uma solução de compromisso, mantendo os textos origi-

nais ao lado de suas respectivas traduções. Os estudantes melhor apetrechados poderão ler diretamente em latim ou mesmo em grego e os não-excepcionais preferirão, claro está, a outra coluna. Com isso, quem sabe, um maior número se contagiara dessa estranha doença que se chama filosofia, ao que parece pouco disseminada entre nós, imunes que somos não pela tobiática acefalia especulativa, mas pela imoralidade de seu estudo, pelos compêndios "facilitadores" e, em decorrência, falsificadores. A "Iniciação filosófica" do pensador mineiro é já uma esperança de melhores dias pela seriedade de sua factura e pela convicção de seu objetivo — (*Correio Paulistano*).

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

Ensino de ciências na França

B. GIROD DE L'AIN

Por que tantos fracassos nos exames dos cursos propedêuticos científicos, essas barreiras que limitam as possibilidades de gerações sucessivas? Quanto esforço desperdiçado, quando nem a Educação Nacional nem a Indústria estão ainda habilitadas para recrutar os cientistas necessários!

Como causas dessa situação de fato e freqüentemente denunciada por alguns, a maioria dos professores aponta apenas as seguintes: o nível dos candidatos e a insuficiência de orientação aos estudantes. Entretanto, muitos admitem, hoje em dia, duas outras causas: programas demasiadamente ambiciosos e as exigências de certos examinadores. Essa tomada de consciência permitiu um diálogo proveitoso, entre a direção do Ensino Superior e as Faculdades. Resultou daí um projeto de reforma dos cursos propedêuticos científicos que deve entrar em execução no próximo ano escolar e que foi examinada, nestes últimos dias, pela seção permanente do Conselho de Ensino Superior.

Em 1960, o único propedêutico científico, que teve mais de metade dos alunos aprovados com sucesso, nos dois exames de junho e outubro, foi o P. C. B. (Física, Química e Biologia), o qual, aliás, vai desaparecer em virtude da reforma dos estudos médicos.

Entretanto, para o conjunto das Faculdades da França em 1960, houve 42% de aprovação no C.P.S.N. (Química, Física e Ciências Naturais); 40% no M. P. C. (Matemática, Física e Química) e 35% no M. G. P. (Matemática Geral e Física).

Estudo mais pormenorizado desses índices revela diferenças sensíveis de uma universidade a outra. Assim, em Lille, onde uma equipe de jovens matemáticos se dedicou, particularmente, à preparação dos candidatos aos exames propedêuticos, houve, para o difícil M. G. P., 61% de aprovações. Nesse mesmo exame, em Nancy, o resultado foi de 44%, e de 38% em Orsay. Já no colégio científico universitário de PAU, os resultados foram sensivelmente superiores: — 48%.

Em outras localidades, o rendimento mostra-se inferior a 30%; descendo a 23% em Caen e a 18% em Marselha.¹

Traduzido do jornal francês *Le Monde*, de 22/28 de fevereiro de 1962, edição hebdomadária, pela Técnica de Educação Regina Helena Tavares.

1 Verificou-se que a proporção de aprovados em M.G.P. baixou, sensivelmente, em dez anos: 47% em 1950, 43% em 1957, 38% em 1959 e 35% em 1960.

Qual o motivo dessas diferenças? "Alguns de nossos colegas não são razoáveis", disseram-nos vários professores e livres-docentes. "Exigem dos estudantes, nos exames propedêuticos, conhecimentos que eram do nível da pesquisa há dez anos". Numerosos livres-docentes consideram que esse fato resulta do uso exagerado da tradicional liberdade do professor de ensino superior. Como tentativa para que alguns de seus colegas tivessem uma visão mais geral da situação, esses professores pediram ao Ministério da Educação Nacional que chamasse a atenção de todos, por meio de uma circular, sobre o fato de que todo o ensino dos cursos propedêuticos deve ser ministrado de acordo com os programas.

Contudo, esses programas são demasiadamente ambiciosos. Na exposição de motivos de reforma, indica-se que "todas as Faculdades reconheceram a necessidade de reduzir os programas dos propedêuticos". Assim, eles vão ser reduzidos. Mas, em que proporção? Alguns livres-docentes querem diminuir os de 25%, outros vão mesmo até 40. Os entendimentos entre especialistas, para apurar como deve ser efetuada essa redução, são delicados e novas discussões são previstas para o mês próximo. O Ministério havia programado reduzir também os horários do ensino teórico dos cursos propedêuticos.

Mas, finalmente, adotou o ponto-de-vista das Faculdades: que na maioria dos casos fossem mantidos os mesmos horários.

Exames parcelados

Finalmente, de acordo com as disposições mais recentes dessa reforma, os exames serão alterados.

"As causas de insucesso", indica-se na exposição de motivos do projeto de portaria, "resultam mais do conteúdo excessivo dos programas e do esforço anormal de concentração imposto pela reforma dos exames, do que uma real inaptidão dos alunos candidatos a estudos superiores... Considerou-se útil estudar novas modalidades de exame, permitindo que candidatos suficientemente bem dotados, mas pouco aptos a um esforço excepcional de concentração, possam conservar os benefícios de sucessos parciais, tendo em vista exames ulteriores".

Tomemos o caso de um estudante do M. P. C. Se nas provas escritas ele não obteve média geral, mas se conseguiu obtê-la em Química, por exemplo, poderá apresentar-se nas provas orais dessa única disciplina.

Se foi aprovado, só lhe caberá preparar para o exame de outubro as partes restantes desse certificado, isto é, Matemática e Física. Esse "crédito" de um sucesso parcial poderá ser considerado para as duas sessões de exames do ano seguinte com a autorização do livre-docente.

Um êxito parcial dará acesso ao "ciclo curto" do ensino superior

Essa reforma procura, no entanto, dar resposta a outro problema essencial. Qual o papel do propedêutico? Deverá ser considerado unicamente como o primeiro ano do ensino superior?

Defendendo essa tese alguns professores sugerem que seja realizado um exame para o ingresso no propedêutico; assim somente seriam admitidos estudantes previamente selecionados.

Outros professores, pelo contrário, julgam que o propedêutico deve ser também um ano de orientação. Segundo eles, será somente no término desse que a seleção deve ser efetuada.

Esta segunda tese foi aceita. Assim, tal como no ensino de segundo grau, onde, de acordo com as disposições da reforma do ensino, os alunos menos bem dotados serão, ao terminar a classe de "cinquième" (2º ano ginasial) encaminhados ao "ensino curto", os estudantes poderão, após o ano propedêutico, dirigir-se ao "ciclo curto" do ensino superior, isto é, obter diploma superior de estudos técnicos ou práticos.

Já este ano, os certificados desses estudos foram postos à prova em algumas Faculdades de Ciências.² Este "ciclo curto" de dois anos — acrescentado de um ano de estágio na indústria — deverá receber os estudantes menos capacitados para estudos abstratos.

A reforma prevê que o estudante que tenha sido aprovado em cerca de dois terços das provas, Física e Química do certificado do M. P. C., por exemplo, poderá ou repetir o ano, ou ingressar apenas no "ciclo curto". Os que tenham obtido o diploma que sanciona o M. P. C., concedendo o equivalente do propedêutico, poderão, caso queiram, preparar uma licença de ensino superior.

Trata-se evidentemente de uma experiência. Não se pode ainda prever qual será a aceitação desse "ciclo curto" pelos estudantes e pelas diferentes classes patronais. Mas essa experiência representa uma tentativa muito interessante para a elaboração de diferentes níveis de estudos superiores e sua organização, antes que as classes entrem em pleno funcionamento.

Um movimento de opinião que mereceu aprovação nos meios do ensino superior visava estabelecer dois anos para o propedêutico.

Não seria, entretanto, razoável adotar esse critério, quando os estudos já se estendem além da licença (terceiro ciclo — diferentes especializações).

Uma nova escola para a África

THOMAS BALOGH

Houve notável mobilização da opinião mundial no que diz respeito à adoção de medidas para ajudar as regiões mais pobres. Através de ajuda direta e de organizações internacionais, recursos de magnitude sem precedentes — mais ou menos 1,5 bilhões de libras esterlinas anuais — estão sendo encaminhados para as regiões pobres. Os resultados obtidos são consideráveis, mas ainda estão em desacordo com o esforço realizado. Acha-mos que uma das principais razões desse fato foi a falta de estreita coordenação entre as várias agências responsáveis pela ajuda. Tanto os órgãos

² A extensão desse "ciclo curto" às Faculdades de Letras está prevista em projeto de lei.

nacionais, quanto as organizações internacionais de distribuição de ajuda tenderam a ministrar seus próprios remédios — no setor da saúde, da instrução, do trabalho ou da previdência social — sem atentar devidamente para a manutenção de equilíbrio entre êles e sem reconhecer a necessidade de planejamento e do estabelecimento de prioridades gerais.

Um setor em que a extravagância dos especialistas foi particularmente flagrante é o da instrução. Tanto a UNESCO, quanto os peritos em instrução pública que decidem sobre a ajuda proveniente de países como a Grã-Bretanha e a França são até certo ponto responsáveis pela falta de atenção aos requisitos de um desenvolvimento social geral. Eles foram estimulados nessa atitude pelo pródigo nacionalismo dos grupos governantes das Nações recém-criadas, os quais se propuseram conseguir, a qualquer preço, um sistema "de instrução pública tão boa quanto em outra parte". Essa política tem redundado, na prática, na imitação de sistemas educacionais moldados pelo desenvolvimento histórico das regiões altamente desenvolvidas — e os quais, em muitos casos, eram completamente impróprios para as necessidades específicas das nações recém-criadas. Os formados em ciências clássicas por instituições de ensino em Bengal e Kerala, que estão desempregados e continuarão sem emprêgo, e que representam por assim dizer a "tropa de choque" do comunismo, são testemunho vivo da tolice dos peritos em educação que advogam tal sistema. Esses erros estão sendo repetidos em forma ainda mais extrema na África.

A África tem caráter mais rural do que qualquer outro continente. Entre 80 e 95 por cento da população vivem em aldeias e vivem da agricultura, de atividades pastoris, da pesca ou de caça. Para êsses é necessário, em primeiro lugar (ainda que não exclusivamente), um programa de instrução rural e técnica. Só se as grandes massas de habitantes rurais puderem ser levadas a produzir mais alimentos para êles e para os crescentes mercados nas cidades, é que poderão dar-se os primeiros passos em direção da prosperidade africana.

É absurdo que Ghana e a Nigéria desperdicem preciosas divisas com a importação de enormes quantidades de alimentos; a menos que seja resolvido o problema agrícola, todos os esforços de industrialização serão frustrados pela maré das importações. Deve-se ressaltar também que, durante os próximos cinquenta anos, nenhuma expansão imaginável da indústria conseguirá acompanhar o aumento global da população, e muito menos aliviar a miséria dos que atualmente vivem nas regiões agrícolas. O futuro da África (e a influência ocidental na África) depende inteiramente da transformação pacífica e, contudo, rápida da agricultura africana; e uma renascença rural é inimaginável sem uma revolução no domínio da instrução dos camponeses.

Os objetivos e o conteúdo da educação "colonial" na África, a posição tradicional da classe instruída e a atitude de professores de todos os níveis do sistema educacional representam formidáveis obstáculos para o progresso. Ademais, o fato de a atual elite ter sido educada dentro desse sistema,

tornou as mudanças extremamente difíceis. Existe um obstáculo ainda mais grave. Os funcionários públicos africanos herdaram de seus predecessores coloniais brancos as confortáveis condições de vida. Essas eram essenciais para atrair os administradores de regiões metropolitanas infinitamente mais ricas. Foram mantidas no nome da "igualdade" quando os serviços administrativos foram africanizados, mas deram caráter extremamente desigual à estrutura social dos novos países independentes. Estão completamente desproporcionadas em relação ao nível de vida das massas.

Os planos referentes à instrução pública sofrem do mesmo defeito. Os países africanos sentem-se comprometidos a adotar, no setor da educação, o sistema convencional europeu. Qualquer outro sistema lhes pareceria inferior. Há de ter escola primária para crianças a partir de seis anos, o complemento convencional de instrução secundária e superior, ministrado em prédios modernos — como as universidades africanas que já foram construídas e nas quais os professores recebem salários de níveis comparáveis aos pagos em países quase completamente desenvolvidos. O custo de tudo isso, segundo se estima, aumentará de mais ou menos 550 milhões, em 1960, para 1.150 milhões, em 1965, e 2.000 milhões em 1980. O fardo é muito pesado e verdadeiramente fantástico. Significa que um professor africano, por exemplo, receberá ordenado equivalente a 4.500 libras esterlinas anuais, na Grã-Bretanha, e novas universidades serão construídas a um custo comparável a um dispêndio de 50 milhões de libras esterlinas, em vez de só 2 milhões, como a construção da Universidade de Sussex. Não se pode assegurar um padrão de vida tolerável às massas africanas sem romper com essas atitudes tradicionais.

O absurdo dessa situação é evidente. Esses programas educacionais foram elaborados sem pensar-se na relação orgânica entre a educação e a estrutura social e as necessidades econômicas. Os serviços sociais e administrativos não devem absorver todos os fundos disponíveis para o desenvolvimento, porque, do contrário, eles ficarão condenados ao malôgro. Haute Volta é um exemplo; metade de seu orçamento provém de ajuda externa e um quarto dêle destina-se à educação de sete por cento das crianças de idade escolar. É verdade, ninguém deve esperar que os africanos se contentem com os padrões educacionais que prevaleciam na Europa no século XVII — que é o estado de desenvolvimento a que chegaram hoje as partes mais avançadas da África. Porém, se se quiser conseguir mais, será preciso modificar os planos de modo a se tornarem compatíveis com o progresso africano.

Como se pode resolver o dilema? Como podem os países africanos, confrontados com a premente necessidade de ampliar a instrução pública e os serviços sociais, manter os custos reduzidos a um ponto em que eles não entravam programas de desenvolvimento em constante aceleração? Se as escolas elementares se tornassem parte integrante das fazendas, e vice-versa, se os aldeões construíssem os edifícios necessários para abrigar os professores e a escola (caberia ao governo fornecer parte dos materiais), a instrução pública se tornaria, em ampla parte, auto-suficiente.

Também teria de realizar-se um programa rápido de treinamento de professores, organizado com base em princípios que não alienem o futuro professor de seu ambiente rural original. Acima de tudo, os professores devem ser treinados para aumentar a moral, o conhecimento e as técnicas dos habitantes rurais.

O problema é de liderança. A fim de que se possa recrutar o tipo de pessoas necessário, para tornar o professor apto a exercer a autoridade (em muitos casos contrária aos tradicionais chefes tribais), é preciso modificar a posição e os poderes potenciais do professor. Ele teria de ser o representante do governo, com poderes para requisitar serviços de assistência e materiais (por exemplo, fertilizantes, fungicidas etc.) e estar em estreito contato com a organização de crédito agrícola. Para ajudá-lo e, ao mesmo tempo, para ressaltar sua nova posição, jovens (antes de entrarem para a universidade e também antes de ingressarem no funcionalismo) deveriam ser obrigados, depois de breve treinamento, a servir em regiões rurais, durante um ou dois anos, colaborando para educar a população. Melhoramentos comunais em geral, como a construção de estradas de acesso, pequenas represas, canais, canalização etc., também deveriam ser realizados pelos próprios aldeões, e tais projetos deveriam ser discutidos pormenorizadamente com eles. Uma vez que se tivesse chegado a um acordo sobre a realização de um projeto dessa natureza, ele deveria ser executado sem demora com base em contribuições em dinheiro ou mão-de-obra. Três ou quatro semanas de trabalho é um preço modesto num continente em que os dias de trabalho por ano somam menos de 200 (e muitos casos menos de 150).

Mesmo a educação da elite deve ser popularizada e o seu custo reduzido, em vez de ser cara e exclusiva, como acontece atualmente. A exigência de que as universidades devam manter certos "padrões", não tem sentido na situação prevalecente na África. Conter com um total anual de 200 a 250 pessoas formadas por universidade (total da Universidade de Ibadã) não melhorará a "qualidade do homem" de uma Nigéria com 42 milhões de habitantes. É mais conveniente fazer a camada superior da elite estudar no estrangeiro e criar uma classe mais ampla, ainda que menos bem instruída, de técnicos competentes que compreendam os problemas do país e sejam capazes de resolvê-los. Os *high schools* e colégio rurais norte-americanos são muito mais indicador a fornecer um exemplo ideal para a África do que o *New College* ou a Sorbonne. — (*O Estado de S. Paulo*)

A escola média e o problema da seleção

ANTÔNIO PINTO DE CARVALHO

A escola média, mais freqüentada e, apesar de tudo, acaso melhor organizada do que as demais escolas, é a escola típica do pré-adolescente. Escola, no passado e nalguns países, aristocrática, agora universalmente aberta a todos os que queiram e possam levar por diante seus estudos. Sua

principal função adquire peculiar relevo e fisionomia pelas perspectivas que rasga, pela preparação aos graus superiores de instrução e de organização escolar, com os quais se articula. É a escola destinada à formação de profissionais, de funcionários, de intelectuais, numa palavra, das classes dirigentes, não propriamente à formação de especialistas. Daqui sua particular importância na estrutura atual da sociedade.

Não pode ela por forma alguma ser definida como escola dos ricos: basta pensar em tantos pais de família, de posses remediadas ou menos que remediadas, que não olham a sacrifícios para enviar os filhos à escola média, compêndio de tôdas as esperanças e ilusões das famílias. A escola média, emergindo do seio vivo da sociedade, está ligada a outros graus e ordens da organização escolar, não só pelas perspectivas futuras que abre ao pré-adolescente, como também por outras conexões e relações mais íntimas.

O acesso à escola média faz-se mediante as escolas elementares, de sorte que a funcionalidade e a eficiência da escola média é, em grande parte, condicionada pela eficiência da escola elementar.

O determinação das características gerais da escola média, como escola do pré-adolescente que se prepara para exercer delicadas missões na sociedade de amanhã, é suficiente para pôr em destaque sua complexidade e importância educativa e social.

Antes de quaisquer considerações de ordem pedagógica e didática, necessário se torna aludir a um fenômeno, que faz baixar a escola — e não somente a escola média — a um nível pré-pedagógico, senão antipedagógico, suficiente para frustrar de antemão a eficácia de recomendações de caráter educativo e didático.

A legislação vigente tolera a aglomeração das classes da escola elementar e média, que depende certamente de complexas causas morais e sociais, mas que, no entanto, estorva a obra educativa e formativa. Um órgão congestionado não pode funcionar como deveria funcionar e a sua congestão compromete a sanidade e a vitalidade de todo o organismo. É caso para perguntar se nas famílias, e na própria escola, não falta a consciência da necessidade da função seletiva da escola, órgão do que poderíamos talvez denominar o metabolismo social.

A escola tem por finalidade assegurar e promover as aptidões correspondentes a diversas funções na economia da sociedade. Mais do que nunca é atual a advertência platônica de "cada um cumprir as funções que lhe são próprias". O mundo de hoje está repleto de vocações erradas, prenes de trágicas conseqüências tanto para o individuo como para a sociedade. As vocações erradas são, de fato, acompanhadas de triste cortejo de ilusões, frustrações, inquietações, complexos que constituem os vários atos ou momentos do drama dos deslocados, drama que a miúdo conduz a dolorosas catástrofes individuais e familiares. Além disso, a multidão dos desiludidos e dos inaptos é um perigo permanente, atual ou virtual: nas diversas situações históricas a desilusão e o descontentamento, durante longo tempo comprimidos, podem explodir e deflagrar de um instante para outro. Os inaptos,

mesmo quando logram abrir caminho na vida mediante os recursos da astúcia ou do arranjo, são sempre um perigo social, pelas ilusões que criam e estimulam nos outros, mas principalmente por causa do cumprimento defeituoso das funções que usurparam, visto não estarem em condições de se desempenharem delas de maneira digna e correta.

Seleção não significa expulsão da sociedade, mas sim distribuição de missões de acordo com as aptidões e possibilidades de cada qual; numa sociedade bem constituída e bem organizada ninguém é inútil, exceto se entram em jogo uma inércia responsável ou condições patológicas involuntárias.

A seleção, além disso, deve ser gradual e progressiva. O exame de admissão à escola média, não obstante todas as garantias de serenidade, é o passo primeiro e necessário deste processo seletivo, que, no decorrer dos anos, se vai tornando cada vez mais rigoroso.

A seleção nunca é problema fácil, devido ao enredo de dificuldades de diversa ordem, social, psicológica, pedagógica, mas principalmente pela dificuldade da previsão à base de dados, as mais das vezes forçosamente incompletos e fragmentários. De modo especial, nas primeiras fases de desenvolvimento, é muito difícil averiguar ao certo o grau de inteligência e de capacidade dos estudantes. Empenha-se nisso toda a responsabilidade do mestre e dos examinadores, aos quais não faltam subsídios e aperfeiçoados métodos de investigação; mas o subsídio primeiro é constituído pelo interesse, pela solécia, pela penetração psicológica e pedagógica do professor e dos examinadores. A averiguação das possibilidades e aptidões é a mais delicada tarefa social, que se associa à missão do docente, desde a escola elementar à universidade. É inútil exonerar-se de semelhante tarefa, remetendo-a para a sociedade, a qual é um ser abstrato, testa-de-ferro de todas as tarefas não cumpridas e de todas as responsabilidades esquivadas. A escola está dentro e não fora da vida e da sociedade. O mestre, o professor, o examinador representam concretamente a sociedade: seu julgamento não é sem apêlo, porque poucos julgamentos são inapeláveis na vida. Mas, à parte isto, as legislações escolares prevêm, em formas que podem ser aperfeiçoadas, a revisão. O próprio risco traduz-se num estímulo à maior preparação e ao mais veloz desenvolvimento de potencialidade.

Contudo, o problema da seleção não deve pesar, todo quanto, sobre a escola; a família é chamada a prestar colaboração com eficácia insubstituível; antes, à família compete a responsabilidade de uma primeira orientação e de uma seleção preliminar. Mas a família torna-se inapta para esta tarefa, como aliás para outras tarefas não menos delicadas e importantes, quando renuncia a suas finalidades educativas e se reduz a um organismo econômico, no qual as considerações da utilidade empírica se sobrepõem a quaisquer outras considerações.

Por outro lado, a escola é chamada a ensinar que a dignidade da pessoa não depende da profissão exercida de qualquer maneira, mas da consciência laboriosa das obrigações morais e sociais da própria atividade. — (*Atualidades Pedagógicas*, S. Paulo).

Variações sobre o tempo integral

CARLOS CHAGAS

I

A necessidade do estabelecimento do tempo integral como condição indispensável à pesquisa científica prescinde de reafirmação. Sua aplicação aos quadros técnico-científicos têm sido lenta e é ainda quase inexistente até hoje; existem mesmo vezes que a ela ainda se opõem.

Todos os investigadores científicos de maior responsabilidade, entretanto, já se manifestaram favoravelmente sobre o assunto e, mais de uma vez, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência declarou-se a seu favor e fez chegar aos poderes públicos apelos para o estabelecimento definitivo do tempo integral. Foi o regime inaugurado oficialmente entre nós pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em 1921, como condição do acôrdo com a Fundação Rockefeller, que veio permitir à instituição paulista instalações definitivas e organização nos moldes atualizados por Weich e outros, nos Estados Unidos, depois da 1ª guerra mundial. Creio que na era pioneira de Manguinhos e do Butantan, seja pelo espírito e dedicação dos seus cientistas, seja pelas condições sociais da época, o regime de tempo integral foi exercido de fato pelos pesquisadores daquelas instituições, embora com caráter voluntário. Impôs pelas condições de trabalho e espírito da casa, prescindia das vantagens e obrigações que hoje o caracterizam.

O exemplo da Faculdade fundada pelo Prof. Arnaldo Vieira de Carvalho foi seguido, em 1934, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criação de Armando de Sales Oliveira, que dignifica a vida dêsse varão ilustre e marca uma das etapas principais da evolução científica no Brasil.

Quando das desacumulações consequentes à promulgação da Constituição de 37, pareceu-me decisivo o momento para a implantação do regime na esfera federal. A grande maioria das instituições científicas federais se encontrava em dificuldades terríveis, ocasionadas pela perda de grande parte dos respectivos quadros técnicos em consequência da referida disposição. Os poucos salários dos investigadores restantes forçava-os a aceitar situações fora do serviço federal para remediar o *deficit* originado pela perda das acumulações. Luís Simões Lopes mostrou-se extremamente receptível à idéia que lhe levei, mas esta não pôde, entretanto, ser concretizada. A importância do assunto, bem como a repercussão de casos individuais, cruéis, como o do admirável Joaquim da Costa Ribeiro, cientista exemplar, que de um momento a outro se viu lançado a grandes óbices materiais, moveram o diretor-geral do DASP a aceitar com entusiasmo a idéia, de fácil executabilidade em regime ditatorial. Infelizmente, as mais variadas formas de oposição impediram a realização do nosso desejo. Exemplos os mais descabidos, a natural reação dos que desconfiam de que existem sempre intenções menos sinceras no desejo das vantagens a serem obtidas em troca de realizações concretas, e até mesmo considerações sobre o imediato falseamento

da inovação — oportunas num país onde se adora prevenir e tem-se horror a corrigir — impossibilitaram a realização do que era o ideal dos pesquisadores mais jovens de então, além de uma real necessidade para o país.

A Constituição de 46 tornou o problema menos agudo pelo retrocesso que introduziu com a permissão de acumulação de cargos técnicos e cargos de magistério. Nem por isso deixou a idéia de evoluir.

Em 1949, promovida pela UNESCO, realizou-se em Montevidéu uma reunião de especialistas em ciência, focalizando as condições de pesquisa na América Latina. Dela participaram, representando o Brasil, Miguel Osório de Almeida, Joaquim da Costa Ribeiro e Maurício Rocha e Silva. O regime de tempo integral foi então apresentado como condição essencial para o progresso científico de uma nação. Teve repercussão geral no ambiente latino-americano a "Carta" ali estabelecida.

Dois anos mais tarde, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas tornou possível novo tratamento objetivo do assunto que, aos poucos, se tornara premente, porque não só o número de jovens vocacionalmente impelidos para a pesquisa aumentara consideravelmente, como também porque a desproporção já existente entre o salário do pessoal técnico-científico e o custo de vida impedia a participação dos pesquisadores em atividade científica contínua e produtiva.

A criação pelo Conselho de bolsas de complementação dentro de um critério rigoroso, com sistema de tetos de vencimentos variáveis de acordo com o aumento do custo de vida, foi sem dúvida o melhor dos serviços trazidos pelo Conselho Nacional de Pesquisas ao desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Têm partido críticas de várias origens ao sistema de bolsas de complementação, e até mesmo no Conselho Deliberativo daquele órgão eu as ouvi. Não temo reafirmar terem sido elas, no entanto, que deram à investigação científica no país o surto que caracteriza a ação exercida nestes 10 anos pelo Conselho.

Não é preciso ir a grandes detalhes para verificar que tal assertiva não é exagero. A simples análise do valor dos vencimentos de técnicos altamente qualificados, em comparação ao custo de vida e aos salários em atividades particulares vigentes da ocasião e ainda hoje, justifica o ponto-de-vista ora defendido. Só as bolsas têm permitido a plena integração de muitos de nossos melhores pesquisadores às suas tarefas científicas.

Desde então, várias medidas federais foram tomadas pelo governo Kubitschek, bem como promulgada a lei geral de reclassificação nº 3.780/1960. Com elas, melhores condições salariais foram previstas para o trabalho científico, através de concessão de gratificações de nível universitário e de periculosidade. Sua concessão implica aumento salarial de 60 a 65% para os pesquisadores. A elas junta-se agora a concessão do tempo integral, previsto definitivamente na referida lei. Entretanto, não é tão conveniente quanto seria de desejar o preceito legal, tal como está redigido. A gratificação de tempo integral prevista é de 75% para os primeiros 10 anos, aumentada para 100% após esse período. O acréscimo é perfeitamente razoável, mas insuficiente para impedir as acumulações, já que os técnicos que podem alcançá-

las optarão sempre pela acumulação que lhes renderá 100%, em salário básico, e, após concessão das outras vantagens citadas, aumento de 60% em relação ao que lhes traria o tempo integral simples.

Obtidas condições salariais adequadas, dentro das condições de remuneração do serviço público, passa o Estado a poder, e dever, exigir a atividade integral de todos os seus quadros técnicos científicos. Só assim o labor científico produzirá o rendimento desejado, mas para que o tempo integral não seja uma medida inexpressiva, ou até prejudicial, as condições do seu estabelecimento devem ser cuidadosamente analisadas.

II

As condições necessárias para a introdução do tempo integral na atividade técnico-científica são várias.

Não deve o regime ser um paliativo de situações financeiras difíceis, e sim concedido sob regulamentação estrita e fiscalização senão rigorosa, pelo menos metódica. A finalidade essencial do regime de tempo integral é permitir ao pesquisador uma completa polarização (para usar a expressão de Ramón y Cajal) sobre o seu trabalho. O simples aumento salarial não é suficiente para isto. Pode e deve desabsorver o pesquisador dos problemas de ordem material que o afligem, mas para que o regime de tempo integral seja útil, tanto a êle como à ciência, cumpre que o pesquisador tenha condições adequadas de trabalho. Para isso, parece-me que a concessão maciça do regime, sem rigorosa observação das condições de sua utilização, no domínio das ciências experimentais, não é de vantagem para o Estado.

O problema é complexo e exige atenção cuidadosa, pois, quero repetir, não pode e não deve o regime de tempo integral corresponder a um simples acréscimo de vencimentos.

O governo de São Paulo procurou vencer estas dificuldades criando a "Comissão de Tempo Integral" à qual cabe decidir cada caso em particular. Se o exemplo fôr seguido, tal função deve caber no âmbito federal, sem a menor dúvida, ao Conselho Nacional de Pesquisas, que a vem exercendo na concessão de bolsas de complementação.

A concessão de tempo integral implica uma situação de fato que necessita caracterização objetiva e concreta. Qual a razão que permite a existência, no conjunto de atividades do Estado, de um grupo de servidores com vantagens salariais estabelecidas na Lei? Do ponto-de-vista da nação, só se justificam tais vantagens pela prioridade dada à atividade beneficiada. É essa prioridade bem caracterizada no tocante à atividade científica, nos tempos atuais. O progresso humano, o próprio bem-estar da humanidade e o desenvolvimento de uma nação estão de tal modo ligados ao desenvolvimento técnico-científico que condições especiais exigem melhor atenção da sociedade no amparo das atividades científicas e tecnológicas.

Mesmo nos países socializados, em que não existe a competição estabelecida no mercado científico e tecnológico entre a iniciativa privada e o Governo, nos países capitalistas, a profissão científica recebe, pelo menos no

momento atual, decididas vantagens que lhe são outorgadas pelo Estado. Do ponto-de-ista do pesquisador, tais vantagens são compensadas, pois permitem concentração de pensamento, atenção e esforço, sem os quais não há verdadeira investigação. O conceito de que a especulação científica pode ter caráter periódico, bissexto, para usar a expressão de Manuel Bandeira em relação aos poetas não sistemáticos, amadorista, para usar jargão esportivo, — é inteiramente superado.

O que há de característico na pesquisa é que, embora de caráter vocacional, só pode ela ser exercida na rotina, no esforço, no "cotidianismo", que determinam tôda a atividade funcional bem exercida. O cientista genial, de rasgos inesperados e isolados a lhe brotarem do cérebro a desoras, em ocasiões variadas e fortuitas, é uma imagem criada por quem desconhece o labor científico. Talvez tenham existido alguns dêste tipo, mas são exemplos tão raros que não podem ser considerados válidos. "O gênio — dizia Pasteur — é uma longa paciência". "É o trabalho científico uma longa elaboração e um esforço continuado", acrescenta. Ainda há alguns meses, dizia-nos Peter Medawar que, de 25 anos passados no laboratório, 20 são destinados à preparação dos outros 5 em que se vai realizar trabalho original. Assim, só pode êste ser empreendido mediante o isolamento de preocupações de outras atividades, que só o regime de tempo integral permite.

Na contingência brasileira, duas considerações são ainda merecedoras de atenção. A vida científica no Brasil, onde ainda escasseiam muitos dos elementos necessários à sua plena expansão, deverá permitir por algum tempo o exercício da atividade científica em seu regime de dedicação exclusiva, na qual são os proventos de pesquisadores acumulados, desde que haja estrita correspondência de atividades de pesquisa inerentes às duas funções.

Tem o regime de dedicação exclusiva uma finalidade essencial, a de permitir (e só ela poderá fazê-lo) uma perfeita integração da pesquisa à Universidade, sem o que não poderá progredir ampla e devidamente a ciência no Brasil. Na verdade, o regime de dedicação exclusiva corresponde à associação do preceito constitucional de acumulação ao regime de tempo integral; mais geral do que êste, veio êle permitir ao Conselho Nacional de Pesquisas prover situações importantes que não são atingidas pelo tempo integral.

Outro aspecto a ser considerado é o da existência dos chamados tempos integrais "geográficos ou locais", forma que permitiria a participação ampla dos professores de medicina no movimento científico do país.

Tem sido o regime de tempo integral encarado com desconfiança por muitos dos pesquisadores mais velhos porque a instabilidade da moeda brasileira tira rapidamente dos salários a significação real dos aumentos de vencimentos. Esta é situação difícil de ser contornada. A primeira solução formulada há tempos para obviá-la admitiu o estabelecimento do salário de tempo integral para pesquisadores, na base de múltiplos de salários-mínimos da região. É o que pode ainda prevalecer no caso de pagamento de pesquisadores científicos pelo regime trabalhista, como acontece hoje em muitas de nossas universidades. O conhecimento da existência de revisões periódi-

cas dos salários pagos pelo Governo Federal torna desnecessária, no entanto, essa hipótese, para aqueles pertencentes aos quadros da União.

As vantagens do estabelecimento do regime de tempo integral, todavia, dependem de outros fatores que só a melhor formação de pesquisadores e a melhor estruturação das instituições científicas podem trazer. — (*Correio da Manhã*, Rio)

Educação, trabalho de equipe

JEAN DELANNOY

I — *Conselho de Classe*

Das diversas inovações que, por intermédio das classes experimentais, foram introduzidas em 1945, no ensino francês, o conselho de classe é, na minha opinião, a mais importante, a que abre maiores perspectivas. Sei que muitos colegas estão mais ligados ao trabalho dirigido. De minha parte, lamentaria muito ter que renunciar ao estudo do meio, uma vez que este permite ir ver as coisas no local e discutir com os alunos o estudo das realidades que não são previamente estabelecidas pelo mestre, assim como o exame dos problemas a resolver. Mas o trabalho dirigido e, numa medida variável, o estudo do próprio meio são prolongamentos do ensino dado em classe; constituem recursos para cada professor realizar melhor seu trabalho de especialista.¹

O conselho de classe nos eleva acima de nossa especialidade e, num ensino como o francês, é capital se há o desejo de que não seja apenas uma justaposição de matérias. O conselho de classe é a condição de existência, o reconhecimento oficial da equipe de professores. Com êle tudo se torna possível; sem êle, não sairemos do quadro administrativo e cada mestre explorará sua pequena área sem colaboração nem intercâmbio.

Sei que há diversidade de julgamento quanto às classes experimentais; tenho argumentado freqüentemente contra colegas que me dizem: "Reconheço os bons resultados obtidos, nessas classes, bons alunos do segundo ciclo provêm delas, o que não prova nada em favor dos métodos. Os resultados satisfatórios são consequência mecânica, por assim dizer, das condições de trabalho adotadas para estas classes; com mais horas e menos alunos, seria escandaloso que não se fizesse melhor que antes". É claro que, na minha opinião, essa aritmética deixa de lado o essencial: professores dedicados a um movimento que os absorve e consagrados a um trabalho de equipe, preparam um clima profissional em que o conselho de classe é a manifestação mais evidente.

Traduzido da revista *Cahiers Pédagogiques*, n.º 30, novembro de 1961, Lyon, pela Prof.ª Marta Albuquerque.

1 Sem dúvida, para muitos constituirá uma heresia o fato de que o estudo do meio seja apresentado como um prolongamento do da classe. Contudo, vários de nós vão buscar no meio o aspecto que mais se aproxima de sua especialidade.

Imaginemos um conselho de classe em funcionamento. Ele existe por vezes sem espírito de equipe e professores de classes-piloto, que estão muito decepcionados com os ciclos de observação, dos quais as reuniões, pró-forma, se tornaram cada vez mais frequentes. Inversamente, aqui e acolá há espírito de equipe sem conselho de classe: numa turma de segunda, por exemplo, o professor de literatura, o de física e de matemática são amigos, habituados a trabalhar juntos; para estes um encontro oficialmente previsto, com horário determinado, não causaria maiores dificuldades. Numa palavra, a instituição só vale pelo espírito que a anima e nós veremos que o conselho de classe só produz verdadeiramente todos seus efeitos quando a equipe se amplia de acordo com as dimensões do estabelecimento. Mas, de início, examinemos as condições reais em que se desenvolve, tomando como exemplo uma classe de quarta, da qual sou responsável.

A hora e o dia — A preparação

O primeiro ponto é o do local de reuniões do conselho de classe e seu horário, o que se torna bastante difícil de fixar. Tenho conhecimento de duas espécies de conselho de classe: o que é organizado pela administração e aquele que a administração deixa sob responsabilidade dos professores; prefiro a segunda solução. Na primeira, os dias de reunião do conselho são fixados pela autoridade, uma nota de serviço informa os professores, o diretor do estabelecimento preside a reunião, o professor responsável senta-se a sua direita, é uma espécie de sessão ritual. Se a administração, no entanto, se desinteressa pelo conselho de classe, o professor responsável deve preocupar-se muito: ser-lhe-á necessário examinar a disponibilidade de tempo dos colegas, achar o momento menos incômodo, convidar cada um... Sua posição é um pouco constrangedora, pois a hora do conselho de classe, se bem que obrigatória e paga, é acolhida por certos colegas como uma sobrecarga. Mas ao professor responsável cabe superar essas dificuldades e, para isso, um só recurso: agir de maneira que o conselho de classe seja interessante e útil.

Não deve chegar à reunião sem conhecimento do assunto, sem saber de que se vai tratar. Um conselho de classe deve ser preparado como se fôsse uma aula. Como em classe, os métodos ativos devem estar na ordem do dia: foram desviados das ocupações habituais oito colegas, é indispensável que cada um deles tenha algo a fazer, que uma parte ao menos da sessão lhes diga respeito diretamente. Aquêle que ficar no seu canto sem nada dizer, com o sentimento de que está à margem, irá para casa pensando que perdeu seu tempo, e que teria feito melhor se tivesse ido pescar. Alguns colegas correm o risco de ter essa impressão se o conselho resolver um dia fazer um trabalho de coordenação entre letras, história e desenho e para o qual sejam convocados também os professores de matemática e de ciências naturais. Logo, é bom distinguir várias modalidades de reuniões: as que dizem respeito a todos e para as quais todos serão convocados e outras reuniões mais especiais para que serão convidados somente os professores interessados. Uma outra solução consiste em levantar os problemas que to-

cam diretamente nossos colegas e debater em seguida o tema que lhes é comum, depois de ter dito àqueles cuja presença não é indispensável: "Fiquem se desejarem, pois nos darão prazer, mas se tiverem coisa melhor a fazer..." Na proporção de um para dois, os colegas assim desobrigados ficam, uma vez que já estão acomodados, e escutam a discussão dos outros.

Conhecimento dos alunos

Os conselhos de classe que visam ao conhecimento dos alunos atingem efetivamente seu objetivo; há uma fórmula cômoda da qual não se deve abusar: três minutos para um aluno, três para outro, cinco para um terceiro, etc. Cada um tem alguma coisa a dizer, uma observação oportuna ou uma impressão a comunicar. A conversação é viva, cheia de anedotas, mas por vêzes superficial e assemelha-se à tagarelice. A hora se escoo agradavelmente, mas é desejável que todos os conselhos sejam dêste gênero, tanto mais que há o risco de, numa hora, passar em revista sômente 15 entre 30 alunos.

Para o primeiro conselho do ano procederemos a uma espécie de entrevista entre os alunos pela equipe dos professores do quinto e do quarto anos. O professor responsável pelo quinto ano vem de vez em quando a nosso conselho apresentar seus alunos. Lógicamente, só nos utilizamos do que nos transmite a respeito dêsses, como elemento de informação, uma vez que nossa autoridade não chega a tanto. O aluno pode mudar e nós temos o dever de esquecer o que foi até aquêlo momento, para que lhe seja permitido partir da estaca zero. Não deve haver tradição estabelecida para bons e maus alunos transmitida definitivamente de classe para classe. Dito isto, as indicações elementares, as simples advertências tornam-se inconveniência e falsas manobras. Exemplos: "Esta vai chorar; não é preciso fazer disso um drama: ela chora durante os oito dias... Aquêlo é muito trabalhador, mas não muito inteligente; foi sufocado no início da sexta série, mas progride diáriamente; sem dúvida não é ainda muito brilhante, mas é preciso encorajá-lo não lhe dizendo logo à vista do primeiro dever errado: "Você nada tem a fazer na quarta série". Este não é bôbo, mas é deficiente na ortografia, tentamos reeducá-lo: se êle não comete 7 ou 8 falhas por página, já é um progresso, deve ficar sob vigilância, desde o início, é preciso reagir para que não se acomode. Não se deve deixar que os dois tipos sentem lado a lado, para que não tirem partido disso etc., etc. Não se passará todos os alunos em revista, mas sômente aquêles que precisam de uma advertência.

Se, por uma razão ou por outra, o professor da classe precedente não pode ir ao conselho de classe, é possível programar uma entrevista com êle e transmitir suas indicações aos outros colegas. Na sexta, pode-se apresentar a documentação dos alunos e prestar contas aos colegas dos fatos relevantes. Para êste conselho de classe de advertência, que deve realizar-se nos primeiros dias do ano, há uma dificuldade: alguns colegas que têm poucas horas na classe, não conhecem ainda os alunos; é preciso então descrevê-los: o garôto forte e sardento, o garôto pálido que rói as unhas, a

loura com rabo de cavalo, etc. Seria desejável uma documentação até mesmo fotográfica.

Em fins de novembro, no entanto, cada um começa a formar seu conceito a respeito de cada aluno, inclusive o professor de História Natural que os tem somente por uma hora. Pode-se então confrontar as opiniões pessoais dos colegas, opiniões que são por vezes muito diferentes. Isto requer certo tato; um professor chega ao conselho de classe bradando: "Que alunos! São insuportáveis, barulhentos, insolentes..." Um outro replica: "Mas não comigo; são muito gentis". Um conflito ameaça os dois temperamentos, as duas concepções pedagógicas; o papel do dirigente de equipe é desbastar as arestas, prever e prevenir essas divergências. É provável que um, ao menos, desses dois colegas esteja interessado em reconsiderar sua atitude de professor, contudo é mais prudente não lhe pedir isto. Após um desentendimento desses, fui chamado à parte por um colega que me disse: "É provável que alguma coisa venha falhando no meu comportamento; que vem-a-ser em sua opinião?" Talvez um pequeno detalhe, como o de começar a falar logo no início da aula, no meio da maior confusão, ter de forçar a voz para dominar o barulho, que no entanto cresce etc. Aqui parece eficaz a recomendação de sentar-se lentamente, rosto impassível, fechado mesmo, olhos voltados para os alunos, esperar para falar até que se calem. Naturalmente, é sempre delicado interferir no que faz um colega, sobretudo em matéria de disciplina. Não se pode dar uma opinião, a não ser quando há um pedido objetivo e quando reina confiança. Em geral, quando um novo colega tem uma reação inesperada, não se deve dar importância, para retomar o assunto indiretamente num outro exemplo, do qual êle possa tirar à parte suas conclusões.

No conselho de classe, descobre-se às vezes que os alunos não se sentam nos mesmos lugares em tôdas as aulas; o fato tem geralmente uma explicação: se dois alunos, habitualmente separados, se põem um ao lado do outro, para o curso do Sr. X, é sem dúvida porque com o Sr. X é possível e interessante procurar distrações à margem: indício de que não será preciso tirar públicamente conclusão alguma, mas que pode estimular o Sr. X a reexaminar o nível de seu trabalho e reajustar sua carreira.

Não é só a disciplina que está em jôgo, as opiniões divergem também quanto à inteligência. Um aluno que me parece tolo pode parecer inteligente ao meu colega de matemática, e além disso eu poderia havê-lo julgado apressadamente. Antes observara sua inteligência apenas do ponto-de-vista da matéria que ensino. O conselho de classe me lembrará que existem vários tipos de inteligência e que cada pessoa possui o seu próprio. Pode ser também que meu ensino não seja concebido de maneira a orientar um espírito como o daquele aluno. É preciso que eu imagine um trabalho de francês onde êle possa manifestar seus dotes naturais.

Coordenação

Quando se trata de conhecer os alunos, é suficiente registrar a opinião dos colegas; não se deve intervir, em princípio, no que êles fazem. Mas

a partir do momento em que se lhes peça a coordenação de seu trabalho com o do vizinho, expomo-nos à censura de intromissão. É preciso, então, proceder com cautela ainda maior.

Pode-se começar por uma coordenação elementar, exterior, quantitativa: repartir entre as diversas disciplinas o trabalho a ser feito em casa, estabelecer um plano do trabalho pessoal para o aluno. É preciso realizá-lo, mas, se não me engano, jamais vi até hoje plano semelhante ser aplicado na quarta série. Parece-me mais cômodo arranjar as coisas com os alunos, ver com êles os dias que são particularmente sobrecarregados, que modificações seriam desejáveis. O conselho de classe pode, em seguida, ratificar o programa de trabalho. E talvez seja igualmente desejável que todos os professores manifestem exigências semelhantes quanto à circulação nos corredores e escadas, na entrada da sala de aula, dedos levantados para responder; é necessário às vêzes que todos se insurjam contra a negligência dos alunos. Na sexta série, em particular, não se pode nunca ser muito preciso na determinação em comum das disciplinas elementares de trabalho: apresentação de cópias (margem, lugar de nome, etc.), arrumação dos cadernos, deveres entregues com atraso, esquecimentos diversos; imagino, por exemplo, um "quadro de esquecimentos": uma cruz para cada um, não importa o curso, depois de certo número fixado pelo conselho de classe, passam a constituir dever suplementar. Pode-se ainda anunciar que a ortografia será considerada em tôdas as matérias; o professor de francês levará um dia para a aula os questionários escritos de história ou os deveres de matemática, a fim de corrigir a ortografia: benefício sobretudo simbólico, porém não negligenciável.

Se se propuser agora um trabalho realmente comum, algum colega haverá de recusar-se, assustar-se ou fingir uma incapacidade anuladora da disciplina que ensina e se prestar a qualquer outra colaboração; os mais antigos da equipe trocam um olhar, pois o professor precedente, com a mesma disciplina, o mesmo programa, os mesmos alunos, aceitará qualquer trabalho em coordenação. Mas não se faz nenhum comentário: nada deve ser forçado.

Com tal colega, bem conhecido, sei como lidar, proponho-lhe as idéias que me surgem por um trabalho comum: êle concordará ou não, com tôda simplicidade, conforme lhe pareça possível ou não. Mas com um nôvo colaborador preparo a matéria com cuidado, não lhe peço sua ajuda a não ser sôbre um ponto, em que sei que a coisa é possível pela simples razão de que já foi feita. Este ano, por exemplo, estudamos o pôrto de Bayonne. Um fato interessante, é que o Adour, do Bayonne, não desembocou sempre no mesmo ponto da costa do Atlântico. A antiga embocadura é atestada por documentos do século XVII e pela configuração dos fundos marinhos. O Museu Basco de Bayonne contém sôbre estas questões uma documentação interessante. Se peço ao nôvo professor de história e geografia da equipe para mostrar isto aos alunos, não vejo por que motivo êle se oporia. O exemplo que acabo de citar pertence ao estudo do meio; mas o método será o mesmo em qualquer espécie de trabalho em colaboração. O colega que

tem a sua primeira experiência nisso, é lançado sobre um terreno já explorado onde sabemos que encontrará tudo que precisar para se associar a nós.

Apesar disso, cada um suporta afrontas, o que não tem importância, choca-se com recusas sistemáticas, por vezes definitivas. É preciso tirar partido disso e colaborar com os que estiverem interessados. É muito importante que os jovens professores sejam acolhidos numa equipe e habituados progressivamente ao trabalho em comum.

O caderno do conselho de classe

Antes do conselho de classe, é preciso preparar com cuidado a sessão. Depois, é necessário dar notícia do ocorrido. Eu vou ao conselho de classe com uma folha sobre a qual anoto as principais questões. Durante a sessão, escrevo nos claros da mesma folha as respostas, as decisões tomadas, as questões levantadas, e à noite, quando entro em minha casa, redijo o resumo num caderno de formato grande que me foi enviado pelo inspetor; aí anoto igualmente, para indenizações, o nome dos participantes com seu tempo de presença. As resoluções tomadas, os prognósticos ou anotações feitas sobre tal ou tais alunos são consignadas.

Antigamente, eu punha o caderno do conselho de classe na fileira destas inúteis formalidades análogas ao caderno de textos, que servem, quando muito, para o diretor de estabelecimento ou ao inspetor geral para controlar o número das sessões latinas realizadas no ano; desses instrumentos, talvez excelentes, por falha do meu temperamento, nada posso tirar de útil; mas devo convir que é preciso deixar a marca do conselho de classe, fixar o que foram nos momentos sucessivos do ano os sentimentos, os projetos, as decisões da equipe dos professores. Com três meses de retrocesso, é instrutivo reler tal ou tal apreciação sobre um aluno ou tal regra de trabalho adotada.

A visita dos pais

Eu queria assinalar em fim uma utilização do conselho de classe que talvez não seja inteiramente regulamentar, mas que nos deu bons resultados, é a recepção aos pais, na qual considero várias vantagens. Se os pais encontram, um a um, os diversos professores, cada um deles dará do aluno uma imagem diferente, o que é normal, mas deixará os pais na perplexidade. Ou ainda eles tirarão pretexto dessas divergências para rejeitar o julgamento dos professores se é severo. Ao contrário, a equipe reunida traçará do aluno um retrato variado, mas coerente, com luzes e sombras. Os pais dos alunos, naturalmente, nós os veremos em outra ocasião, por exemplo, à saída de uma reunião geral. Convocamos para o conselho de classe aqueles entre os quais há um discordante. Colocados diante da congregação, sentem-se intimidados e é bom que os pais, vindos talvez para reclamar e aos quais é preciso fazer compreender certas verdades, se julguem intimidados. Antes que sejam introduzidos, a equipe examina rapidamente, uma última vez o caso do aluno; depois convida-os a entrar; é interessante que

pai e mãe venham juntos, pois cada um tem seu próprio ponto-de-vista. As apresentações são feitas. Frequentemente nós pedimos aos pais para falar em primeiro lugar e o que nos disserem será bastante revelador. Por vêzes, êles nos devolvem a bola: "Vocês sabem melhor do que nós o que êle faz na classe; não temos nada a dizer". A convocação de quarto de hora em quarto de hora permite cortar a palavra aos faladores, que, a não ser isso, se eternizariam. A reunião sendo fixada entre 5 e 6 horas, quase todo mundo pode estar livre. Certos pais não vão e não se desculpam, o que é significativo. Estas entrevistas têm lugar geralmente nas proximidades da Páscoa, no momento em que se começa a preparar a decisão que será tomada para admissão na classe superior. Prevendo-se a reprovação de alguns, assegura-se no entanto que uma reabilitação é possível no terceiro trimestre.

Naturalmente, esta recepção aos pais não deve ter lugar sem conhecimento da administração, que deve ser advertida e colocada a par, e não seria somente pelo caderno do conselho de classe. Ela tem a vantagem de proporcionar um contato direto relativamente freqüente à iniciativa dos professores que podem assim tomar a dianteira e não esperar que incidentes desagradáveis se produzam. Nas semanas que sucedem a estas visitas, nota-se freqüentemente, na conduta e no trabalho do aluno, uma melhora sensível: a frente comum dos professores e dos pais foi eficaz

Organização social e política brasileira: definição da matéria

NEWTON SUCUPIRA

Criando a disciplina "Organização Social e Política Brasileira" no currículo da escola secundária, o Conselho Federal de Educação teve como objetivo preencher uma lacuna injustificável de nossa escola no que diz respeito à preparação do jovem para o exercício consciente na cidadania democrática. Incontestavelmente, faltava à nossa escola êste sentido de formação cívica e integração política que em todos os países civilizados constituem uma tarefa essencial da educação secundária. A verdade é que a escola brasileira sempre se caracterizou pela ausência de integração nacional que já era denunciada com tôda veemência, há mais de meio século, por José Verissimo. Dela poderia dizer-se, sem exagero, que oferecia como educação uma espécie de *enkiklios paideia* formalista e desenraizada de sua comunidade nacional e de seu contexto político.

Tem, portanto, esta disciplina como finalidade contribuir para a formação cívica do jovem brasileiro promovendo sua inserção na vida política e social do país através de um conhecimento adequado de nossas instituições, de nossa estrutura governamental, dos processos políticos e administrativos que asseguram o pleno funcionamento de um regime democrático. Sem dúvida, poderia objetar-se que não é através do conhecimento formal dos direitos e deveres políticos, nem da organização social e jurídica de uma nação, que teremos totalmente assegurada a formação de perfeitos cidadãos. Certamente que o conhecimento teórico da Lei e dos mecanismos do governo democrático não constitui, por si só, garantia de um comportamento político

ajustado às exigências do bem público. Sabemos bem que a formação cívica não se faz à base de uma pura instrução teórica mas se consegue pela escola atuando globalmente enquanto comunidade de vida na medida em que proporciona oportunidades para a vivência concreta das virtudes morais e cívicas e estimula as decisões responsáveis, processos que são o fundamento de toda educação cívica.

No entanto, se considerarmos a estrutura da consciência cívica em toda sua complexidade, vemos que o sentido da participação responsável nos destinos da comunidade envolve uma dimensão política que não se concretiza apenas em função do amor patriótico ou do sentimento nacional. A consciência cívica para ser eficaz tem que ser esclarecida. Ela supõe um saber das bases institucionais, em que repousa a comunidade e do complicado aparato governamental, político e administrativo que define a vida das sociedades modernas. Se a inserção na sociedade implica, necessariamente, uma relação do homem ao Estado, seja ativamente como sujeito de direito, seja uma obediência a sua regulamentação e aceitação de seus constrangimentos inevitáveis, ela não se fará conscientemente sem um conhecimento mínimo da estrutura deste Leviatã que é o Estado moderno de seus fins e de sua função na vida social.

Por outro lado, se a mentalidade democrática se forma na prática das virtudes democráticas, o exercício esclarecido da vida política democrática exigem ao mesmo tempo um saber das estruturas e processos que condicionam o funcionamento de uma democracia. O próprio problema da participação do indivíduo na organização e direção dos negócios públicos supõe que sejam precisamente fixados as possibilidades e limites do cidadão, isto é, do homem como animal político em face do Estado e da sociedade. O homem das democracias modernas tem que aprender como orientar-se politicamente dentro de sua sociedade, dentro da organização estatal para bem poder exercer os direitos políticos que a fórmula democrática do Estado assegura. Não basta, pois, uma pura integração comunitária à base de vivências das atitudes e relações comunitárias. Nas sociedades extremamente complexas e especializadas como são as sociedades atuais, a participação cívico-política se torna cada vez mais consciente e formal. As opções políticas para serem lúcidas e eficazes demandam um conhecimento dos problemas sociais, políticos e administrativos. Por isso não é mais possível uma preparação para o exercício da cidadania nas democracias de hoje sem o conhecimento prévio da organização social e política de sua nação.

Ora, cabe justamente à escola, em sua tarefa de promover a integração do aluno em seu ambiente sociocultural em todas as suas dimensões, contribuir para esta formação política. Assim é que vemos na França a existência da disciplina de instrução cívica instituída desde 1885, "American Government" na "High-School" americana, e disciplinas semelhantes nos outros países.

Partindo-se destas premissas, torna-se fácil compreender os objetivos e conteúdo desta nova disciplina "Organização Social e Política Brasileira". Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma idéia adequada da realidade sociocultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Assim

deverá apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será, além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, o mecanismo jurídico e administrativo, em suas linhas gerais, o processo democrático, os direitos políticos, os deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. Estudo que, certamente, não será feito em abstrato mas concretamente em função do contexto histórico em que vivemos. Não basta, com efeito, demonstrar diante do aluno as diversas peças da máquina política e administrativa. O que importa, sobretudo, é fazer compreender o sentido d'este mecanismo, a sua função para a vida social e a responsabilidade de cada indivíduo dentro da vida política.

Num país como o nosso caracterizado por uma longa tradição de política patriarcal e oligárquica, onde predomina ainda uma concepção privatista do poder, é da maior importância acentuar o Estado como encarnação do social público, objetivação verdadeiramente impessoal da coisa pública, que devendo estar ao serviço de todos, do bem comum, não se encontra a serviço de nenhum particular. Por isso mesmo, não se trata nesta disciplina nem de um curso de sociologia nem de um curso de direito público, mas um estudo da realidade social e política brasileira com um objetivo definido, contribuir para a educação política do homem brasileiro dentro do espírito da democracia. — (*Diário de Notícias*, Rio).

Meia vitória, mas vitória

ANÍSIO TEIXEIRA

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos.

Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança êsse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislador.

É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente, sem outro esforço que o de manter as atitudes e os hábitos da burocracia educacional criada pelo Estado Novo e, até hoje, apenas tocada nas singelíssimas e diminutíssimas alterações dos últimos "curtos" quinze anos de restabelecimento democrático.

Com efeito, a vitória maior da Lei de Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo *status* dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal, que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas, para regular o sistema federal de ensino e os estabelecimentos federais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal, *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc., destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino.

Não se trata de lei cujo cumprimento dependa da autoridade federal, como era o caso das demais leis federais de ensino.

Todas as autoridades do país estão sujeitas a essa lei e como tal são intérpretes de sua execução. Os Estados devem fazer suas leis criando os sistemas estaduais de educação, dentro dos poderes que lhes dá a nova lei.

Se isso não for compreendido e se continuar a dependência dos Estados por autorização e concessões do poder federal, voltaremos à situação anterior e impediremos a diversificação e a descentralização que, de qualquer modo, se estabelece na nova lei.

Este é o ponto fundamental. Que não surja nenhum regulamento a essa lei.

Quem vai proceder aos atos complementares para a execução da Lei de Diretrizes e Bases são os Estados e não o poder federal. Este poderá fazer a sua lei federal reguladora de seu sistema federal do ensino, mas os Estados é que terão agora de fazer suas leis estaduais de diretrizes e bases, fundadas nas Diretrizes e Bases nacionais, e não federais, para a criação dos sistemas estaduais de educação.

A emulação dos vinte e um sistemas estaduais de educação é que irá dar ao país a sábia competição de vinte e uma experiências educacionais, adaptadas localmente dentro do quadro nacional da lei básica.

Essa autonomia, essa faculdade, esse novo poder dos Estados é que desejo saudar na ocasião em que se vota a primeira lei nacional de educação no Brasil.

Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo. — (*Diário de Pernambuco, Recife*)

A personalidade de Helena Antipoff

PIERRE WEIL

A influência de Helena Antipoff nos meios educacionais brasileiros, mais particularmente no que se refere à criança desajustada e à educação rural, pode ser, sem nenhuma dúvida, comparada à de Pestalozzi na Suíça;

não é por acaso que escolheu o nome dêste grande educador para o movimento de Institutos e Sociedades que se criaram durante êstes últimos trinta anos em todo o Brasil; são duas personalidades parecidas e pode se dizer que no caso dos dois as mesmas causas produziram os mesmos efeitos.

Pode resumir-se a descrição caracteriológica de "Dona Helena", como a chamamos todos, com as seguintes palavras: abnegação, modéstia, espírito profundamente humano, simplicidade, franqueza, senso da hospitalidade, espírito científico, intuição feminina, tenacidade.

"Dona Helena" é assim: quando cheguei ao Brasil, em 1948, fui morar por acaso num edifício em frente ao dela; não parava de trabalhar; levantava às cinco horas da manhã e as luzes só se apagavam às duas da madrugada; tinha mil e um problemas a resolver, problemas que iam da formação do pessoal da Sociedade Pestalozzi, criação de cursos de recreação infantil que semearam jardins de infância em todo o Rio de Janeiro, passando pela luta insana da conquista de "verbas" com as intermináveis esperas nos ministérios e gabinetes. Não contente com a obra da Sociedade Pestalozzi, ainda estava ela organizando o Centro de Orientação Juvenil do Departamento Nacional da Criança, de onde partiu mais tarde o movimento de criação de centros análogos em vários Estados do Brasil. O mais admirável é que acabava de se submeter a uma delicada intervenção cirúrgica. Os médicos lhe pediram moderação. Mas há nela algo de milagroso, que só a fé pode explicar; o idealismo é a sua cura. Quinze anos passaram e "Dona Helena" não mudou; continua no mesmo ritmo e na véspera dos seus setenta anos acabou de construir na sua "Fazenda do Rosário" um estabelecimento para educação dos bem dotados, dos futuros líderes rurais. Não pretendo aqui descrever a sua obra, pois outros o farão muito melhor do que eu. O seu objetivo é mostrar a pessoa através da sua conduta real. Ora, a criação da Casa do Pequeno Jornaleiro, da Fazenda do Rosário, das Sociedades e Institutos Pestalozzi, da Escola de Aperfeiçoamento de Professôras Primárias de Belo Horizonte, do Instituto Superior de Educação Rural, do Laboratório Eduard Claparède, da Escola Normal Rural, do Centro de Orientação Juvenil são testemunhas da sua abnegação, pois em nenhuma dessas obras jamais recebeu ordenado e só permanecia em algum cargo quando percebia que a instituição ainda não estava madura para andar sôzinha. Ela é destas pessoas descritas por José Arthur Rios, que se mostra satisfeita em deixar a liderança a outros, pois a obra pode andar sôzinha, a semente já brotou, e há ainda muitas sementes para plantar. A criação de grupos dirigentes é uma verdadeira obsessão, sobretudo a de nunca deixar a direção nas mãos de uma só pessoa, pois sabe que um grupo é mais produtivo do que um indivíduo.

Mas, a abnegação não é só o seu traço dominante. Sei que, ao ler esta descrição, não irá concordar, acusando-me de excesso de imaginação. Acontece que, como psicólogo formado no mesmo Instituto J. J. Rousseau, em que estudou, também estou acostumado a basear-me em fatos; no presente, a modéstia de Dona Helena pode ser testemunhada por fatos indiscutíveis. Certo dia fizeram um programa de Televisão de "Honra ao Mérito", especialmente dedicado a sua pessoa; pois não compareceu ao programa em que

todos a esperávamos ansiosamente e mandou uma carta, que foi lida, dizendo que não merecia a homenagem.

O espírito humano de Dona Helena acompanha todos os seus gestos. O carinho para uma criança quando atravessa a fazenda, o interesse que toma pelos assuntos íntimos de todos os seus colaboradores, sem nunca falar das suas preocupações pessoais, a tentativa constante de dar "nova chance" aos que fracassaram, são provas fartamente suficientes. E se ela conseguiu tantas colaborações é porque sabe despertar nos outros este espírito humanístico que constitui a motivação mais profunda de tôdas as grandes civilizações, e que existe em maior ou menor dose, enraizado em qualquer coração humano. Sei que ao seu contato a gente se torna mais compreensivo, mais humano e com aquela vontade bem juvenil de querer salvar a humanidade inteira.

A simplicidade é o traço preponderante da sua própria casa, que Daniel, o seu filho, construiu especialmente para ela, pois nunca possuía bens pessoais até há três anos passados: alguns retratos de familiares, o do seu mestre Claparède, objetos de cerâmica feitos por alunos da Fazenda do Rosário fazem do seu lar o reflexo da singeleza da sua vida e da sua obra.

E, como tôdas as pessoas simples, acha ela que é sua obrigação dizer francamente o que pensa, nunca, porém, para ofender, mas sim para ajudar a pessoa a melhor se conhecer, e no intuito de aperfeiçoamento constante dos seus colaboradores, continuadores ou alunos. A sua franqueza sempre teve caráter construtivo.

Falei há pouco da sua casa. Lá recebe ela todos os seus colaboradores, do jardineiro ao diretor de obra educativa; a todos recebe com o desejo de agradar; há sempre um cafezinho à espera; e na Fazenda do Rosário teve ela o cuidado de reservar lugar para os hóspedes, tal o seu senso de hospitalidade.

Mas, ao lado dessas qualidades humanísticas, existe uma seriedade técnica, um espírito científico que ela procura a todo instante comunicar, sobretudo como catedrática de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. É aliás o primeiro aspecto sob o qual a conheci quando ainda não tinha contato pessoal com ela. Com efeito, no Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, até hoje se utilizam o que chamamos lá de "Baremas Antipoff", que são resultado de trabalhos estatísticos realizados por ela junto ao professor Leon Walther. Inúmeras publicações de pesquisas psicológicas atestam esta qualidade acrescida de um espírito criador característico, segundo Anderson, das pessoas independentes e verdadeiramente libérras, espírito criador plenamente demonstrado no seu admirável e inesgotável "Teste das Mãos".

Não existe neste mundo perfeição e seria ofender a verdade caracterizar "Dona Helena" como ser sobrenatural; como em todo ser humano, existem nela conflitos. Acontece, no entanto, que o seu conflito é resultado da existência de duas qualidades antagônicas: o espírito objetivo, que acabamos de descrever, e uma intuição tipicamente feminina; uma leva a querer organizar, sistematizar, descrever; a outra a impele a sentir, adivinhar, prever e agir segundo os sentimentos do momento. Isto explica uma característica

das suas obras: Ela as cria porque sente profundamente no seu coração de mulher a necessidade de criá-las ou ampliá-las; o faz, o consegue, mas sem recursos financeiros para garantir o amanhã. Cada vez que lhe fazia observar que precisava de recurso para tal ou tal iniciativa, respondia-me com uma palavra de fé: "Haverá sempre gente para ajudar". O mais admirável é que sempre no último momento surge algum salvador das inúmeras situações críticas por que passam os Institutos e Sociedades Pestalozzi.

Mas, na verdade, os recursos não vêm sôzinhos. É graças à tenacidade e perseverança que Dona Helena consegue não somente manter o que já fez, mas ainda desenvolver, ampliar, aumentar, renovar, reformar sem parar. Aos setenta anos, "Dona Helena" está cheia de projetos para o futuro, entre os quais o de se consagrar a formar a elite rural de amanhã. A sua intuição feminina a leva a se identificar com o maior dos problemas brasileiros, o da sua gente do interior.

Essas qualidades tôdas não nasceram sôzinhas. É verdade que deve existir alguma base hereditária para tal resistência ao cansaço e tenacidade. A mãe de Dona Helena tem mais de noventa anos e continua a subir e descer três andares diariamente, além de dar aulas sem parar.

Mas a hereditariedade não basta para explicar o todo de Dona Helena.

A influência da Rússia, onde nasceu e se criou, explica a sua espontaneidade, franqueza, simplicidade. Assistiu à miséria do povo russo antes e durante a revolução. Daí nasceu provavelmente a sua sensibilidade aos problemas do povo e mais particularmente aos do interior do Brasil, que devem lembrar-lhe o dos mujiques da sua terra natal.

A França lhe deu a formação humanística e no Instituto Jean Jacques Rousseau se deu o impacto mais importante da sua vida profissional: o contato com Claparède, de quem foi assistente durante longos anos, que, além de lhe desenvolver aquêle profundo respeito e crença no ser humano, lhe deu uma formação científica ímpar.

Assim, ao descrever a personalidade de Dona Helena e da sua formação, conseguimos fazer o retrato das exigências de todo e verdadeiro líder educacional. Os que querem dirigir instituições educacionais têm na vida e no caráter de Helena Antipoff um exemplo de que várias gerações irão ainda se lembrar num Brasil que constitui a sua segunda Pátria. — (*Estado de Minas, Belo Horizonte*).

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 51.404 — DE 5 DE
FEVEREIRO DE 1962

Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não for aprovado o respectivo Regimento Interno.

O Presidente da República e o Conselho de Ministros, na forma do disposto no art. 1º do Ato Adicional, usando das atribuições que lhes conferem os arts. 3º, item XIV, e 18, item III, do mesmo Ato, e tendo em vista a necessidade de instalação imediata do Conselho Federal de Educação, criado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, decretam:

Art. 1º O Conselho Federal de Educação, criado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, será instalado dentro de 15 dias de sua constituição, mediante convocação do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Eleito o Presidente em escrutínio secreto e por maioria absoluta de votos de seus membros, o Conselho elaborará e submeterá à aprovação do Ministro da Educação e Cultura normas provisórias que regulem o seu funcionamento até a aprovação do seu Regimento Interno (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, art. 9º, letra *h*).

Art. 3º O Regimento do Conselho preverá sua divisão em Câmaras

de Ensino Primário, Médio e Superior (Lei citada, art. 8º, § 4º).

Parágrafo único. Enquanto não for aprovado o seu Regimento, o Conselho poderá funcionar em sessões plenas para deliberar sobre qualquer matéria de sua competência.

Art. 4º Os Diretores de Ensino do Ministério da Educação e Cultura comparecerão, espontaneamente ou mediante convocação, às reuniões do Conselho ou de suas Câmaras, para prestar informações ou esclarecimentos, podendo participar dos debates sobre as matérias em discussão, embora sem direito a voto.

Art. 5º O Ministro da Educação e Cultura presidirá as reuniões do Conselho ou de suas Câmaras sempre que às mesmas comparecer.

Art. 6º Até a aprovação do Regimento do Conselho, os seus serviços administrativos e técnicos serão coordenados por uma Secretaria Geral, diretamente subordinada à Presidência do Conselho.

§ 1º Haverá ainda três Secretarias, subordinadas à Secretaria Geral e correspondentes às Câmaras de Ensino Primário, Médio e Superior, cada uma dirigida por um Secretário.

§ 2º Os assuntos a serem apreciados pelo Conselho serão previamente instruídos pelos Secretários de Câmara e revistos pelo Secretário Geral, como subsídios para deliberação das Câmaras ou do Conselho.

§ 3º — As funções de Secretário Geral e de Secretário de Câmara, até que sejam instituídas por lei, corresponderão remunerações equivalentes aos vencimentos de cargos em comissão, do símbolo 2-C, o primeiro, e do símbolo 4-C os últimos.

§ 4º O Secretário Geral e os Secretários de Câmaras serão designados por portaria do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 7º Enquanto o Conselho Federal de Educação não dispuser de lotação própria, os seus trabalhos administrativos e técnicos serão executados:

I — pelos servidores do extinto Conselho Nacional de Educação, que nêle ficam automaticamente lotados.

II — por funcionários de outros órgãos do Ministério da Educação e Cultura, postos à sua disposição por autorização expressa do Ministro.

Art. 8º Os membros do Conselho Federal de Educação terão direito, durante o período das reuniões:

a) a transporte, quando domiciliados em locais diferentes daquele em que se realizar a reunião;

b) a diárias ou jetão de presença, a serem fixados pelo Ministro de Estado de Educação e Cultura.

Art. 9º O acervo do extinto Conselho Nacional de Educação passará para o Conselho Federal de Educação e este funcionará provisoriamente nas antigas instalações daquele.

Art. 10. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 5 de fevereiro de 1962, 141º da Independência e 74º da República.

JOÃO GOULART

Tancredo Neves

Antonio de Oliveira Brito

(Publ. no D.O. de 6-2-562).

DECRETO Nº 494 — DE 10 DE JANEIRO DE 1962

Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe confere o art. 18, item III, do Ato Adicional à Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que com êste baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, em 10 de janeiro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES.

Antonio de Oliveira Brito

REGIMENTO DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

(SENAI)

CAPÍTULO I

Dos objetivos

Art. 1º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI),

organizado e administrado pela Confederação Nacional da Indústria, nos termos do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, tem por objetivo:

a) realizar, em escolas instaladas e mantidas pela instituição ou sob forma de cooperação, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob sua jurisdição, nos termos do dispositivo constitucional e da legislação ordinária;

b) assistir os empregadores na elaboração e execução de programas gerais de treinamento do pessoal dos diversos níveis de qualificação, e na realização de aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego;

c) proporcionar, aos trabalhadores maiores de 13 anos, a oportunidade de completar, em cursos de curta duração, a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho;

d) conceder bolsas-de-estudo e de aperfeiçoamento ao pessoal de direção e a empregados de excepcional valor das empresas contribuintes, bem como a professores, instrutores, administradores e servidores do próprio SENAI;

e) cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas.

Art. 2º O SENAI funcionará como órgão consultivo do Governo Federal em assuntos relacionados com a formação de trabalhadores da indústria e atividades assemelhadas.

CAPÍTULO II

Características Cíveis

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma en-

tidade de direito privado, nos termos da lei civil, com sede e fóro jurídico na Capital da República, cabendo a sua organização e direção à Confederação Nacional da Indústria.

Parágrafo único. Os dirigentes e prepostos do SENAI, embora responsáveis, administrativa e criminalmente, pelas malversações que cometerem, não respondem individualmente pelas obrigações da entidade.

Art. 4º A entidade inscreverá no registro público competente os seus atos constitutivos para todos os efeitos de direito.

Art. 5º As despesas do SENAI serão custeadas por uma contribuição mensal das empresas das categorias econômicas da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, nos termos da lei.

Art. 6º A dívida ativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, decorrente de contribuições, multas ou obrigações contratuais quaisquer, poderá ser cobrada judicialmente pelas instituições arrecadoras, segundo o rito processual dos executivos fiscais.

Parágrafo único. No caso de cobrança direta pela entidade, a dívida considerar-se-á suficientemente instruída com o levantamento do débito junto à empresa, ou com os comprovantes fornecidos pelos órgãos arrecadores.

Art. 7º As ações em que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial for autor, réu ou interveniente correrão no juízo privativo da Fazenda Pública.

Art. 8º O SENAI será representado, em juízo ou fora dele, pelo Presidente do Conselho Nacional, que, para esse fim, poderá constituir mandatários e procuradores.

Art. 9º Os bens e serviços do SENAI gozam da mais ampla isenção fiscal.

Art. 10. No que concerne a orçamento e prestação de contas da gestão financeira, a entidade, além das exigências da sua regulamentação específica, está adstrita ao disposto nos arts. 11 e 13 da Lei nº 2.613, de 23 de dezembro de 1955.

Parágrafo único. A execução orçamentária dos órgãos nacionais e regionais será de responsabilidade de cada um deles.

Art. 11. Em sua condição de entidade de ensino, o SENAI será fiscalizado pelo Ministério da Educação e Cultura.

Atr. 12. O SENAI, afora os casos de dissolução em virtude de lei, poderá cessar a sua atividade por deliberação da Confederação Nacional da Indústria, tomada por três quartas partes dos votos do seu Conselho de Representantes, em reunião especialmente convocada para esse fim.

§ 1º O ato extintivo, a requerimento da Confederação Nacional da Indústria, será inscrito no registro público competente, para os efeitos legais.

§ 2º Na hipótese de dissolução, o patrimônio do SENAI reverterá em favor da Confederação Nacional da Indústria.

Art. 13. O SENAI, sob regime de unidade normativa e de descentralização executiva, atuar em íntima colaboração e articulação com os estabelecimentos contribuintes, através dos respectivos órgãos de classe, visando ao estabelecimento de um sistema nacional de aprendizagem, com uniformidade de objetivos e de planos gerais, adaptável aos meios peculiares às várias regiões do País.

CAPÍTULO III

Da Organização

Art. 14. O SENAI, para a realização das suas finalidades, corporifica órgãos normativos e órgãos de administração, de âmbito nacional e de âmbito regional.

Art. 15. São órgãos normativos:

- a) o Conselho Nacional, com jurisdição em todo o País;
- b) os conselhos regionais, com jurisdição nas bases territoriais correspondentes.

Art. 16. São órgãos de administração:

- a) o Departamento Nacional, com jurisdição em todo o País;
- b) os Departamentos Regionais, com jurisdição nas bases territoriais correspondentes.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Nacional

Art. 17. O Conselho Nacional terá a seguinte composição:

- a) presidente da Confederação Nacional da Indústria, que será seu presidente nato;
- b) dos presidentes dos Conselhos regionais, na qualidade de presidentes das federações industriais, representando as categorias econômicas da indústria;
- c) um representante das categorias econômicas dos transportes, das comunicações e da pesca, designado pelo órgão sindical de grau superior de maior hierarquia e antiguidade, no âmbito nacional;
- d) diretor do Departamento Nacional do SENAI;
- e) diretor da Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura;

f) um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, designado por seu titular.

Art. 18. Os membros do Conselho exercerão suas funções individualmente, não lhes sendo permitido fazê-lo através de procuradores.

§ 1º Nos casos de ausência ou impedimentos, os conselheiros serão representados, mediante convocação:

a) o presidente da Confederação Nacional da Indústria, pelo seu substituto estatutário no órgão de classe;

b) o presidente do conselho regional, pelo suplente designado por este órgão, entre os seus membros;

c) os demais, pelas fontes geradoras do mandato efetivo.

§ 2º O mandato dos conselheiros indicados nas alíneas c e f do artigo 17 será de dois anos, podendo ser renovado.

§ 3º O voto, em plenário, dos delegados dos conselhos regionais, como representantes das categorias econômicas da indústria, será contado à razão de um por duzentos mil operários ou fração existentes na base territorial respectiva, enquanto que o dos demais terá peso unitário.

Art. 19. Compete ao Conselho Nacional:

a) estabelecer as diretrizes gerais que devem ser seguidas pela administração nacional e pelas administrações regionais na aprendizagem industrial em todo o País;

b) votar, em verbas globais, o orçamento do Departamento Nacional;

c) autorizar as transferências e as suplementações de dotações solicitadas pelo Diretor do Departamento Nacional, submetendo a matéria à

autoridade competente, quando a alteração for superior a 25% (vinte e cinco por cento) de cada verba;

d) autorizar a compra, ou recebimento por doação, dos imóveis, do Departamento Nacional;

e) autorizar a alienação ou gravame dos imóveis do SENAI;

f) autorizar a alienação dos bens móveis patrimoniais que estejam sob a responsabilidade da administração nacional;

g) homologar os planos de contas do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais, decidindo sobre quaisquer propostas de suas alterações;

h) deliberar sobre prestações de contas anuais do Diretor do Departamento Nacional, as quais deverão ser previamente submetidas ao exame da Comissão de Contas a que se referem os artigos 22 e 23;

i) determinar, depois de verificação realizada por comissão especial que designar, a intervenção na administração regional que descumprir disposição legal, regulamentar, regimental ou resolução plenária, ou em caso de comprovada ineficiência;

j) estabelecer a designação e a forma de funcionamento de delegacias para administrar os serviços da instituição nas unidades políticas onde não haja federação de indústria reconhecida;

k) mediante proposta do Diretor do Departamento Nacional, aprovar os quadros de pessoal, fixar os padrões de vencimentos, o critério e a época de promoções, bem como examinar quaisquer reajustamentos de salários do Departamento Nacional;

l) fixar a remuneração do diretor do Departamento Nacional;

m) fixar as percentagens de aprendizes a serem matriculados pelas empresas, bem como a duração dos cursos;

n) autorizar a realização ou anulação de convênios que impliquem na concessão de isenção de contribuição de vida ao SENAI;

o) autorizar a realização de acordos com os órgãos internacionais de assistência técnica, visando à formação de mão-de-obra e ao aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico do SENAI e das empresas contribuintes;

p) decidir sobre estudos e planejamentos da formação ou do aperfeiçoamento do pessoal latino-americano, ou de outra procedência, quando decorrentes de acordos com entidades internacionais;

q) autorizar a execução de planos de bolsas-de-estudo no País ou no estrangeiro, para técnicos das empresas contribuintes, ou do SENAI, a serem custeados, parcial ou totalmente, pela Instituição;

r) autorizar a realização de convênio entre o SENAI e entidades ou escolas de todos os níveis, visando à formação ou ao aperfeiçoamento de mão-de-obra industrial;

s) julgar, em instância final, os recursos das decisões das administrações regionais que aplicarem multas e penalidades às empresas infratoras das leis pertinentes ao SENAI;

t) fixar a ajuda de custo e as diárias de seus membros;

u) deliberar sobre o relatório anual das atividades da Instituição em todo o País;

v) expedir as normas internas de seu funcionamento, alterando-as quando julgar conveniente;

x) decidir, em última instância, as questões de ordem geral do interesse do SENAI, *ex officio* ou que lhe forem submetidas pelo Departamento Nacional e pelas administrações regionais;

z) dar solução aos casos omissos.

Art. 20. As despesas com o funcionamento do Conselho Nacional serão autorizadas pelo seu presidente e correrão à conta de verbas destacadas no orçamento do Departamento Nacional.

Art. 21. O Conselho Nacional, para o desempenho de suas atribuições específicas, disporá de um secretário, de um consultor geral e de um consultor jurídico, além dos assessores técnicos que forem necessários, a juízo do presidente.

Art. 22. O Conselho Nacional designará três (3) dos seus membros para constituírem uma Comissão de Contas que terá a incumbência de fiscalizar a execução orçamentária, bem como a movimentação de fundos do Departamento Nacional e das Delegacias Regionais.

Art. 23. Para o desempenho de suas atribuições a Comissão de Contas disporá de auditores que deverão ser contratados pelo prazo máximo de 18 meses.

§ 1º Os auditores não poderão ser contratados por outro período antes de transcorrido o prazo de 2 (dois) anos do término do último contrato.

§ 2º Além das atribuições que lhes forem determinadas pela Comissão, deverão os auditores encaminhar a esta um certificado de revisão e de exatidão das contas do Departamento Nacional e das delegacias regionais.

Art. 24 — Compete ao Presidente do Conselho Nacional:

a) fazer cumprir, sob sua responsabilidade administrativa, tôdas as resoluções emanadas do Conselho Nacional;

b) fixar os níveis máximos de vencimento dos Diretores e Delegados Regionais;

c) deliberar, mediante proposta do Diretor do Departamento Nacional, sôbre a escolha dos nomes dos bolsistas da indústria e do SENAI com planos de estudo no estrangeiro;

d) exercer, no interregno das sessões, *ad referendum* do Conselho Nacional, as atribuições indicadas nas alíneas *c*, *o*, *p* e *r* do art. 19.

Art. 25. O Conselho reunir-se-á ordinariamente, duas vezes por ano e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo presidente ou por dois terços de seus membros.

§ 1º O Conselho se instalará com a presença de um terço dos seus membros, sendo, porém, necessário o comparecimento da maioria absoluta para as deliberações.

§ 2º As decisões serão tomadas por maioria de sufrágios, cabendo ao presidente o voto de qualidade nos empates verificados.

Art. 26. O Conselho, no exercício de suas atribuições, será coadjuvado, no que fôr preciso, pelo Departamento Nacional, que lhe ministrará, durante as sessões, assistência técnica necessária.

Art. 27. O Conselho manterá contato permanente com a Confederação Nacional da Indústria, na troca e coleta de elementos relativos ao ensino industrial, autorizando, quando necessário, celebração de acôrdos e convênios.

CAPÍTULO V

Do Departamento Nacional

Art. 28. Compete ao Departamento Nacional:

a) promover e realizar estudos e levantamentos de mão-de-obra;

b) colaborar com os departamentos regionais na elaboração de planos de escolas e cursos;

c) assistir os departamentos regionais na implantação de cursos novos e no aperfeiçoamento dos existentes;

d) elaborar programas, séries metódicas, livros e material didático, diretamente ou em colaboração com os departamentos regionais e editá-los quando conveniente;

e) estabelecer critérios e meio para avaliação do rendimento escolar;

f) assistir os Departamentos Regionais no planejamento de edificações, bem como no exame e escolha de equipamento escolares;

g) colaborar com as empresas contribuintes no estudo de planos de treinamento de mão-de-obra no próprio emprêgo, promovendo entendimentos entre os Departamentos Regionais e os empregados, para a realização;

h) orientar os serviços orçamentários e contábeis dos Departamentos Regionais, visando à sua uniformidade;

i) verificar, quando determinado pelo Conselho Nacional, a execução orçamentária e as contas dos Departamentos Regionais;

j) submeter ao Conselho Nacional o plano de contas do Departamento Nacional e dos departamentos regionais;

k) fixar as diretrizes para a estatística relativa à aprendizagem mi-

nistrada pelo SENAI e pelas empresas, receber os dados coletados pelos Departamentos Regionais e realizar as análises necessárias;

l) promover reuniões de diretores, chefes de serviços, professores, instrutores, supervisores e técnicos dos Departamentos Regionais e das empresas, para exame do problema da formação e treinamento de mão-de-obra;

m) elaborar relatório anual sobre a formação e treinamento de mão-de-obra no SENAI e nas empresas;

n) organizar ou realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização do pessoal docente, técnico e administrativo do SENAI;

o) realizar estudos e pesquisas de natureza técnica e administrativa, de interesse da Instituição;

p) opinar sobre os recursos interpostos sobre penas aplicadas pelos Departamentos Regionais aos infratores das leis pertinentes do SENAI.

Art. 29. O Departamento Nacional será dirigido por um diretor, nomeado e demissível *ad nutum* pelo presidente do Conselho Nacional, devendo a escolha recair em pessoa com formação universitária e conhecimentos especializados de ensino industrial.

Parágrafo único. O Diretor do Departamento Nacional será substituído, em seus impedimentos, por pessoa designada pelo presidente do Conselho Nacional.

Art. 30. Ao Diretor do Departamento Nacional compete:

a) fazer cumprir, sob sua responsabilidade funcional, todas as resoluções emanadas do Conselho e encaminhadas pelo seu presidente;

b) organizar, superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todos os serviços a cargo do Departamento Nacional, expedindo ordens, instruções de serviços e portarias praticando todos os atos necessários ao pleno exercício de suas funções;

c) apresentar ao Conselho Nacional as propostas orçamentárias, os balanços e as prestações de contas anuais do Departamento Nacional, encaminhando posteriormente essa documentação ao órgão competente;

d) apresentar, anualmente, ao Conselho Nacional o relatório das atividades do Departamento Nacional;

e) organizar e submeter à aprovação do Conselho Nacional o quadro do pessoal do Departamento Nacional, dentro dos limites orçamentários;

f) admitir, promover e demitir os serventuários do Departamento Nacional, mediante aprovação do presidente do Conselho Nacional;

g) fixar as ajudas de custo e diárias de seus servidores mediante aprovação do presidente do Conselho Nacional;

h) conceder férias, licenças e aplicar penas disciplinares aos serventuários do Departamento Nacional, assim como resolver sobre a movimentação do pessoal, dentro dos quadros funcionais, inclusive no que respeita ao provimento dos cargos e funções de confiança;

i) submeter à apreciação do Conselho Nacional proposições sobre assuntos que, fora da alçada da decisão do Diretor, sejam de interesse da Instituição;

j) abrir contas em bancos e movimentar os fundos do Departamento Nacional, assinando os cheques com o presidente do Conselho Nacional, ou

com pessoa por êste designada, respeitadas as normas previstas no art. 54;

k) cumprir qualquer missão de natureza técnica ou funcional que lhe seja atribuída pelo Conselho Nacional ou pelo seu presidente;

l) conceder bôlsas-de-estudo, respeitado o disposto na letra *g* do art. 19 e na letra *c* do art. 24;

m) delegar competência a chefes de serviço do Departamento Nacional, mediante aprovação do presidente do Conselho Nacional.

CAPÍTULO VI

Órgãos Regionais

Art. 31. No Distrito Federal, nos Estados e nos Territórios em que houver federação de indústrias oficialmente reconhecida e filiada ao órgão superior da classe será constituído um conselho regional e instalado um departamento regional do SENAI, com jurisdição na base territorial respectiva.

SEÇÃO I

Conselhos Regionais

Art. 32. Os conselhos regionais se comporão dos seguintes membros:

a) do presidente da federação de indústrias, que será o seu presidente nato, ou seu representante;

b) de três delegados das atividades industriais, escolhidos pelo Conselho de Representantes da entidade federativa;

c) de um delegado das categorias econômicas dos transportes, das comunicações e da pesca, escolhido pela associação sindical de maior hierarquia e antiguidade existente na base territorial respectiva;

d) do diretor do Departamento Regional;

e) de um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, designado pelo titular da pasta;

f) de um representante do Ministério da Educação e Cultura, designado pelo seu titular.

Parágrafo único. Os representantes a que se referem as alíneas *b* e *c* exercerão o mandato por dois anos, sendo permitida a recondução de 2/3 da representação.

Art. 33. Ocupação os lugares dos conselheiros regionais, nas suas faltas e impedimentos, os substitutos estatutários, ou os suplentes designados.

Art. 34. Compete a cada Conselho Regional:

a) votar, em verbas globais, o orçamento do Departamento Regional, e submetê-lo ao poder competente;

b) autorizar as transferências e os suplementações de dotações solicitadas pelo diretor do Departamento Regional, encaminhando o assunto à aprovação da autoridade competente quando as alterações excederem de 25% (vinte e cinco por cento) de cada verba;

c) apreciar periódicamente a execução orçamentária na região;

d) examinar anualmente o inventário de bens a cargo da administração regional;

e) deliberar sobre a prestação de contas anual do Departamento Regional, a qual deverá ser previamente submetida ao exame de uma Comissão de Contas a que se referem os artigos 35 e 36;

f) resolver sobre os contratos de construção de escolas na região;

g) autorizar a compra, ou o recebimento por doação, de bens imóveis;

h) dar parecer sobre a alienação ou gravame de bens imóveis e encaminhá-la à decisão do Conselho Nacional;

i) autorizar a alienação de bens móveis patrimoniais que estejam sob a responsabilidade da administração regional;

j) deliberar sobre o relatório anual do Departamento Regional, remetendo uma via dele ao Departamento Nacional, em tempo útil, para o preparo do relatório anual deste órgão;

k) desempenhar as incumbências que lhe forem delegadas pelo Conselho Nacional;

l) mediante proposta do Diretor do Departamento Regional, deliberar sobre os quadros do pessoal, fixar os padrões de vencimentos, determinar o critério e a época das promoções, bem como examinar quaisquer reajustamentos de salários;

m) fixar a remuneração do diretor do Departamento Regional dentro dos níveis estabelecidos pelo presidente do Conselho Nacional;

n) autorizar o Departamento Regional a aplicar as penas previstas na legislação vigente aos empregadores que não cumprirem os dispositivos legais, regulamentares e regimentais, relativos ao SENAI;

o) estabelecer as normas internas do seu funcionamento;

p) estabelecer a cédula de presença dos conselheiros, não podendo esta exceder, mensalmente, o valor do salário-mínimo mensal da região;

q) autorizar a concessão de contribuições à federação de industriais de sua base territorial até o limite de um por cento da receita regional.

Art. 35. O Conselho Regional designará 3 (três) dos seus membros para constituírem uma Comissão de Contas que terá a incumbência de fiscalizar a execução orçamentária, bem como a movimentação de fundos do Departamento Regional.

Art. 36. Para o desempenho de suas atribuições a Comissão de Contas disporá de auditores que deverão ser contratados pelo prazo máximo de 18 (dezoito) meses.

§ 1.º Os auditores não poderão ser contratados por outro período antes de transcorrido o prazo de 2 (dois) anos do término do último contrato.

§ 2.º Além das atribuições que lhes forem determinadas pela Comissão de Contas deverão os auditores encaminhar a esta um certificado de revisão de exatidão das contas.

Art. 37. Compete aos presidentes dos conselhos regionais:

a) dirigir o plenário do Conselho Regional;

b) fazer cumprir, sob suas responsabilidades administrativas, todas as resoluções emanadas do Conselho Regional.

Art. 38. Os conselhos regionais, reunir-se-ão, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocados pelo presidente ou por dois terços de seus membros, aplicando-se-lhes, quanto ao funcionamento, o disposto no artigo 25 e seus parágrafos 1 e 2.

SEÇÃO II

Dos Departamentos Regionais

Art. 39. Cada Departamento Regional será dirigido por um diretor nomeado, mediante entendimento com o presidente do Conselho Regional e por este demissível *ad nutum*, devendo a escolha recair em pessoa que, além de ter formação universitária, possua conhecimentos especializados de ensino industrial, com experiência no magistério ou na administração dessa modalidade de ensino.

Parágrafo único. O Diretor Regional será substituído, nos seus impedimentos, por quem for designado pelo presidente do Conselho Regional, dentro do quadro de serventuários do Departamento Regional.

Art. 40. Compete a cada Departamento Regional:

a) submeter ao Conselho Regional o plano para a realização da aprendizagem na região;

b) estabelecer, mediante aprovação do Conselho Regional, a localização e os planos de instalação de escolas, cursos de aprendizagem e cursos extraordinários para operários maiores de 18 anos;

c) cooperar, com as empresas contribuintes, na realização da aprendizagem e treinamento de mão-de-obra no próprio empreço, elaborando planos e programas;

d) complementar, quando conveniente, o treinamento de pessoal realizado nas empresas contribuintes;

e) elaborar programas, séries metódicas, livros e material didático, sempre que possível em colaboração com o Departamento Nacional;

f) cuidar do aperfeiçoamento do seu pessoal docente técnico e admi-

nistrativo articulando-se, para isso, com o Departamento Nacional;

g) verificar o rendimento escolar dos diversos cursos e adotar medidas para o seu aprimoramento, de maneira a assegurar a eficiência do ensino ministrado nas escolas do SENAI, na região;

h) fazer realizar as provas de habilitação para a concessão de certificados de aprendizagem e de cartas de ofícios;

i) expedir certificados de aproveitamento, certificados de aprendizagem e cartas de ofícios;

j) elaborar a proposta orçamentária, em verbas globais, e preparar a prestação de contas anual do Departamento Regional;

k) manter em dia e em ordem a escrituração contábil, adotando o plano de contas aprovado pelo Conselho Nacional;

l) aplicar as penas previstas na legislação vigente aos empregadores que não cumprirem os dispositivos legais, regulamentares e regimentais relativos ao SENAI, obedecido o disposto na letra n do art. 34;

m) elaborar o relatório anual das atividades do Departamento Regional.

Art. 41. Compete ao Diretor de cada Departamento Regional:

a) fazer cumprir, sob sua responsabilidade funcional, todas as resoluções emanadas do Conselho Regional e encaminhadas pelo seu presidente;

b) organizar, superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todos os serviços do Departamento Regional, expedindo ordens, instruções de serviço e portarias e praticando todos os atos necessários ao pleno exercício de suas funções;

c) apresentar ao Conselho Regional as propostas orçamentárias e as prestações de contas anuais do Departamento Regional, encaminhando-as posteriormente ao órgão competente;

d) apresentar, anualmente, ao Conselho Regional, o relatório das atividades do Departamento Regional;

e) organizar e submeter ao Conselho Regional, o quadro de pessoal do Departamento Regional, dentro dos limites orçamentários;

f) admitir, promover e demitir os serventuários do Departamento Regional, mediante aprovação do presidente do Conselho Regional;

g) conceder férias, licenças e aplicar penas disciplinares aos serventuários do Departamento Regional, assim como resolver sobre a movimentação do pessoal, dentro dos quadros funcionais, inclusive no que respeita ao provimento dos cargos e funções de confiança;

h) fixar as ajudas de custo e diárias de seus servidores mediante aprovação do Presidente do Conselho Regional;

i) abrir contas e movimentar os fundos do Departamento Regional, assinando os cheques com o Presidente do Conselho Regional ou pessoa por este designada, respeitadas as normas previstas no art. 54.

CAPÍTULO VII

Do pessoal do SENAI

Art. 42. O exercício de todas as funções do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial dependerá de provas de habilitação ou de seleção, salvo os contratos especiais.

Art. 43. O Estatuto dos Servidores do SENAI estabelecerá os direi-

tos e deveres dos funcionários da entidade, em todo o País.

Art. 44. Os servidores do SENAI estão sujeitos à legislação do trabalho e da previdência social, considerando-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, na sua qualidade de entidade civil de direito privado, como empresa empregadora.

Parágrafo único. Os servidores do SENAI serão segurados obrigatórios do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários.

CAPÍTULO VIII

Dos recursos do SENAI

Art. 45. Constituem receita do SENAI:

a) as contribuições previstas em lei;

b) as doações e legados;

c) as subvenções;

d) as multas arrecadadas por infração de dispositivos legais e regulamentares;

e) rendas oriundas de prestações de serviços e mutações patrimoniais, inclusive as de locação de bens de qualquer natureza;

f) as rendas eventuais.

Art. 46. A arrecadação das contribuições devidas ao SENAI será feita pelo Instituto ou Caixa de Aposentadoria e Pensões a que estiver filiada a empresa contribuinte, concomitantemente com a das contribuições de previdência social, quer na fase de cobrança administrativa, quer na de cobrança judicial, correndo as ações daí porventura resultantes no mesmo fóro da instituição arrecadadora.

Art. 47. A título de indenização pelas despesas com a arrecadação

feita em favor do SENAI, as instituições de previdência social deduzirão do montante arrecadado:

a) 1% (hum por cento), nos recolhimentos por via administrativa;

b) importância a ser fixada em convênio, quando se tornar necessária a cobrança judicial.

Parágrafo único. Os órgãos arrecadadores se reembolsarão, ainda, dos gastos efetuados com impressos e com serviços de terceiros, na efetivação dos recolhimentos destinados ao SENAI.

Art. 48. Deduzidas as comissões a que se refere o artigo antecedente, as instituições de previdência entregarão ao SENAI, até o dia 20 de cada mês, as importâncias arrecadadas no mês anterior, de acordo com a seguinte distribuição:

a) ao Departamento Nacional será entregue a importância correspondente à contribuição adicional e à quota de 15% sobre a contribuição geral;

b) aos Departamentos Regionais será entregue a importância correspondente a 85% da contribuição geral.

Art. 49. A entrega direta da arrecadação ao Departamento Nacional e aos Departamentos Regionais será feita pelas instituições de previdência mediante duodécimos, que deverão ser reajustados periodicamente pelo Departamento Nacional do SENAI.

§ 1º De três em três meses, proceder-se-á a acertos, entregando-se ao Departamento Nacional a importância correspondente às diferenças entre a arrecadação efetivamente realizada e os duodécimos entregues aos diversos Departamentos.

§ 2º Feitas as necessárias deduções, o Departamento Nacional distribuirá aos Departamentos Regionais os saldos que lhes couberem em consequência dos acertos indicados no parágrafo anterior.

Art. 50. Visando ao atendimento de situações especiais, determinadas empresas poderão recolher as suas contribuições diretamente aos cofres do SENAI.

Parágrafo único. O Departamento a cujos cofres forem recolhidas essas contribuições providenciará, até o dia 20 do mês subsequente, a sua distribuição de maneira idêntica ao que estipulam as letras a e b do art. 48.

Art. 51. A quota destinada às despesas de caráter geral, prevista na legislação vigente e calculada sobre a receita geral do SENAI, será assim distribuída:

a) 5% da receita da contribuição geral para as despesas de custeio da Administração Nacional do SENAI;

b) 4% da receita da contribuição geral para auxílio às escolas ou cursos em regiões onde a arrecadação seja insuficiente para a manutenção do mínimo de ensino julgado necessário;

c) 4% destinados a planos de ampliação de escolas e cursos ou criação de centros de treinamentos nas regiões Norte e Nordeste do País, ou ainda a concessão de bolsas-de-estudo a alunos desses centros, mediante aprovação do Conselho Nacional;

d) 2% para a administração superior, a cargo da Confederação Nacional da Indústria.

Art. 52. Os recursos previstos na alínea b do art. 51 serão distribuídos às regiões interessadas levan-

do-se em conta o número de operários de cada uma e a média dos salários-mínimos das sedes das escolas, por uma comissão de cinco membros do Conselho Nacional.

Art. 53. A contribuição adicional prevista em lei destina-se:

a) à formação, aperfeiçoamento ou especialização, inclusive por meio de bolsas-de-estudo, do pessoal das empresas que pagam esta contribuição;

b) ao aperfeiçoamento ou especialização de pessoal técnico, docente e administradores de ensino do SENAI, sob a forma de bolsas, de cursos e estágios;

c) à montagem de laboratórios de pesquisa para fins de ensino.

Art. 54. O depósito dos recursos do SENAI será obrigatoriamente feito no Banco do Brasil ou em bancos particulares aprovados pelo Conselho Nacional, no caso do Departamento Nacional, e pelos Conselhos Regionais, no caso dos Departamentos Regionais.

§ 1º Nenhum depósito poderá ser feito em estabelecimento bancário com capital realizado inferior a dez mil vêzes o valor do maior salário-mínimo em vigor no País.

§ 2º Os depósitos em cada estabelecimento bancário não poderão exceder a 1% (hum por cento) do valor dos depósitos à vista e a prazo, constantes dos respectivos balancetes.

CAPÍTULO IX

Do orçamento e da prestação de contas

Art. 55. O orçamento dos Departamentos Regionais, devidamente aprovado pelos Conselhos Regionais, e os orçamentos do Departamento

Nacional e das Delegacias Regionais aprovados pelo Conselho Nacional, acompanhados do resumo geral dos orçamentos da Entidade, serão encaminhados, pelo Presidente do Conselho Nacional, à Presidência da República, nos termos dos arts. 11 e 13 da Lei nº 2.613, de 23 de setembro de 1955.

§ 1º Os Departamentos Regionais deverão ter os seus orçamentos aprovados pelos Conselhos Regionais em prazo que permita a sua entrega, até o dia 30 de setembro de cada ano, ao Departamento Nacional, para que possam ser remetidos à Presidência da República.

§ 2º O orçamento deverá apresentar as previsões da receita e as aplicações da despesa, em verbas globais.

§ 3º Até 31 de agosto de cada ano, o Departamento Nacional dará conhecimento às administrações regionais das previsões de receitas que lhes serão atribuídas para o exercício futuro.

§ 4º O Departamento Nacional organizará, até 30 de setembro de cada ano, o seu próprio orçamento e o das Delegacias Regionais e, até 31 de outubro de cada ano, um resumo geral dos orçamentos da Entidade, referente ao exercício futuro, para serem submetidos, os primeiros à aprovação do Conselho Nacional, e, os dos Regionais, para simples conhecimento desse Conselho, no correr do mês de novembro.

Art. 56. Os balanços financeiros, econômico e patrimonial, bem como a execução orçamentária do Departamento Nacional e das Delegacias Regionais, para efeitos de prestação de contas, deverão ser submetidos ao Conselho Nacional, órgão próprio de

contrôle e tomada de contas do Departamento Nacional e das Delegacias Regionais, na primeira quinzena de março, para seu pronunciamento, e encaminhados, em seguida, ao Tribunal de Contas da União, até 31 dias mês, de acordo com os arts. 11 e 13 da lei citada.

§ 1º As prestações de contas dos Departamentos Regionais, sob a responsabilidade de seus titulares, devidamente aprovadas pelos respectivos Conselhos Regionais, órgãos próprios de controle e tomada de contas regionais, deverão ser encaminhadas ao Tribunal de Contas da União, pelos Presidentes dos respectivos Conselhos Regionais, até o dia 31 de março.

§ 2º As prestações de contas dos Departamentos e Delegacias Regionais e a do Departamento Nacional deverão observar as instruções do Tribunal de Contas da União.

Art. 57. O Departamento Nacional complementarará com instruções próprias a organização dos orçamentos e a prestação de contas, no âmbito nacional, como no regional.

Art. 58. As retificações orçamentárias, no correr do exercício, se processarão, se necessário, no segundo semestre, até o mês de setembro e obedecerão aos mesmos princípios da elaboração do orçamento.

CAPÍTULO X

Disposições gerais

Art. 59. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial manterá relações permanentes com a Confederação Nacional da Indústria, no âmbito Nacional, e com as federações de indústrias, no âmbito regional, colimando um melhor rendimento dos

objetivos comuns do ensino industrial, da ordem e da paz social.

Art. 60. Igual procedimento manterá o SENAI com o Serviço Social da Indústria (SESI), no atendimento de idênticas finalidades.

Art. 61. O disposto nos dois artigos anteriores podará regular-se em convênio entre as entidades interessadas.

Art. 62. Cabe à Confederação Nacional da Indústria encaminhar ao Ministro da Educação e Cultura proposta de alteração do presente regimento.

CAPÍTULO XI

Das disposições transitórias

Atr. 63. O pessoal lotado no quadro do Conselho Nacional, com exceção dos servidores aludidos no art. 21, será distribuído pelos órgãos do Departamento Nacional.

Art. 64. O orçamento e a escrita do Conselho Nacional referente ao exercício de 1962 ficam incorporados ao orçamento e à escrita do Departamento Nacional.

Art. 65. As alterações administrativas, orçamentárias e contábeis decorrentes da entrada em vigor deste Regimento serão procedidas imediatamente após a sua aprovação.

Art. 66. Fica autorizada a utilização de recursos dos diversos departamentos e delegacias do SENAI até o limite de Cr\$ 200.000.000,00 (duzentos milhões de cruzeiros), dentro do prazo de 3 (três) anos, para a realização dos planos de construção e instalação dos centros de treinamento previstos na letra c do art. 51.

Art. 67. A sede do SENAI permanecerá, em caráter provisório, na

Cidade do Rio de Janeiro, transferindo-se para Brasília, Distrito Federal, em época a ser fixada pela Confederação Nacional da Indústria — Antonio de Oliveira Brito, Ministro da Educação e Cultura.

(Publ. no D.O. de 11-1-1962).

DECRTO N° 615 — DE 20 DE FEVEREIRO DE 1962

Altera o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto número 47.038, de 16/10/59 e modificado pelos Decretos n° 47.258, 17/11/59, e de 49.304, n° 21/11/60.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe confere o art. 18, inciso III, do Ato Adicional à Constituição Federal, e nos termos da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, decreta:

Art. 1.º O § 3º do art. 90, o artigo 93, as letras *a* e *c* do artigo 95, os artigos 97, 98, 102, a letra *b* do artigo 103 e o artigo 137 do Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n° 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos Decretos número 47.258, de 17 de novembro de 1959, e n° 49.304, de 21 de novembro de 1960, passam a ter a seguinte redação.

"Artigo 90.

.....
"§ 3º O Vice-Presidente do Conselho substituirá o Presidente, automaticamente, nas ausências eventuais da sede da escola e nas faltas e impedimentos".

"Artigo 93. As deliberações do Conselho serão baixadas em resoluções, cuja execução caberá, ordinariamente, a diretoria da Escola".

"Artigo 95:

.....
"a) nomear o diretor da escola, observadas as condições do artigo 98, depois de submetido o nome respectivo à aprovação do Conselho de Representantes";

"b)

"c) fazer uso do voto de qualidade, somente, para desempate".

"Artigo 97. O diretor da Escola será nomeado na forma da letra *a* do artigo 95, pelo Presidente do Conselho de Representantes, por um período contratual de três anos, permitida a recondução, devendo a escolha recair em educador qualificado e de reconhecida idoneidade moral, estranho ao mesmo Conselho, e com habilitação para o exercício da função, nos termos do artigo seguinte".

"Artigo 98. São exigências mínimas para ser nomeado diretor da Escola:

a) ser brasileiro;

b) ser diplomado em curso superior ou em curso especial de administração de ensino industrial;

c) possuir, pelo menos, uma das seguintes qualificações como educador:

1) experiência no magistério do ensino industrial, pelo menos por três anos;

2) formação pedagógica em escolas oficiais, equiparadas ou reconhecidas;

3) experiência de direção de estabelecimento de ensino médio ou superior, pelo prazo de dois anos, no mínimo;

4) ser diplomado em curso industrial técnico (2º ciclo ou colégio técnico) e, concomitantemente, pos-

suir habilitação legal para o exercício do magistério ou para direção de estabelecimento de ensino”.

“Artigo 102. O Conselho, constituído na forma do regimento da Escola, terá como presidente nato o diretor ou, nas ausências, faltas ou impedimentos, seu substituto legal, qualquer caso com voto de desempate, exclusivamente”.

“Art. 103.

“b) por dez professores das matérias de oficina dos cursos básicos (1º ciclo ou ginásio industrial) e de aprendizagem”.

“Artigo 137. Os diretores de escola em exercício à época da expedição deste Regulamento poderão ser contratados para a função de diretor, na forma da letra a do artigo 95, independentemente da exigência da letra b do art. 98”.

Art. 2º Serão acrescentados, no mencionado Regulamento, a letra n ao artigo 94 e parágrafo único aos artigos 101 e 104, bem como, neste último, modificada a redação dos itens g e h, nos termos seguinte:

“Artigo 94.

“n) Aprovar, em sessão especialmente convocada para esse fim, a escolha do diretor da escola, feita pelo Presidente do Conselho para efetivação do respectivo contrato”.

“Art. 101:

“Parágrafo único. Consideram-se questões pedagógico-didático, para os efeitos de pronunciamento necessário do Conselho de Professores, as relativas ao currículo escolar e às respectivas cargas horárias, à apre-

ciação dos programas das matérias de que se compõe o currículo, à fixação, tendo em vista a capacidade didática, do número de vagas dos diversos cursos, e do estudo de programas, sistemas de exames de verificação de conhecimentos e concursos para provimento de vagas e de adaptação, nos casos de transferência”.

“Artigo 104:

“g) escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, em que não será admitido voto de desempate, três nomes, entre os professores em exercício na escola, para a constituição da lista triplíce destinada à nomeação de um dos componentes do Conselho de Representantes. Entre os indicados, cujos nomes serão apresentados sem menção do número de votos, haverá, pelo menos, um professor de cultura geral e outro de cultura técnica, escolhidos pelos respectivos grupos;”

“h) escolher, por processo idêntico ao do item anterior, a lista de nomes para indicação do suplente do representante do corpo docente.

“Parágrafo único. As deliberações do Conselho de Professores tornam-se exequíveis depois de homologadas ou aprovadas em resolução do Conselho de Representantes”.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 20 de fevereiro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

Diário Oficial da República,
de 21 de fevereiro de 1962.

DECRETO Nº 771 — DE 23 DE
MARÇO DE 1962.

Dispõe sobre o Conselho Nacional de Cultura.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, item III, do Ato Adicional à Constituição Federal, decreta:

Art. 1º O Conselho Nacional de Cultura, instituído pelo Decreto-lei 526, de 1 de julho de 1938, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, tem por finalidade a orientação e a coordenação das atividades culturais do país.

Art. 2º Compete ao Conselho Nacional de Cultura:

a) proceder em todo o país ao balanço das atividades culturais de caráter público ou privado, relacionando os órgãos e entidades que as exerçam, para o fim de coordenar a ação do Governo em face de todas as instituições culturais existentes, visando ao maior rendimento das referidas instituições;

b) manter atualizado, com a colaboração de órgãos federais, estaduais e municipais especializados, o cadastro das instituições culturais de caráter público ou privado existentes no país;

c) sugerir as medidas tendentes a ampliar e aperfeiçoar os serviços públicos mantidos para a realização de quaisquer atividades culturais;

d) estudar a situação das instituições culturais de caráter privado, para o fim de opinar quanto às subvenções que lhe devem ser concedidas pelo Governo Federal;

e) articular-se com todos os órgãos culturais da União, podendo re-

quisitar deles o que necessário para o cumprimento de suas atribuições;

f) estimular a criação de Conselhos Estaduais de Cultura e propor convênios com órgãos dessa natureza visando ao desenvolvimento da política cultural do país.

Art. 3º O Conselho Nacional de Cultura será constituído de sete membros designados pelo Presidente da República, dentre pessoas notoriamente consagradas aos problemas da cultura, devendo figurar entre eles pelo menos quatro diretores ou servidores de órgãos culturais do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Cada membro do Conselho Nacional de Cultura fará a indicação de um suplente para substituí-lo nas suas faltas ou impedimentos.

Art. 4º A presidência do Conselho Nacional de Cultura coberá ao Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura fará a designação de um Secretário Geral e dos suplentes dos membros do Conselho.

Art. 5º Integrará o Conselho Nacional de Cultura um representante do Ministério da Relações Exteriores, escolhido dentre os funcionários a que estiver afeto o Departamento Cultural e de Informações.

Art. 6º O Conselho Nacional de Cultura reunir-se-á ordinariamente, pelo menos uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que fôr convocado.

Art. 7º Para o estudo dos assuntos de sua competência, o Conselho Nacional de Cultura será assessorado por sete Comissões:

- Comissão de Literatura;
- Comissão de Teatro;
- Comissão de Cinema;

Comissão de Música;
 Comissão de Artes Plásticas;
 Comissão de Ciências Sociais;
 Comissão de Filosofia e História.

Art. 8º Cada Comissão será integrada por cinco membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, escolhidos dentre representantes de entidade cultural ou pessoas de reconhecido valor.

Parágrafo único. Os Diretores do Serviço Nacional de Teatro, do Instituto Nacional de Cinema Educativo e de Museu de Belas Artes são considerados membros natos, respectivamente da Comissão de Teatro, Comissão de Cinema e Comissão de Artes Plásticas, no caso de não terem sido designados para membros das referidas Comissões.

Art. 9º Cada Comissão elegerá, entre os seus componentes, por maioria de votos, o Presidente.

Art. 10. Ao Presidente do Conselho Nacional de Cultura compete:

- a) dirigir os trabalhos do Conselho;
- b) convocar extraordinariamente o Conselho;
- c) declarar aprovadas as resoluções que mereceram maioria de votos dos membros da Conselho;
- d) designar servidores para os trabalhos técnicos e administrativos do Conselho, mediante indicação do Secretário Geral;
- e) designar membros para as Comissões do Conselho;
- f) deliberar sobre os casos omissos no presente Decreto baixando instruções necessárias para o funcionamento do Conselho.

Art. 11. Ao Secretário Geral do Conselho compete;

- a) substituir o Presidente do Conselho Nacional de Cultura nos seus

impedimentos, exercendo as atribuições indicadas no artigo anterior, excetuadas as previstas nas letras d, e e f;

- b) coordenar os trabalhos do Conselho e distribuir matéria para estudo aos membros do Conselho e aos membros das Comissões;

- c) organizar o Plano Nacional de Cultura para cada exercício e apresentar, ao fim do mesmo, relatório das realizações do Conselho.

Art. 12. A função de Secretário Geral do Conselho Nacional de Cultura, até que seja instituída por lei, corresponderá remuneração equivalente ao cargo, em comissão, símbolo 2-B.

Art. 13. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 23 de março de 1962; 141ª da Independência e 74ª da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D.O. de 26-3-1962).

DECRETO Nº 806 — DE 30 DE MARÇO DE 1962

Institui Comissão de Coordenação de Auxílios e Financiamento Internacionais para Educação.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, item III, da Emenda Constitucional nº 4 — Ato Adicional, decreta:

Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, Comissão para coordenar planos e os projetos de educação, federais ou es-

taduais, públicos ou privados, suscetíveis de receber empréstimos e auxílios internacionais no quadro da Aliança para o Progresso, da UNESCO, das Nações Unidas e suas agências especializadas e transmitir por intermédio do Ministério das Relações Exteriores, aos órgãos internacionais competentes, os pedidos aprovados pelo Governo brasileiro.

Art. 2º Os planos a que se refere o artigo anterior se farão tendo em vista o disposto no Decreto nº 154, de 17 de novembro de 1961, que institui a COPLAN.

Art. 3º A Comissão ora instituída sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, será composta de cinco membros representantes, respectivamente, do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Fazenda e dois especialistas em educação, com assessores escolhidos entre educadores e economistas.

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 30 de março de 1962; 141º de Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES

San Tiago Dantas

Antonio de Oliveira Brito

(Publ. no D.O. de 30-4-1962).

PORTARIA Nº 408 — DE 9 DE NOVEMBRO DE 1961

Constitui comissão para estudar e planejar a política do Ministério relativa ao livro didático de nível médio.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura resolve:

Constituir Comissão, integrada pelos Professores Afrânio dos Santos Coutinho, João Christóvão Cardoso, Humberto Peregrino Seabra Fagundes, Jaime Abreu e Sra. Heloísa Araújo para, sob a presidência do primeiro, estudar e planejar a política do Ministério acerca do problema do livro didático de nível médio, tendo em vista os aspectos econômicos e pedagógicos do problema — *Antonio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D.O. de 6-2-1962).

PORTARIA Nº 140-BR — DE 27 DE NOVEMBRO DE 1961

Institui nas capitais dos Estados Representação da Diretoria do Ensino Industrial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

Baixar as seguintes normas sobre a Representação da Diretoria do Ensino Industrial, nos Estados:

Art. 1º Fica instituída em cada Estado da Federação, com sede na Capital, uma Representação da Diretoria do Ensino Industrial.

Art. 2º Além das atribuições que a Diretoria do Ensino Industrial conferir à sua Representação no Estado, a esta incumbe:

a) efetuar registro de professores do ensino industrial;

b) supervisionar a distribuição de bolsas-de-estudo para o ensino industrial;

c) acompanhar e fiscalizar a execução do plano de obras e de equipamento de escolas de ensino industrial;

d) cooperar na classificação das escolas de ensino industrial de acôr-

do com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e sua regulamentação;

e) servir de agente de ligação entre as autoridades estaduais do ensino e as da Diretoria do ensino Industrial.

Art. 3º Responderá pela Representação da Diretoria do Ensino Industrial servidor público federal designado pelo Diretor do Ensino Industrial.

Art. 4º A Diretoria do Ensino Industrial baixará as instruções necessárias ao cumprimento desta portaria.

Antônio de Oliveira Brito.

(Publ. no D.O. de 6-2-1962).

PORTARIA Nº 420 — DE 29 DE
NOVEMBRO DE 1961

Estabelece critério para a concessão de auxílio financeiro à Imprensa Estudantil.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Considerando a necessidade de se estabelecer um critério uniforme e objetivo para a concessão de auxílios financeiros aos órgãos da Imprensa Estudantil, dentro das possibilidades orçamentárias e segundo os melhores princípios de equidade, resolve:

Art. 1º São condições essenciais para obtenção, por parte dos órgãos da Imprensa Estudantil, de auxílios financeiros do Ministério da Educação e Cultura:

a) a existência de dotação própria no Orçamento da Despesa;

b) o prévio registro da publicação na Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação;

c) prova de que a publicação é mantida exclusivamente por entida-

des ou grupos estudantis, sem qualquer subordinação a estabelecimentos de ensino ou outras entidades não pertencentes à classe;

d) destinar-se a publicação à defesa ou desenvolvimento de programas construtivos, de interesse da classe estudantil e aos meios estudantis, quer pelo espírito, quer pela matéria editorial;

e) respeitar a publicação as normas da ética jornalística, quer nas informações, quer nos comentários;

f) ser a publicação redigida com compostura e propriedade de linguagem;

g) constituir a publicação, pelo conjunto de suas características, leitura recomendável e merecedora de efetivo apoio dos poderes públicos.

Art. 2º As condições acima deverão ser examinadas por ocasião do registro do periódico na Divisão de Educação Extra-Escolar, para o que deverá a entidade responsável, além de requerimento dirigido ao Ministro da Educação e Cultura, juntar ao seu pedido de inscrição pelo menos 3 (três) exemplares da publicação.

Art. 3º Não se dará auxílio financeiro a publicação que não contar mais de três números editados e já não esteja registrada na data do pedido.

Parágrafo único. A exigência do registro só vigorará a partir do ano de 1962.

Art. 4º Ao solicitar o auxílio financeiro para a publicação, deverá a entidade mantenedora anexar ao pedido plano de aplicação dos recursos pleiteados, com a indicação dos números do periódico a serem editados, ficando, ainda, sujeita à comprovação posterior da aplicação dos mesmos, na forma da legislação em vigor.

§ 1º Os responsáveis pelos órgãos beneficiados com auxílio oficial deverão remeter à Divisão de Educação Extra-Escolar, para controle e registro, 3 exemplares de cada número cuja publicação foi possibilitada pela concessão do auxílio.

§ 2º De qualquer alteração no plano de aplicação dos recursos obtidos será dada ciência à Divisão de Educação Extra-Escolar, para os fins convenientes.

§ 3º A concessão de outro auxílio, a órgão anteriormente favorecido, observará as normas estabelecidas na presente portaria e, em nenhum caso, será feita se a entidade mantenedora não comprovar a aplicação do auxílio anterior.

Art. 5º O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação expedirá as normas reguladoras do registro das publicações na Divisão de Educação Extra-Escolar e os demais atos que se fizerem necessários ao cumprimento desta Portaria.
— Antonio de Oliveira Brito.

(Publ. no D. O. de 6-2-1962).

PORTARIA Nº 56 — DE 21 DE
FEVEREIRO DE 1962

Institui comissão para reexame dos projetos de construções escolares.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de atribuições legais, e.

Considerando a imperiosa e indeclinável necessidade de baixar os custos das construções escolares financiadas com recursos orçamentários consignados ao Ministério da Educação e Cultura;

Considerando que, para tanto, se faz mister rever os projetos até ago-

ra postos em execução, diversificando-os de acordo com as necessidades do ensino e as condições sociais e econômicas do meio onde vão ser usados, e aproveitando, tanto quanto possível, os recursos locais em material e mão-de-obra, resolve:

Designar Comissão, integrada pelo Engenheiro Hildérico Pinheiro de Oliveira, pelos Arquitetos Luís Acíoli, Renato de Azevedo Duarte Sociro e Dirceu Lima Guilhon de Oliveira, para, sob a presidência do primeiro e no prazo de 30 dias, rever os projetos de grupos escolares, escolas isoladas, ginásios, escolas técnicas, de comércio, industriais e profissionais, e centros sociais e de erradicação do analfabetismo, de modo a baixar-lhes os custos e torná-los possíveis de utilizar os recursos materiais da região ou do local da construção, além de mais compatíveis com as condições do meio onde serão usados, arbitrando em Cr\$ 1.000,00 a diária a que farão jus pela prestação de serviço extraordinário.

Antônio de Oliveira Brito.

PORTARIA Nº 57 — DE 21 DE
FEVEREIRO DE 1962

Dispõe sobre as Campanhas de Construções e Equipamentos Escolares e Extensão da Escolaridade mantidas pelo Fundo Nacional do Ensino Primário.

O Ministro do Estado da Educação e Cultura, usando de atribuições que a lei lhe confere, e,

Considerando a necessidade de unificar o planejamento, a fiscalização e a execução dos programas de construções e equipamentos escolares, mantidas à conta do Fundo

Nacional de Ensino Primário, resolve:

Art. 1º As Campanhas de Construções e Equipamentos Escolares e de Extensão da Escolaridade continuarão sob a supervisão técnica do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.), mas terão um só Coordenador, designado pelo Ministro de Estado.

§ 1º O Ministro da Educação e Cultura será o Presidente das Campanhas.

§ 2º O Coordenador será indicado pelo Diretor do I.N.E.P. e terá sob sua responsabilidade a direção das referidas Campanhas e dos serviços às mesmas subordinados.

Art. 2º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Antônio de Oliveira Brito.

PORTARIA Nº 58 — DE 21 DE FEVEREIRO DE 1962

Expede instruções para a aplicação dos recursos destinados a construções e equipamentos escolares.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições, e

Considerando que a União, através do Ministério da Educação e Cultura, aplica anualmente somas vultosas na execução das obras e na aquisição de equipamentos, em cooperação com entidades públicas e privadas;

Considerando que o M.E.C. não possui, até agora, nas diversas unidades da Federação, órgão de fiscalização ou informação do emprego de tais recursos, não obstante a Lei lhe imponha esse dever;

Considerando que essa circunstância, além de não habilitar o M.E.C. a avaliar os resultados da execução de seus programas, é motivo de retardamento na execução dos convênios assinados com entidades de direito público ou de direito privado, importando, muitas vezes, na paralisação de obras durante longo tempo;

Considerando que, por medida de economia, o M.E.C. deverá atribuir aos mesmos órgãos em cada Unidade da Federação a fiscalização das obras, a aquisição dos equipamentos escolares e o controle financeiro na aplicação dos recursos, seja qual for a fonte de origem, resolve:

Art. 1º A aplicação dos recursos destinados a construções e equipamentos escolares, provenientes de dotações orçamentárias atribuídas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Campanha Nacional de Construções e Equipamentos Escolares e Campanha Nacional de Extensão da Escolaridade), ao Departamento Nacional de Educação (Campanha de Erradicação do Analfabetismo e Fundo Nacional do Ensino Médio), à Diretoria do Ensino Comercial (construção e equipamentos a escolas técnicas de Comércio), à Diretoria do Ensino Industrial (construções e equipamentos de ginásios industriais, escolas técnicas, industriais e profissionais) e à Diretoria do Ensino Secundário (construção e equipamentos de ginásios), obedecerá às normas da legislação específica e, particularmente, aos preceitos da presente Portaria.

Art. 2º Os recursos serão em regra aplicados mediante convênio entre o M.E.C. e a entidade do direito público ou privado interessado.

Parágrafo único. Em caráter excepcional, sempre que circunstância de interesse público o recomende, a aplicação dos recursos poderá ser feita através dos órgãos de fiscalização e administração ora criados.

Art. 3º Haverá em cada Estado e no Distrito Federal uma Comissão de fiscalização e controle financeiros e um Serviço de administração e planejamento.

§ 1º A Comissão será composta de três membros, designados pelo Ministro de Estado.

§ 2º Um dos membros da Comissão será indicado pelo Governador do Estado e outro será o Inspector Secional do Ensino Secundário.

§ 3º O Serviço de Administração e Planejamento será dirigido por um engenheiro civil ou arquiteto de reconhecida experiência, assessorado por um técnico em educação.

§ 4º Os membros da Comissão receberão o "jeton" de presença de Cr\$ 1.000,00 por reunião a que comparecerem, até o máximo de vinte em cada mês.

§ 5º Os serviços administrativos serão executados por pessoal temporário de que trata o art. 23, item II, alínea "a" da Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960, regulamentada pelo Decreto nº 50.314, de 4 de março de 1961, e admitido na forma do Decreto número 51.393, de 11 de janeiro de 1962.

§ 6º As despesas com a Comissão e dos Serviços de Administração correrão à conta dos recursos destinados às obras não podendo, porém, exceder a 5 % do respectivo total em cada Estado.

§ 7º Quando as obras forem realizadas diretamente pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, o des-

conto para o fim previsto no parágrafo anterior será apenas de 3%.

Art. 4º O Serviço de Administração e Planejamento será constituído de Seção de Administração e Contabilidade e Seção de Planejamento, Execução e Fiscalização de Obras.

Art. 5º Compete a Comissão:

a) aprovar ou sugerir modificações nos planos elaborados pelo Serviço de Administração e Planejamento;

b) exercer o controle e a fiscalização financeira dos recursos;

c) ter sob sua responsabilidade, em depósitos no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal, os recursos financeiros remetidos pelos órgãos centrais do M.E.C. para execução dos planos ou dos convênios assinados com entidades de direito público ou de direito privado.

d) exercer supervisão na execução das obras e na aquisição de equipamentos, inclusive das executadas pelos Governos Estaduais e Municipais ou por entidades privadas.

e) aprovar os contratos, convênios e adjudicações de obras, feitos pelo Serviço Administrativo;

f) autorizar os pagamentos, de acordo com os esquemas estabelecidos nos convênios e contratos, inclusive nos assinados diretamente pelos órgãos centrais do M.E.C., ou à medida que as contas lhe sejam apresentadas em boa ordem, devidamente preparadas e informadas pelo Serviço Administrativo;

g) julgar, aprovando ou recusando, a aplicação de recursos pelo Serviço Administrativo;

h) apresentar aos órgãos do M.E.C., que lhe hajam remetido recursos, relatório bimestral sobre o andamento das obras e aplicação dos recursos.

Art. 6º Ao Serviço de Administração o Planejamento, diretamente subordinado à direção das Campanhas de Construções e equipamentos escolares e de Extensão da Escolaridade, caberá:

a) elaborar planos de emergência de construção escolar, sempre que os órgãos centrais do M.E.C. não o fizerem e submetê-los à aprovação da Comissão de Fiscalização e Controle Financeiro e à direção dos órgãos competentes do M.E.C.;

b) elaborar e enviar aos órgãos centrais do M.E.C. plano quinquenal para construção escolar, de acordo com as necessidades locais e visando a, nesse prazo, dar solução ao problema do "deficit" de salas de aulas, tanto para o ensino primário, quanto para o médio;

c) organizar e submeter à aprovação do Ministro de Estado, por intermédio do órgão central, o quadro de pessoal temporário necessário aos seus serviços e aos da Comissão de Fiscalização Financeira;

d) receber suprimentos da Comissão de Fiscalização e Controle Financeiro para atender às despesas de pessoal e de pronto pagamento, seja dos serviços diretamente a seu cargo, seja dos serviços da Comissão;

e) apresentar mensalmente à Comissão de Fiscalização a prestação de contas dos recursos recebidos;

f) contratar a execução das obras, ou, em caráter excepcional, executá-las diretamente, obedecidas as formalidades legais;

g) adquirir, mediante concorrência ou tomada de preços, equipamento escolar e o material necessário aos seus serviços.

Art. 7º As contas do Serviço Administrativo não aprovadas pela Co-

missão serão por esta encaminhadas ao órgão do M.E.C. de onde provieram os recursos, acompanhadas de relatório circunstanciado.

Art. 8º A Comissão suspenderá o pagamento das parcelas destinadas ao Serviço Administrativo ou a entidades públicas ou privadas nos casos de:

a) execução de obras em desacordo com o convênio ou a planta a que devia obedecer;

b) não aplicação dos suprimentos ou adiantamentos dentro dos prazos previstos no convênio ou no contrato, salvo motivo de força maior devidamente comprovado;

c) as contas não estarem regulares, seja quanto à legalidade, seja quanto à legitimidade dos documentos.

Art. 9º A comprovação de execução dos planos, obras e serviços será enviada pela Comissão ao órgão central interessado, trimestralmente, instruída com os seguintes documentos:

a) relatório documentado da Comissão;

b) fichas dos recursos recebidos;

c) certificado, expedido pela entidade interessada, atestando o recebimento da obra ou do equipamento;

d) certificado do Serviço Administrativo, atestando a conclusão da obra.

Art. 10. Quando o volume das dotações destinadas a um Estado não justificar a criação de Comissão e de Serviço Administrativo, o M.E.C. manterá apenas um engenheiro fiscal dos convênios, além do pessoal de escritório estritamente indispensável.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, os pagamentos serão feitos à entidade beneficiada, de acordo com o andamento das obras de cada convênio, após a verificação, pelo engenheiro fiscal, das etapas executadas.

Art. 11. As Diretorias dos demais órgãos referidos no art. 1º enviarão cópias dos convênios em execução, ou dos que vierem a ser assinados, para construção de obras ou aquisição de equipamento, à Comissão de Fiscalização e Controle ou ao engenheiro fiscal, dentro de dez dias de sua assinatura, acompanhada de comunicação dos adiantamentos porventura feitos.

Art. 12. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário — *Antônio de Oliveira Brito*.

(Publ. no D.O. de 27-2-1962).

PORTARIA Nº 72 — DE 19 MARÇO DE 1962

Expede instruções relativas às disciplinas obrigatórias e complementares do sistema federal e à situação dos alunos reprovados em disciplinas que deixaram de integrar o currículo dos ginásios e colégios.

O Ministro de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, usando

de suas atribuições que lhe são conferidas no art. 101, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tendo em vista as indicações do Conselho Federal de Educação relativas às disciplinas obrigatórias e complementares do sistema federal e considerando ainda a necessidade de ser regularizada a situação dos alunos reprovados em disciplinas que deixaram de integrar o currículo dos diversos ginásios e colégios em consequência daquelas indicações, resolve:

Art. 1º O aluno de qualquer curso de grau médio, reprovado em uma ou duas disciplinas que não integrem o currículo do estabelecimento em que no corrente ano esteja matriculado, na série que deveria repetir, poderá ser classificado na série seguinte, uma vez satisfeitas as demais exigências regulamentares a que estava sujeito para aprovação.

Art. 2º Será revista a situação dos alunos repetentes que se encontrem nas condições mencionadas no artigo anterior e retificada a matrícula, no próprio estabelecimento, sempre que houver vaga.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário. — *Antônio de Oliveira Brito*.

(Publ. no D.O. de 23-3-1962).