

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA
BRASILEIRA**

DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXVII JANEIRO-MARÇO, 1957 N.º 65

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



*DIRETOR ANÍSIO SPINOLA
TEIXEIRA*

*CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS Documentação
e Intercâmbio*

*JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA Inquéritos
e Pesquisas*

*ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga*

*ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ Orientação
Educação e Profissional*

*LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos*

*MÍLTON DE ANDRADE SILVA Revista Brasileira
de Estudos Pedagógicos*

*ANTÔNIO LUIS BARONTO
Secretaria*

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal
n.º 1.669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXVII

Janeiro-Março, 1957

N.º 65

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
A. ALMEIDA JÚNIOR, Repetência ou promoção automática?	3
AFRÂNIO COUTINHO, O homem moderno e o humanismo	16
ANÍSIO TEIXEIRA, Bases para uma programação da educação primária no Brasil	28
FERNANDO DE AZEVEDO, Horizontes perdidos e novos horizontes	47
GILBERTO FREYRE, Sugestões para uma nova política no Brasil: a urbana	65
J. ROBERTO MOREIRA, Educação, sociedade e ideais educacionais	83
 <i>Documentação:</i>	
XIX Conferência Internacional de Instrução Pública.....	101
I Congresso Estadual de Educação (São Paulo)	115
Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática	141
O I.N.E.P. e os Órgãos Executores de Planos Especiais: Realizações em 1956 e Novos Planos de Trabalho	146
A Associação Brasileira de Educação e o Ensino Público	162
Curso de Técnica de Ensino do Ministério da Guerra	171
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país	180
Informação do estrangeiro	197
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Amaro Xisto de Queirós</i> , Vocação e destino das faculdades de filosofia (<i>Kriterion</i> , Belo Horizonte); <i>Benedito Silva</i> , Seleção e treinamento de professores e docentes (<i>Revista do Serviço Público</i> , Rio); <i>Imídeo</i> <i>Giuseppe Nérici</i> , Formação do professor do ensino secundário (<i>Correio da Manhã</i> , Rio);	

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.899, de 5 de outubro de 1956 — *Prove sobre o pagamento de cooperações financeiras destinadas ao ensino -médio*; Lei nº 2.915, de 13 de outubro de 1956 — *Estende aos concursos de ciências econômicas, contábeis e atuariais o disposto no art. 61 do Decreto-lei nº 1.190, de - 4 de abril de 1939, alterado pelo Decreto-lei nº 8195, de 20 de novembro de 1945*; Lei nº 2.938, de 2 de novembro de 1956 — *Dispõe sobre os programas de ensino que servirão de base ao concurso de cargos de magistério*; Lei nº 2.979, de 30 de novembro de 1956 — *Modifica a denominação da Escola Industrial de Maceió para Escola Industrial Deodoro da Fonseca*; Lei nº 3.038, de 19 de dezembro de 1956 — *Federaliza as Faculdades de Direito de Santa Catarina e da Bahia e subvenciona a Faculdade de Direito de Sergipe*; Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956 — *Aprova o Regimento da Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura*; Decreto nº 40.052, de 1* de outubro de 1956 — *Altera a redação do art. 4º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME)*; Decreto nº 40.160, de 16 de outubro de 1956 — *Concede prerrogativas de equiparação à Universidade da Paraíba*; Decreto nº 40.229, de 31 de outubro de 1956 — *Aprova novo Estatuto da Universidade do Ceará*; Decreto nº 40.296, de 6 de novembro de 1956 — *Aprova o Regimento da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação*; Decreto nº 40.426, de 27 de novembro de 1956 — *Aprova Estatuto da Confederação Brasileira de Desportos Universitários e Regulamento dos Jogos Universitários Brasileiros*; Portaria nº 453, de 21 de dezembro de 1956 — *Expede instruções para a realização dos concursos vestibulares*; Portaria nº 183, de 29 de novembro de 1956 — *Dá nova redação à Portaria nº 258, de 22 de outubro de 1955, que dispõe sobre exames de suficiência para professores de educação física*; Portaria nº 63, de 14 de maio de 1956 — *Expede instruções para o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Surdos* 236

REPETÊNCIA OU PROMOÇÃO AUTOMÁTICA?*

A. ALMEIDA JÚNIOR
Pa Universidade de Sao Paulo

Em abril último, seis educadores brasileiros compuseram uma delegação que tomou parte na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO e reunida na Capital do Peru. Dois desses delegados acham-se aqui presentes: — o Prof. Moreira de Souza e eu. Entre os papéis vindos de Paris, e que nos foram entregues dias antes do embarque, houve um que me chamou a atenção: trata-se de estudo metuculoso, muito bem elaborado, da autoria de técnicos da UNESCO, referente ao fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina. À guisa de sugestão, os autores do estudo mencionavam que na Grã-Bretanha tinham sido abolidas as reprovações no curso primário; que na União Sul-Africana foram criadas instruções para que, salvo casos excepcionais, os alunos não permanecessem mais do que um ano em cada série primária; e que a administração escolar da UNESCO, mantenedora de escolas na Palestina, determinara que pelo menos 90 % dos alunos de qualquer grau primário fossem sistematicamente promovidos. Chegados a Lima, os delegados brasileiros examinaram, em conjunto, a matéria, e, no momento da discussão, justificaram pela minha palavra a seguinte recomendação:

"Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas:

a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;

6) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola.

Proposta cautelosa, como se vê. Receávamos (disse eu ao plenário) que o preconício puro e simples da promoção automática, tal como a pratica a Inglaterra, produzisse no Brasil maior

* Conferência proferida em 19 de setembro de 1956, no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (São Paulo).

alarma do que o causado pela proclamação da República. Impunha-se preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão; impunha-se ainda mais criar nas escolas brasileiras as mesmas condições que, já alcançadas naquele país europeu, permitiram ali, sem prejuízo, a adoção da promoção automática. E o plenário de Lima houve por bem aprovar, sem discrepância, a proposta da delegação do Brasil.

O volume da repetência

É considerável o volume da repetência nos quatro países da América Latina estudados pela UNESCO. Em 1947, na Colômbia, a proporção de reprovados oscilou entre 52,1% para o primeiro grau masculino e 40,7% para o quarto grau feminino. No mesmo ano as escolas do Salvador reprovaram entre 53,8% o primeiro grau e 22,7% o quarto grau; e em 1946, o México, mais eficiente ou menos severo, reprovou 38,5% no primeiro grau e 17,1% no quarto grau. Quanto ao Brasil, cujos resultados foram postos em confronto com os dos três países anteriores, sua taxa de reprovações na escola primária foi, em 1943, de 57,4% para a primeira série e de 20,9% para a quarta série, tendo no ano seguinte melhorado ligeiramente na série inicial (56,5%) e piorado um pouco em relação à série terminal (22,8%). O fenômeno varia de intensidade de um Estado para outro: em 1943 desceu a 27% em São Paulo, subiu a 65% em Alagoas. Saiba-se, aliás, que neste último Estado a excessiva taxa de reprovações no curso primário corre parrelhas com o alto índice de analfabetismo da população adulta. Para essa coincidência — sintoma de correlação entre um e outro fenômeno — chamei há poucos anos a atenção de ilustre governador daquele Estado, quando Sua Excelência, em visita a São Paulo, demonstrava interesse pelos problemas da Educação popular.

Não menos expressivas são outras variações na taxa de reprovação, verificando-se, por exemplo, que a sua percentagem diminui à medida que se sobe da primeira para a quinta série; que é ligeiramente superior no sexo masculino; que se mostra maior na zona rural, menor na zona urbana; e que aumenta sensivelmente quando se passa do ensino particular para o estadual, e deste para o municipal.

Neste momento, entretanto, o que mais importa é o volume das reprovações no Estado de São Paulo. Tratou do assunto, amplamente, em 1936, a meu pedido, o Prof. Luiz Gonzaga Fleury, então Chefe do Serviço de Ensino Primário. Seu excelente trabalho, que constituiu o Boletim n.º 7 da Diretoria do

Ensino daquele tempo, menciona alguns dados de anos mais distantes:

<i>Em 1917</i>	<i>Aprovações</i>
Grupos Escolares da Capital	62,2%
Grupos Escolares do Interior	48,5%
<i>Em 1918</i>	
Grupos Escolares (Capital e Interior)	58,9%
Escolas reunidas	42,9%
<i>Em 1919</i>	
Grupos Escolares da Capital	68,2%
Grupos Escolares do Interior	57,6%
Escolas Reunidas do Interior	49,0%
<i>Em 1920</i>	
Grupos Escolares da Capital	71,7%
Grupos Escolares do Interior	58,3%

Em face de tais resultados, admitiu o Prof. Fleury, em 1936, que o máximo exigível de promoções, nas escolas e classes do Estado, deveria ser de 70 a 80 por cento, ou, mais precisamente, de 75%. Quanto a mim, ao prefaciar o interessante trabalho do então Chefe de Serviço, mostrei-me mais exigente. "Demos 10% para os débeis mentais escolares (escrevi) ; demos 10% para os pouco assíduos (em nossos grupos escolares a freqüência é raramente inferior a 90%) — e concluiremos que, nas condições práticas de São Paulo, 80% dos alunos devem ser promovidos".

Não alcançamos essa percentagem de 80%, nem então, nem depois. O resultado geral para as escolas primárias estaduais, em 1936, foi o seguinte:

<i>Escolas estaduais</i>	<i>Aprovações</i>
Zona urbana	74,11%
Zona distrital	67,01%
Zona rural	56,14%
O Estado em geral	68,24%

Nos anos anteriores a taxa de aprovações vinha sendo inferior a de 1936; e, se aumentou nos dezoito anos subseqüentes, foi em proporção reduzidíssima, pois em 1954 atingiu a 69,10%.

Como de costume, as escolas municipais se mostraram inferiores às outras; as melhores foram as particulares, mas isso mesmo em grau muito modesto.

O Quadro n.º I, anexo, revela os pormenores.

QUADRO Nº I

1954 — Estado de São Paulo
Aprovações na Escola Primária

Entidade	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Estado	58,1	71,9	77,3	89,3	69,1
Município	44,8	73,0	78,3	89,3	51,3
Particular	72,2	83,2	85,6	88,0	70,9
Total	57,3	72,7	78,0	89,2	69,1

Males das reprovações — A evasão escolar

Entrando a examinar os males das reprovações no curso primário, deixo de lado certas conseqüências de menor vulto estatístico, às quais, aliás, já aludi em outras oportunidades. Contento-me com enumerar a formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno. O professor Fleury já acentuara este último inconveniente, escrevendo: "Enquanto a aprovação, o bom êxito, é fator primordial de elevação da personalidade, é estímulo poderoso para a obtenção de novos êxitos, as reprovações que se repetem acabam transformando a sua vítima em um ser displicente e vencido". Pois o trabalho da UNESCO assegura a mesma coisa. "A repetição não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança", diz o autor, citando *Encyclopaedia of Educational Research* (1950). "Ao contrário (prosegue êle), as experiências realizadas em vários países demonstraram que uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente". Detenhamo-nos um pouco mais, todavia, nas duas grandes conseqüências acarretadas pelas reprovações: — a evasão escolar e a estagnação.

A evasão escolar tem proporções consideráveis no Brasil, e o Quadro n.º II o mostra de maneira muito clara, principalmente porque através dele se confrontam várias situações: a de um

país de educação primária adiantada, como é a Bélgica, a do Brasil em conjunto e a de quatro unidades da nossa federação. Enquanto que na Bélgica a cada grupo de 100 alunos da primeira série correspondem 71 da quarta, no Brasil em conjunto a correspondência é de 100 para 16. É verdade que em nosso país não existe quarta série na zona rural. Mas funciona nessa zona a terceira série; e, comparadas então as duas situações (1.^a e 3.^a séries), as proporções são estas: Bélgica, 100 para 80; Brasil, 100 para 28. Pelo que se vê ainda em nosso Quadro II, a circunscrição mais favorecida, no Brasil, é o Distrito Federal, vindo a seguir o Estado de São Paulo e o Rio Grande do Sul.

QUADRO Nº II

1951,

A evasão escolar evidenciada pela proporção de matrículas

Região	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Bélgica	100	85	80	71
Brasil	100	41	28	16
D. Federal	100	60	53	37
São Paulo	100	65	49	30
R. G. do Sul _____	100	48	36	25
Alagoas	100	19	11	4

Como assinala o estudo da UNESCO, as reprovações não constituem a causa única da evasão escolar, e muitos alunos aprovados também deixam de matricular-se no ano seguinte. Contudo (declara o mesmo trabalho), os dois fenômenos — reprovação e evasão — variam com evidente paralelismo, parecendo, assim, que há entre eles alguma relação. E o abandono do curso antes do seu término inutiliza tudo ou quase tudo quanto foi feito na escola em favor da criança.

Desperdício e estagnação

Outro prejuízo grave decorrente das reprovações é o de caráter financeiro. Cada aluno de curso primário custa ao Estado uma certa quantia por ano, — quantia que corresponde ao

cociente da divisão do orçamento desse ramo do ensino, pelo total da matrícula efetiva.

Se ao fim do ano o aluno é aprovado, nada se pode reclamar, o dinheiro teve boa aplicação. Mas, se não é, perdeu-se a respectiva parcela do orçamento. Assinalei isso em 1946 aos professores primários de Minas Gerais. Seu Estado gastara em 1943 cerca de 120 cruzeiros por aluno. Como reprovou 186.223 crianças, o prejuízo subiu a 22 milhões de cruzeiros. No mesmo ano, o prejuízo do Brasil, por causa das reprovações primárias, totalizou 160 milhões de cruzeiros. Os cálculos da UNESCO, mais elaborados que os meus, principalmente porque levam em conta a acumulação de repetições de ano, consignam resultados ainda piores, assinalando que a taxa de 15% de reprovações acarreta 21% de, acréscimo no orçamento escolar, e a de 30% produz o acréscimo de 43%. Como em 1954 as reprovações no Estado de São Paulo foram de 31%, pode-se afirmar que, em virtude delas, os gastos da educação primária ficaram quase duplicados.

O último inconveniente, afinal, que pretendo comentar, é o da estagnação de reprovados nas séries iniciais do curso. Tais alunos ali envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações. A este propósito desejo fazer uma revelação que se me afigura sensacional: é a de que, se na *escola primária paulista não houvesse reprovações, sua lotação de hoje satisfaria integralmente às necessidades do Estado*. Basta, com efeito, atentar para o Quadro n.º III. De um lado estão as quatro gerações de 8 a 11 anos, que deveriam encontrar-se matriculadas, respectivamente, na 1.^a, na 2.^a, na 3.^a e na 4.^a séries, se, a exemplo do que se faz para o serviço militar, cada geração, à medida que atingisse a idade de oito anos, fosse matriculada compulsoriamente na série inicial e, ao fim de cada ano, fosse totalmente promovida para a série seguinte. Teriam bastado, nesse caso, 884.260 lugares nas escolas em 1954, com a vantagem, ainda, de funcionarem quatro séries também na zona rural. Infelizmente, porém, duas falhas do sistema — as reprovações e o não cumprimento da obrigatoriedade — fizeram que se acumulassem as crianças nas duas séries iniciais: 409.947 na primeira, 255.369 na segunda. É verdade que, no quadro anexo, demos como época para ingresso no curso primário a idade de oito anos, e para término desse curso, a de onze anos. Se, porém, nos anteciparmos de um ano, isto é, se começarmos aos sete anos o ensino primário, o total de crianças das quatro gerações — sete a dez anos — será de 922.124, compatível, mesmo assim, com a lotação do sistema em 1954, salvo o pequeno excesso de 37.864 candidatos. Essa insignificante deficiência teria grande compensação com a instalação da quarta série na zona rural.

QUADRO Nº III 1954 —

Estado de São Paulo

Confronto entre as crianças de quatro idades e a matrícula escolar primária

Crianças existentes		Matrícula escolar	
De 8 anos ...	227.907	409.947	1ª série
De 9 anos ...	219.573	255.369	2ª série
De 10 anos ...	228.525	178.779	3ª série
De 11 anos ...	208.255	120.123	4ª série
Total	884.260	964.178	Total

A promoção automática

Os inconvenientes das reprovações no curso primário, entre os quais se sobreleva a estagnação que acabamos de assinalar, levaram alguns dos nossos administradores escolares a preconizar em São Paulo a promoção automática: chegado o fim do ano, todos os alunos da primeira série, indistintamente, seriam promovidos para a segunda; todos os da segunda passariam para a terceira, e assim por diante. Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a "promoção em massa". E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no "Anuário do Ensino" de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: "Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados". Semelhante medida equívale, explicou o ilustre proponente, "não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano". Meu ponto de vista, como direi dentro em pouco, é diferente: nem a simples "promoção em massa", recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas da escola aos "vadios ou anormais", como preconizou Sampaio Dória.

Foi nos Estados Unidos, em 1946, que comecei a entender o mecanismo da promoção automática. Visitando no Michigan

uma escola de grau médio, indaguei do respectivo diretor a percentagem de reprovações no fim do ano. "Reprovações?" — disse êle — "Por que reprovar? Se o aluno não está gostando de uma disciplina, convidamo-lo a que escolha outra, do seu agrado. Se determinado assunto lhe parece difícil, explicamo-lo de novo, até que êle entenda..." Semanas depois, descendo para o Kentucky, vi numa escola primária, em classe de segundo ano, um pequenito que estudava em cartilha de alfabetização. Revelei a minha estranheza: um analfabeto na segunda série! "É o que I se faz aqui" — informou a professora. "Se o aluno é assíduo e aplicado durante o ano, promovemo-lo para a série seguinte, seja qual fôr o seu grau de aproveitamento escolar".

O princípio era o mesmo, no Michigan como no Kentucky. Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que êle pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever?

A solução inglesa

Foi, entretanto, através da solução inglesa que cheguei à compreensão total do assunto. Digo isto, não porque considere esta solução superior à norte-americana, e sim pelo fato de a ter estudado melhor, através do excelente trabalho de H. Martin Wilson — "Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas" — publicado no n.º 55 da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

O padrão antigo para a promoção (informa Wilson) era "aquilo que uma criança muito estudiosa podia aprender em um ano". Ao fim do período letivo, "os inspetores imperiais levavam consigo cartões-testes, percorrendo a terra como terroristas, cuja sombra punha nervosas as professoras, que começavam a procurar seus lenços para deter as lágrimas". É, de certo modo, o que ainda ocorre em nosso Estado. Lembro-me daquela jovem normalista, estagiária de 1937, que, à véspera do exame, de cujo resultado dependia a sua efetivação no cargo, resolveu armar um altar no cômodo anexo à sala de aulas, e acender uma vela ao santo da sua devoção, durante as provas. Mas a chama da vela passou ao altar, e o começo de incêndio pôs em pânico as crianças... Resultado: o número de aprovados não bastou para a efetivação!

Voltemos, entretanto, à Inglaterra.

"Pouco a pouco (diz-nos ainda Henry Wilson) as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencen-

tes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado". E assim, não só as crianças bem dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência "podiam ser promovidas ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas". Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo, que à hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerirem todos a mesma ração alimentar: "ou come tudo, ou sai da mesa". Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir. O sistema iniciou-se vagarosamente, pelo costume e não pela lei, mas hoje a lei o sanciona. "Em uma palavra (conta o autor), a Inglaterra vem praticando, de todo o coração, há cerca de vinte ou trinta anos, a promoção por idade. Esta modificação de ponto de vista aparece cristalizada, de modo decisivo, na grande Lei de Educação de 1954, que praticamente recomenda que toda criança inglesa passe para a escola média aos 11 anos de idade".

A solução para São Paulo — O nosso dia escolar

Assim fêz a Inglaterra. E quanto a nós? Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem "a promoção em massa", nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última, que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa — note-se bem — o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemo-la em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Em outras palavras: no que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação em que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica. Para esse efeito, eis a seguir as providências capitais a serem tomadas: 1.º) aumento da escolaridade primária; 2.º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3.º) aperfeiçoamento do professor; 4.º) modificação da vigente concepção do ensino primário; 5.º) revisão dos programas e dos critérios de promoção.

A insignificância da escolaridade paulista é fato que nos humilha: são pouquíssimos os anos de educação primária (quatro na zona urbana, três na zona rural); é curto o ano letivo, é de quatro horas, ou três, ou menos ainda, a duração do dia escolar. Não nos esqueçamos, quanto a isso, que uma das principais funções da escola primária é ocupar o dia inteiro da criança, entre os sete e os onze anos de idade, protegendo-a contra os

males da rua e os do trabalho precoce. Como obstáculo ao alongamento do dia escolar, bem sei que atua a má vontade de certa parte do professorado. Os professores primários que estudaram e ensinam na época do 'tresdobramento', não compreendem outro regime, nem podem avaliar a diferença entre a escola que abriga a criança durante a maior parte do dia, e a escola que o menino vem visitar de fugida, por duas ou três horas. É lamentável a oposição desses professores a uma reforma de natureza essencial para o progresso do Estado. Espero, entretanto, abrandar-lhes a hostilidade afirmando que não conseguiremos êxito senão daqui a muitos anos, quando todos os oponentes já estarão aposentados. . . É que um outro obstáculo existe, maior que o do professorado: refiro-me à falta de prédios — grave problema de que tenho tratado muitas vezes e sobre o qual falará neste Congresso o Prof. Dirceu Ferreira da Silva, que o vem estudando com especial carinho.

A obrigatoriedade escolar

Outra medida que os norte-americanos e os ingleses vêm executando desde muito antes de estabelecerem a promoção automática, é a obrigatoriedade escolar. Em qualquer dos dois países, assim que a criança atinge a idade legal, deve matricular-se na escola e, se o não fizer, seus pais ou responsáveis incorrem nas sanções da lei. Que o digam os brasileiros que se instalam nos Estados Unidos! Por pouco que se demorem em procurar instituições de ensino para os filhos, são convocados pelos agentes oficiais. Um deles, e dos mais eminentes — o nosso saudoso Monteiro Lobato — julgou poder eximir-se chamando uma ilustre educadora brasileira, então em estudos naquele país, para dar aulas a seus filhos. De nada lhe valeu a providência: teve que pôr as crianças em escola norte-americana, e a nossa jovem educadora foi convidada a limitar-se a seus estudos universitários . . .

Creio que, a título de amostra e de estímulo ao Estado e à Nação, deveriam os municípios mais progressistas dar o bom exemplo, organizando, por setores, o cadastro das crianças que, em cada ano, completarão oito anos de idade. Seriam todas, em fevereiro, matriculadas *ex officio* e convocadas para a escola, assim como os jovens de dezoito anos são convocados para o serviço militar. Que o façam, e o mais cedo possível, os nossos municípios, e com isso prestarão à educação popular muito melhor serviço do que o que esperam prestar trazendo para a cidade escolas normais ou faculdades.

A formação do professor

Pensem também, antes de instituímos a promoção automática, em melhorar o nosso professor primário. É, aliás, problema de que se está ocupando a 3.^a Comissão Técnica deste Congresso. Precisamos, com efeito, cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas do ensino, seus discípulos se foram sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se.

Incidem na crítica de ineficiência, igualmente, bom número de professores veteranos. Lembro, a propósito, alguns comentários que publiquei em 1937, como anexo ao Boletim n.º 14, da Diretoria do Ensino. "professores que não produzem" — foi o título do anexo, e nele reunimos três casos típicos dessa categoria: Eis dois exemplos:

1. *Professor A. B.* — Adjunto do grupo escolar XX, da região escolar da Capital. Sua ineficiência vem de longa data e tem sido atribuída ora à saúde precária, ora à incompatibilidade com a população do lugar. Do registro do grupo escolar constam várias admoestações feitas ao adjunto, por sua incapacidade em manter a disciplina. O professor não raro chora diante da classe. Alunos promovidos no fim do ano: em 1933, quatro; em 1934, dois; em 1935, cinco; em 1936, dez. Custo de cada promoção: entre Cr\$ 720,00 e Cr\$ 3.600,00.

2. *Professora E. F.* — Adjunta de grupo escolar. Irritada e desconfiada, sua classe aos poucos se esvazia, pois os alunos vão sendo postos para fora. Já foi experimentada em 1.º, em 2.º e em 3.º grau: rendimento quase nulo sempre. Eis as promoções dos quatro últimos anos: 1933, quatro; 1934, cinco; 1935, quatro; 1936, seis. Custo de cada promoção: entre Cr\$ 1.200,00 e Cr\$ 1.800,00.

Investiguem as autoridades escolares, e, provavelmente, encontrarão dezenas e dezenas de casos semelhantes. Não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições?

Revisão do conceito de educação -primária

Por fim, como derradeira medida a ser considerada neste momento — embora na prática possa ela desde já exercer influência — está o reexame do conceito de educação primária.

Temos atribuído a essa educação, até agora, uma função "seletiva", análoga à que têm a escola secundária clássica e os cursos universitários. Estabelecidos padrões rígidos para cada grau de ensino, ou a criança se alça até esses padrões, ou é reprovada. Num grande Estado brasileiro, vi há poucos anos que as autoridades escolares se comportavam exatamente como os inspetores ingleses do começo do século: em novembro de cada ano saíam de escola em escola, armados de "tests" de conhecimentos; e, submetidos os alunos à prova, os que não alcançassem determinados mínimos deviam repetir o ano. A hecatombe era grande; tão grande que cheguei a perguntar a mim mesmo se, em vez de reprovar os alunos, não conviria reprovar os "tests".

Se, porém, encararmos o fenômeno "educação" de um ponto-de-vista mais individualizador, como sendo o desenvolvimento de cada criança sob o influxo de fatores propiciados pelo meio, o critério de promoção deverá mudar. O essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais, do ambiente escolar; todos os fatores, enfim, que possam beneficiá-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida. Foi, como vimos, a conclusão a que chegaram os educadores ingleses, através dos passos sucessivos que os trouxeram à situação da atualidade.

Em resumo: — aproveitemos a lição alheia; não, porém, tão-só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição.

Cuidemos da escola primária

É tempo, entretanto, Srs. Congressistas, de encerrarmos esta palestra. Temos a impressão de que há vários anos nosso Estado perdeu, em matéria de educação, o senso da realidade e passou a viver no mundo do sonho. Sente-se por toda a parte, não o desejo de cultura, mas a ânsia pelo diploma. O saber pouco importa; o que interessa são os títulos acadêmicos, obtidos por bem ou por mal, de qualquer maneira. Neste caso, parece me-

lhor e mais fácil imitar aquele conhecido educador brasileiro que, não sei se por economia ou por escárnio, registrou para o filho recém-nascido o nome de "Doutor".

O velho sistema educacional da Europa — como advertiu em Lima o Prof. Rossello, do "Bureau" Internacional de Genebra — principiou pelo telhado: primeiro, a Universidade, depois a escola secundária, no fim a escola primária. Os tempos eram outros; mas nós, no Brasil do século XX, em plena democracia, ainda vivemos preocupados muito mais com o telhado do que com os alicerces. Que é que pedem ao Estado os líderes municipais de nossos dias? Melhores escolas primárias para o povo? Não! Querem academias distribuidoras de diplomas; querem colégios ou escolas normais para os adolescentes da cidade; mas fecham os olhos às enormes deficiências da educação popular, patentes ao mais perfunctório exame, e que se refletem perniciosamente em todos os aspectos da vida coletiva.

Cuidemos a sério, Srs. Congressistas, da escola primária paulista, esforçando-nos para que ela se emparelhe com outras instituições nossas, tão justamente louvadas pelos benefícios que vêm trazendo à evolução econômica e cultural de São Paulo. Como educadores profissionais, que somos, dir-se-á que nos com-prazemos em exagerar a importância da ação do ensino primário sobre a vida nacional. Pois fale por nós, para fecho desta conferência, a voz de um brasileiro dos mais eminentes, que não foi educador profissional, e sim homem de ação. Fale Pandiá Calógeras, cujas palavras, pronunciadas há cerca de quarenta anos, são válidas até hoje:

"Crise de caráter (disse êle), crise de ensino, crise desintegradora, — tudo são reflexos de um fenômeno só: a crise da escola primária".

O HOMEM MODERNO E O HUMANISMO*

AFRÂNIO COUTINHO
Da Universidade do Distrito Federal

Que é o humanismo? A resposta a essa pergunta implica toda numa filosofia diante da vida. Poderíamos condensá-la numa fórmula simples, mas que enquadra todas as formas de pensamento que a questão suscita. E diríamos então: humanismo é a realização plena do homem. É essa a vontade comum às diversas variedades de humanismo do passado e do presente: o aperfeiçoamento ou desenvolvimento perfeito da natureza humana. É o ideal supremo da ordem criada. Para atingir tal ideal, há os que propõem o caminho das letras antigas e do aprimoramento da inteligência discursiva; há os que propõem o desenvolvimento ilimitado da ordem científica, com a integração do homem ao universo mecânico e técnico dela decorrente; há os que advogam a subordinação do homem à comunidade, no pressuposto de que a sua verdadeira vocação se realiza através da coletividade; há os que defendem essa plena realização superpondo a ordem natural por uma ordem transcendente de valores espirituais e sobrenaturais, uma escala da graça, na qual o homem encontraria a atitude suprema de perfeição, a sabedoria metafísica e mística. *Homo faber, homo economicus, homo politicus, homo sapiens, homo spiritualis*, eis as formas propostas de humanização, através das quais se busca a plena realização humana. Filosofias, religiões, sistemas educacionais e políticos rivalizam-se nesse propósito que alimentaram tanto a sabedoria antiga, dos aedos aos estóicos, dos socráticos aos epicuristas, como a sabedoria cristã expressa no Sermão da Montanha, como as filosofias do conforto segundo o materialismo burguês ou o comunista. Por toda parte, o que se procura é realizar o homem: seja pela conquista dos bens materiais e naturais, seja pela renúncia e santidade, como preparação de uma vida de bem-aventurança eterna.

Ser homem — é em que se resume a busca de perfeição de toda a humanidade. É isso o humanismo: a busca da perfeição humana, do aprimoramento da natureza humana, do melhor ajus-

* Tese apresentada na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador (Bahia) de 1 a 10 de julho de 1956.

tamento do homem a si mesmo, a seu ambiente, o seu perfeito desenvolvimento físico, moral, estético, espiritual. Diz Eugène Masure: "L'humanisme est la volonté d'être homme en perfection, et c'est aussi l'art aimable de réaliser un si noble dessein". Que é ser homem? Responde Masure: "Significa poder andar para a frente e para cima, com a cabeça cheia de visões serenas e de poesia obscura; ser capaz de lançar olhares brilhantes sobre espetáculos de inteligência, amor e beleza; de estabelecer na terra melhores regimes de vida e leis mais justas; de entreter com o pensamento universal um comércio que deleite as nossas curiosidades sem cansá-las e aplaque nossas inquietudes sem as enfraquecer; de usar o mundo como o rei do mundo e dos homens como amigo dos homens; de provocar a sutil experiência de nossa sensibilidade e descobrir as nossas profundezas, para nosso melhor deleite e saber; é escutar em nossas artérias o bater de um sangue generoso, que faz de nós o mais belo animal da criação e neste corpo sadio cultivar idéias generosas e paixões delicadas ou grandiosas. . . Ser homem, enfim, mesmo ao preço da procura, do esforço, da dor, com a expansão magnífica que comunicaria a todas as nossas faculdades seu valor supremo e nos daria a posse total de nós mesmos, o domínio completo de nós mesmos, que é a única forma de domínio tolerado pela natureza humana".

Portanto, o humanismo é a aspiração a ser homem perfeito e total, uma pessoa humana em sua plenitude, e, ao mesmo tempo, é o conjunto de meios para atingir esse objetivo, isto é, os diversos métodos que podemos chamar os caminhos de humanização. O homem humaniza-se pelo exercício da cultura, pela prática da vida espiritual, pela fruição da arte, pela integração na vida da comunidade.

O primeiro degrau na caminhada pela humanização é a cultura. Qual o valor da cultura? Qual o seu significado? É a cultura um caminho para o humanismo ou uma fuga do humano? Conforme o conceito que dela fizermos, a maneira de como a encararmos, ela será um itinerário de fuga, uma via abstrativa, ou um humanismo.

É a inteligência que especifica o homem, por ela é que o homem é senhor da criação. Há filosofias que não reconhecem valor à inteligência, desprezando-a, reputando-a impotente para alcançar a verdade. Contra todas as formas de irracionalismo, há que proclamar, como ponto de partida de qualquer filosofia humanista, o reconhecimento de que a inteligência humana é a parte mais nobre do ser, o mais alto dos atributos naturais, com poderes e direitos irrecusáveis e primazia absoluta.

A cultura é o clima habitual e normal da inteligência. Mas cultura não é curiosidade, informação, conhecimento, erudição.

Cultura não é a armazenagem de noções mortas, não é mania de "acumulação indigesta e numérica de noções", não é "um vago cosmopolitismo, um vago diletantismo que leva o homem a passear, com uma curiosidade malsã e um ar de quem procura o que não deseja encontrar, por todas as idéias sem se prender a nenhuma". Este conceito vazio da cultura, em que se distinguiu a civilização burguesa, foi a causa da desmoralização do espírito e da atividade intelectual, da crise da verdade, a que assistimos em nossos dias.

A cultura encontra sua justificação suprema e sua dignidade, como afirma um escritor francês, quando põe, por seus ensinamentos, um indivíduo em contato com a plena realidade humana, que êle não encontraria jamais sem ela, ou somente depois de muito tatear, o que não levaria muito longe no curto espaço de uma vida. Mas quando essa cultura, ou essa experiência secular se reduz a uma carrapaça morta acrescentada ao indivíduo, um não sei quê que não faz corpo com sua vida, não se faz sangue dentro de seu sangue e não se transforma em sua carne, é inútil ou, pior ainda, nefasta, pois, em lugar de uni-lo ao resto da humanidade, ela o isola dos seus semelhantes.

A cultura é um instrumento de comunhão. É a sua finalidade máxima. Nas fontes da cultura, um povo concentra-se e se unifica. No desempenho da cultura, os homens servem os seus semelhantes. Assim é a cultura entendida nas civilizações vivas. A cultura vive com a comunidade, o intelectual pensa com o povo, há uma medida comum entre o pensamento e a ação, existe uma finalidade única e suprema a uni-los, e no mesmo desígnio se elevam e trabalham. O homem verdadeiro e integral pensa com as mãos.

É o que podemos chamar uma cultura humanista.

O mundo moderno é a expressão de uma grande crise, que no fundo é uma crise do espírito, da inteligência. O mundo moderno minou as bases metafísicas da inteligência e a sua função, pondo em dúvida a veracidade da razão e as suas pretensões de atingir a verdade. Do pragmatismo ao subjetivismo; do naturalismo ao cepticismo, do anti-intelectualismo ao racionalismo, por todos esses caminhos, ao parecer opostos, o espírito moderno levou o pensamento humano a descreer de suas próprias capacidades. Cépticos e inimigos da inteligência, os primeiros incrédulos, e os segundos propondo outras armas, fora da razão, para a conquista da verdade, tais como o recurso à vontade, aos instintos, à ação; racionalistas, divinizando o sujeito humano; todos conduziram ao individualismo intelectual absurdo e desmoralizante, causa de cepticismo e agnosticismo.

Essa crise da inteligência moderna resultou do humanismo burguês, para o qual a cultura é um ecletismo e a recepção pas-

siva do já feito, cultura do sincretismo e das colchas-de-retalhos, das fórmulas de evasão e associações bastardas. Diante dessa crise o homem atual sente-se perplexo, sem compreender — que ela só será remediada por um profundo processo de restauração intelectual, reabilitando a inteligência por um humanismo integral, que corrija o ecletismo, a disponibilidade, a desorientação, a instabilidade doutrinária. A cultura não é um mero adorno do espírito, porém uma síntese orgânica, que proporciona uma concepção geral da vida, uniforme, coerente, integrativa, vital. A cultura verdadeira é uma encarnação, um estilo de vida, vive com a pessoa. Visa à formação de homens, integralmente, oferecendo-lhes uma consciência da vida, numa grande síntese orgânica de cultura, numa unidade de vida.

Portanto, a cultura é um veículo de humanização, uma forma de humanismo. Como tal ela deve ser entendida, se não quisermos que ela continue o que vem sendo no mundo moderno, um instrumento de desumanização. Para retorná-la em processo de humanização, há que, primeiramente, humanizar a cultura.

Nesse particular, nenhum erro é mais nefasto do que a habitual confusão entre o humanismo e humanidades. Essa falsa colocação do problema decorre de que no Renascimento o humanismo se reduzia a uma sinonímia com humanidades.

As humanidades, explica Paul Archambault, são um meio tradicionalmente experimentado de cultivar o homem, mais especialmente de desenvolver nele certas qualidades de clareza, lógica, medida, finura, apoiando-se sobretudo no estudo das línguas e literaturas antigas e na magnífica experiência psicológica e moral que elas resumem. Se há relação, continua, não há identidade; o humanismo, termo genérico, é um fim em si mesmo, ao passo que as humanidades são um meio de realizá-lo.

Assim, não é possível reduzir o humanismo às humanidades, às chamadas "letras humanas" ou "litterae humaniores". As humanidades são apenas um instrumento de humanismo ou humanização. Mas não as transformemos em finalidade, pois a finalidade é o humanismo. A questão das humanidades é habitualmente posta em termos impróprios que a resume num conflito irreduzível entre as letras clássicas e a ciência, entre o antigo e o moderno.

É que, na origem, o humanismo designava os homens que, no Renascimento, se davam à restauração do gosto das letras humanas da Antigüidade. Desse sentido desdobrou-se outro, segundo o qual humanista era o homem que, imbuído do espírito vitalizante dos livros antigos, procuravam aplicá-lo ao desenvolvimento de uma nova base para a educação do homem ocidental (cf. Guerlac, in *The Humanities, an appraisal.*). Esse espírito

humanístico floresceu na grande época renascentista, caracterizado, como acentua Guerlac, por um sentimento de simpatia pelas promessas da vida, por um senso de proporção, um desprezo da hipocrisia e do pedantismo, um profundo senso da vida e o desejo de gozá-la em sua plenitude. Mas esse espírito não foi patrimônio exclusivo do Renascimento, afirma ainda Guerlac, mas pertence a todas as épocas intelectualmente criadoras. Acima de tudo, o que especifica esse espírito humanístico é o senso da totalidade, a suprema aspiração a ver a realidade como um todo, ou, como disse William James, a apreender as suas diversidades e compreender as suas conexões.

Em verdade, o que os renascentistas buscavam nos antigos era justamente a sua fidelidade à vida, ao humano. Humanos, demasiado humanos, eles tocam em nós a nossa humanidade. As forças mágicas da Antigüidade, na expressão de Curtius, despertam as nossas reservas humanas. O objetivo das humanidades era abrir as inteligências à vida, ao calor da vida, à generosidade do coração e do espírito, à simplicidade e alegria da vida, qualidades que os grandes autores antigos parecem haver esgotado. O que procuramos nas humanidades são as formas de vida que a Antigüidade nos oferece, no afã de penetrar mais fundo a natureza, a realidade.

As humanidades são, pois, um meio, apenas, de humanismo. É, digamos, o meio literário. Mas humanismo não deve ser entendido simplesmente como o meio literário de conseguir o conhecimento e a expansão do homem. A concepção beletrística do humanismo e da educação é mais recente, posterior ao Renascimento.

No Renascimento, não só as letras puras, mas também as ciências constituíam o plano de estudos humanísticos. Lavrava, naquele tempo, em toda a Europa, uma forte curiosidade científica, que se desenvolveu para atingir nos séculos XVII e XVIII a fase da plena autonomia da ciência. Mas o impulso inicial partiu daqueles eruditos cientistas e humanistas que ressuscitaram os livros da ciência antiga — Ptolomeu, Galeno, Vitruvius, Celso, Arquimedes, — que elevaram o espírito para os estudos da astronomia, medicina, matemática, física, produzindo homens como Vives, Bacon, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Harvey, Leonardo. O Renascimento não foi somente literário, mas também artístico, senão de conseqüências mais duradouramente, mais radicalmente, mais profundamente, mais remotamente científicas. A ciência moderna fincou raízes nesse movimento humanista que reconduziu o espírito à observação da natureza e à reconsideração do homem. A revolução humanista do Renascimento realizou-se através de profunda reforma da aprendizagem, na qual as ciências da natureza tiveram eminente papel. E o que é importante

é que em nenhum pensamento de então a educação aparecia bifurcada, como se houvesse um antagonismo entre o estudo do homem e dos valores humanos e dos fatos da natureza. Jamais naquele tempo se encontrou um pensador que testemunhasse indiferença científica pelos problemas humanos.

Ao contrário, se se deve reconhecer que o humanismo influiu no desenvolvimento da ciência, de Bacon a Hume, e se a era de Galileu foi a conseqüência normal do Renascimento humanístico e científico, por outro lado, a ciência, o método científico, o estudo científico do homem, da natureza humana, e da sociedade, são uma conquista do movimento científico moderno, e incorporaram-se definitivamente ao patrimônio cultural da humanidade, distribuído esse conhecimento pelas ciências biológicas, psicológicas e sociais, que estudam o homem isoladamente ou nas suas relações com os outros homens.

Portanto, nada mais absurdo do que o antagonismo entre humanismo e ciência, e nada mais falso do que a identificação de humanismo e humanidades. Estudos humanos tanto são os que se fazem através das letras, como das ciências. Ambos os caminhos conduzindo à meta da humanização. "Homo sum et nil humani a me alienum puto", sou, homem e nada de humano me é estranho, disse Terêncio.

Destarte, humanismo é antes um ideal, uma finalidade, do que um grupo de assuntos ou disciplinas. Humanismo é o esforço pelo aprendizado moral, intelectual e espiritual, para melhorar o homem, como pessoa, e como membro ativo de uma comunidade.

É o conjunto de meios para tornar o homem mais consciente de seu ser, de seu destino, de sua vida social. É o trabalho de aperfeiçoamento do homem, na sua vida pessoal e social. Tudo o que cooperar nesse desiderato é assunto humanístico — letras, artes ou ciências — e deve conseqüentemente englobar um programa de ensino humanístico.

Nenhum equívoco é de mais funestas conseqüências para a vida mental e a educação de nosso tempo do que o antagonismo entre a ciência e o humanismo, entre o espírito e o método científico, de um lado, e as disciplinas arroladas como humanidades, do outro. Esse erro foi inclusive consagrado em nosso sistema educacional com a divisão e oposição entre curso clássico ou humanístico e curso científico, vigente no currículo secundário. Acredita-se, assim, que são incompatíveis os estudos científicos e os humanos ou letrados e filosóficos, isto é, aqueles que promovem a definição do homem e o seu aprimoramento interior. A ciência, conforme essa orientação errônea, limitar-se-ia a coligir e arrolar os fatos brutos, prosaicos da natureza, num esforço

materialista e prático, ou então a formular teorias abstratas, matemáticas, da realidade, operações essas em oposição com a visão estética ou moral da vida humana, que seria proporcionada pelos estudos chamados humanísticos.

Não é lícito a ninguém hodiernamente ignorar a contribuição que a ciência ofereceu, e continua cada vez mais a oferecer, para modelar a civilização moderna, e o espírito do homem atual, sua concepção da vida, seus recursos técnicos de viver e dominar a natureza. A ciência entra em grande percentagem no conteúdo espiritual da civilização e do homem modernos. O conjunto dos conhecimentos científicos, afirma um grande pensador científico de nossos dias, o Padre Dubarle, proporciona-nos uma visão sobre o universo e o homem, e os dados positivos assim desvendados, além da experiência da realidade, contêm elementos de importância que nos ajudam a julgar o que o mundo nos oferece e a que futuro nos conduz.

É bem verdade que a contribuição científica e técnica tem sido usada, às vezes, contra o homem. Mas condenar, por isso, a ciência como obra demoníaca é uma atitude reacionária, que foi muito do gosto de certa linha do pensamento religioso do século XIX, que condenava sumariamente qualquer indagação de natureza científica da realidade no pressuposto absurdo de que ela poria em risco as verdades que acreditava sólidamente estabelecidas. Todavia, não há verdade que a ciência repila, que não repugne também à concepção religiosa da vida. Como acentua o Padre Dubarle, o esforço da ciência nada tem contra a ordem do universo, e ela foi a concretização de poderes que foram por Deus outorgados ao homem. E continua o Padre Dubarle: a ciência muito ainda tem a fazer para desvendar os segredos da realidade; aí continuam insondados o fato da vida, o fato da consciência, o fato da inteligência. Tudo ignoramos e há uma larga possibilidade de desenvolvimento da ciência, que está em fase rudimentar. Será justo condená-la como impura e abandoná-la? Só o homem teria a perder com semelhante atitude infantil e improdutiva.

Que a ciência tem sido utilizada, por vezes, contra o homem; que o homem foi em certos momentos vítima dos resultados do trabalho científico; que a civilização da máquina é realmente um monstro que vem imolando o homem, são verificações de evidência indiscutível. Mas não podemos nem devemos inculpar a ciência por tais malefícios. É que eles não decorrem da natureza da ciência, mas da má aplicação que fazemos dela, de seus recursos e finalidades. É um erro mais nosso do que dela. É um problema de concepção filosófica e de atitude perante a vida. E por esse erro não podemos senão responsabilizar aqueles reacionários dos últimos séculos que, em vez de procurar controlar os

resultados da ciência por uma sadia filosofia, abandonavam-na a si mesma, ao orgulho e à revolta, fazendo-a o instrumento de escravização e não de libertação do homem, como é o seu destino. A ciência tem sido, diz ainda o Padre Dubarle, uma educadora do espírito humano, uma educadora magnífica da autenticidade humana, forjadora desse novo estilo do espírito que Prepondera no Ocidente desde o Renascimento.

O humanismo moderno é, pois, penetrado, impregnado de ciência. No seu afã de conduzir o homem, pelo desenvolvimento e treino de sua inteligência, a uma vida mais abundante, o humanismo moderno não pode esquecer o seu propósito unificante, totalizante, que inclui o conhecimento de tudo o que constrói a vida do indivíduo e da sociedade, a fim de tornar a existência terrena mais confortável, pacífica, e o homem mais feliz e sadio, mais ajustado e mais sábio.

A crise contemporânea pode ser interpretada como o resultado de um desajustamento do homem aos recursos que a ciência e a técnica lhe puseram à disposição. Diante do monstro mecânico, o homem se sente aturdido e cai em estado de angústia. A angústia contemporânea não é mais do que o sintoma desse desacerto do homem com os recursos que lhe proporciona a ciência moderna.

Idêntico estado deve ter acometido o homem em outras eras, toda a vez que a ciência lhe entregava um novo recurso técnico. Como usá-lo bem para o seu benefício? Deve ter ocorrido o mesmo com o homem que descobriu a roda, a vela de navegação, a atrelagem de animais, o alfabeto, a agulha de marear, o moinho do vento, etc. Cada invenção técnica constituía uma verdadeira revolução que exigia um esforço de adaptação do homem — adaptação mental, espiritual, psicológica, além de física.

O homem atual ainda não tivera tido tempo suficiente para acomodar-se espiritualmente à revolução mecânica de que decorreu o tipo de civilização industrial pelo vapor e pela eletricidade, e eis que, como um menino espantado, vê pular de dentro de sua garrafa um novo gigante que o poderá devorar, se não conseguir domá-lo, ou se tornará um útil servo para sua maior expansão e felicidade. A idade atômica em que penetra a humanidade, filha de uma nova forma de energia, cria para o homem perspectivas ilimitadas de desenvolvimento técnico.

Mas requer dele um esforço quase sobrenatural de ajustamento, tanto maior quanto é incontrolável a velocidade com que se atropelam os acontecimentos sob a égide dessa misteriosa manifestação de energia, a energia nuclear decorrente da desintegração atômica. Abre-se diante do homem uma nova era, na qual das descobertas científicas e tecnológicas decorrerão trans-

formações profundas para a vida individual e social, que constituem um repto à capacidade da imaginação humana e à possibilidade de adaptação da natureza humana.

A conseqüência imediata dessa revolução técnica é o dever de formar uma atitude consciente em face da nova situação imposta à existência. Por isso, a educação, como veículo normal de todo processo de conscientização, é a primeira a ser chamada nesse toque de alarme que mobiliza os órgãos responsáveis pela liderança na civilização. No Brasil, costumamos responder aos apelos de comando com uma diferença de 20 anos, como se fôssemos lutar na guerra de 1914, com as armas da guerra de 1870, e na de 1939 com as de 1914. Desta feita, porém, não podemos escapar à rede internacional que caracteriza o nosso mundo unificado — um mundo só, da famosa frase do grande Wilkie, — e estamos reagindo mais prontamente — graças a homens e organismos de antenas mais sensíveis. E, em vez de ficarmos passivos à espera de que os acontecimentos nos colham de improviso, estamos procurando raciocinar rapidamente sobre o problema, a fim de assumir um posto à altura da exigência.

E o ponto de partida é a revisão de nossos conceitos diretores, é a reformulação dos princípios que não nortearam nossa vida.

Civilização de cunho aristocrático, baseou-se o desenvolvimento brasileiro sobre o dualismo de classes, em que às duas classes — a alta e a baixa — correspondiam a um lado os lazes, o gozo da cultura e dos prazeres da vida espiritual e artística, e ao outro as penas do trabalho material, os duros labores do cultivo da terra. Criou-se, destarte, o preconceito contra o trabalho material que deveria ser feito pelos membros da classe baixa, enquanto aos da alta, em geral os ricos ou os que ocupavam posições de mando, cabiam as tarefas leves, os chamados trabalhos ou profissões intelectuais ou liberais ou ainda livres. Para estes privilegiados estabeleceu-se um sistema de educação, caracterizado pelo predomínio das humanidades — letras, história e filosofia — cujo maior contingente era constituído pelos clássicos gregos e latinos. Era uma educação que visava ao desenvolvimento da inteligência discursiva, da razão raciocinante, ao cultivo do espírito, e ela foi responsável pela formação de uma admirável plêiade de intelectuais, oradores, juristas, escritores, publicistas, uma elite intelectual inteiramente divorciada do mundo do trabalho, do campo do fazer, nutrindo toda sorte de preconceitos a respeito das profissões que lidam com o trabalho das mãos, e, portanto, com as tarefas produtivas no terreno econômico, comercial, industrial, agrícola. Ainda são bem recentes os preconceitos que cercavam essas profissões, em geral, abandonadas aos deserdados da fortuna, aos filhos de pobres.

Tudo isso refletia a desconfiança que dedicavam os chamados humanistas, ou cultores das humanidades, à ciência, e ainda agora vemos como essa desconfiança envenena os debates, no campo educacional, entre os defensores das humanidades clássicas e os propugnadores das ciências na organização do ensino médio.

Essa desconfiança decorre do falso conceito que confunde humanismo com humanidades, e humanidades clássicas. Humanismo, insista-se, não é um conjunto de disciplinas ou assuntos, porém um ideal, uma finalidade, o aperfeiçoamento do homem, o aprimoramento de seus recursos técnicos e espirituais para a conquista de uma vida melhor e mais ajustada. Assim entendido, de conformidade com o próprio significado do termo, o humanismo verdadeiro repele a velha dicotomia entre ciência e humanidades, entre estudos humanísticos e estudos científicos e técnicos. Todos são estudos humanos, vale dizer, humanísticos. É para a conciliação entre esses dois pólos da cultura que se inclinam tanto os cientistas quanto os humanistas, no intuito de se fazerem entender os dois tipos de estudo, inclusive no domínio educacional, pondo termo à velha e anacrônica atitude de oposição, pois, em vez de se excluírem na busca da verdade, eles se completam e se auxiliam mutuamente.

O novo humanismo é integral, do corpo e do espírito, e pretende formar o homem completo. Para a realização do ideal humanístico de melhoria do espírito e da vida humana, hão que ser mobilizadas ciências, letras e artes, a fim de oferecer ao homem meios de orientar sua conduta, de enriquecer sua alma, de ajustá-lo à vida social, de desenvolver seus recursos técnicos. O novo humanismo deve ensinar o homem como viver e como ganhar a vida. Desenvolve o homem total, na sua dignidade, responsabilidade e liberdade de pessoa humana, e nas técnicas de domínio da natureza e do mundo material.

Em conseqüência, o verdadeiro aprendizado humanístico reúne todos os assuntos humanos, evitando concorrer para dividir ou opor ciências e letras, mas antes unindo-as no serviço do homem, por intermédio do sistema educacional. A verdadeira formação humanística promove a integração ética e espiritual do homem, tornando-o senhor da experiência passada, ao mesmo tempo que consciente dos problemas presentes e das aspirações do futuro. Por isso, o conteúdo de uma educação humanística deve fazer colaborar ciências, letras, artes, filosofia, num todo indivisível, que traduza a unidade e a continuidade da cultura humana.

Ao homem moderno é impossível já agora abrir mão do instrumental de raciocínio e de trabalho que lhe proporciona a ciên-

cia, entendida a ciência — na adequada definição de Anísio Teixeira — antes como um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos. Tal método, acentua, consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das conseqüências, no controle seguro desses processos de observação para o efeito de poderem ser repetidas por outrem, e na acumulação progressiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das conseqüências.

Como assevera com razão ainda Anísio Teixeira, sempre que se estiver utilizando esse método está-se fazendo ciência e seguindo a trilha real do conhecimento experimental e progressivo; assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos.

Admitir esse conceito lato de ciência e apelar para a sua aplicação universal é retirar o homem de tantas perplexidades hodiernas, rompendo com os dualismos que caracterizavam a civilização e a vida mental. O humanismo como ideal de vida incorpora todos os recursos de que dispõe o homem para a melhoria de sua existência moral e material, interior e física. E esse humanismo tem que ser impregnado de método e atitude científica, prerrogativa essencial da civilização moderna. Se o homem quiser enquadrar-se na civilização tecnológica, tanto mais voraz quanto mais brutais os recursos que lhe porá à disposição a energia nuclear, êle tem que raciocinar em termos científicos, renunciando a um sistema de pensamento e de educação que o fazia voltado para o passado, em atitude cômoda de quem nada teme nem espera do futuro, e de quem confunde o seu destino com a contemplação da sabedoria antiga. É claro que a sabedoria antiga lhe deve servir aos propósitos humanísticos. Não, porém, como fim, senão como meio. O essencial para o homem é tornar-se à altura de seu tempo, o que importa em usar um humanismo vitalizante, dinâmico, fecundo, que extraia da experiência passada antes estímulos e sementes, em vez de motivos de sibirismo ou válvulas de fuga e escape. O verdadeiro humanismo põe a serviço da vida presente aquelas antigas sabedorias da terra a que se referia o velho sacerdote egípcio a Sólon no diálogo de Platão.

O humanismo novo deve ser uma réplica criadora ao gesto original da criação. Não é uma forma parada de cultura, uma cópia ou recepção passiva de noções estabelecidas, mas uma provocação e um desafio à criação de valores novos, um estímulo ao progresso. O humanismo verdadeiro, em vez de separar a cultura da vida, como fazia o humanismo burguês, faz que a cultura exista em função do aperfeiçoamento da vida e da natureza humana, solidarizando razão e vida, e orientando o saber para a expansão harmoniosa de todas as dimensões humanas — tanto

verticalidade, quanto na horizontalidade, quanto na profundidade.

O humanismo autêntico é um caminho de humanização, vale dizer, de perfeição humana. E que é a perfeição senão a posse integral da verdade? E que é a perfeição senão a expansão harmoniosa do ser?

Diante de um mundo, cujos valores estão subvertidos pelo impacto de uma invenção humana que libertou uma nova forma de energia, da qual decorrerá uma completa revolução nos hábitos, nos pensamentos, nas maneiras de convivência, nos métodos de trabalho, — é ao homem necessário rever os seus conceitos e ajustar a sua vida, instituindo um novo humanismo ou ideal de vida que esteja de acordo com as novas condições criadas. Humanismo que, — readaptando o seu físico ao seu mundo espiritual, — promova o desenvolvimento integral da personalidade humana, fazendo-a capaz de enfrentar e dominar o instrumental mecânico, e, ao mesmo tempo, tornando-a apta à criação de valores intelectuais, à fruição da vida moral e contemplativa, que são os bens supremos do universo.

Esse conceito de humanismo impõe uma revisão e reavaliação das funções e objetivos educacionais, particularmente no que respeita à maneira de ensinar e ao que ensinar. É uma exigência de adaptação a novas condições técnicas e sociais — surgidas do impacto atômico. Nada que mais revele a vitalidade de um pensamento educacional do que a capacidade de revisão dos seus conceitos básicos e a aptidão a acomodar-se, na teoria e na prática, a situações originais. Esse é o desafio que a educação moderna, especialmente a brasileira, tão marcadamente tradicionalista, tem que enfrentar em busca de solução adequada. E diante desse repto os pensadores e líderes educacionais brasileiros darão a medida do seu fracasso ou de sua superioridade, no pensamento na ação.

BIBLIOGRAFIA

- HARMOT, F.; *L'humanisme et l'humain*; Paris, 1934. DUBARLE, D.; *Humanismo científico et raison chrétienne*; Paris, 1953. *The Humanities: an appraisal*; Wisconsin, 1950. MASUP.B, E.; *L'humanisme chrétien*; Paris, 1937. *The Meaning of the Humanities*; Princeton, 1940. Simpósio sobre Ciência e Humanismo: ANÍSIO TEIXEIRA, ROBERTO MOREIRA, NELSON CHAVES, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; Rio de Janeiro, out.-dez. 1955, n.º 60. *Vera un humanisme nouveau*. Entretiens de Genève. Paris, 1937. A. ETCHEVERRY. S. J. *Le conflit actuel des humanismes*; Paris, 1955. J. MARITAIN; *Humanisme integral*; Paris, 1936. H. DE LUBAC; *Le drame de l'humanisme athée*; Paris, 1945. F. ROBERT; *L'humanisme: essai de définition*; Paris, 1946.

BASES PARA uma PROGRAMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL*

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

Sinto-me satisfeito de falar a economistas. Aos economistas compete, com efeito, ajudar os educadores a organizar e programar devidamente o sistema educacional.

Particpei, em 1929, na Universidade de Columbia, do primeiro curso, que ali se ministrou, sobre "education economics". O professor Clark nos deu, então, em sua primeira aula, uma definição de educação que guardo, até hoje e à qual sempre aludo para convencer certos espíritos de que a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade.

A definição que o Prof. Clark nos dava, em 1929, era a de que a educação intencional, ou seja a educação escolar, é o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelas diferentes ocupações da sociedade. A educação escolar, dizia êle, é o processo pelo qual a população se distribui pelos diferentes níveis e ramos de trabalho diversificado da sociedade moderna. Deixados a si mesmos, os homens ficariam de modo geral capazes das mesmas coisas, não podendo assim atender à inevitável diversificação de funções e ocupações especializadas.

A sociedade moderna industrial intensifica ainda mais o processo de diversificação de funções e ocupações, determinando, por isto mesmo, uma educação não somente mais prolongada, como mais variada. A princípio, a sociedade preparava, pela educação intencional, o sacerdote, o soldado, o governante ou melhor o funcionário, e o intelectual; todos os demais trabalhos, predominantemente agrícolas, eram aprendidos diretamente pelo exercício da própria atividade de produção.

Do Renascimento em diante, começou a se afirmar em algumas sociedades a necessidade de educação para todos, à medida que as artes da leitura e da escrita se fizeram mais generalizadas. Graças à imprensa e à Reforma, a leitura da Bíblia se fêz possível

* Notas taquigráficas de exposição feita no curso de programação do desenvolvimento econômico brasileiro, dado pela CEPAL do Rio de Janeiro.

e então, obrigatória, decorrendo daí a generalização de uma arte intelectual, a de ler e escrever, que não podia ser regularmente aprendida senão pela escola. A escola passou a ser necessária para a vida comum do homem.

Com as Revoluções Políticas inglesa, americana e francesa, a necessidade da escola para todos foi proclamada como essencial à participação dos homens em uma sociedade governada democraticamente, isto é, governada por todos os seus membros adultos, e baseada no conhecimento racional, isto é, progressivo. Quer dizer, somente há 150 ou, no máximo, 200 anos, é que se pode admitir a necessidade regular da escola para todos. Tal educação seria ministrada numa escola primária comum, destinada a ensinar a ler, escrever e contar e dar rudimentos de formação cívica. A primeira escola primária das nossas democracias tinha esse objetivo. Além dessa formação comum, certo grupo de cidadãos seria formado para as profissões liberais, para o magistério e para a pesquisa, e para a política, constituindo o grupo assim superiormente educado a elite governante do País.

Com a revolução industrial e as suas crescentes imposições de especialização do trabalho humano, este quadro educacional tende a ampliar-se de maneira considerável. A passagem de um predomínio da agricultura para uma situação de predomínio industrial, leva a uma imensa transformação de ocupações, com a redução do número de pessoas ocupadas na agricultura e o crescimento da população ocupada com a indústria e os serviços. Nos EE.UU., esse movimento reduziu a população ocupada na agricultura a menos de 10%. Na França, há um século atrás, nada menos de 80% ainda se encontravam na agricultura e 10% na indústria; hoje, a França conta com 30% na agricultura, 35% na indústria e 35% nas atividades chamadas terciárias ou de serviços; no Brasil, a situação era, em 1872, de 77% na agricultura, em 1920, de 69% na agricultura; em 1940, 65% e em 1950, 58% na agricultura, com 42% em atividades não agrícolas.

Tal transformação corresponde a uma era de crescente progresso técnico, o qual exige, por sua própria natureza, um correspondente progresso cultural em todos os domínios, para todos os homens, de todas as categorias sociais. Quer dizer: a "quantidade" de educação necessária a uma sociedade deve guardar uma estreita correlação com o progresso técnico que nela se tenha operado. Muitos dos desajustamentos que o Brasil sofre decorrem de sua utilização de um progresso técnico em muito superior às suas condições educacionais. Costumo dizer que, de um modo geral, o Brasil não chegou ao nível cultural do uso da fechadura. Devíamos, talvez, usar apenas a taramela. Tanto assim é que as fechaduras todas se quebram, as chaves todas se perdem e dificilmente se encontra casa onde todas as fechaduras estejam fun-

cionando. Esse singelíssimo progresso técnico da fechadura não está, assim, na necessária correspondência com o progresso cultural efetivamente existente na sociedade.

A realidade é que o novo progresso tecnológico e não puramente empírico e tradicional impõe a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, tornando assim indispensável a prolongação da escolaridade comum, como, também, a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior.

A mecanização do trabalho industrial, do trabalho agrícola e dos próprios serviços terciários, e, logo, dentro em pouco talvez, a "automation", a automatização, levarão à necessidade de educação comum cada vez mais ampla, e de educação especializada cada vez mais alta. O exemplo extremo que poderia dar e que retirei há pouco da exposição do Ministro da Educação de França, sobre a reforma educacional que ali se projeta, reforma educacional que guarda perfeito paralelismo com a reforma necessária ao Brasil, é o de uma mina de carvão, em que o número de pessoas de preparo técnico superior atinge apenas a 3%, enquanto numa usina atômica atingirá 40 %. Serve a ilustração para mostrar a quantidade de educação de que a sociedade moderna precisa. O exemplo é, sem dúvida, ainda remoto, mas ajuda-nos a ver em que medida o desenvolvimento científico de nossa civilização vai, cada vez mais, exigir uma educação generalizada e infinitamente mais ampla que tudo quanto até hoje conhecemos.

Não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a estes já realizados pelas nações chamadas "desenvolvidas". Tal progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais.

Iremos, nesta exposição, procurar avaliar a "quantidade" de educação de que o Brasil precisaria, nas condições atuais, para atender às necessidades do seu desenvolvimento. Considerando que qualquer das nações desenvolvidas já mantêm sistemas de educação, para todos, até a idade dos 16 anos, não me parece excessivo estimar que já nos cumpre, pelo menos nas cidades, manter a escola primária de seis anos de curso, isto é, elevar a escolaridade urbana até os 12 anos. Isto implicaria em uma escola primária de seis anos de curso para uma população de 20 milhões de habitantes, que é ao que se eleva a nossa população das cidades. Para os 35 milhões da área rural, poder-se-ia, pelo momento, manter a escola de três anos, recomendando-se no mais próximo futuro a sua elevação a quatro séries.

Não me parece excessivamente ambiciosa a escola de seis anos para a população urbana, elevando-se a escolaridade obrigatória

até aos 12 anos, sobretudo se considerarmos que 14 anos é a idade mínima, em que, pela nossa legislação social, é permitido o trabalho do menor. Para os 35 milhões da população rural, prevejo a necessidade de uma escola primária de quatro anos de curso, em substituição à atual de três anos. Estas duas escolas, uma de seis anos para a região urbana e uma de quatro anos para a região rural, devem poder comportar uma matrícula total de 8 milhões de alunos.

Como vamos estudar a educação em suas necessidades quantitativas, remeto o leitor interessado em sua análise qualitativa a dois estudos meus recentes — "Educação não é privilégio" e "Escola pública, universal e gratuita" e, se me permitirem, ao meu livro *A educação e a crise brasileira*. Nestes trabalhos, verá o leitor como o problema não é só de quantidade, mas de correção de distorções culturais, que fazem a escola brasileira não só deficiente em número como ineficaz e inadequada em sua própria qualidade.

Justifiquemos, porém, embora sumariamente, a escola primária de seis anos. A escola primária era, originariamente, de oito anos. Com os desenvolvimentos sucessivos das últimas décadas e a extensão da escolaridade até os 16 e 18 anos, a educação comum do cidadão passou a se fazer também na escola média, decorrendo daí uma diminuição dos anos considerados primários. A América do Norte veio a fixar-se na escola primária de 6 anos e a secundária de 3 e 3 (Júnior e Sênior High School). Na França, o ensino primário fixou-se em 5 e o ensino de segundo grau, em 6, encaminhando-se ambos para a obrigatoriedade.

Na realidade — vale a pena recordar — quase toda a Europa organizara dois sistemas educacionais, um para o povo e outro para a elite. Na França, onde tal dualismo foi mais nítido, o sistema destinado à elite não incluía a escola primária, fazendo-se o ensino desse nível nas "classes préparatoires" da própria escola secundária, cujos alunos assim se separavam do povo, desde o nível primário. Para o povo, a educação se fazia na escola primária e primária superior, seguidas das escolas profissionais e das escolas normais. Estes dois sistemas coexistiam, paralelos e estanques, um conduzindo à Universidade, para a elite, e outro, às escolas vocacionais para o povo. Esse dualismo, essencialmente antidemocrático, levava à perpetuação dos privilégios de classe, por um lado, e, por outro, reduzia a formação dita popular a um empirismo limitado e estreito. O chamado "espírito primário" dominava a formação popular e o "espírito secundário", a formação da elite. O chamado movimento de "democratização do ensino" na França representa a fusão desses dois sistemas em um único sistema e a busca de uma pedagogia mais ampla para inspirá-lo.

Ainda recentemente dizia o atual Ministro da Educação que a velha e tradicional pedagogia francesa teve suas virtudes e mesmo sua grandeza, mas, como desenvolvia, acima de tudo, a inteligência de tipo dedutivo, a que concebe com palavras, raciocina com palavras, a inteligência do discurso, da enunciação de problemas e de sua solução teórica, a França deixou de cultivar aqueles outros tipos de inteligência que são, de certo modo, talvez até mais necessários para a nossa civilização, tais como a inteligência de caráter plástico, que concebe com imagem, sejam sonoras, táteis ou visuais, a inteligência que concebe com ação, que é o tipo de inteligência prática, e aquela inteligência que os franceses chamam — a "inteligência da matéria", que leva à invenção e ao artesanato de alta qualidade, aquela inteligência com a qual o operário Graham descobriu o dínamo, que nos deu afinal, toda a eletricidade moderna.

A pedagogia intelectualista, pondo toda a sua ênfase na inteligência da palavra e do discurso, relegava a nível inferior esses outros tipos de inteligência, que não cultivava nem mesmo na escola primária, pois esta era antes uma escola intelectualista de segunda classe, do que uma escola verdadeiramente destinada ao cultivo dos tipos de inteligência não verbais. Somente a América do Norte escapou, com vigor, a esse vício intelectualista, merecendo, por isto, a sua pedagogia a permanente sátira, por parte dos europeus, de pedagogia do praticismo senão do materialismo e, sempre, do primarismo. Estou em que os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não é mais afinal do que o espírito científico generalizado aos demais aspectos do pensamento. Na escola secundária americana, a inteligência prática, a inteligência plástica, a inteligência da "matéria" e a inteligência especulativa são todas cultivadas. Se alguma sofre diminuições, esta seria a inteligência especulativa, e não os três outros tipos de inteligência. O nosso sistema escolar é uma transplantação infeliz do da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais.

Com a fusão, porém, dos dois sistemas e o prolongamento da escolaridade pelo campo do ensino de segundo grau, chamado secundário, houve uma tendência para encurtar o curso primário, o qual, na Alemanha, com o nome de "Grundschule", chegou a ser reduzido a quatro anos. Nenhuma nação pensava em reduzir a escolaridade obrigatória a 4 anos, mas, apenas, a reduzir o chamado período primário a quatro anos, correspondendo às idades infantis de 7 a 10 anos, seguidos logo após dos cursos igualmente obrigatórios da escola de segundo grau. A escola primária seria,

assim, a da infância propriamente dita, até os 10 anos, logo seguida da escola secundária, ou escola para adolescentes, a se iniciar aos 11 de idade, mas igualmente distribuída a toda a população. O Brasil, no seu incrível mimetismo, à luz dessa lição, criou a escola secundária para os meninos de 11 anos, sem perceber que, com isto, limitava a escola primária a somente quatro anos. Embora não fizesse a articulação da escola secundária com a primária, praticamente impediu esta última de se estender, pois não criou nenhum outro ensino paralelo e equivalente, ao qual pudesse visar o aluno de curso primário mais longo. Com a democratização do país, não seria possível, aliás, ressuscitar um sistema dualista de ramos estanques, resultando daí a parada de desenvolvimento da escola primária e o crescimento patológico do curso secundário de tipo intelectualista e verbal. A escola primária de quatro séries passou a funcionar apenas como curso propedêutico, podendo ser abreviado e reduzido em tempo e horários, desde que conseguisse, pelo menos para os bons alunos, dar-lhes o preparo necessário para o exame de admissão à escola secundária. No Distrito Federal, essa finalidade propedêutica da escola primária já se acha consagrada em lei. Nos demais Estados, a consagração é apenas de fato. A restauração desse curso na sua necessária autonomia exige o seu prolongamento aos seis anos mínimos de um curso popular, destinado a dar à criança as técnicas sociais da leitura, escrita e matemática e a formar-lhe um mínimo de senso executivo, de capacidade de pensar e julgar e de aptidão a apreciar os aspectos morais e artísticos da vida. A conferência de Ministros de Educação em Lima aceitou os seis anos de escola primária, como mínimo aceitável para a presente situação da América Latina.

Justificada, assim, a necessidade dessa meta, vejamos até que ponto a cumpre o sistema escolar brasileiro.

Admitida a meta de 6 anos para a escola urbana, e a de 4 anos, para a escola rural, deveríamos ter nas escolas uma população de 7 milhões 150 mil alunos; temos presentemente 5 milhões e 100 mil. Pretendo mostrar que os 2 milhões faltantes não constituem a deficiência mais grave da escola primária brasileira, primeiro porque se encontram em sua maior parte na zona rural e, em segundo lugar, porque é mais grave a incapacidade da escola de dar instrução contínua sequer nas próprias quatro séries do seu pequeno curso.

Examinemos, com efeito, o comportamento dos alunos na sequência das séries escolares. Procedemos, para isto, a um estudo da evasão escolar em todo o país e, em particular, no Rio Grande do Sul e em São Paulo. Para esse estudo da evasão escolar, o

estatístico Moysés Kessel *, utilizou-se de método já aplicado na Itália várias vezes e, no Brasil, uma vez, por Teixeira de Freitas, o qual consiste em acompanhar uma geração através das séries da escola. Tomando, então, a geração de 1945, composta de 1 milhão e duzentos mil alunos matriculados na 1.^a série, acompanhou-a rigorosamente até 1950. Revelou o estudo que de cerca de 1 milhão e 200 mil alunos que entraram na escola em 1945, conservaram-se nela menos de um ano 104 mil crianças; conservaram-se apenas um ano 506 mil crianças; conservaram-se dois anos 152 mil crianças; conservaram-se três anos 111 mil crianças; conservaram-se quatro anos 143 mil crianças; cinco anos, 125 mil; seis anos, 49 mil e sete anos, 10 mil. Já vemos por estas cifras que, efetivamente, mantemos um curso escolar primário de sete anos. Com efeito, por um processo draconiano de exames e de rigidez da graduação escolar, reprovamos repetidamente os alunos, conservando alguns sete anos na escola, outros, seis anos, outros, cinco, outros, quatro. É, porém, de quatro em diante, que começa a escola a produzir seus resultados. De maneira que, tomados 1.200.000 alunos, conservamos na escola quatro e mais anos 320.000 crianças. Quer isto dizer que, de 1.200.000 alunos, dada a incapacidade de nossa escola de reter o aluno, somente aproveitam realmente esses trezentos e tantos mil alunos. (Vide quadro I, pag. 35). São esses trezentos e tantos mil que vão fornecer ao Brasil aquele mínimo de educação necessária para podermos fazer, razoavelmente, certas coisas. Para os demais, o curso foi tempo perdido, pois mal chegaram a saber ler, ficando apenas capazes de assinar o nome. Na verdade, para o país, passam a ser elementos piores do que os totalmente analfabetos. Com efeito, a escola não os educou, mas, deu-lhes certa predileção por atividades mais brandas e fáceis e certa indisposição pedante por trabalhos braçais ou manuais. São eles que constituem essa grande massa de operários semi-alfabetizados que desejam ser funcionários públicos, e que integram, em grande parte, o quadro subalterno das funções públicas como serventuários, que são maus trabalhadores manuais e ainda piores servidores de escritório.

Retomemos, porém, o trabalho de M. Kessel, e examinemos, à luz do comportamento daqueles 1.200.000 alunos da geração de 45, como se processa a educação elementar de cerca de 1.940.000 alunos que iniciaram seus estudos em 1953.

A aplicação das proporções encontradas pelo trabalho de Kessel mostra-nos que daqueles 1.940.000 ficam na escola menos de 1 ano 146.000, ou 7,5%; 1 ano 815.000, ou 42,0%; 2 anos

* MOYSÉS I. KESSELM, "A Evasão Escolar no Ensino Primário", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXII, n° 56, Out./Dez. 54, págs. 53 e segs.

QUADRO I
PERMANÊNCIA NA ESCOLA PRIMÁRIA DAS GERAÇÕES DE ALUNOS MATRICULADOS NO PERÍODO 1945/53

Anos de permanência	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
	1 204 477	1 323 564	1 388 911	1 566 233	1 652 316	1 728 509	1 802 240	1 849 516	1 937 722						
— 1	104 348	113 862	118 528	132 736	134 373	137 989	141 417	143 192	145 898						
1	1 100 129	1 209 722	1 270 383	1 433 497	1 517 943	1 590 610	1 660 823	1 706 324	1 791 824						
2		593 396	652 524	685 244	773 228	818 778	857 975	895 847	920 891	966 509					
3			441 075	484 977	509 296	574 688	608 543	637 675	665 823	684 065	718 342				
4				329 675	362 553	380 733	429 619	454 927	476 705	497 748	511 385	537 069			
5					186 129	204 684	214 948	242 547	256 855	269 131	281 011	288 710	303 176		
6						60 616	66 655	69 998	73 985	83 638	87 642	91 511	94 018	98 729	
7							10 918	11 976	12 576	14 191	15 027	15 747	16 442	16 892	17 739

NOTA: — Aplicação das taxas obtidas por M. Kessel no estudo da geração de 1945 às estatísticas do Ensino Fundamental Comum para os anos 1945-1953.

245.000, ou 12,6%; 3 anos 180.000, ou 9,0%; 4 anos 231.000 ou 11,9%; 5 anos 201.000, ou 10,4%; 6 anos 80.000 e 7 anos 17.000.

Podemos dizer que estaremos educando, em cada geração, o grupo que permanece na escola 4 anos e mais, isto é, cerca de 530.000 crianças, ou seja, cerca de 1/4 em cada geração. Apenas esses atingem nível cultural razoável para ajudar a conduzir a civilização semi-tecnológica que já possuímos.

Não basta, porém, examinar o número de anos em que se conservam na escola. Embora a escola se prolongue por sete anos cronológicos, tomando-se o ano de 1953 como base, não conseguem aprovação em nenhuma série 945.609 alunos, isto é, 48% dos 1.940.000 alunos da geração daquele ano; 354.000, ou seja pouco mais de 18%, obtêm aprovação apenas na 1.^a série. Cerca de 9%, ou 170.000, são aprovados na 2.^a série; 8,5%, ou 165.000 são aprovados na 3.^a série; 290.000, ou 15%, obtêm aprovação na 4.^a série e 12.000, na 5.^a série. Esses dados baseiam-se também nos coeficientes obtidos no estudo de M. Kessel, e diferem bastante para menos dos apresentados pela estatística oficial. A razão principal reside no fato das proporções apresentadas acharem-se vinculadas a uma só geração — a que iniciou seus estudos em 1953 — ao passo que os dados da estatística oficial se referem à totalidade de alunos em cada série, que, como é normal, englobam estudantes de várias gerações em virtude de repetência, renovações de matrículas, etc. (Vide quadro II, pag. 37).

Quem tiver experiência do nível cultural correspondente ao 4.^o ano primário e souber que um aluno dessa série está longe de ter desenvolvido certa capacidade de pensamento articulado, de pensamento racional, de pensamento reflexivo, poderá perceber como a população brasileira, de modo geral, mal chega a ganhar um controle real do ato de pensar e muito menos da arte de formular seu pensamento razoavelmente, e, ainda menos, da arte de apreciar e julgar. Daí a contradição nacional entre um razoável progresso técnico, que de certo modo já adquirimos, e uma situação cultural em que se faz praticamente impossível a proposição coletiva de certos problemas, desses que exigem um mínimo de razoabilidade coletiva para serem resolvidos. As medidas e os programas coletivos que o brasileiro venha a formular encontram essa barreira para serem executados. Falta o mínimo de cultura para ficar assegurada a cooperação voluntária. Essa deveria decorrer da capacidade de persuasão do cidadão brasileiro. A capacidade de persuasão decorreria do grau de cultura. Faltando esta, nenhuma decisão coletiva pode atingir qualquer grau de razoabilidade. Nem nos regimes totalitários se pode prescindir desse mínimo de educação. Que dizer, porém, do re-

QUADRO II

Aprovações alcançadas pelos alunos que iniciaram o curso primário nos anos 1945 a 1953, calculadas de acordo com os coeficientes obtidos por M. Kessel para a geração de 1945

Última série em que foi obtida aprovação	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953
Nenhuma	1 204 477	1 323 584	1 388 911	1 566 233	1 652 316	1 728 599	1 802 240	1 849 516	1 937 722
(48,80)	587 731	645 909	677 789	764 322	806 331	843 557	879 494	902 564	945 609
1ª	220 142	241 952	253 893	286 308	302 044	315 988	329 449	338 092	354 216
(18,28)	105 140	115 548	121 252	136 732	144 247	150 906	157 355	161 462	169 163
2ª	103 044	113 166	118 752	133 913	141 273	147 795	154 091	158 133	165 675
(8,73)	180 815	198 671	208 475	235 091	248 012	259 463	270 517	277 613	290 852
(8,55)	7 605	8 338	8 750	9 867	10 409	10 890	11 354	11 652	12 207
3ª									
(15,01)									
4ª									
(0,63)									
5ª									

NOTA: — Segundo Kessel, os repetentes representam 62,78% da evasão durante o ano inicial e os novos, os restantes 37,22%. A obtenção dos números relativos à matrícula de alunos novos em cada ano foi calculada nesta base.

gime democrático, fundado, em essência, na informação e no esclarecimento e na cooperação voluntária?

Depois de examinar assim a situação geral de todo o país, passemos a estudar São Paulo e Rio Grande do Sul. Nestes dois Estados de maior desenvolvimento, a situação é bem melhor.

Em São Paulo, para cada grupo de 10.000 alunos, 1.085 se conservam menos de 1 ano nas escolas urbanas e 1.678 nas escolas rurais; mais de 1 ano, 1.713 alunos nas urbanas e 3.073 alunos, nas escolas rurais; dois anos, 752 alunos nas escolas urbanas, e 1.615, nas escolas rurais; 3 anos, 648 alunos nas urbanas e 1.625 nas rurais; 4 anos 2.455 alunos na escola urbana e 1.336, na escola rural e 5 anos de estudo, 2.223 na urbana e 513 na escola rural; 6 anos, 888 na urbana e 134 na rural; e 7 anos, 236 na urbana e 26 na rural. Logo, no sistema escolar paulista, que, efetivamente, está funcionando 7 anos, em 10.000 alunos, temos que cerca de 6.000 se conservam mais de 4 anos. Enquanto no Brasil apenas 15% da população atinge o 4.º ano, em São Paulo, 60% atingem e ultrapassam o 4.º ano; quer dizer, São Paulo já está dando uma educação primária de 4 anos a mais da metade da sua população. Se examinarmos as aprovações por série, temos o mesmo resultado. São Paulo, em 10.000 alunos, aprova na 4.ª série 5.219 alunos: quer dizer, metade dos alunos recebe aprovação na 4.ª série, enquanto que no Brasil a recebem 15%. (Vide quadros III e IV, na pag. 39).

Os melhores recursos e a melhor situação econômica de São Paulo produzem essa melhor educação, a qual, por sua vez, produz as melhores condições de trabalho. No Estado do Rio Grande do Sul, 34% das crianças são aprovadas no 4.º ano.

Pelo estudo, pois, que vimos comentando, verificamos que, em todo o país, a criança recebe uma educação média de cerca de 2 anos e meio e, presentemente, apenas 15% dos alunos têm 4 anos de estudo; em São Paulo, já 52% dos alunos são aprovados na 4.ª série das escolas urbanas e 23% são aprovados, nas escolas rurais, na 3.ª série; no Rio Grande do Sul, 34% nas escolas urbanas são aprovados na 4.ª série e 11,5%, nas escolas rurais. Considerando a educação como um tratamento que não vale senão completo, temos que em São Paulo metade da população tem curso primário, e no Rio Grande do Sul, um terço. Como esses Estados têm matrícula equivalente à sua população escolar, ambos já possuem um sistema escolar, que cabe melhorar e aperfeiçoar; já em todo o Brasil, o sistema escolar não chega ainda a existir; é uma forma frustra de sistema escolar.

Tentemos, porém, medir o "déficit" desses sistemas escolares em face daquela meta estabelecida de 6 anos para aluno urbano e de 4 anos para aluno rural. Numa população de 20.000.000

QUADRO III *Permanência na escola num grupo de 10.000 alunos*

FREQUÊNCIA	MATRICULAS			
	RIO GRANDE DO SUL		SÃO PAULO	
	urbanos	rurais	urbanos	rurais
Menos de 1 ano	770	1406	1 085	1678
1 ano	3874	2346	1 713	3073
2 anos	1553	819	752	1615
3 anos	1331	877	648	1625
4 anos	1189	1643	2455	1336
5 anos	873	1767	2223	513
6 anos	313	902	888	134
7 anos	067	240	236	26

QUADRO IV *Aprovações num grupo de 10.000 alunos*

SÉRIE ESCOLAR	APROVAÇÕES			
	RIO GRANDE DO SUL		SÃO PAULO	
	urbanos	rurais	urbanos	rurais
Sem nenhuma aprovação	3618	4 119	2 572	4 267
1ª série	1369	2 487	1 112	2 111
2ª série	822	1 070	733	1 341
3ª série	762	1 169	364	1 930
4ª série	3429	1 155	5 219	351

na área urbana, teríamos 2.800.000 alunos e numa população de 35.000.000 na zonal rural, teríamos 4.350.000 alunos, num total de 7.100.000 alunos; contamos, presentemente, com 5.100.000 alunos nas escolas; de maneira que faltaria matrícula para 2.000.000 de alunos. Mas, é muito importante notar que essa falta ocorre a zona rural. Na zona urbana, temos escolas para todos os alu-

nos, isto é, para os 2.800.000 alunos existentes no grupo etário de 7 a 11. A nossa meta corresponderia a dar a 2.800.000 alunos urbanos, seis anos de curso, ou sejam 16.800.000 alunos-ano. Quer dizer, para darmos o curso completo aos alunos urbanos, deveríamos dispor de 16.800.000 alunos-ano e para os 4.350.000 alunos rurais, com 4 anos de curso, deveríamos dispor de 17.400.000 alunos-ano, num total, se o sistema escolar funcionasse completo para todos, de 34.200.000 alunos-ano.

De quanto dispomos realmente? Tomado aquele período de permanência da criança na escola e feita a extrapolação entre o estudo de Moysés Kessel e a situação de 5.100.000 alunos que temos nas escolas, em todo o Brasil, verificamos que estamos dando presentemente a cada geração, 11.515.500 alunos-ano; como devíamos dar 34.200.000, o nosso déficit é de cerca de 22.000.000 alunos-ano. * Não são 22.000.000 de alunos-ano em cada ano. mas 22 milhões num curso de 6 anos para criança urbana e de 4 anos para criança rural. Se aceitarmos, porém, o sistema atual, de 4 anos para a escola urbana e 3 anos para a escola rural, verificaremos que a matrícula atual de 5.100.000 alunos cobre os grupos etários das crianças de 7 a 11 anos na zona urbana e os de 7

* Quantos alunos-ano conseguimos realmente oferecer em todo o Brasil? Tomando o número de alunos multiplicado pelo número de anos em que se conservam na escola, teremos:

Menos de 1 ano ou seja		<i>Número de alunos-ano</i>	
1/2 ano, uns	pelos outros		
	433 000	216 500
1 ano	2 103 500	2 103 500
2 anos	632 500	1 265 000
3 anos	462 500	1 387 500
4 anos	596 000	2 384 000
5 anos	521 000	2 605 000
6 anos	206 500	1 239 000
7 anos	45 000	315 000
			11 515 500
		Necessário:	34 200 000
			22 684 500

Déficit: 22 684 500 alunos-ano para um sistema de 6 anos para o aluno urbano e 4 anos para o aluno rural. Se aceitarmos o sistema atual:

4 anos para escola urbana — 2 800 000 alunos urbanos
3 anos para escola rural — 2 300 000 alunos rurais

5 100 000 alunos

teríamos $(2\ 800\ 000 \times 4) + (2\ 300\ 000 \times 3) = 11\ 200\ 000 + 6\ 900\ 000 = 18\ 100\ 000$ alunos-ano, donde um *déficit* de $18\ 100\ 000 - 11\ 515\ 000 = 7\ 415\ 000$.

a 10 da zona rural, correspondentes a 2.800.000 alunos urbanos e 2.300.000 rurais; precisaríamos então de 18.100.000 alunos-ano; como só dispomos de 11.515.000 alunos-ano, nosso déficit é apenas, *para o sistema atual*, de 7.415.000 alunos-ano, que, dividido pelo número de anos dos cursos, iria dar por ano um déficit de mais ou menos 2.000.000 de alunos-ano. Custando cada aluno-ano em média no Brasil Cr\$ 700,00, precisaríamos de..... Cr\$ 1.400.000.000,00 a mais para que o atual, sistema escolar pudesse funcionar, oferecendo 4 anos a todos os alunos urbanos e três, a todos os alunos rurais.

Se tomarmos, porém, São Paulo, a situação será a seguinte: a meta ambiciosa, que está parecendo a alguns aqui ambiciosa, de 6 anos de curso para as escolas urbanas e 4 anos de curso para as escolas rurais, seria atingida do seguinte modo. Temos uma população urbana em São Paulo de 4.804.000 habitantes e uma população rural de 4.330.000. (É interessante observar que somente em São Paulo a população rural é inferior à população urbana. No Brasil, a população rural é de 35.000.000 e a população urbana é de 20.000.000). Para a população de São Paulo, seria necessária a matrícula de 960.000 alunos nas escolas urbanas e 649.000 alunos nas escolas rurais, num total, por conseguinte, de 1.600.000 alunos. Isso corresponde à necessidade de 8.358.000 alunos-ano, para dar em São Paulo a educação de 6 anos ao menino urbano e de 4 anos ao menino rural. De quantos alunos-ano dispõe atualmente São Paulo? São Paulo já tem a" matrícula de 1.065.000 alunos, sendo 776.000 urbanos e 288.000 rurais. Esta população fica na escola o tempo indicado abaixo:

Frequência	Urbano	Rural	Nº de alunos-ano
Menos de 1 ano	84 223	48 452	66 335
1 ano	132 971	88 732	221 703
2 anos	58 374	46 633	210 014
3 anos	50 301	46 921	291 666
4 anos	190 569	38 577	916 584
5 anos	172 560	14 812	936 860
6 anos	68 931	3 869	436 800
7 anos	18 319	750	133 483
	TOTAL		3 213 445

O número de alunos-ano em São Paulo é, por conseguinte, de 3.213.445 alunos-ano. Precisariamos de 8.358.000 alunos-ano para dar a toda população os 6 e 4 anos de curso, respectivamente à população urbana e à rural, conforme se pode ver:

Meta ambiciosa, embora necessária:

6 anos de curso — escolas urbanas. 4 anos
de curso — escolas rurais

População urbana: 4 804 211; alunos: 960 000
População rural: 4 330 212; alunos: 649 500

Total de alunos-anos urbanos: 5 760 000
Total de alunos-ano rurais: 2 598 000

8 358 000 alunos-ano.

Mas, se tomasse só a população escolar urbana matriculada nas escolas, isto é, 776.000, precisaríamos apenas de cerca de 4.700.000 de alunos-ano. Como dispomos para a população urbana de 2.649.626 alunos-ano, o aumento necessário seria apenas de 2 milhões e 50 mil alunos-ano em seis anos, ou sejam cerca de 342.000 alunos-ano por ano, para darmos a todos os alunos da escola paulista seis anos de curso, objetivo perfeitamente atingível.

Estabelecida que fosse, com efeito, a compulsoriedade da educação primária, a matrícula na escola primária se faria nos mesmos termos do recrutamento militar. Haveria em cada ano uma classe a matricular, a classe que houvesse completado sete anos. Como a nação só tem dinheiro para dar 4 anos de escola, só poderiam estar na escola as quatro classes de 7, 8, 9 e 10 anos. Qualquer outra criança de mais idade só poderia ser recebida na escola, se houvesse lugar. Mas a indisciplina brasileira, decorrente exatamente da recusa de refletir racionalmente sobre os problemas, leva a se preferir, por sentimentalismo, o menino de maior idade sobre o mais jovem. O sistema escolar se faz assim completamente anárquico; a idade de 7 anos não é atendida completamente; a de 8 não o é; a de 9 também não; a de 10 idem; e entra-se a atender as de 11, 12, 13 e 14. Tudo isso gera, então, uma tremenda confusão de idades no sistema escolar

Precisamos convencer-nos de que só temos escola para os meninos de 7, 8, 9 e 10 anos; qualquer outro menino de mais idade deve ser objeto de outros cuidados, pois, a escola regular

não tem lugar para êle, salvo se estendermos o curso. Se regularizássemos assim a matrícula, imediatamente a nossa atual capacidade escolar seria suficiente para os grupos etários de 7 a 10 anos; se, depois de regularizar a matrícula, organizássemos a promoção automática, então, não faltaria lugar para os alunos das classes de cada ano. Ora, a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos; uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar na medida do possível. O sistema de graduação escolar é um sistema paralelo que se busca atingir, mas que todos os meninos não podem atingir. Se submeter todos os alunos à graduação rígida, estou criando uma escola seletiva e não uma escola de formação de todos. Pela graduação rígida, pretende-se obrigar o aluno a se ajustar a padrões inadequados à sua inteligência; se lhe falta essa inteligência, o sistema escolar o recusa. Tal processo é legítimo nas escolas seletivas, quando se pretende educar alguns apenas, mas não é legítimo quando se cuida de a todos educar na medida de sua capacidade. Como no Brasil o sistema desde o 1.º ano primário funciona como um processo seletivo, mantêm-se os padrões rígidos, e reprovam-se repetidamente os alunos, desencorajando-os a continuar sua educação; essa é, sem dúvida, uma das grandes causas psicológicas da evasão escolar. Em todos os países escandinavos, assim como na Inglaterra, as promoções no ensino primário são automáticas. Na França, o aluno não é reprovado, mas orientado para cursos mais populares. Se procedermos à regularização das matrículas pelas idades e à promoção automática, poderemos ver que, com as atuais despesas, que já faz o Estado de São Paulo, uma escolaridade de 4 anos para todos os alunos era ali possível.

Se elevarmos a escolaridade a seis anos na cidade e a quatro anos na zona rural, a despesa de São Paulo subiria a..... Cr\$ 3.200.000.000,00. Como já está a gastar Cr\$ 2.000.000 000,00, não me parece francamente proibitivo que pudesse gastar mais Cr\$ 1.200.000.000,00. Logo, no Estado de São Paulo, seria possível, num plano gradual, atingir a meta prevista com um aumento de despesa, perfeitamente suportável, de Cr\$ 1.200.000.000,00.

Se sabemos que só o aumento do funcionalismo federal foi da ordem de Cr\$ 30.000.000.000,00, fica difícil afirmar que a sociedade brasileira não poderia suportar a despesa com a sua educação popular. A verdade é que não estamos preparados intelectualmente para aceitar a prioridade essencial do problema de educação. Consideramos muito mais prioritário o problema de aumentar os salários de cerca de 300 mil brasileiros, mesmo que esse aumento importe em despesa da ordem de Cr\$ 30.000.000.000,00. Para educar toda a população brasileira,



o aumento seria apenas de mais Cr\$ 4.000.000.000,00. Para os que me disserem que no Brasil não há recursos para a educação, respondo, por isto mesmo, que não é verdade. Não há no Brasil é o sentimento de que a educação tenha prioridade suficiente para determinar a despesa necessária. E o sentimento não existe, porque o Brasil alimenta um conceito místico e não racional a respeito da educação. O que é místico é espontâneo. Não há em relação a coisas místicas necessidade de dinheiro. O místico é de sua natureza gratuito, espontâneo e miraculoso.

Stevenson, o candidato democrático à presidência dos EE.UU., declarou em sua campanha, que a América do Norte, a despeito dos 37 milhões de pessoas que estudam em tempo integral nas suas escolas, estava à beira do desastre se não cuidasse de sua crise educacional. Essa crise não era nenhum déficit escolar, mas, a escassez de professores. Apesar de ser a América a nação que, de todos os países, mais gasta com a educação, os seus líderes acham que se deve gastar ainda muito mais.

Há, entretanto, mais do que isto; os dois melhores sistemas escolares brasileiros são os de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Vejam bem agora se a consideração que vamos fazer não justifica a compatibilidade do programa que venho sugerindo com as condições econômicas do Brasil. O aluno-ano paulista custa Cr\$ 2.000,00 por ano e o aluno-ano riograndense custa Cr\$ 770,00 por ano; quer dizer, 1/3 do que custa o de S. Paulo. E, porque? Porque o ensino no Rio Grande do Sul é, em cerca de 2/3, municipal e como tal custeado no nível econômico local. Se São Paulo adotasse o sistema do Rio Grande do Sul, os seus recursos dariam para elevar o seu sistema ao plano da meta que consideramos aparentemente ambiciosa. Isto quer dizer, se São Paulo em vez de ter um quadro único de magistério para todo o Estado de São Paulo, tivesse quadros municipais de magistério, pagando salários correspondentes aos níveis dos salários municipais, o dinheiro daria para os 6 anos da escola urbana e os 4 anos da escola rural. Agora, porque não faz São Paulo isto? Porque, dentre as distorções brasileiras, uma delas é a de criar permanentemente grupos privilegiados. Como os funcionários de quadros únicos são altamente privilegiados, pois isto os faz independentes das circunstâncias econômicas locais das diversíssimas zonas brasileiras, o Brasil sempre resolve pelos quadros únicos contra quadros locais. Porque o Brasil não organiza os seus serviços na base local, isto é, com quadros municipais? Porque nos seus serviços não procura atender aos serviços, mas aos assalariados desse serviço.

Se o ensino primário fosse local, com salários locais, o dinheiro de que o Brasil dispõe para a educação produziria número muito maior de escolas, com a vantagem, além disto, de não ser

o professor um funcionário consular a ganhar um salário do Estado lá no Município, mas um funcionário como os demais funcionários municipais a ganhar o salário do seu município.

As três idéias que trago, assim, para demonstrar a compatibilidade do programa aqui proposto com as condições econômicas brasileiras são estas: regularizar a matrícula por idade; tornar a promoção automática; organizar o sistema na base de despesas locais e não gerais do Estado, nem muito menos nacionais do governo federal. Com estas três inovações, criaríamos as condições necessárias para um sistema escolar modesto, mas permanentemente progressivo.

Atingida a meta de seis anos de escolaridade fundamental na cidade, deveria abrir-se a oportunidade de continuação dos estudos para os alunos mais capazes, seja lá qual fosse a sua situação econômica, e para os alunos que estiverem em condições financeiras de continuarem os estudos.

Cabe aqui uma outra sugestão, que é inovadora também; modesta e inovadora. Diz a nossa constituição que a educação primária é gratuita e a pós-primária gratuita a todos quanto provarem insuficiência de recursos; em face disto, a educação média brasileira, como, também, a educação superior brasileira, *seria sempre paga*; aos alunos capazes e que provassem falta de recursos, o Estado forneceria bolsas de estudos e os demais pagariam sua educação pelo que a mesma custasse. Desapareceria, dessa sorte, a diferença mais profunda entre escola pública e escola particular; ambas seriam pagas e ambas seriam autônomas. As públicas constituídas em Fundações, com autonomia financeira, administrativa e técnica; os professores pertenceriam às escolas e não ao Estado; e, portanto, teriam os salários correspondentes aos recursos da escola, adotados pelos respectivos Conselhos Administrativos com a plena responsabilidade da manutenção das escolas em sua totalidade. Com a autonomia das escolas, se-guir-se-ia a autonomia dos currículos. O ensino chamado médio deve ser diversificado, em virtude daquele critério inicial de que a educação é o processo de distribuição das pessoas pelas diferentes ocupações à luz das suas aptidões. Sendo assim, a escola média continuaria a escola fundamental, diversificados os seus ramos de estudos, mas socialmente equivalentes, já de cultura da inteligência especulativa, já da inteligência plástica, da inteligência prática e da inteligência inventiva ou da matéria, com grande variedade de currículos e programas.

Com a escolaridade obrigatória prolongada na cidade até os 12 anos, não seria difícil orientar os melhores alunos nesta idade para os múltiplos caminhos equivalentes do ensino médio, que seria, não mais propedêutico ao ensino superior, mas, autônomo e dirigido nitidamente no sentido de preparo real para a vida.

Tal ensino médio formaria o quadro das ocupações de nível médio de uma sociedade moderna, na indústria, no comércio, na agricultura, e no serviço público e privado. Desse quadro, formado com 6 anos de curso primário e 6 anos de curso médio, sairiam os candidatos ao ensino superior; também é altamente diversificado, destinado a formar os quadros profissionais, técnicos e científicos do país.

Tudo leva a recomendar um colégio universitário entre essa escola secundária e a universidade, para o qual se entraria mediante "concurso vestibular, para daí seguir para os cursos básicos de nível superior. De fato, a escola superior seria um conjunto de cursos básicos superiores, estes sim de caráter propedêutico aos estudos pós-graduados para as múltiplas profissões e especialidades da complexa vida moderna, fundada em tecnologias cada vez mais adiantadas. Todo este ensino seria igualmente auto-financiado pelas taxas escolares. O sistema de bolsas do Estado e de bolsas particulares permitiria aos alunos capazes e sem recursos completarem a sua formação de nível superior. Do ensino médio em diante, o Estado destinaria sempre certa importância para a concessão de tais bolsas.

A falta de tempo obriga-me a deixar-lhes, assim, de relance, sugestões que exigiriam desenvolvimentos muito mais minuciosos. Possam, porém, as indicações apenas esboçadas para uma possível "programação" educacional que aqui lhes confio, servir de estímulo ao estudo *econômico* da educação. Afinal educar é investir no setor do capital humano, tão essencial, pelo menos quanto a capital de máquinas e equipamento. Muito obrigado.

HORIZONTES PERDIDOS E NOVOS HORIZONTES*

(A educação primária na sociedade atual)

FERNANDO DE AZEVEDO
Da Universidade de São Paulo

Educadores e mestres, técnicos e administradores escolares arcaram, neste Congresso, — o primeiro que se realiza, de âmbito estadual, um encontro com um grande problema, para um diálogo que esperamos todos seja realmente fecundo, sobre a educação fundamental. É este apenas um momento da conversação interminável em que consiste a própria vida; um elo na imensa cadeia de controvérsias e debates, em que, em cada um dos domínios de estudos e atividades humanas, se levantam novas ou se repõem velhas questões, examinadas a luzes diferentes, e que permitem ao homem determinar, pela curva do passado, a do futuro e anunciar, na seiva que se eleva das raízes da sociedade, sacudida no chão revolto, a flor da esperança e o fruto, doce ou amargo, da renovação. Não sei se já observastes que, numa época de realizações, de ação intensa e de furor construtivo como a nossa, em que predominam as atividades práticas e se mede o valor dos homens pela audácia e pelo êxito nos seus empreendimentos, por toda a parte se sucedem, mais do que em qualquer outra fase da civilização, congressos e conferências de toda ordem, como para indicar que, no começo da ação, está sempre a palavra, falada ou escrita, à qual não se pede senão que seja, como a idéia que ela traduz, "forte, sólida, exatamente circunscrita e apta para preencher a sua divina missão de ser fecunda". *In principio erat Verbum*. "A palavra, um nada, um sopro de ar, sim, mas que desde a madrugada do Gênesis, como escreve Ortega y Gasset, tem poder de criação".

É, de fato, por esses contatos múltiplos e freqüentes, por essas trocas constantes de idéias e ajustamentos de pontos de vista que se realiza a descoberta de diversidades e se elabora len-

* Conferência proferida a 17 de setembro de 1956 no I Congresso Estadual de Educação, que se reuniu em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

tamente, com a proximidade das coisas vistas e das experiências vividas, com a comunhão entre educadores e a convergência de orientações, uma "consciência educacional", bastante clara e profunda para se irradiar, do foco em que se acendeu, para as esferas políticas e governamentais. Porque todos, da base ao ápice da hierarquia escolar, buscamos o mesmo caminho e lutamos sob a mesma bandeira que é a de servir ao homem e à formação do homem; porque, se em nome da verdade e da inteligência, do amor e da justiça, se pode criar alguma coisa de grande e de durável, parece-me legítimo esperar resultados positivos dos debates desses Congressos de Educação, que, embora limitados ao estudo de problemas específicos de uma vasta e importante região do país, têm alcance e repercussão nacionais. Neles se projetam, pelas contribuições de todos, a luz da experiência, o calor do entusiasmo e o impulso para a ação, indispensáveis a essa tarefa, áspera e difícil, que, se tentada com todas as forças, abrirá novas perspectivas à educação em São Paulo, e, quando realizada em sua plenitude, marcará o primeiro passo de uma revolução radical: a educação para todos, que é a defesa do espírito e da cultura, do povo e da nação.

Não é evidentemente num Congresso que se discutirá e ainda menos se poderá esclarecer a totalidade dos problemas de um campo tão vasto da educação como esse que elegestes para objeto de vossos estudos. Mas, por debatidos que venham a ser os mais importantes dentre eles, não me parece (permiti-me falar-vos na linguagem a que me habituei, franca e leal) que se possa ter deles visão clara nem apontar-lhes as soluções, precisas e concretas, se não nos esforçarmos antes por nos fazermos uma idéia mais nítida, exata e ampla, daquilo a que chamamos "educação ou ensino primário" nas sociedades atuais. Porque essa expressão se incorporou à linguagem comum; porque se nos tornou familiar; porque a ouvimos e a empregamos na conversação corrente, podemos embalar-nos na ilusão de que, tendo a palavra, possuímos os conhecimentos que ela implica, e de que o conceito que antes exprimia, é o mesmo que hoje recobre, sem se ter restringido ou alargado o seu sentido, sob a dupla pressão das transformações econômicas e sociais e das mudanças de concepção e do próprio conteúdo da cultura. Não há, de fato, palavra, como observava Goethe, "que fique inerte: com o uso ou o tempo, desloca-se do plano primitivo, e nessa instabilidade da palavra (ou da expressão) se manifesta a instabilidade do conceito". Para se colocar, pois, o problema da educação primária, no conjunto complexo das questões que envolve ou em que se pode desdobrar, é indispensável analisar o que entendemos hoje por "educação primária", quais as funções que tem nos sistemas escolares e se correspon-

dem às necessidades e exigências do sistema social, a sua importância e o seu alcance nas sociedades modernas.

Certamente, essa importância já é muito visível, do ponto de vista estrutural e pedagógico, pelo só fato de residir à base de todo o sistema escolar essa educação, que, sendo horizontal na sua extensão pelo espaço, geográfico e social,* isto é, tendendo a ser ministrada a todos, sem distinção de classes, será também, pela sua qualidade e por seu nível, uma vertical, levantando-se para o ensino médio e superior e, daí, para as grandes criações do espírito. Mas, como é uma instituição relativamente recente, e só agora, no segundo quartel deste século, assumiu ou se prepara para assumir grandes proporções, não é de estranhar a demora na "tomada de consciência" de sua enorme importância e de seu papel social. Se lhe procurarmos as origens mais remotas, onde temos de buscá-las é nas pequenas escolas catedrais ou monásticas da Idade Média, na qual se encontram por igual as do ensino secundário que se liga, pela raiz, às velhas Faculdades de Artes. Mas, se os liceus e colégios de jesuítas que daí derivaram, desprendendo-se das antigas Universidades medievais, para se constituírem em organizações autônomas, adquiriram notável impulso e floresceram desde o século XVI, o ensino primário (pois o sistema escolar por toda a parte se organizou de cima para baixo) só veio a estruturar-se e a tomar forma institucional de ensino público muito mais tarde, no século XIX, depois da Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia e a difusão das idéias e instituições democráticas. Refugiada nos conventos e nas catedrais, para um número reduzido de meninos, passou essa escola por um longo período de hibernação, antes de para ela se voltarem educadores e, em seguida, políticos e homens de Estado que viam na divulgação do ensino elementar um dos instrumentos eficazes de preparação dos indivíduos para suas responsabilidades de cidadão.

O que ela, pois, apresentava nas primeiras formas que revestiu, foi o seu caráter de escola "alfabetizante", para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, e montada, a despeito de sua destinação "popular", para uma pequena camada da população. Embora criada e impelida no seu desenvolvimento, sob a invocação de "escola popular" ou preposta à educação do povo em geral, a escola primária antiga nem se difundiu bastante para atender à maior massa possível de crianças, provenientes de todas as camadas sociais, nem se organizou para reduzir, por uma educação mais ampla e de nível mais alto, a desigualdade social, estabelecida pelas condições materiais da vida, de limitação e de

trabalho, que antes concorreu ela para reforçar, acentuando as barreiras entre essas duas sortes de homens que são os trabalhadores manuais e os intelectuais. A parte ou fração de povo, até hoje extremamente reduzida, que lhe caía na órbita de influência, — que se contentasse então com ler, escrever e contar, isto é, com as técnicas elementares a que se acrescentavam rudimentos de instrução variáveis com a cultura média de cada comunidade nacional. Por menos que pareça, ela passou a exercer, por isso mesmo, no sistema econômico e social da época, um papel fortemente "diferenciador", pela separação entre essas duas sortes de escolas justapostas que conhecemos ainda hoje: a escola primária, mais ou menos prolongada pelos centros de aprendizagem de ofícios, de um lado, e as do ensino secundário, de outro. Examinem-se os grandes sistemas escolares, dos meados do século XIX até o primeiro quartel deste século, e não nos será difícil descobrir, na maior parte deles, uma dualidade de sistemas, sobrepostos mais por justaposição, quase que inteiramente separados: o sistema chamado de "educação popular" e constituído de escolas primárias e profissionais de grau elementar e médio, e o sistema destinado à formação de elites e composto das escolas secundárias (colégios e liceus) e das escolas superiores e universitárias. A estrutura do ensino não fazia mais do que refletir a imagem da antiga estrutura econômica e social.

A integração do ensino primário no conjunto das instituições escolares a que veio agregar-se, não se fez, como se vê, senão muito lentamente por um processo tão longo e acidentado que, somente neste século, conseguiu a escola primária erguer-se da sua posição primitiva que se caracterizava, no sistema pedagógico, por uma certa "insularidade" e falta de prestígio social. Era um parente pobre ou distante que chegara um pouco tarde e canhestramente a uma festa de família rica, e não se tinha muito interesse ou prazer em apresentar as outras visitas... As preferências sempre foram para os liceus e as Universidades montadas para uma classe, — para a aristocracia e, a seguir, para a burguesia que lhe tomou o lugar. O ensino primário então não é ensino socialmente reputado; os salários dos que o ministram, são muito inferiores aos dos demais membros da corporação docente; e o próprio título ou nome que lhes atribuem, — regente de classe, mestre-escola, entre nós, e, na França, "instituteur", servem para distinguir o professor primário dos outros professores na

hierarquia dos sistemas educativos. Na França, o fosso que se cavou, com essa dualidade de sistemas e de tratamento entre os secundários e os primários, nunca se cobriu, apesar dos esforços desenvolvidos para a assimilação ou equiparação dos títulos expedidos por uns e outros. Como os professores de ensino secundário (observava, ainda em 1925, Henri Bernès) se esfor-

çam por opor-se a essa confusão, uma parte do pessoal primário entra em guerra aberta contra os liceus e colégios. As paixões políticas misturam-se à luta e são habilmente utilizadas contra essas escolas "burguesas", essas "cidadelas do privilégio de classe", como eram consideradas as escolas secundárias de tipo

Em nosso país, desde o Império até os fins do primeiro quartel deste século, o ensino primário correspondia, na sua posição dentro do sistema educacional e nas suas tendências alfabetizantes, a uma velha estrutura econômica e social, de que se encontram ainda resíduos ou sobrevivências nas atuais instituições pedagógicas. A mesma dualidade de sistemas justapostos no sistema geral da educação, uma de cujas partes, constituída então de um escasso ensino primário e uns esboços de aprendizagem de artes e ofícios, residia à base do ensino secundário e superior, regulado e mantido pela União, enquanto aquele se relegava às províncias e, depois, aos Estados em que estas se transformaram. Dualidade de sistemas e dualidade de esferas de jurisdição, marcando uma hierarquia institucional e legal em função de uma hierarquia social. É certo que, com a mudança de regime político, surgiu em São Paulo um interesse especial pela instrução primária, renovação de seus métodos e reforma das escolas normais, prepostas à formação de professores primários. Em memória apresentada em 1891, a Prudente de Moraes, governador do Estado, já pleiteava Caetano de Campos uma organização desse tipo e grau, consoante às novas exigências. "Só a monarquia (escrevia êle) teve a coragem de dispensá-lo. Nós, filhos do povo, nós que ao povo devolvemos o cetro que só êle deve empunhar, queremos que êle seja instruído largamente, proficientemente, como quem precisa (atentai bem para a justificação) *governar-se a si e poder governar outros povos, se a ocasião o exigir*". Mas, com todo o vigoroso impulso inicial que lhe deram os dois primeiros governos republicanos em São Paulo, nenhuma mudança se produziu na concepção desse ensino, com que antes se procurava a "chave" do problema político levantado pelas instituições democráticas nascentes. É a mesma preocupação de instituir uma educação popular, à base do sistema e sem articulação com o ensino médio e superior; os mesmos objetivos políticos de preparar o povo para assumir as suas responsabilidades cívicas; e, enquanto o ensino secundário e superior representa, sob a égide da União, uma pirâmide ordenada em altura, o campo do ensino primário é uma planície loteada entre os Estados, em que se busca organizar e ampliar, pela preparação das gerações jovens,

o corpo político, indispensável à prática e a consolidação do regime republicano.

Não podia, no entanto, ir mais longe os fundadores do ensino primário de São Paulo, dominados, como estavam, pela idéia então corrente do papel, cívico e político, da escola popular como instituição pedagógica ligada às instituições democráticas. uma concepção mais larga e, a um tempo, mais realista desse tipo de ensino teria de vir mais tarde com as transformações de estrutura econômica e social que se operaram no país, em consequência do primeiro surto industrial, depois da guerra de 1914-1918, e abriram novas possibilidades e horizontes novos à escola primária, a que as reformas de 1928, no Distrito Federal, e as que, em São Paulo, foram traçadas no Código de Educação, atribuíam uma obra intensa de educação integral, "física, intelectual, moral e cívica", e imprimiam, dentro do espírito de finalidade social, o caráter de "escola de tipo único, uniforme nas suas bases humanas e nacionais". A escola primária passou a ser considerada como instituição enquadrada no sistema social, a que serve, e destinada a intervir, por uma ação consciente, no processo de socialização; vestibulo da estrutura social, para influir sobre ela, integrando as gerações sucessivas na comunidade, pela adaptação crescente destas às necessidades do meio sócio-cultural; escola do trabalho, com finalidade educativa, ou escola-comunidade, organizada para atrair e colher, sem distinção, crianças de todas as pro-veniências e contribuir para atenuar e abolir o sentimento isola-dor de diferenças sociais, criadas pelas diversidades de situação econômica" * Ela é então encarada pela primeira vez por sua função mais social do que política, como instrumento que é, de integração e assimilação social e de tal modo articulada às demais instituições do sistema escolar que já não se admite considerá-la, na sua estrutura orgânica e na sua vida funcional, senão dentro de uma política nacional de educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, investe contra o divórcio entre as instituições do ensino primário e profissional, de um lado, e as do ensino secundário e superior, de outro; examina a uma luz nova o problema da educação fundamental e traça as bases e diretrizes de uma política de reconstrução educacional do país. Mas, esses novos horizontes que se descortinam, e ora se desenhavam, com uma claridade meridiana, ora apenas se esboçam, em linhas e cores indecisas, não chegaram a prevalecer, na consciência educacional e nas realizações práticas, sobre os horizontes, mais distantes do que perdidos, da velha escola de alfabetização.

* Reforma do ensino no Distrito Federal, 23 de janeiro de 1928. Parte II. Título I. Do ensino público primário. Cfr. Código de Educação, do Estado de São Paulo, de 21 de abril de 1933.

Já podemos agora abordar a questão mais de perto, começando por esclarecer a "função social" que corresponde a esse tipo de ensino nos sistemas escolares, para apreciarmos, em todo o seu alcance, a nova concepção que daí decorre, e todas as implicações técnico-pedagógicas que ela comporta. Não é possível, de fato, compreender, em qualquer de suas partes essenciais, um sistema escolar senão confrontando-o com o sistema social em que se inseriu e desenvolveu; e, como a sociedade resulta de processos, sucessivos e alternativos, de integração e diferenciação, indispensáveis à sua constituição como um todo e ao seu funcionamento normal, toda a estrutura pedagógica se organiza e se arma, ela própria, para atender a essa dupla função de realizar entre os indivíduos e os grupos uma certa "homogeneização", para integrá-los mais fortemente na comunidade (preparação para o meio social geral em que vivem), e "diferenciá-los" em seguida (preparação para os meios especiais, funcionais ou ocupacionais). Ou, por outras palavras (se me permitis repetir as que escrevi em um de meus livros), "à medida que se complica, a sociedade precisa, para manter e perpetuar a sua unidade, da *diversificação* de funções à base de um ideal comum; ela (como a educação que a serve) uniformiza e diferencia, a um tempo, mas, especializando, coordena, completa e harmoniza, de modo que, a par das semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva, se assegure a persistência dessas diversidades impostas pela divisão do trabalho social, que é uma das causas mais ativas da diferenciação dos grupos". É por isso que toda a organização dos sistemas escolares modernos "é constituída (como já então observava) por uma *infra-estrutura* de educação comum (ensino primário e secundário, este, ao menos até certo nível) sobre a qual se edifica uma *superestrutura* de educações múltiplas (escolas especiais, de grau médio e superior), em que há uma preponderância absoluta de especialização. Essas duas estruturas superpostas, nos sistemas pedagógicos, correspondem à dupla exigência da sociedade, que, tendo por base de sua unidade e coesão social um minimum de semelhanças de indivíduos, grupos e subgrupos que a compõem, tomam como ponto de partida a assimilação (homogeneização) dos indivíduos (ensino geral, comum) para as diversificações ulteriores, nas escolas especializadas".

Ora, como a assimilação é "a lei da vida nacional", que, na observação exata de Félix Pécaut, é uma passagem incessante do heterogêneo ao homogêneo, uma formidável *brassage*, para a qual concorrem, com seu papel assimilador, o conjunto das forças e instituições sociais que contribuem para o desenvolvimento das sociedades, — a família, a língua, a religião, o Estado, as cidades, — já se pode compreender a importância em geral dos

sistemas escolares e, particularmente da escola primária, que é ou pode vir a ser um dos mais poderosos fatores de assimilação. Ela espalha por todo o território a mesma cultura intelectual e moral. "Que se reflita um instante, por exemplo, (como nos lembra Pécaut) sobre os fins reais do ensino gramatical e porque êle guarda sempre lugar tão importante. O instinto que o mantém no programa é mais seguro que as teorias dos inovadores; e enganam-se os gramáticos que lhe atribuem por papel explicar a língua. Não; trata-se, na verdade, mais profundamente de fazer a unidade de língua e de lutar incessantemente contra as causas de diferenciação. Encontra-se aí com que renovar e colocar na sua luz verdadeira a questão do *ensino geral* e dos ensinios *especiais*. O ensino geral que se deveria antes chamar *ensino comum*, justificam-no muito mal, não fazendo valer em seu favor senão suas qualidades pedagógicas, seus méritos para o cultivo das faculdades; tão pobre justificação que dela sai enfraquecido ou menosprezado e ensino geral, e é a especialização que afinal leva vantagem. Ora, êle tem, na realidade, um incom-parável alcance, não pedagógico, mas *social*: êle nos torna semelhante".

Quando se fala no papel nacional da escola, pensa-se sobretudo "em sua utilidade para a prosperidade material ou para a moralidade da nação. Mas a verdade fundamental é outra. É que a escola faz nação: ela é um dos instrumentos mais poderosos de assimilação e de integração social e cultural". Sob esse aspecto, o ensino secundário (e não me refiro ao ensino médio, em geral) participa da natureza do ensino primário; e é exatamente a essa luz que se justificam as transformações por que está passando, no que respeita à sua concepção e à sua estrutura. Pois, como já observei em outra ocasião, "o ensino secundário, se se diferenciou historicamente, não se diversifica do ensino primário, em essência: entre um e outro há diferenças de graus e não de natureza. Um e outro destinam-se, nos sistemas escolares, a ministrar uma cultura ou um ensino geral, comum, conforme o tipo de cultura dominante em cada civilização; mas, enquanto este (o ensino primário), além das técnicas fundamentais, — ler, escrever e contar, se propõe dar a todos os indivíduos em idade escolar um *minimum* de cultura, — *minimum* esse, variável aliás de uma fase para outra, na evolução social e política de um povo, e de país para país, segundo o nível de cultura e o tipo de civilização, o ensino secundário não tem por fim senão estender, aprofundar e aperfeiçoar essa cultura geral, se não para todos, para uma fração, cada vez maior, a mais dinâmica e bem dotada, da população escolar. Não vejo, pois, no ensino secundário a originalidade fundamental que se lhe quer atribuir, o que é antes histórica, tradicional do que substancial e de natureza. As fronteiras

que separam um ensino do outro, são, por isso mesmo, flutuantes, interpenetrando-se, avançando ou recuando, conforme é menor ou maior a duração do ensino primário que, entre nós, não se eleva a mais de três ou quatro anos e atinge a sete em outros países".

Se, pois, o ensino secundário, que é também um "ensino geral" e tem por função desenvolver, alargar e elevar ao mais alto nível possível a cultura cujas bases se lançaram na escola primária, se distribui ou deve distribuir-se a um número cada vez maior de jovens e tende a englobar, sob diversas formas, a totalidade dos adolescentes, o ensino primário é o ensino essencial, mínimo, ministrado *a todos* e que poderíamos chamar, — empregando uma expressão hoje em voga no campo social, — "ensino vital" à semelhança do "salário vital". É por êle, na verdade, que se transmite, de forma sistemática, aquele conjunto de conhecimentos, variável com o tipo, os padrões e o nível de cultura de uma sociedade, e que permita a todos e a cada um, sem distinção de condições econômicas, enfrentar com consciência nacional e "humana os problemas da vida. É sobre esse fundo mínimo, — variável (é preciso repeti-lo) no seu conteúdo, quanto ao seu nível e em sua duração com as condições sócio-culturais de cada país, — que se deve abrir o caminho para que todos os jovens com capacidade natural e suscetíveis de maior desenvolvimento de suas inteligências possam ir ascendendo, no serviço do país, a postos de comando, de combate e de atividade cada vez mais universais, como a direção social e política, a investigação científica e a criação artística. Porque sua função integradora é proporcionar a cada comunidade nacional essa cultura elementar, básica e comum, capaz de lhe assegurar a coerência e a unidade interna, tem sempre a escola primária os traços característicos da cultura do país a que serve. Quando falamos em adaptá-la às condições locais, às possibilidades que cada região oferece a demonstrações e práticas de ensino, aos interesses cujos centros variam de uma região para outra, não é senão para alcançarmos sua integração maior, para uma ação mais eficaz, no meio em que vai atuar, mas sem prejuízo do caráter genérico que ela assume, no sistema, como instrumento de assimilação de todos a uma cultura nacional.

A importância desse papel que, por toda a parte, tende a exercer, avulta, em forte relevo, em países de imigração como o nosso, em que os contatos de povos e culturas diferentes em determinadas regiões e, particularmente, em São Paulo, atuando como fatores de mudança e de diferenciação, na dinâmica social, reclamam um trabalho incessante de reintegração social de que participam todas as forças e instituições como todas as técnicas

de transporte e de comunicações. Certo, como pondera Louis Kronenberg, "porque os imigrantes provêm de fontes muito diversas, porque eles têm tipos de cultura e de vida muito variados, são tentados a adotar a tradição dominante. É a função do *melting pot*, do cadinho, fundir particularidades numa massa homogênea. .. É o fim ou função de um país "novo" estabelecer tradições". Mas não é menos exato que a ação integradora da sociedade é tão importante e indispensável para dissolver as diferenças de costumes e crenças que o Estado "continua sempre, com todo o seu poder e todo o seu instinto, — e sem poder fazer de outro modo, — sua obra incessante de assimilação", em que tem sua parte sumamente importante a escola primária nos sistemas educacionais. Instituição que reflete a cultura média de um povo e em que assenta toda a educação superior, ela contribui para atenuar senão apagar a antinomia entre a cidade e o campo, a reduzir a barreira entre as classes, a fornecer e alargar a base comum às diversidades regionais e a forjar "essa armadura de aço, em cujas malhas a abalada estrutura da unidade nacional se poderá recompor", para que não nos reste um dia, como já receava Rui Barbosa, "uma justaposição de Estados e uma poeira de aldeias manipulada por interesses dispersos". É por aí também, por essa obra imensa de educação popular, igual para todos, que podemos ter, numa conjugação cerrada com os demais fatores de assimilação, "solidariedades nacionais", "movimentos nacionais", "nomes nacionais", ou por outras palavras, essa forte consciência nacional que resulta da unidade de formação espiritual básica de todo o povo.

Mas, por mais importante que seja o papel assimilador da escola, — e não é preciso encarecê-lo mais para compreendermos ao justo o do professor primário que se pode considerar, sem exagero, um "artífice da unidade nacional", — êle se completa e se dilata com outras funções que dele decorrem e pode a educação primária exercer na medida em que se estender o seu raio de ação. Examinemos, pois, a questão sob outros aspectos. Do ponto de vista da economia nacional, a educação em geral, e, particularmente, a primária que, subjacente a todo o sistema, tende a atingir, na sua rede em expansão, número cada vez maior de indivíduos, constitui uma das técnicas de exploração da maior das riquezas de um país, — a que é representada pelas gerações jovens, — crianças e adolescentes. Exploram-se por toda a parte, com recursos e intensidades variáveis, as riquezas do solo e do subsolo: as riquezas vegetais, pelas atividades agrícolas renovadas pelas técnicas modernas; as de minérios que se arrancam às entranhas da terra, como os depósitos de ferro, as minas de carvão e as

jazidas de petróleo. Mas a maior de todas elas, a do material humano, deixa-se perder, em grande parte, ou se desperdiça, pelo abandono quase total, pela miséria e pela corrupção, por moléstias e endemias, sem qualquer preparação para transformar todos os indivíduos em unidades econômicas ou produtivas, a serem utilizadas nos mais diversos campos de atividades humanas. Ora, esse aproveitamento, por uma educação adequada, das gerações que vão surgindo, e só por essa forma se incorporam, com todas as suas energias, ao patrimônio nacional, por onde se iniciará senão por uma educação básica, em grande escala e a mais elevada possível, sobre que se tem de erguer, no sistema escolar, o sólido arcabouço das mais diversas escolas destinadas à formação tanto de trabalhadores manuais e mecânicos quanto de trabalhadores intelectuais ?

E aqui tocamos em dois pontos essenciais, de cuja análise ressalta a importância da obra reservada à escola primária, e que se prendem, no fundo, ao seu papel como fator de assimilação: a saber, a contribuição que pode trazer, de um lado, à redução progressiva da distância social entre as elites e as massas, como entre os trabalhadores manuais e os trabalhadores intelectuais, e, de outro, ao processo de seleção, pelo qual as elites são recrutadas das massas. Essas duas funções são de alcance tanto maior quanto mais se acentuam os fatos, sob cuja pressão se transformam as sociedades modernas, como sejam as mudanças técnicas e econômicas, a ascensão da pequena burguesia, o advento das massas e as tendências democráticas. Vale a pena deter-nos por alguns momentos em cada uma delas. Em primeiro lugar, se uma das fontes de conflitos entre massas e elites, que repercutem tão violentamente sobre a vida social e o mecanismo da vida pública, é exatamente a distância social que as separa, dando a umas e outras estilos de vida, de pensamento e de linguagem totalmente diferentes, não há outro meio de aproximá-las senão o de elevar por uma educação comum, a mais forte e prolongada possível, o nível cultural das massas, como o nível dos trabalhadores manuais. Essa vontade de encher, quanto possível, por vias diversas, o abismo que separou até hoje massas e elites e as duas espécies de trabalhadores, já não é utopia como justamente observa Roger Gal: "ela corresponde à tendência da evolução moderna que reduz cada vez mais, depois de uma primeira multiplicação das funções de operários na indústria, as funções mecânicas que ela confia à máquina, enquanto "se intelectualiza" o trabalho do técnico, fabricante ou inspetor de máquinas. É esse fato novo que permitirá pouco a pouco reduzir a distância que separa a classe dos trabalhadores mecânicos da dos intelectuais, como aliás se reduz o leque dos salários e se estende a noção de responsabilidades cívicas. É esta a razão por que se pode esperar de um

regime democrático efetivo a realização de uma hierarquia nova 3 de uma elite funcional, fazendo apelo, fora de todos os preconceitos de origem, somente às capacidades do indivíduo e guardando sempre contato com a massa, quer dela provenha, quer para aí volte, sempre controlada por ela e animando-a para melhor servi-la".

Em segundo lugar, quanto mais se alargar e se aprofundar o campo para a pesquisa e orientação dos novos valores; quanto mais se estender a rede do ensino, tanto mais larga a sondagem ou a exploração dos valores nascentes. Não sei se já pensastes sobre as vocações de toda espécie, — literárias, artísticas, científicas ou técnicas que se perdem e malbaratam na massa dos milhões de crianças que, mantendo-se fora ou à margem da escola, não tiveram e não têm ainda oportunidade de revelar e pôr à prova suas aptidões naturais. São riquezas ou valores quase inteiramente perdidos para a nação. À medida, porém, que se dilatar o campo de sua ação educativa, a escola primária e todo o conjunto de instituições* que compõem o sistema escolar, tendem a funcionar como um "processo social-pedagógico", mediante o qual se investigam as melhores aptidões do indivíduo, se favorece o seu desenvolvimento e se procura orientá-lo para o tipo de estudos ou de atividades mais concordes com suas possibilidades e preferências. Um dos fatos mais significativos do mundo moderno, — "a revolução essencial que se produz, sob nossos olhos, no domínio educativo é, de fato, na observação de Roger Gal, a extensão da cultura e um número cada vez maior de beneficiários e, de outra parte, sua extensão à vida inteira. Encantada outróra na infância e na mocidade, pode ela prosseguir cada vez mais por toda a vida. A máquina ganhou para o homem ao menos essa vantagem, quase a despeito dele, permitindo primeiramente retardar a idade da entrada na vida ativa e, em seguida, prolongar a escolaridade, encurtando-lhe o tempo de trabalho na vida adulta, liberando horas para os lazeres e desenvolvendo pelo rádio, pela leitura, pelas artes diversas, pelos cursos à noite e pelas escolas de aperfeiçoamento, técnico ou intelectual, os meios de ampliar a cultura", cujas bases se tenham lançado no ensino pri-

Sob todos esses aspectos engrandeceu-se por tal forma a importância do ensino geral ou comum que, em quase todos os países, segundo as estatísticas publicadas pela Unesco, as reformas do ensino primário passaram a preponderar sobre as relativas ao ensino secundário, e estas sobre as dos ensinos especiais, e se desenvolveu por toda a parte a tendência a erguer a um nível universitário a formação do magistério primário. Os pro-

fessôres dos dois ensinos que se enquadram na categoria do ensino geral e, portanto, do primário e secundário, devem ser, segundo essas diretrizes, recrutados e formados por igual, em conformidade com a relevância de sua função social nas sociedades modernas, para elevarem cada vez mais o nível geral de cultura de cada povo. Daí também, dessa concepção nova da escola primária e de seu papel, o esforço desenvolvido para tornar mais estreitas as relações entre a escola e o meio social, multiplicar-lhe os contatos com a sociedade a que serve, transformá-la num centro vital da comunidade e aparelhá-la, para isso, de todos os recursos técnicos e pedagógicos, sociais e culturais que lhe permitam romper os quadros estreitos em que a escola antiga se encerrou, e erguer-se à altura de sua missão. A iniciação dos alunos nas atividades sociais, a organização de jogos, as iniciativas culturais e artísticas, bem como, em outro plano, as associações de pais e de mestres, não se destinam, de fato, senão ao fim de articular a escola com o meio social e fazer convergir, na mesma direção, todas as forças operantes, mais ativas, no processo educacional da comunidade. Daí também, da compreensão de seu papel como instrumento eficaz de assimilação, e da necessidade de lhe dar o tempo e as bases indispensáveis ao cumprimento de suas tarefas, a tendência para prolongar a escolaridade, gratuita e obrigatória, dos sete aos quatorze ou dezesseis anos, a fim de se obter não só uma formação mais completa do homem como também uma elevação progressiva do nível de cultura das massas.

Tem-se observado que a história da educação nos tempos modernos é a história de sua conversão em serviço público, segundo se verifica em nosso próprio país, em que 84% das escolas primárias já estão a cargo dos poderes públicos. Mas, se atentarmos para as origens desse movimento que tende a transferir para o domínio público ou a esfera do Estado a educação, no conjunto de suas instituições e, particularmente a educação fundamental, onde temos de buscá-las é nas transformações econômicas e sociais, na complexidade de estrutura das sociedades modernas, no extraordinário crescimento demográfico, e também na consciência crescente das conseqüências que da educação resultam para o complexo social, "do caráter extenso dessas conseqüências, no espaço e no tempo, de sua natureza uniforme, fixa e periódica e de sua qualidade de irreparáveis". Daí a marcada tendência, reconhecida por John Dewey, e por mim já assinalada em outra conferência, a considerar que "a educação das crianças é uma verdadeira obrigação do Estado, não obstante o fato de estarem elas primordialmente ao cuidado da família". Onde essa consciência madrugou e impeliu os governos a estender a todos e prolongá-la para todos até a adolescência, foi nas nações mais conscientes de sua missão histórica, criadoras de cultura, fecundas e

poderosas, quer no plano das atividades pacíficas, quer ainda no das atividades bélicas. Foi pela educação que Fichte procurou preparar e erguer a mocidade de seu país, nos famosos discursos com que falou à nação alemã, enquanto rufavam pelas ruas de Berlim os tambores das tropas napoleônicas. "Foi o mestre-escola que venceu a guerra", proclamou-se mais tarde na Alemanha, que, setenta anos depois, saía vitoriosa da guerra contra a França. E, se quiserdes compreender em toda a sua extensão o sentido tremendo dessas palavras, ouvi as de Rui Barbosa, ao rematar um vibrante comentário sobre a vitória do Japão, na guerra contra a Rússia, e que êle atribui, com fundadas razões, menos à organização militar daquele povo, menos ao poder de suas invenções e de suas armas do que às grandes virtudes que animavam os seus soldados. "As nações que não buscarem essa higiene (isto é, "um meio nacional límpido, uma política e administração honestas"), acabarão, escreve Rui, como o colosso moscovita, devoradas pelas misérias intestinas, envergonhadas pelas nações estrangeiras, embora multipliquem o trem de suas máquinas de combate, cubram o campo de hostes inumeráveis e sobrecarreguem os orçamentos de sacrifícios militares. Porque as asas da vitória não se fazem do chumbo das balas, nem do aço dos canhões, mas do espírito que eletriza as hostes combatentes e lampeja, como centelha divina, entre os horrores da guerra. A maior das verdades táticas é que os povos se defendem principalmente com o coração de seus soldados".

Certamente, não é só a escola primária nem mesmo todo o tema das instituições pedagógicas, constituído de escolas de todos os graus e tipos que tem, numa sociedade, a função de criar esse "ambiente nacional límpido", a que se refere Rui, de educar ou de transmitir, para lhe perpetuar a vitalidade e coesão interna, esse "conjunto de meios de que se serve a humanidade para agir sobre a natureza e esse sistema de valores destinado a fazer convergir as atividades individuais", — conjunto de técnicos e meios e tábua de valores em que consiste afinal uma civilização. "A conservação de um fogo sagrado é para toda sociedade uma necessidade vital". Por isso mesmo, porque é uma *necessidade vital* esse minimum de assimilação dos indivíduos, de colaboração de forças e de comunhão de sentimentos, para lhe assegurar a unidade e continuidade, toda sociedade trabalha incessantemente, no conjunto de suas instituições, para modelar as gerações jovens em conformidade com seu ideal de vida e com determinados padrões de cultura e de comportamento. Essa obra de integração dos indivíduos no grupo, as sociedades primitivas, — uni-

dades de volume restrito e culturalmente homogêneas, podem realizá-la e a realizam, de fato, sem nenhuma escola e com maior eficiência do que as sociedades modernas com seus enormes e complicados sistemas escolares. É que toda sociedade, como observa Bouglé, "possui, ao contrário, diversas redes de instituições, — domésticas, econômicas, religiosas e políticas, nas quais, do berço ao túmulo, é envolvido o indivíduo. Não é somente na escola, é no lar, no templo, na oficina, sobre o *fórum* que a sociedade o marca com seus caracteres; e, como as passagens em que ela o apanha, são numerosas e várias, também numerosos e vários são os processos que ela emprega a seu respeito". O meio e a época têm sobre eles tanto ou mais influência que os educadores. A rua, as conversas, os espetáculos, as relações, o ar do tempo, as modas que se sucedem (mesmo as modas da linguagem) atuam constante e poderosamente sobre o seu espírito.

Mas, essa observação, de todo ponto exata, não amesquinha nem reduz o papel da escola na vida social. Pois, como as sociedades modernas são extremamente complexas, de população numerosa e heterogênea, em que surgem, pelos constantes contatos de culturas diferentes, concepções de vida, idéias e tendências diversas senão opostas, assume importância cada vez maior, na época atual, todo esse "conjunto de instituições com o auxílio das quais a sociedade se esforça *conscientemente* para formar as idéias, os sentimentos e os hábitos de seus membros ainda jovens", e por coordenar e disciplinar a ação "de todas essas forças invisíveis que pesam sobre nós a cada momento de nossa vida", de todo esse "conjunto poderoso e obscuro de pressões, atrações e tentações que às vezes, sem que se perceba e sem que ninguém tenha querido, orientam todavia a nossa conduta". A nossa vida inteira pode ser, de fato, considerada como uma educação, no sentido amplo, não mais organizada, nem mesmo organizável, mas, ao contrário, essencialmente desordenada, consistindo no conjunto das impressões e das aquisições de toda ordem que devemos à vida. Nessas intervenções tumultuárias, os pequenos focos de ação consciente, que são as escolas, constituem, na bela imagem de Bouglé, "pontos na noite e a noite que as envolve, não é vazia, mas, ao contrário, inquietante", e compreendem, na vida social, "a zona luminosa que é singularmente mais estreita que a zona de sombra". Se, porém, o meio nacional de que a escola emergiu e a que serve, não constitui um suporte vigoroso para mantê-la e favorecer-lhe o desenvolvimento; se as instituições econômicas e políticas não são boas; se a atmosfera social e cultural, em que mergulha, não é límpida e estimuladora, mas tórva e pesada; a escola, que reflete a sociedade, como a sua imagem, será frágil e inoperante, e não poderá elevar-se à altura de suas responsabilidades. Quando, na Alemanha, foi apresentada a escola como

"organizadora da vitória, em 1870, e, relativamente ao Japão, se atribuíam à educação viril de sua mocidade os triunfos com que, em 1903, assombrou o mundo, a escola respirava então, em um e outro país, um vigoroso meio nacional, em que o conjunto de suas instituições sociais conspirava, sobre um fundo sólido de tradições, para desenvolver o sentimento do dever público, o espírito de sacrifício, a temperança e as virtudes militares, para dar, portanto, à escola força e eficácia e imprimir-lhe uma impulsão reti-línea, fazendo dela um fator poderoso de renovação.

A "função social", de assimilação e integração que exercem as escolas de ensino geral e comum, com uma eficácia variável conforme as condições do meio nacional, é, pois, como se vê, uma função complementar, ora necessária, ora dispensável, da ação direta e constante da vida social no seu conjunto, e de tal modo que se pode admitir a hipótese de voltarem as sociedades, reestruturadas em novas bases, a reduzir às escolas especializadas o seu aparelhamento educacional. Se estudarmos, de fato, as relações reais e possíveis, já percebidas e previsíveis, entre o progresso técnico e a integração social, não nos será difícil chegar à conclusão de que, estabelecido um "etos" para a sociedade na civilização nova, a difusão cada vez maior da imprensa e do livro, e os recursos maravilhosos do cinema, do rádio e da televisão, aplicados, em grande escala, à educação do povo, poderão tomar o lugar às escolas de ensino geral, pela multiplicidade dos contatos com os indivíduos, grupos e classes e pela expansão quantitativa das lições, comunicações e informações de toda ordem irradiadas das estações transmissoras. todas essas enormes aglomerações urbanas se tornarão pequenas e ao alcance, no conjunto de seus habitantes, da ação penetrante e persuasiva desses novos e extraordinários instrumentos de comunicações e focos de irradiação de cultura. A técnica transformará essas cidades tenta-culares em meios restritos, como outrora os de Atenas, Florença e Amsterdam, em que a assimilação dos indivíduos se fazia pela ação direta da sociedade sobre seus membros, produzindo, com igual intensidade, os grandes movimentos de educação como os da arte, que, nas palavras de Paul Valéry, "não se observavam senão nesses microcosmos, onde a temperatura do desejo de belas coisas podia elevar-se prodigiosamente e o gosto, o entusiasmo e o senso crítico se achavam em excitação perpétua". A tarefa da educação organizada é atualmente enorme, e pode bem acontecer, como observa J. Sadler, "que a própria complicação do ensino oficial seja o sinal precursor de seu desaparecimento final. É a opinião de Pestalozzi... e ele tinha instintos de profeta. Segundo êle, a organização oficial desempenha o papel de andaimes que desaparecerão logo que a construção estiver acabada, e essa construção final será espiritual, familiar, social. Para a maior

parte dentre nós, a verdadeira escola é a de uma tradição social, reconstruída e consolidada".

Mas, podeis transqüilizar-vos, que nada disso, se a previsão se confirmar, acontecerá antes de se concluir a laboriosa reconstrução social do mundo, e, por várias gerações ainda, terão de trabalhar as dos professores primários, nesse esforço gigantesco, para sairmos do abandono a que se relegou a educação e não desperdiçarmos o imenso material humano constituído de milhões de crianças que andam, no país, perdidas pelas cidades e pelos sertões. Sei que sois capazes de entrar em contato com o sentir e o sofrer do homem comum, para perceberdes, em toda a sua gravidade e extensão, os problemas angustiantes de sua casa e de seus filhos. Pela convivência que as circunstâncias, por três vezes na minha vida, me permitiram com o professor primário e, especialmente, com a mulher dedicada a essa profissão, pude acom-nhá-los de perto na sua sensibilidade e nos seus sofrimentos: a sensibilidade, para compreender e partilhar os anseios contidos na voz da multidão, como na voz das crianças, na robustez ou na fragilidade de seus corpos, na sequidão ou na frescura de suas bocas, na beleza ou na palidez de seus rostos, e, tantas vezes, no maltrapilho de suas roupas e no vazio ou na amargura de suas almas; sofrimento dos que não vêem devidamente apreciados os seus esforços; dos que não têm a justa compensação material; dos que trabalham sem meios e sem estímulos; dos deslocados, desajustados e insatisfeitos; dos que vivem, afinal, "o drama obscuro do homem que se enganou na sua vocação ou que se enganou pelo menos (como tantos de vós) na maneira pela qual essa vocação se deveria realizar". E, com tudo isso (e eu tenho o prazer de proclamá-lo para honra e glória do professor primário), nunca faltaram à maioria dos professores, diretores e inspetores a consciência humana, projetada sobre o campo profissional, os sentimentos retemperados no metal austero dos deveres de sua missão, o sentido das responsabilidades, a conformidade com um tipo de vida e de trabalho, obscuro e penoso, a dedicação exemplar, tantas vezes comovente, à criança, à escola, à vocação de educador, ou, por outras palavras, a ética profissional do mestre que, como a do médico, é a mais aguda, delicada e responsável, a que pode sujeitar-se um homem, pois na inteireza ou na frouxidão de seus limites se encerra um elemento fundamental para a educação e para a vida das sociedades.

No Congresso de Educação, cujos debates se inauguram, as vossas responsabilidades são tanto mais graves quanto mais premente a necessidade de se afastar de uma vez a miragem do puro

alfabetismo, de não insistir na perigosa ilusão de educar no atropelo, que é o regime de turnos, e na futilidade, de reerguer à altura de nossos tempos e não deixar em transe marginal uma instituição, como a da escola primária, que deve passar por transformações profundas, no seu espírito, na sua estrutura e nos seus métodos, para ser um clima de educação integral, cujas bases foram lançadas em São Paulo com as da própria vida republicana e que já constituiu, em época mais tranqüila e menos exigente, o orgulho dos paulistas. Parte integrante e viva, e de uma importância capital, do sistema escolar do Estado e da Nação, se ela não será o que quiserem os seus mestres e diretores, é destes que receberá, pela sua probidade, competência e dedicação, o grande impulso para seu renovamento e seus progressos. Se aqui vos reunis com fé e entusiasmo, mas também com um claro sentido da realidade, não para se conformar com ela, mas para vencê-la e ultrapassá-la, é que tendes a consciência de vossa alta missão, que é a de lutar, por todas as formas, para reorganizá-la em novas bases, reestruturá-la os planos de estudos, dentro da concepção moderna de cultura, descarregá-la do peso morto que possa ter, e incorporar-lhe dimensões novas. Aqui se proclamarão princípios, se proporão soluções e se assentarão medidas para atingir esses objetivos e, certamente, respostas seguras se darão a perguntas claramente formuladas sobre problemas teóricos e situações concretas. Mas uma conferência desta ordem, de mestres e educadores, técnicos e administradores escolares, nem se convocou nem se realiza agora senão como um ponto de partida para entrar em ação. A própria atividade que ela denuncia e as novas experiências que dela resultarem, nos ensinarão a depurar nossos critérios para que, quando se retirar a grande maré levantada por um aluvião de idéias, de pontos de vista, concordes ou divergentes, possamos aproveitar a umidade fecunda que ficou na areia, e será o húmus fertilizante de uma nova era de reconstrução.

SUGESTÕES PARA uma NOVA POLÍTICA NO BRASIL: A RURBANA*

GILBERTO FREYRE
Da Universidade do Recife

Era preciso que aparecesse um Secretário da Educação em Pernambuco particularmente sensível às necessidades das populações rurais, em vez de atento somente aos problemas urbanos. E com a coragem de dar a essas necessidades o realce — justo realce — que o Prof. Aderbal Jurema lhes vem sabendo dar de modo inteligentemente novo.

São necessidades ou problemas, os urbanos e rurais numa província como a nossa, metade rural e metade urbana, que devem ser considerados no seu conjunto e não em oposição uns aos outros. Formando, como formam, um complexo, é preciso que sejam tratados como um complexo. Como o todo que na realidade são; e que não se deixa partir ou dividir em dois ou três pedaços opostos sem descaracterizar-se ao ponto de, assim dividido, perder, além do caráter, a própria vida.

O que não significa que se deva tratar aqui ou em qualquer Estado ou país o problema rural de ensino da mesma maneira que o urbano. De modo algum. O que se sugere é que o problema rural de ensino em Pernambuco, como noutras áreas do Brasil, não deve ser considerado como se fosse independente do urbano; nem o urbano resolvido — cenograficamente resolvido, é bem de ver — como se raízes profundas não o prendessem ao rural; ou como se as mais íntimas das interdependências regionais não fizesse, em vários pontos essenciais, de dois problemas contraditórios um problema regional só, embora complexo.

No momento em que falsos sociólogos e improvisados políticos cogitam, com pretensões messiânicas, de fazer do Recife o que denominam "o Recife maior", pelo acréscimo, ao já sobrecarregado Recife de hoje, de populações e subáreas de municípios vizinhos, com fins talvez eleitorais, perigosamente políticos e de todo desastrosos do ponto de vista social, é bom que se diga, em alta voz, senão de alarme, de advertência, que se pretende pra-

* Conferência lida por ocasião da instalação do Curso de Treinamento de professoras Rurais, em Pernambuco, 1955.

ticar contra Pernambuco, ao lado de verdadeiro crime político, imenso erro sociológico. Pois do que se necessita em Pernambuco — já o indicam estudos repetidos do assunto, realizados aqui e em áreas semelhantes ao Nordeste brasileiro — é precisamente da descentralização do Recife e não de maior centralização de atividades regionais na já sobrecarregadíssima Capital deste Estado e, sob vários aspectos, do Nordeste. Do que se necessita em Pernambuco — venho agora sugerir à base desses estudos — é de uma política social que não se estreme nem na urbanização nem na ruralização da comunidade pernambucana, mas se esmere na sua rurbanização. Ou seja: no equilíbrio, dentro dessa comunidade complexa e já antiga e ecológica e sociologicamente diversa pelos seus vários espaços naturais e culturais que devemos procurar transformar de antagônicos em complementares — agrários, pastoris, industriais — dos valores e estilos urbanos com os valores e estilos rurais. Mais que equilíbrio: interpretação. Compenação. Precisamos formar e desenvolver aqui uma mentalidade rurbarana, na acepção por assim dizer conjugai de rurbaranidade. Por conseguinte, rurbarana não apenas no sentido que de ordinário se atribui à palavra criada por Galpin para definir situações intermediárias entre a puramente urbana e a puramente rural, mas no que, expandindo idéia do Prof. Cole, venho no Brasil procurando desenvolver para caracterizar situação mista, dinâmica e, repito, conjugai, fecundamente conjugai: terceira situação desenvolvida pela conjugação de valores das duas situações originais e às vezes contrárias ou desarmônicas, quando puras. Urbana e rural a um tempo pela vontade dos que buscam desenvolver tal situação em vez de aceitá-la quando as circunstâncias a impõem. Pois rurbarana é palavra derivada de rural e de urbana como certos nomes modernos de meninos que se chamam Jomar, pelo fato de o pai se chamar João e a mãe, Maria; ou Editônio, de Edite, nome da mãe, e Antônio, nome do pai.

Para a formação dessa mentalidade ou desse espírito conjugai rurbarano, em Pernambuco ou no Nordeste do Brasil, quem mais capaz de concorrer que a professora, a mestra primária, a educadora cujo ensino ou influência alcance não só a gente miúda como a grande ou adulta? Ela, educadora com alguma coisa de missionária, está como ninguém em situação de mostrar às populações rurais que no meio rural, seja agrário ou pastoril, se conservam, às vezes sob o maior desprezo, escondidos no fundo dos sítios ou no fundo dos baús, valores que os requintadamente urbanos não substituem nunca. Valores insubstituíveis como motivos de vida e fundamentos de existência e essenciais ao todo nacional.

Está a educadora em situação ideal de concorrer pela técnica ou arte missionária para que a esses valores essenciais ou, antes, existenciais — os agrários, os rurais, os telúricos — se juntem

os urbanos, capazes de dar sentido mais amplo à vida, à atividade e à cultura das populações do interior. O que é perfeitamente possível: vários desses valores urbanos são móveis e plásticos. Alguns são até fluidos. Podem adaptar-se a novas condições de vida, a novas configurações de existência. Podem ser transferidos das cidades grandes às pequenas, urbanizando-as e tornando os benefícios dessa urbanização em escala rural — se assim se pode dizer — extensivos a largos espaços rurais, a ponto de parte deles tornar-se saudavelmente urbana ou mista nos seus modos de ser.

É nesse esforço de transferência de valores urbanos, ou de sua transregionalização — vá o neologismo — para espaços rurais, que devemos nos empenhar com o nosso melhor ânimo, num Estado, como o de Pernambuco, que vem há anos sofrendo do que já se denominou de inchação recifense. Inchação recifense acompanhada de depauperação do interior rural.

Há já dezenas de anos, um sociólogo, hoje clássico, John M. Gillete, empreendeu nos Estados Unidos o estudo sociológico da vida rural em livro corajosamente pioneiro com alguma coisa de evangélico sem prejuízo da sua ciência, antes a um tempo científico e humanístico, especulativo e prático, na sua maneira de ser sociológico. E descobriu aos olhos dos seus compatriotas esta situação alarmante: as cidades estavam raptando dos campos os melhores valores humanos nascidos, nutridos e desenvolvidos em meios rurais. Absorvendo-os. Tornando-os exclusivamente urbanos.

Vinha resultando desse rapto social — chamamo-lo assim — o seguinte: a crescente ausência de líderes entre as populações rurais dos Estados Unidos. Para essa crescente redução de valores capazes de orientar, dirigir, guiar os seus compatriotas rurais — redução logo verificada ou confirmada por outros sociólogos, inclusive os especializados em estatística — estava concorrendo, na vasta República, o seu próprio sistema de educação chamado nacional mas, na verdade, urbano, exclusivamente urbano, em seus objetivos e métodos. Pan-urbano é neologismo brasileiro e nosso para designar o exclusivismo de um sistema organizado de tal modo que tudo nele tende, como no norte-americano do século XIX até os primeiros decênios do XX, a arrancar a criança rural do meio rural, a raptar o adolescente rural do campo ou da aldeia materna, a atrair o homem rural para a cidade anti-rural. Como não existir esse desenraizamento sistemático do homem rural — desenraizamento pela educação, às vezes pelo próprio cinema ironicamente chamado educativo, pelo rádio — 3e tudo nessa educação, nesse rádio, nesse cinema educativo, é glorificação de valores urbanos e só urbanos?

O Prof. Gillette e os sociólogos que sob seu estímulo principiaram há quarenta e tantos anos a estudar o assunto de perto, verificaram que não havia nos Estados Unidos daquela época — hoje a situação é diferente, em grande parte devido ao alarme dado por esses sociólogos um tanto evangélicos — um sistema de ensino que valorizasse a parte rural da civilização, do passado e da grandeza anglo-americana. Que na história nacional daquele país — como aliás na estudada hoje no Brasil — a figura do lavrador quase não aparecia. Que nos livros de geografia ensinados nas escolas primárias e secundárias eram as cidades que os geógrafos nacionais exaltavam. Que na literatura dos Estados Unidos, como ainda hoje na do Brasil, o matuto ou o tabaréu surgia quase sempre caricaturado: raramente o apresentavam no seu exato relevo humano. No teatro, a mesma coisa. Ainda hoje, no teatro brasileiro quando aparece matuto em cena sabemos que é quase sempre para fazer a platéia rebentar de riso, tais as suas lezeiras, seu linguajar, sua pronúncia errada das palavras mais simples, seus modos rústicos de pitar, de tomar rape, de mascar fumo, de cuspir, de arrotar, de palitar os dentes.

Em vez disso, que era na verdade necessário que se fizesse ou se tentasse fazer nos Estados Unidos? Que é necessário que se faça hoje no Brasil? No Nordeste? Em Pernambuco? A rurbanização do ensino — dos seus temas, dos seus métodos, das suas práticas — não para opor-se a extrema idealização da vida rural à glorificação da urbana, mas para procurar-se dar ao ensino nacional, regional ou estadual, o seu verdadeiro sentido de ensino íntegro e harmônico, que se empenhe tanto na valorização dos homens e das coisas rurais quanto na valorização dos homens e das coisas urbanas, considerando-as complementares.

Talvez não haja hoje grande país em que a figura do lavrador seja cercada de maior simpatia nos livros didáticos, na literatura, no teatro, no cinema do que nos Estados Unidos. E' mesmo este um dos pontos de superioridade da civilização da massa anglo-americana — ainda marcada por deficiências enormes — sobre a civilização de massa russo-soviética: ao que parece ainda mais deficiente que a sua rival americana no seu empenho de juntar ao número a qualidade. Conseguiram os rus-ros, através de um esforço sob vários aspectos admirável, melhorar a condição do operário urbano na sua União de Repúblicas chamadas Socialistas; desenvolver pela ciência e pela técnica a sua agricultura, tão arcaica em relação à da Europa ocidental nos velhos dias de Tsar. Mas tudo indica que seu lavrador continua quase o mesmo sub-homem daqueles dias: sub-homem que os propagandistas dos progressos soviéticos escondem cuidadosamente dos olhos dos turistas e da curiosidade dos estrangeiros. Não é

figura que se apresente ao público, tal a degradação em que continua a viver. Enquanto nos Estados Unidos há hoje largas áreas em que as pequenas fazendas — pequenas e médias — de lavradores parecem todas fazendas-modelos, para ser vistas pelos estrangeiros e admiradas pelos turistas. Os valores urbanos estão há anos de tal modo ao alcance desses felizes ruralitas que eles não se sentem inferiores aos seus compatriotas urbanistas. Assistem pela televisão aos mesmos grandes jogos nacionais de *baseball* ou de *football* que os urbanitas. Ouvem pelo rádio a mesma música, o mesmo teatro falado, os mesmos programas políticos, literários e religiosos. E a facilidade de transporte é tal que é como se cada casa de moderno matuto anglo-americano tivesse o seu tapete mágico ou voador. Sua fala já quase não se distingue pelos ruralitas da fala dos urbanitas, muitos dos quais sentem a necessidade de se conservar na língua nacional o sabor de pitorescas expressões rústicas, hoje admiradas, em vez de ridicularizadas, pela gente mais culta das cidades; e por ela até imitadas ou revividas.

Outrora, nos Estados Unidos, a moça do interior que recebesse alguma educação logo esperava casar com um moço da cidade: bem penteado, bem trajado, falando o inglês urbano. Hoje, nas áreas rurais mais desenvolvidas da grande República, é outra a tendência: as moças aí nascidas vêm encontrando noivos e esposos ideais em rapazes filhos de lavradores cuja ambição é se tornarem pais de lavradores. Porque lavrador deixou de querer dizer homem arcaico, ultrapassado, desprezível, despenteado, mal trajado, como chegou a ser dentro de uma civilização que poderíamos denominar pan-urbanista ou pan-industrialista em sua mística, caracterizando, com essa denominação, uma fase mórbida e já vencida da história dos Estados Unidos que alguns brasileiros de hoje dão mostra de querer repetir ou reviver no Brasil.

Sociólogos-historiadores, como Joseph Shafer, — autor de *The Social History of American Agriculture* (N. Y., 1936), — já demonstraram, em estudos documentados, não ser verdade a lenda do lavrador ou criador de gado significar fatalmente homem ignorante : sempre retardado em relação com o urbano e sempre ultrapassado em conhecimentos e em inteligência pelos homens da cidade. Shafer recorda a esse respeito fatos significativos não da moderna fase de equilíbrio dos valores rurais com os urbanos, nos Estados Unidos, mas de velhos tempos: fatos que vinham sendo esquecidos pelos historiadores convencionais, dominados pelo afã de glorificação do passado apenas urbano da República (República fundada, aliás, em grande parte, por homens do campo como Tomas Jefferson e o próprio Washington). Recorda a esplêndida figura do fidalgo de origem alemã Frederick Hecker, que, tendo-se estabelecido no interior de Illinois, aí se tor-

nou notável pela qualidade do gado que conseguiu criar, sem entretanto perder a sua distinção intelectual ou os seus hábitos de letrado. Recorda a figura igualmente esplêndida de Thure Kumhen, graduado em ciência pela Universidade sueca da Upsala, e que, tendo-se estabelecido como lavrador em Wisconsin, foi, como lavrador, pleno sucesso, sem que deixasse de continuar a estudar botânica, de corresponder-se, do retiro da fazenda, com sábios da Europa e de receber em sua casa rural visitas de alguns dos maiores cientistas anglo-americanos da época. No vale do Mis-souri — é ainda Shafer quem o destaca — no século XIX floresceu uma colônia inteira de lavradores letrados que chegou a denominar-se de "latinos" por saberem os colonos latim e o cultivarem, sob a direção de latinista erudito: latinistas que misturavam o latim dos livros à arte também clássica de lavrar o homem as terras e cuidar das plantas. Sem deixarem de ser lavradores por gosto e vocação — bons e eficientes lavradores — continuavam fiéis a Virgílio, a Horácio, às leis antigas. O caso, entre nós, brasileiros, do Moraes, do *Dicionário*, que, no seu engenho de Muribeca, juntou à atividade de agricultor a de intelectual. De Feijó, em Itu. De Assis Brasil, no Rio Grande do Sul. Já fora o caso de Alexandre Herculano, em Val-dos-lobos. Exemplos desse sabor são aliás numerosos; e desmanchou a lenda de ser a vida rural — militante, ativa, efetiva — inimiga da inteligência; e a atividade agrária ou pastoril, incompatível com o sabor ou com a ciência mais nobre. Não o foram naquele país, como aliás não o foram no Brasil, nem o tem sido em Portugal, nas próprias épocas de comunicação mais difícil do interior com as cidades. Hoje, que essa comunicação é relativamente fácil, não há motivo para sequer admitir-se a suposta incompatibilidade.

O que é preciso é que, além da moderna expansão do rádio, do cinema, do tráfego aéreo, nos sertões de países da extensão do Brasil, os governos e os particulares, donos de empresas ou indústrias rurais, façam chegar às populações do interior maior número de livros e revistas de qualidade, além de teatro, confe-rencistas, concertistas, também de qualidade, para o que é evidentemente necessário que se projete com inteligente cuidado a consolidação de vários — dois ou três por exemplo, num só — dos atuais municípios, excessivos em Estados pobres como o de Pernambuco. Consolidação de dois ou três num só município tornada possível, praticável e desejável pela moderna facilidade de transporte; e desejável também pela maior eficiência e maior economia de administração quando, até certo ponto, centralizada. Consolidação senão sempre total — político-administrativa — para efeitos recreativos. Para escolas, hospitais, teatros, estádios comuns a dois ou três ou quatro municípios. Impõe-se a

criação, no depauperado interior de Pernambuco, em municípios <me mal se sustentam de pé economicamente como municípios, de centros assim transmunicipais de cultura intelectual e artística, de assistência médica, hospitalar e social e de recreação, aos quais «e torne possível levar do Recife, não esporadicamente ou uma vez na vida, mas regular e constantemente, bom teatro, boa música, boa declamação, além de bons livros e bons autores de livros: homens cujo simples ato de presença seja um estímulo para adolescentes e moços. esses centros transmunicipais de cultura, assistência e recreação dariam vida intelectualmente nova ao interior do Brasil, mostrando às populações rurais que elas têm direito ao contato vivo, direto, pessoal com o que a inteligência, o saber e a arte do país »têm de melhor. O direito de ver e ouvir um Vila Lobos, êle próprio, e não apenas escutá-lo em disco e vê-lo no cinema. O direito de ver e ouvir um Manuel de Abreu: o inventor da Abreugrafia. O direito de ver e ouvir um poeta como Manuel Bandeira. O direito de ver e ouvir um César Lattes, um José Lins do Rego, um Jorge Amado, um Procópio Ferreira, um Lúcio Costa, um Carlos Drummond, uma Raquel de Queirós, uma Carolina Nabuco, um Gilberto Amado, um Péricles, um Silva Melo, um Gastão Cruis, um Sérgio Cardoso, um Cândido Portinari, um Vão Gogó, um Fernando de Azevedo, um Afonso Arinos, um Carlos Estêvão, um Pontes de Miranda, um Luís Jardim, um Álvaro Lins, um Anísio Teixeira, um Delgado de Carvalho — e não apenas lê-los em livros, revistas, jornais; ou vê-los apenas — a eles e aos seus trabalhos — em fotografias ou reproduções de jornais e revistas ou em fitas de cinema.

E' claro que seria impossível trazer a Pernambuco uma celebridade nacional dessas — ou uma celebridade estrangeira — para fazê-la percorrer evangêlicamente o Estado todo, município por município: martírio a que nem os candidatos à Presidência da República se submetem nos nossos dias. Mas criados num Estado como o nosso — e o plano é sugerido para o país inteiro — centros transmunicipais de cultura e recreação, seria possível trazer a Pernambuco, num ano, um Vila Lobos, noutro ano, Raquel de Queirós, ainda noutro um Manuel de Abreu ou um César Lattes ou um José Lins do Rego ou um Magalhães Júnior ou uma Lúcia Miguel Pereira ou um Oscar Niemeyer ou um Érico Veríssimo ou um Sérgio Cardoso, para que a mocidade e a inteligência do interior pernambucano os ficassem conhecendo de fato, no próprio ambiente do interior pernambucano. Mostrando-lhes nesse ambiente sua cerâmica, sua arte de madeira e de renda, seus mamulengos, seus pastoris, seus presepes: todas as expressões mais características da vida própria ou de tradição local. Como, por exemplo, seu carnaval com música de chocalho e fantasias quase

todas de couro e alusivas a vaqueiros, como é hoje o carnaval transmunicipal de Caruaru.

Acresce que cada centro transmunicipal desses —■ centro de cultura, de assistência e recreação — poderia ser pela arquitetura, pela decoração característica do edifício e pelo jardim-horta que a completasse, centro da boa arquitetura paisagística: expressão sintética da vida e da paisagem transmunicipais, de acordo, é claro, com a orientação que fosse traçada por arquiteto de saber e ao mesmo tempo de sensibilidade aos valores brasileiros : virtudes que distinguem Mestre Lúcio Costa; e um jardineiro-paisagista atento a esses mesmos valores como é Mestre Roberto Burle Marx. Poderia ter cada centro desses o seu restaurante no qual os visitantes ilustres e os turistas, em geral, encontrassem quitutes tradicionais da sub-região representada pelo centro transmunicipal. Quitutes, doces, frutas, especialidades sub-regionais, que pudessem ser saboreadas ao som de música e canto também sub-regionais. Também cigarros de palha, refrescos, caldo de cana, combinações desses refrescos com aguardentes de engenhos ou engenhocas dos arredores: reação saudável ao império da coca-cola que, se vem avançando entre nós, juntamente com outras bebidas incaracterísticas preparadas ninguém sabe ao certo de que, é pelo fato de não valorizarmos, como devemos valorizar, a nossa água de coco, a nossa cajuada, o nosso refresco de tamarindo ou de carambola: tão deliciosamente tropicais nos seus sabores e nos seus efeitos refrescantes.

Talvez reflita a propósito dessas sugestões alguma das jovens professoras ora em missão no interior, e aqui reunidas para o curso que hoje se inaugura: mas que tenho eu a ver com isso? Com quitutes, com refrescos, com restaurantes, com mamulengo, cerâmica, jardins, hortas? Minha função é outra: é ensinar menino. Nada tenho que ver com essas outras atividades.

A verdade é que tem que ver e muito. Sua missão de professora no interior não é apenas acadêmica ou simplesmente intelectual mas social. Ela é tanto quanto o padre ou o médico ou o magistrado, que também se encontram em missão social e não somente técnica no interior, um agente não do imperialismo pan-urbano ou pan-industrial como que empenhado em explorar populações nativas e subdesenvolvidas das áreas rurais e em conservá-las rústicas e inermes, para o industrialismo urbano melhor as explorar, mas um agente de cultura brasileira e sociologicamente cristã, todo o seu afã e toda a sua capacidade de ação e de irradiação missionária devendo transbordar do esforço de ensinar menino no de orientar adultos no sentido do desenvolvimento dos melhores valores rurais em articulação com os urbanos. Pois juntos é que esses valores aparentemente inconciliáveis, mas, na ver-

dade, complementares, poderão formar nova e vigorosa civilização brasileira que não seja nem exclusivamente urbana nem predominantemente rural mas urbana.

Para a formação dessa civilização nova, dinamicamente rur-bana, deliberadamente rur-bana e não rur-bana por imposição de circunstâncias e que, resistindo ao sebastianismo dos velhos ainda nostálgicos do passado agrário brasileiro, resista sobretudo ao sectarismo dos adeptos nem todos jovens de um pan-industrialismo até há pouco tão poderoso entre nós que a história ainda recente e um tanto sangrenta do seu poder, às vezes contrário ao melhor interesse nacional, já poderia ser matéria de romance policial, muito pode concorrer, na verdade, a professora primária. Sua formação em meio urbano e sua atividade em meio rural fazem dela figura idealmente anfíbia para esse esforço de rur-banização do Brasil em que seu tato de mulher, seu saber de normalista, sua sensibilidade, sua inteligência, sua ternura de irmã, ora mais velha, ora mais moça, de meninos, de homens, de velhos, de outras mulheres, se juntam precisamente para o delicado esforço, quase de fazer renda social, em que ela terá de aplicar ao cotidiano toda a psicologia aprendida nos Recifes com os Ulisses Pernambucanos ou com os continuadores dos Ulisses Pernambucanos: o esforço de juntar irmãos separados. Pois outra não é no Brasil quase inteiro — excetuados, talvez, trechos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina — a situação dos homens e valores rurais em face dos homens e valores urbanos: irmãos separados. Irmãos às vezes inimigos. Irmãos que não se compreendem. Que falando todos a língua portuguesa, nem sempre dão às mesmas palavras os mesmos significados.

Quem como a mulher culta, a mulher normalista, a mulher professora, para cuidar de tais desajustamentos que, em alguns casos, têm chegado a extremos mórbidos? Parece estar demonstrada a especial aptidão da mulher para o trabalho mais difícil de enfermagem e para o chamado serviço social; e nas modernas ciências sociais ela se vem distinguindo, às vezes genialmente — que o diga a obra realizada pelas Ruth Benedict e pelas Margaret Mead — pelos estudos de antropologia e sociologia em que se tem feito sentir a necessidade de lidar o pesquisador principalmente com a vida psíquica dos homens: com as sutilidades de vida psíquica prolongada em vida social.

Ora, a missão social da professora brasileira no interior do Brasil, tal como esse interior hoje se apresenta — desajustado do litoral urbano, deteriorado em alguns dos seus melhores valores superficialmente imitador das piores práticas urbanas ou pseudo-urbanas, recebendo as visitas importantes com peru e fiambre, envergonhado de seus sarapatéis, de suas tapiocas ou de seus beijus de coco, de suas fritadas de siri, de suas paneladas

ou de seu mocotó com pirão, de suas carnes de bode com íarota cheio de coentro, de seu alfenin, de suas umbuzadas — é uma missão em que a tarefa de ensinar meninos — para a qual homem nenhum, a não ser por exceção, revela a competência da mulher

— se deve juntar uma atividade complexa e sutil em que a missionária precisa de ser um pouco enfermeira — pois terá muitas vezes de lidar com doentes, sabido, como é, que os homens do interior brasileiro no Norte são vários deles doentes; fazer um pouco de "serviço social", entre populações que sofrem intensamente de desajustamentos sociais; e também aplicar — repita-se

— toda a sua ciência psicológica adquirida dos mestres, além de toda a sua intuição, ao esforço de articulação de valores rurais com os valores urbanos, tendo antes o cuidado de despertar em populações do interior o gosto pelos seus próprios valores, o brio rural, o sentimento de lealdade do homem rural à sua aldeia, à sua casa, à terra da sua fazenda ou do seu sítio, à sua horta, ao seu gado, à sua gente, à gente que com êle trabalha e que êle deve considerar extensão da sua própria família.

Somos um país em cujo passado já ocorreram desajustamentos profundos entre populações rurais e urbanas por falta de quem como as professoras, os padres, os magistrados, os médicos, os agrônomos mais conscientes da missão nacional que devem desempenhar ao lado da técnica, articulasse essas populações separadas, conciliando ou procurando conciliar seus valores, seus interesses, seus problemas. O caso de Canudos constitui o exemplo mais trágico dessa desarticulação, da cultura urbana, da rural num país extenso como o nosso. Mas não foi o único. Estados do Sul do Brasil como o Rio Grande, Santa Catarina e o Paraná chegaram a abrigar nos nossos dias populações rurais desajustadas das urbanas não só pela cultura como pela própria língua: a língua alemã, numas subáreas, a japonesa noutras, ostensivamente conservadas com intuítos políticos em oposição à língua portuguesa. Dou o meu testemunho — pois conheço de perto aquelas áreas — da obra admirável que realizou quando Interventor Federal no Rio Grande do Sul o atual Governador de Pernambuco no sentido de articular naquele Estado as populações urbanas com as rurais, os grupos neobrasileiros de subáreas rurais com os grupos já tradicionalmente brasileiros das subáreas de antiga colonização: trabalho de assimilação, harmonização e integração em que teve por colaborador principal menos que o seu Secretário ou Chefe de Polícia que o seu Secretário da Educação, o ilustre brasileiro do Rio Grande do Sul, descendente de portugueses e de alemães, Prof. Coelho de Sousa.

Nós próprios, em Pernambuco, além de Pedra Branca, tivemos o Quebra-Quilos, que foi uma insurreição de gente rural contra a urbana: contra imposições do imperialismo urbano — cha-

memo-lo assim — à revelia de conveniências, aspirações e sentimentos das populações rurais das áreas pastoris, mantidas numa espécie de servidão colonial com relação às agrárias do litoral e às urbanas. Como se verificaria em Canudos, quis se resolver, nos sertões do Nordeste pernambucano, o desajuste terrível entre aqueles extremos de vida e de cultura, por meio da simples violência policial. E antes de Euclides da Cunha, em livro célebre, ter-se insurgido contra simplismo tão brutal, insurgiu-se contra êle em Pernambuco um engenheiro francês que aqui se naturalizara brasileiro, casara-se com moça de um ramo da família Albuquerque, fazendo-se agricultor no Sul da então Província do Império. Refiro-me ao engenheiro Henrique Augusto Millet, amigo e discípulo de Louis Léger Vauthier, francês — esse Vauthier — de superior valor técnico e humanístico que aqui esteve de 1840 a 1846, tendo com a sua presença desenvolvido no Brasil um ciclo de influência renovadora da nossa vida — inclusive da agrária em relação com a urbana — cuja extensão e importância só nos nossos dias vêm sendo destacadas como merece.

Henrique Augusto Millet, colaborador de Vauthier nas grandes obras técnicas e de arte que este engenheiro francês empreendeu no Brasil na primeira metade do século XIX, antecipando-se a Euclides da Cunha, escreveu em 1876, em trabalho sobre *O Quebra-Quilos e a Crise da Lavoura* que denominada policialmente a insurreição dos matutos que acabara de agitar a Província — na verdade, grande parte do Nordeste — não havia mais que "recrear pela conservação" — dizia êle — "da ordem material". Mas acrescentava: "estará por ventura com semelhante resultado preenchido o dever do governo? Ninguém o dirá: agora principia tarefa mais árdua e complicada: cumpre indagar das causas da sedição e procurar removê-las pois os povos, e com especialidade o nosso, tão obediente e respeitador das autoridades, não se levantem sem motivos reais ao aceno de alguns agitadores sem prestígio, como se tem querido inculcar!

Para êle, Millet, a sedição não era, como se supunha em certos meios, simples pronunciamento político ou protesto religioso mas tinha "raízes mais profundas": nascia do "mal estar das nossas populações do interior, mal estar de que não pode duvidar quem se acha em contato com elas!..."

esse mal estar — pode-se hoje dizer — era econômico mas era também cultural. Cultural e psíquico. Como cultural e psíquico foi o mal-estar que levou sertanejos da Bahia a se concentrarem em Canudos em torno de Antônio Conselheiro em atitude de resistência a uma civilização — a do litoral — que se dizia, ou pretendia ser, a nacional quando era apenas sub-nacional: urbana e quando muito agrária; alheia à vida, às necessidades,

às aspirações da gente irmã que vivia nos sertões, vida arcaicamente, mas honestamente pastoril. Falando um português ainda do tempo colonial e praticando um cristianismo que, por falta de padres, se tornara menos ortodoxo, porém não menos sincero que o das gentes mais assistidas pela Igreja e pelos padres, das cidades e do litoral.

Um dos aspectos mais interessantes da obra dos técnicos franceses que estiveram em Pernambuco na primeira metade do século — dois dos quais, Boulitreau e Millet, se pernambucani-zaram inteiramente, tendo Millet se tornado, além de agricultor, estudioso dos problemas agrários brasileiros, — foi o de terem eles, sob a orientação de Vauthier, dotado o interior desta então província de um sistema de estradas que veio diminuir a distância entre várias das populações rurais e tornar possíveis feiras de outro modo inconcebíveis. Ao lado dessas feiras, operou-se o desenvolvimento econômico de subgrupos rurais até então quase segregados do resto da comunidade pernambucana. E' um exemplo de que a engenharia técnica bem orientada pode tornar-se engenharia social; de que as pontes de madeira e de ferro sobre os rios ou sobre os despenhadeiros podem tornar-se, quando sociologicamente bem situadas ou bem lançadas, pontes sociais que concorrem para fazer desaparecer distâncias sociais, psíquicas e culturais — e não apenas físicas — entre grupos humanos.

Semelhantes distâncias ainda perturbam a vida da comunidade pernambucana, dividindo-a de tal modo em urbana e rural que muito ruralista desajustado ao seu meio ou aí fracassado — econômica e socialmente dos produtos desse meio para a Capital — volta-se para o Recife como para um refúgio messiânico, expressão máxima, na região, de civilização tida por superior, por única, isto é, a urbana.

Se é fato que muito deve a civilização pernambucana ou nordestina ao Recife urbano, é também verdade que vêm sendo rurais as fontes de que mais longamente se tem alimentado essa civilização. O que nos falta é uma história de Pernambuco ou do Nordeste em que se atribuía a essas fontes a justa importância que lhes deve ser atribuída.

Daí ser desejável que se juntem o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, a Universidade Rural de Pernambuco, o Instituto Arqueológico, Geográfico e Histórico Pernambucano e a Sociedade Auxiliadora de Agricultura com sede no Recife e ora dignamente presidida pelo decano dos agricultores pernambucanos, o velho Antônio Alves de Araújo, de Amaragi, para prestigiem a organização de que seja encarregado indivíduo competente — de preferência um historiador orientado por um sociólogo — senão de uma história rural quanto possível completa da

região, de uma antologia que reúna sobre a matéria trechos de cronistas, historiadores e sociólogos de várias épocas — trechos dos *Diálogos das Grandezas*, de Barleus, de Loreto Couto, de Tole-nare, de Koster, de relatórios de Vauthier que versem problemas vizinhos dos de lavoura rural, o ensaio de Millet sobre a crise da lavoura no Nordeste na segunda metade do século XIX, artigos de Duprat, páginas de Joaquim Nabuco, Arthur Orlando, Pereira da Costa, Alfredo de Carvalho, Oliveira Lima, Apolônio e Gaspar Peres, professor Tadeu Rocha, o engenheiro Meneses — há pouco recordado, em justa homenagem, des. Inácio de Barros, Paulo Salgado — para só me referir a mortos — em torno de problemas pernambucanos ou nordestinos de economia ou sociologia de vida rural ou deles vizinhos. uma antologia assim serviria de apoio a cursos como este: cursos em que se procura dar aos valores rurais na formação e na atualidade pernambucanos a sua justa importância, estabelecendo-se pela atenção que se consagra a esquecidos assuntos rurais — agrários e pastoris — o equilíbrio desejado, que é o rurano.

Precisamos de nos aperceber, os pernambucanos, de que em Pernambuco, como noutras áreas brasileiras, economia, cultura e civilização tornam-se mais compreensíveis estudadas sob o critério de constituírem um complexo rurano, misto, rural e urbano a um tempo, do que consideradas isoladamente. Precisamos de orientar o ensino estadual no sentido de corresponder a essa realidade complexa do nosso passado e de nossa atualidade e, ao que parece, já projetada desordenadamente sobre o nosso futuro. Precisamos de estender esse critério ao próprio sistema estadual de administração e de governo, tantas vezes prejudicado pela in-consciência com que por simetria burocrática se uniformizam medidas ou providências pelo padrão urbano, esquecendo-se o legislador ou o administrador do fato de que aquele sistema deve atender ao complexo regional e não apenas a um dos elementos do complexo — hoje o urbano, quase sempre — com exclusão ou sacrifício dos demais: do agrário e do pastoril, entre nós tão sacrificados de ordinário ao urbano. A não ser quando por "agrário" se entende o interesse na verdade urbano de falsos usineiros, residentes de palacetes nas cidades e exploradores distantes dos campos de cana. E por pecuária a atividade mágica de homens também urbanos de negócios, fantasiados em criadores de gado, mas na verdade mestres nas artes de supervalorização chamadas de "reajustamentos" de animais de pasto e de corte.

É tempo de pensarmos em Pernambuco no desenvolvimento de pequenos Recifes que desafoguem o atual e falsamente grande, morbidamente grandioso, doentemente metropolitano, levando-se ao mesmo tempo a urbanidade a espaços rurais distantes do litoral atlântico: espaços onde essa urbanidade expansiva, por um

processo chamado em sociologia de transculturação, se impregnará de influências rurais, tornando-se rurbana. Do mesmo modo é tempo de trazermos ao Recife valores rurais que o integrem mais do que o de hoje, doente e inchado, na vida, na paisagem, na natureza, na situação, na condição, na realidade regional de que êle, o Recife de sempre, deve ser a suma e ao mesmo tempo o sumo. Do contrário o Recife se tornará cidade incaracterística, e quase sem contato com os valores rurais do complexo a que pertence: tendo por frutas a maçã da Califórnia, a uva argentina ou a ameixa portuguesa, em vez da manga de Itamaracá, do abacaxi de Goiana, da pinha de Caruaru e da mangaba de Ilha; tendo por especialidades de mesa e sobremesa as que lhe chegam secas ou em latas, do Rio Grande do Sul ou, congeladas, do Maranhão, em vez dos pitus do Rio Una ou dos queijos, requeijões e carnes de sol ou de vento do sertão ou dos doces de cajus frescos do litoral; tendo por árvores públicas de sombra e plantas ornamentais nas suas ruas e praças, nos parques públicos e nos quintais das casas, as importadas e exóticas, em vez de paus d'arco, de jacarandás, de tapoamas, de oitizeiros, de cajueiros, de paus-brasil vindos das matas regionais.

E' para uma civilização assim íntegra, complexa, harmônica, em que o rural e o urbano formem uma terceira situação, que se denomine, segundo a adaptação ao português do neologismo "rur-ban" criado em língua inglesa por Galpin, rurbana dinamicamente rurbana — que alguns de nós não de agora, mas desde velhos dias, e baseados no estudo de várias situações regionais brasileiras, entendemos que Pernambuco, o Nordeste, o Brasil precisa caminhar. Para uma civilização deliberadamente rurbana, com todo o sal brasileiro que se possa dar ao neologismo criado em língua inglesa com sentido apenas estático e estatístico.

Em vez de continuarmos prejudicados por uma civilização de extremos antagônicos — o Recife e o Interior, a Indústria urbana glorificada e a Lavoura ou a Pecuária tratada de resto — o justo será procurarmos desenvolver em Pernambuco ou no Nordeste harmônica civilização regional dentro da civilização brasileira. E, no Brasil, harmônica civilização rurbana em articulação com as da América ou dos trópicos que sejam suas afins ou complementares: principalmente as lusotropicals da África e do Oriente.

E' preciso que desde já o ensino estadual se oriente no sentido de um ideal dinamicamente ou construtivamente rurbano de formação das crianças e dos adolescentes sertanejos para colônias de férias à beira-mar e levando-se crianças e adolescentes das zonas em Pernambuco chamadas da "praia" e da "mata" para colônias de férias no sertão. Urge que as professoras, de quem

vai principalmente depender o êxito desse esforço difícil de integração e articulação regional, resistindo ao pan-urbanismo ainda em moda em alguns meios brasileiros, se tornem pioneiras em Pernambuco desse novo tipo sociocultural de civilização brasileira : o rurano.

"Sem o auxílio dos serviços educacionais" — escreveu há 12 anos no seu livro *The Education of the Countryman* (Londres, 1943), que se refere à Inglaterra, o inglês Mr. H. M. Burton — "é provável que nada se consiga quanto à reabilitação da vida rural inglesa". Pois a verdade é que a própria Inglaterra vinha sendo atingida, ao explodir a última Grande Guerra, pela desvalorização da fonte rural da sua civilização, sacrificada à excessiva valorização da urbana. Ainda em plena guerra sociólogos (ali geralmente chamados antropólogos), educadores, economistas, homens públicos, começaram a preocupar-se com o problema, o referido livro de Mr. Burton, publicado em 1943, tendo sido uma das expressões mais vividas dessa preocupação ou desse empenho de reabilitação, em alguns pontos semelhantes ao regionalista do Brasil, há vinte e cinco anos iniciado no Recife; e desde então operante ou atuante no Brasil. O ponto de vista desses índices era o de que a reabilitação da vida rural da Inglaterra, sem deixar de ser problema econômico — e já considerado, aliás, sob esse aspecto, pela Associação de Reconstrução Rural da Inglaterra desde 1936 no livro então publicado sob o título *The Revival of Agriculture* — era e é — problema também de educação. "Evitemos ser sentimentais a respeito do assunto", dizia Mr. Burton em 1943, em livro que se tornou influente no sentido daquela reabilitação necessária. Mas acrescentava, em palavras que poderiam servir de apoio a quanto sugerimos a favor de um ideal rurano de civilização brasileira, vir procurando, com outros ingleses, "uma concepção de civilização" que trouxesse à Inglaterra "justo equilíbrio entre a cidade e o campo", acreditando que em tal equilíbrio viesse a gente inglesa encontrar não só maior "estabilidade econômica" como "maior liberdade de espírito". Maior liberdade de espírito para afirmar-se, exprimir-se, expandir-se em arte, em cultura, em recreação, como será com certeza o caso do brasileiro quando a civilização do nosso país, hoje desorientada e desajustada pela excessiva glorificação dos valores urbanos exaltados quase sempre sobre os rurais, equilibrar-se em civilização saudavelmente rurana.

Foi ainda durante a última Grande Guerra que apareceram dois outros livros de importância para quem se preocupa com relações entre os valores rurais e urbanos dentro de uma cultura regional ou nacional; e dos valores nacionais de qualquer dessas culturas — a alemã ou a brasileira, a dinamarquesa ou a portuguesa — com os valores internacionais. Refiro-me à *Internatio-*

nal Economia Desintegration (Londres-Edinburgo-Glasgow, 1942), por Wilhelm Roepke, e *Bread and Democracy in Germany* (Berkeley e Los Angeles, 1943), por Alexander Gerschenkron. O primeiro talvez se estreme na apologia da ruralidade como um estado social, ou, antes, da ruralização, como um meio ou processo de assegurar-se o que chama "um modo de vida humana" que devesse ser considerado uma das principais resistências a opor-se à "sociedade massa", sendo para lamentar, segundo Roepke, que essa resistência tenha quase deixado de existir na Inglaterra, privando a moderna vida inglesa do que denomina de "valores humanos", só possíveis em civilizações de qualidade que permitam o máximo desenvolvimento de virtudes rurais. O segundo, embora sem desconhecer em tais valores sua dependência de meios ou ambientes vigorosamente rurais, salienta ser inevitável, em face do próprio desenvolvimento moderno das técnicas de produção agrária e pastoril, a redução das populações empenhadas, em meios rurais, em atividades rurais, tornando-se assim necessário habilitar grande parte dessas populações a atividades industriais nas cidades ou em meios rurais onde seja possível desenvolver indústrias. Sendo assim, as migrações internacionais e dentro das nacionais, as inter e intra-regionais, e as relações econômicas entre nações e regiões, teriam de atender à necessidade ou à inevitabilidade desse desenvolvimento.

uma das maneiras de atendê-las com maior vantagem para as culturas ou economias nacionais e para as relações pacíficas entre economias e culturas, parece ser a solução rurbana, aqui sugerida ou seja, o desenvolvimento, em áreas rurais, de indústrias que, não prejudicando o caráter das regiões, embora o alterando, permitam que, dentro dessas áreas, populações sem oportunidades de aí desenvolverem atividades rigorosamente agrárias e pastoris, continuem a ser semi-rurais pela sua permanência em meios predominantemente rurais onde exerçam atividades industriais. Seria esse benefício enorme que a empresa de alumínio que Reynolds pretendia — e pretende ainda, felizmente, segundo me informam — estabelecer no Nordeste agrário, valendo-se da energia elétrica de Paulo Afonso, viria prestar a esta região: à sua população agrária — hoje obrigada a emigrar em condições desfavoráveis — e à população das cidades — a recifense, inclusive — que seria beneficiada pela redução de 60% nos preços de eletricidade graças à presença em nosso meio de uma grande indústria instalada em área rural. Foi contra isto que se ergueu — e continua a erguer-se entre nós — certo nacionalismo econômico evidentemente desorientado; ou, pelo menos, arcaico.

Porque a verdade é que vivemos, homens de hoje, num mundo cada dia mais interdependente. Mais interdependente nas relações entre culturas ou econômicas rurais e urbanas, dentro de um

conjunto nacional, o mais interdependente nas relações entre economias e culturas nacionais. Tal interdependência não deixa espaço para purismos ou exclusivismos de espécie alguma: nem étnico nem econômico; nem político nem cultural.

Percebeu argutamente a situação — a necessária interdependência entre o urbano e o rural — o Padre Louis Joseph Lebret quando, depois de rápido estudo desta região brasileira, admitindo a possibilidade, em futuro ainda remoto, de um "grande Recife", evidentemente como zona urbana mais urbana que rural

_ sem deixar evidentemente de ser rural nas suas margens — se insurgiu de modo lúcido contra a crescente concentração de desertores do interior nordestino no mesmo Recife, já a tornar-se o que lhe pareceu "cidade monstruosa". Daí a sua sugestão — em trabalho agora publicado, com inteligente prefácio do engenheiro-urbanista Antônio Baltar — sugestão com que se concilia velha idéia nossa, mais uma vez esboçada aqui, de uma civilização deliberadamente rurbana para Pernambuco ou para o Nordeste: na verdade para o Brasil inteiro — de se levantarem no interior do Estado ou da região ou do país barragens implicitamente rurbanas, "onde o êxodo para a cidade" — caso do Nordeste, para o Recife — "seria detido". Essas barragens que, estou certo, o Padre Lebret e o engenheiro Antônio Baltar concordariam comigo em especificar que fossem rurbanas, seriam sedes de novas indústrias, não escapando ao Padre Lebret a conveniência da "utilização de Paulo Afonso com uma grande usina de alumínio"; nem a possibilidade de existirem na região riquezas minerais que encontradas — e êle encarece a necessidade de pesquisas por "técnicos internacionais" — (e agora mesmo um "técnico internacional", o geólogo francês Pierre Taltasso, realiza no Nordeste, em missão da Unesco, pesquisa interessantíssima, já tendo anunciado dispor a chapada do Araripe de água bastante para sua população desenvolver uma economia agrária em pleno interior seco desta parte do Brasil) — viriam facilitar o processo a que chamamos de rurbanização do Nordeste. Processo de aproveitamento de quantos recursos naturais possam suprir, nesta região, a ausência de condições favoráveis a uma agricultura semelhante à uruguaia ou a uma pecuária igual à Argentina, sem que seja preciso ao homem da região artificializar-se em falso urbanita ou em precário suburbanita fugindo ao empobrecimento do interior ou das áreas rurais abandonadas, esquecidas, mal estudadas. Pois tudo indica poder o Nordeste, como, aliás, o Brasil, em geral, tornar-se uma saudável civilização rurbana através de inteligente articulação ou integração de tais valores e é como se dissesse que ela é impossível sem o esforço sistemático de que são capazes as educadoras: tão necessárias a qualquer obra de engenharia social.

Engenharia social não é só peso másculo nem apenas material bruto: é também renda como na outra engenharia a renda em ferro das modernas pontes, suspensas sobre os grandes rios como se fossem filigrana de prata ou de ouro feita por mulher. E' renda social. E' renda tecida com o que há de mais delicado na natureza humana. Juntando-se contrários. Harmonizando-se extremos. Lançando-se pontes sobre abismos. E esse trabalho mais delicado de juntar, de harmonizar, de conciliar, de equilibrar extremos humanos, de lançar sobre abismos sociais pontes também sociais que parecendo frágeis sejam na realidade mais fortes que as ostensivamente fortes, ninguém o sabe realizar com mais arte ou mais sutileza que a mulher. Que a educadora. Que a professora primária.

Daí tanto depender das professoras rurais não só Pernambuco, o Nordeste, mas o Brasil inteiro. toda a América. O mundo que hoje se reorganiza. Não vos estou acariciando os ouvidos com elogios melífluos professoras que me ouvem nesta inauguração de curso presidida por governador e enfeitada de flores oficiais. É a realidade que estou recordando à vossa modéstia de missionários despretensiosas: franciscanas de saia, blusa e sapato de salto alto. Há alguma coisa de heróico na vossa tarefa, quando desempenhada em sua plenitude de tarefa missionária. Alguma coisa que faz que a vossa mocidade dedicada à infância e às populações do interior seja uma mocidade de tal modo superior à das moças elegantes que não trabalham pelos necessitados do seu trabalho e nem sequer saem das capitais, a não ser para viagem de turismo também elegante, que sem essa dedicação, esse vosso trabalho, esse vosso esforço, essa vossa vida aparentemente gasta entre rudes matutos, mas na verdade enriquecida pelo contato com a gente rústica e genuinamente brasileira do interior, não haveria Pernambuco nem haveria Brasil. Nem estaria se formando na América uma nova civilização.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E IDEAIS EDUCACIONAIS

J. ROBERTO MOREIRA

Do I. N. E. P.

1. APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO.

— Que é a educação?

Seria este talvez, com uma pergunta desse tipo, um modo clássico — ou lugar comum — de iniciar uma digressão acadêmica. Não vemos, porém, melhor meio de tratar do problema que temos em vista, se não chamando a atenção para o próprio problema da conceituação da educação.

A pergunta pode pressupor outras cujas respostas melhor esclareceriam o sentido da definição que se procura. Entre estas surge a seguinte: São todos os homens educados? — ou — É a educação algo de essencial, inerente à humanidade?

Para responder a esta pergunta, tomemos alguns exemplos fora do conjunto de animais, ditos racionais, que constituem a humanidade. As abelhas e as formigas, por exemplo, sabem fazer coisas, dividindo o seu trabalho em fases, tarefas mais ou menos específicas, que resultam produtos completos, como a colmeia, o formigueiro, etc. Julgou-se durante muito tempo que tais atos ou comportamentos das abelhas e das formigas eram realizados por instinto, isto é, cegamente, sem consciência de meios e de fins. A observação mais cuidadosa, porém, demonstra que eles se adaptam às circunstâncias ambientes, que variam incessantemente e que, por isso, exigem pelo menos uma certa consciência sensorial, uma certa capacidade de escolha e de adaptabilidade. As abelhas, por exemplo, sabem preferir as fiôres de que podem retirar com maior facilidade o mel. Que se criem obstáculos ao trajeto realizado pelas formigas em trabalho, e se verá como elas o evitam e reconstroem o caminho que têm de perfazer. Haverá nessa adaptabilidade ou nessa consciência sensorial algo de aprendido, um princípio de educação?

Observações cuidadosas demonstram que, quando perturbadas em seu trabalho, tanto abelhas como formigas se desorientam momentaneamente, como que num estado de angústia, de

hesitação ou de dúvida. Depois, tentam ensaios, rearticulam o comportamento em ensaios sucessivos, até que uma ou outra consegue êxito, a solução, a reconstrução do trabalho interrompido. As outras as seguem, como se aprendessem a solução. O meio para a solução e a aprendizagem têm todos os indícios de ensaio-êxito-ensaios-êxito, isto é, de resolver fazendo e de aprender imitando a fazer, repetindo a solução realizada. Temos aí, de um lado, uma das formas mais simples ou primitivas de resolver problemas ou situações, e, de outro lado, de aprender. Será esta capacidade de as abelhas e formigas modificarem seu comportamento, reagindo a um obstáculo, superando a uma dificuldade, adaptando-se a uma nova situação, será isso educação? Que elas aprendem alguma coisa, umas das outras, parece bem claro, mas quer a adaptação, quer a aprendizagem, têm um fim único, certo, anterior a uma e outra das duas atividades, finalidade essa cuja consciência por parte delas não nos parece muito evidente. Essa ausência, pelo menos aparente — já que não temos meio de nos certificarmos de que assim é, realmente — de flexibilidade de fins, é que nos impede de falar em educação das abelhas e das formigas. Os fins das abelhas e das formigas — construir col-meias, construir formigueiros, armazenar mel, etc. — parecem fazer parte da sua própria natureza, são como que elementos da sua própria biologia. As abelhas e formigas nascem dirigidas, não escolhem e não modificam os seus fins, são fatalmente conduzidas para eles. A adaptação e modificação momentâneas do comportamento e a aprendizagem não se processam senão para que aqueles fins se cumpram, se realizem. Por isso mesmo, a sociedade das abelhas e a sociedade das formigas são mais ou menos estáveis, não se modificam na sua estrutura e na sua forma. O padrão geral da atividade social delas é automaticamente determinado, têm meios e orientação definidos, fixos, invariáveis. A abelha, como a formiga, pode aprender alguma coisa, mas já nasce educada, já surge para a vida com fins e meios de ação prontos, acabados.

Considere-se agora uma criança ao nascer. É como que um ponto de interrogação. O máximo que poderemos dizer é que será um homem ou que é um homem em perspectiva, mas com isto afirmamos ao mesmo tempo uma infinidade de alternativas de meios e fins. Sabemos que será ou que já é elemento de uma sociedade, de um grupo, de uma família. Exerce e sofre ação de quantos a rodeiam imediata ou mediamente. Desperta preocupações e exige todo um mundo de cuidados que se não limitam aos seus pais e parentes mais chegados, mas que, como acontece nas civilizações contemporâneas, pode implicar toda uma institucionalização social (como a das maternidades) toda uma tecnologia de base científica, como a da higiene pré-natal, a da obste-

trícia, da higiene infantil, etc, as quais supõem um enorme e bem coordenado trabalho cooperativo por parte de muitos homens e mulheres... E, não obstante toda essa cadeia de atos e comportamentos coletivos, despertados pela criança que nasce, ela é apenas um ponto de interrogação. Será um homem, mas que homem, rico, pobre ou remediado? Culto ou inculto? Gênio ou medíocre? Normal ou anormal? Líder ou simples elemento das massas populares? Será artista, operário ou industrial? Honesto ou desonesto? Diligente ou vadio? Egoísta ou cooperativo?

Poderíamos multiplicar as perguntas e, ainda que conseguíssemos reduzi-las todas a umas poucas alternativas, ainda restaria perguntar como, por quê meios seria realizado o fim mais provável. . .

Se não quisermos considerar apenas o mundo civilizado contemporâneo, veremos que, mesmo entre os povos mais primitivos, encontraremos semelhante série de atos e comportamentos coletivos, talvez menos técnicos e científicos, mais religiosos ou míticos, como as cerimônias de reconhecimento de paternidade, de invocação de poderes ocultos em favor do recém-nascido, de consagração, etc. E, entre os primitivos, como entre os modernos, a mesma indeterminação, a mesma possibilidade de perguntas alternadas será possível em face da criança que nasce. Estaremos em frente de um futuro guerreiro, ou de um vilão, teremos ali um bom caçador ou o apanhador da caça, o pescador ou o remen-dão de redes, o armeiro ou o carvoeiro, o feiticeiro-sacerdote ou o simples crente, etc.

É que a criança não nasce com sua linha de comportamentos e de fins para esses comportamentos, definida, pré-determinada biologicamente. É algo de flexível e moldável, de impreciso e indeterminado. E, se tal condição não fosse ultrapassada ou superada, ela se transformaria ou permaneceria como o mais frágil e inútil dos animais, biologicamente falando. A criança não modifica seu comportamento em face de um ou outro acidente, como a abelha e a formiga, ela tem que formar, constituir, adquirir todo um equipamento de hábitos, de formas de agir, infinitamente variáveis em face de todos os fins possíveis. A criança não nasce educada, é educável e tem que se educar. Mesmo a criança que nasce entre povos selvagens e primitivos.

..

2. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.

O homem selvagem, conceito que, aliás, é muito relativo, se comporta segundo costumes e *mores* próprios, dispõe de certos instrumentos, por mais empírica que seja a sua tecnologia, que êle utiliza segundo processos e métodos adequados aos fins que

tem em vista, etc. E a criança que nasce entre os selvagens que que adquirir esses hábitos, adaptar-se aos *mores* do seu grupo, fabricar e utilizar os instrumentos de trabalho. Isto é educar-se.

Qualquer que seja o homem que consideremos, pertença a. que grupo pertencer, civilizado ou selvagem, é um homem educado, teve que formar, adquirir todo um equipamento de hábitos, de formas de agir, com os quais não nasceu.

Por isso, se a educação é algo com que não se nasce, mas que se adquire no curso da vida, é também algo de essencial ao homem, que lhe é inerente, que lhe está sempre presente, em qualquer das idades da humanidade.

Mas, a criança índia do Araguaia, por exemplo, adquire o comportamento, os costumes, a moralidade, as formas de trabalho próprios da tribo ou aldeia em que nasce. Sua língua, suas crenças, seus temores e suas esperanças se revestirão sempre da influência e do condicionamento da vida coletiva dos seus maiores. E, se fatores estranhos surgirem, levados por missionários, por outra civilização que entra em contato e em interação com a da sua aldeia, ela pode adquirir novos hábitos, costumes, princípios morais, instrumentos de trabalho, etc, mas isso também estará acontecendo com os adultos do seu meio; é toda a vida coletiva da aldeia que se modifica e pode ser que a educação, a influência sobre as crianças e adolescentes para isso contribua em muito, auxiliando o processo de transformação coletiva. Todavia, se a aldeia se fechar, resistir ou reagir contra a influência desses fatores externos, também a modificação ou a aquisição dos novos padrões de comportamento será muito mais difícil por parte das gerações novas.

Daí que, se por um lado, quando situados dentro de uma determinada civilização, como a nossa (do Rio de Janeiro, em 1956) ou como outra qualquer do passado ou do presente, as alternativas sobre o futuro da criança que nasce são múltiplas e variadas, em função das próprias alternativas da vida, de comportamento, de hábitos e costumes, de moralidade e de ideais, de trabalho e de tecnologia dessa civilização; por outro lado, quando consideramos quer a criança, quer a civilização da sociedade em que nasce, é possível uma previsão geral sobre o que será essa criança, porque ela será limitada pelas possibilidades culturais do seu meio social. Não há nenhuma possibilidade de uma criança nascida e criada em Londres se tornar um índio do Araguaia; de forma semelhante, nenhuma possibilidade existe de se criarem em vilarejo do Nordeste ou de qualquer outra área do interior brasileiro, um *dandy*, inglês. Mas, se transplantarmos a criança em tenra idade, enquanto ainda virgem das principais e mais decisivas influências sociais, de um meio para outro, se modificarmos, social e mate--

rialmente (economicamente, por exemplo) o seu próprio meio, á o seu futuro se apresenta com outras possibilidades, surgindo, portanto, novos pontos de interrogação.

todas essas modificações possíveis e essas alternativas na vida futura de uma criança representam modificações e alternativas que poderá sofrer o processo educativo a que ela, a criança, não poderá fugir. Por isso, desde os tempos mais antigos, pelo menos desde Platão, nascido em 427 antes de Cristo (há 2.383 anos), se vem afirmando que a educação é um aspecto essencial, algo de permanente, necessário, inevitável em nossa vida, mas que não pode ser compreendido sem ver o homem, menos como indivíduo ou como ser biológico, que como ser social. Em outras palavras, todo homem é educado porque é ser social, porque só pode viver em sociedade, e a educação é uma consequência necessária da sociedade humana. Portanto, se biologicamente a criança é um ser que nasce apenas com possibilidades de comportamentos, socialmente a criança é um ser que nasce para ser educado, isto é, para adquirir certos ou determinados padrões de comportamento, justamente aqueles que sua sociedade lhe permite.

Seria, porém, a sociedade capaz de uma força coercitiva, dirigida ou espontânea, tal que o indivíduo ficasse por ela definitiva e inapelavelmente limitado?

Em algumas sociedades primitivas ou antigas, parece que assim foi ou é. Mede-se por séculos a estabilidade chinesa que só há 100 anos começou a perder a hierarquização definida de suas classes sociais. Em tal sociedade, quase imutável durante tanto tempo, o indivíduo aparecia realmente como inapelavelmente limitado pelo que ela lhe permitia, e isto era, supõem muitos historiadores e cientistas sociais, prever para cada um o futuro perfeitamente descritível, porque definível para cada classe social.

Também em muitas sociedades primitivas, estudadas e descritas por etnólogos e outros cientistas sociais, se têm encontrado condições semelhantes. São geralmente grupos que vivem ou viviam até há pouco tempo em certas áreas da Ásia, da África e da América, cujo comportamento coletivo e cuja cultura eram de ordem tal que se admitia fossem considerados como sociedades primitivas, embora o conceito de primitivo seja muito questionável e não se possa defini-lo com muita exatidão.

Mas, tanto a sociedade chinesa quanto a desses grupos primitivos, se permaneceram estáveis durante muito tempo, já não o são mais, oferecendo-nos, hoje, diferentes processos de mudança que os cientistas sociais procuram estudar e surpreender nas suas condições e nas suas resultantes.

As causas dessas mudanças são múltiplas, algumas exteriores à própria sociedade em questão, outras interiores. De modo

geral, contudo, podemos considerá-las como um conjunto de circunstâncias variáveis que determinam condições novas de vida para a sociedade, condições essas que não se conjugam com os padrões tradicionais de comportamento coletivo, determinando-lhes a substituição por outros mais adequados a essas novas condições.

3. EDUCAÇÃO E CONDICIONAMENTO BIOLÓGICO.

Mas essa possibilidade de mudança social não depende apenas de fatores exclusivamente sociais, isto é, fie uma capacidade (inerente às próprias sociedades) para a mudança. À sua base está o próprio homem como ser biológico.

Ao contrário dos chamados animais irracionais, cuja capacidade de modificação e adaptabilidade do comportamento a novas situações é reduzida a umas quantas possibilidades, o homem foi dotado de uma complexa e delicada faculdade de apreensão, cujos aspectos básicos estão na riqueza de associação, integração e coordenação de suas impressões sensoriais, de um lado, e, de outro, nessa coisa complexa e de possibilidades infinitas que se chama razão, ambas sòlidamente apoiadas, facilitadas, dinamizadas pela faculdade de comunicação que reside na troca de sinais ou símbolos que constituem a linguagem. Talvez que, a tudo isso junto e a mais alguma coisa, se pudesse dar o nome de inteligência, caracterizada sobretudo pela capacidade de conhecimento, quer adquirido, quer construído ou descoberto. (Desde há muito tempo os psicólogos vêm tentando, por diversos processos complicados, determinar os fatores constituintes da inteligência, sendo enumerada uma extensa série deles, sem contudo chegarem os mesmos cientistas a um acordo unânime sobre o assunto). Diz um filósofo contemporâneo,¹a nosso ver com muito acerto, que a capacidade de conhecimento existente em cada indivíduo normal o habilita a compreender suas necessidades e seu meio, a comunicar suas idéias, os seus pensamentos e realizar sua ação de acordo com isso. Tais fatos são evidentes e mais ou menos inquestionáveis. Eles representam certas vantagens muito grandes, tanto quanto sérios perigos.

A grande vantagem da capacidade humana de conhecimento é que ela permite prever e ordenar a ação de acordo com essa previsão. Para prever, ela dispõe do poder de recapitulação da experiência e dos fatos passados, de forma esquemática, mediante

¹ JOHN WILD, "Education and Human Society: A Realistic View", in *Modern Philosophies of Education*. National Society of Education, Chicago, 3955.

símbolos ou sinais que lhe permitem uma grande economia de esforço, e por meio de um poder de comparação ao mesmo tempo que de conjectura ou hipótese, verificáveis, num primeiro ensaio, pelo jogo concatenado ou lógico dos mesmos símbolos ou sinais de que se serve na recapitulação. Assim, em vez de operações concretas, o homem pode ensaiar, estabelecer hipóteses e verificá-las mentalmente, *in abstracto*, antes de realizar as ações práticas, objetivas, que a solução de uma situação qualquer exigir. *Alem disso, seus órgãos de execução*, as mãos e outros, de extraordinária plasticidade, são capazes de realizar concretamente os planos ideais traçados pelo entendimento e o raciocínio. E, como se não bastasse isso, o próprio poder de comparação, de planejamento mental, de associar e combinar símbolos e sinais de modo lógico, concatenado, de abstrair e conjecturar, lhe permite ampliar o poder executor das mãos pela criação de instrumentos que as tornam mais plásticas, mais precisas, mais potentes, mais capazes enfim. E não só as mãos, como também os olhos, os ouvidos, etc. Com estes novos recursos, quando usados adequadamente e mediante a direção lógica daquelas faculdades ou poderes mentais, o homem penetra nas minúcias das coisas e dos fatos do mundo, que o cerca, e de si mesmo, conhecimento esse de que os demais animais ficam inteiramente alheios. E, como nova consequência, outros modos de ação e de comportamento, para a satisfação de necessidades, surgem muito mais complexos e mais eficientes que antes.

Todavia, esta mesma riqueza de possibilidades, a infinita flexibilidade dos atos humanos são também um perigo para o próprio homem. Quais meios utilizáveis nas mudanças ou transformações sociais podem permitir a estas sentido, direções, desenvolvimento que levem à anarquia, ao descontrole social, por um favorecimento exagerado de individualismo, em que cada um procure mais o crescimento das próprias possibilidades e poderes, pela utilização de recursos racionais e técnicos, que o da sociedade, em detrimento uns dos outros, em lutas egoístas que, no final das contas, redundarão no próprio prejuízo do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Isto porque, apesar de repousar nas possibilidades biopsíquicas dos indivíduos, o progresso da razão e das práticas humanas é um trabalho de cooperação, de equipe, de contribuições recíprocas, de desenvolvimento social. Por outro lado, tal riqueza, que é o gênio inventivo do homem, pode levar também à competição e à luta entre os grupos sociais, dentro de uma sociedade, ou, então, das sociedades humanas entre si, porque pode ser utilizada não só no domínio da natureza e das coisas, mas também do homem pelo homem.

Finalmente, dependendo, como vimos, o aproveitamento e consequente desenvolvimento das possibilidades biopsíquicas do

homem, das próprias possibilidades e condições oferecidas pelos diferentes tipos de sociedades humanas existentes, influenciadas nas suas transformações e mudanças por diversos outros fatores que lhes são quer exteriores, quer interiores, o desnível cultural entre elas, isto é, a desigualdade de possibilidades de progredir ou desenvolver-se, é patente, colocando umas em relação às outras em situação de inferioridade ou de superioridade, o que favorece a tentativa de exploração do homem pelo homem... O negro africano, por exemplo, só pôde ser explorado como escravo, pelos portugueses, e brasileiros brancos, em virtude desse desnível entre os recursos tecnológicos deles, negros, e dos brancos, e não por causa de diferenças raciais. Estagnação, subdesenvolvimento, subcultura, pobreza, fatalismo podem resultar de uma coerção social excessivamente atuante que limite ou anule as iniciativas intelectuais dos indivíduos e dos subgrupos sociais. Mas, por outro lado, individualismo, anarquia, exploração do homem pelo homem, guerra, luta de classes e de indivíduos também podem resultar da própria cultura individual das possibilidades intelectuais. Em um como noutro caso, a educação tem responsabilidade, porque ela tanto pode, como processo social que é, reforçar a coerção social, atuando como força conservadora, ou, então estimular ou liberar as possibilidades individuais de autodireção e escolha entre alternativas divergentes, em determinados momentos em que se afrouxam os meios sociais coercitivos. Entre esses dois extremos, há, portanto, um meio-termo que deve ser, do ponto de vista da sociedade e do indivíduo, a meta ideal de todo processo educacional.

4. IDÉIAS E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO.

Mas definir semelhante ideal não é apenas uma questão de simples filosofia abstrata, ou de bom senso. esse meio-termo desejado varia em função de circunstâncias especiais. Talvez que numa sociedade equilibrada, em que a coerção social e a iniciativa individual se equilibrem mutuamente, êle determine processos educacionais que, como normas ideais, se não contraponham excessivamente ao que é usual, ao que é geralmente aceito. Já numa sociedade de tipo semelhante à que foi a chinesa, antes do início da ocidentalização da Ásia, êle se formula idealmente como de tendência individualista, assumindo assim aspecto revolucionário e, por isso, de reivindicação ou de conquista, dadas as naturais resistências que a sociedade lhe possa opor. Finalmente, em qualquer sociedade que comece a se formar numa zona de pioneirismo, ou numa sociedade que esteja em processo de mudança, o individualismo das iniciativas quase não tem peias, assu-

minho aspectos anárquicos, donde se formular como ideal de educação algo de limitativo, de socializante, ou. de disciplinar. Logo, o meio-termo ideal nem sempre pode ser um meio termo na acepção exata da palavra; é, sobretudo, um contrabalanço. Achá-lo e formulá-lo pode ser coisa que se consiga, mas realizá-lo é sempre mais difícil, exigindo toda uma tática muito hábil e inteligente, a que geralmente se denomina política educacional, que depende grandemente de liderança social de educadores e administradores.

Historicamente, podemos encontrar dois exemplos notáveis de como há ou pode haver distâncias entre a formulação exata dos ideais educacionais e sua realização, e de como uma e outra coisa se podem concretizar. Na Grécia antiga, de 500 a 300 anos antes de Cristo, alguns pensadores depositaram as maiores esperanças na educação, considerada qual meio de resolver problemas morais, políticos e sociais do mundo helênico. Propuseram com bastante clareza meios e fins educacionais, foram compreendidos e admirados por muitos de seus contemporâneos e, se um deles, Sócrates, foi condenado, outros, como Platão e Aristóteles, foram admirados e amados. Apesar disso, porém, isto é, da clareza de suas idéias e da aprovação que elas receberam, foram apenas admiradas esteticamente, sem qualquer consequência prática, isto é, sem terem sido postas à prova em suas consequências ativas e concretas. "O conhecimento é a virtude", pregara Sócrates, fazendo, assim, do homem sábio um homem necessariamente virtuoso, porque conhecer é saber o que é a virtude que, uma vez conhecida, resulta como necessidade certa. Daí a busca do conhecimento, qual meio de reforma social e, portanto, como fim da educação. Devendo tal reforma resultar do poder de pensamento, impõe como tarefa educativa por excelência o aprender a utilizar e a desenvolver esse poder. Sendo o conhecimento o fim próximo da educação, isto é, o mais imediato, por ser êle condição da virtude, o fim mais remoto, distante ou último da educação seria a validade universal dos valores morais, enquanto praticados e realizados pelos indivíduos. O homem justo e sereno é o que a educação deveria tentar realizar, pelo desenvolvimento do poder de conhecimento e do próprio conhecimento. Tais ideais de meios e fins educacionais foram aceitos ainda nos tempos antigos, anteriores a Cristo, e, mais tarde, renovados sob formas diferentes. Depois de Herbart e do ilustracionismo alemão, esteve por muito tempo em voga o lema de que "a instrução é a luz da virtude", lema que não é mais do que uma reformulação dos ideais gregos.

Apesar disso, porém, quer nos tempos gregos, quer nos dias socráticos, quer nos dias posteriores, o que se realizou, foi justamente o contrário, pelo menos em um sentido. A educação não deixou de ser, como queria Sócrates, um treinamento da inte-

ligência, um exercício do poder de pensamento, uma busca de conhecimentos, mas, em vez de ser, ao mesmo tempo, uma busca de verdade, inclusive de verdade moral, para a prática dessa verdade, foi tão-sòmente um meio para a conquista do sucesso individual em política, nos negócios, nas artes, etc. Ao ideal do sábio sereno e justo, parece ter correspondido a realidade do homem apaixonado e individualista, mais encaminhado por interesses e sentimentos estreitamente pessoais que por ideais de moralidade e de justiça, segundo o revelam muitos estudiosos e in-terpretadores da vida grega. De forma semelhante, nós, os brasileiros, quando proclamamos que a educação é um direito de todos e que deve haver pelo menos uma educação fundamental e básica para todos, e, depois, não oferecemos a todos as mesmas oportunidades para essa educação fundamental e básica, quer por não cuidarmos de criar escolas e formar professores em número suficiente, quer por, já no primeiro ano escolar, selecionarmos dentre as crianças as mais bem dotadas e inteligentes para fazê-las progredir na escola, reprovando e desestimulando as demais, estamos a formular ideais que nós mesmos contradizemos pela prática que efetivamos.

Um exemplo de como ideais e prática, fins e meios se adequam perfeitamente, talvez tenhamos no que tem sido a educação conforme é concebida e praticada pelos padres jesuítas. Inácio de Loyola concebeu, sob a influência da doutrina cristão católica, fins bem definidos para a vida humana e, como fins educacionais, os relativos à preparação do homem para cumprir os fins próprios da vida humana, os quais foram localizados em outra vida, supraterrana ou de além-túmulo, que consistiria numa bem-aven-turança eterna, proporcionada pela contemplação de Deus. Como principal meio para esse fim último, estaria a realização da maior glória de Deus pelos homens, ainda aqui, na terra. Seria, portanto, uma obra coletiva de todos os homens e, por isso, dependente de orientadores, guias ou líderes. Daí o ter concebido uma educação para a formação desses líderes. Tal educação seria sobretudo disciplinar, quer se tivesse em vista o conhecimento e o pensamento, quer o comportamento quotidiano, comum; consistiria em pôr todos os atos humanos, quer intelectuais, quer não, a serviço de Deus; seria o domínio de si mesmo para servir a Deus; em suma, formalizar o homem, fazendo-o caminhar por caminhos ásperos, mas certos e definidos. Segundo estes ideais, relativos a meios e fins, os jesuítas organizaram todo um sistema educacional, que atingiu o seu apogeu nos séculos XVII e XVIII. Tal foi o sucesso e a adequação dos processos postos em prática que, ainda hoje, quer o padre jesuíta, quer o homem educado pelos jesuítas, são considerados como pessoas de extraordinário autodo-mínio, disciplinadas e capazes de atingir os fins mais difíceis.

Chegaram mesmo, no século XVIII, a provocar temor político e social, a ponto de lhes ser extinta a ordem e fechadas as escolas, que só voltaram a reinstalar-se cerca de meio século depois. Restaria agora compreender porque o ideal socrático de educação não pôde ser realizado, apesar de aplaudido e admirado pela sociedade grega, e porque o planejamento jesuítico de uma educação formal e disciplinadora do homem teve oportunidade de realizar-se.

5. A BASE REAL DOS SUCESSOS CONCRETOS DOS IDEAIS EDUCACIONAIS.

Talvez não respondamos mal à pergunta com que concluímos o parágrafo anterior se dissermos que os socráticos pretendiam fazer da educação um meio de revolução ou mudança social, ao passo que Inácio de Loyola criou um sistema educacional para garantir uma sociedade cuja mudança se temia, porque esta já fora iniciada e, no seu processo, implicava toda uma negação de valores, supostos eternos, isto é, que, se abandonados, determinariam a anarquia e a perda humana.

Os ideais socráticos determinavam a substituição de valores, os jesuíticos a conservação, em novos termos, de valores que se não queriam perder.

Mas será tão difícil assim a mudança de valores? Ou, por outra, só quando se tratar de conservação é que os ideais educacionais poderão concretizar-se em realidade?

A história, se considerada apenas em si, nos fatos em sucessão temporal, ora responderá a essas perguntas pela afirmação, ora pela negação.

Se tomarmos, por exemplo, a mesma escola jesuítica que tanto bom êxito obteve nos séculos XVII e XVIII, veremos que hoje ela não pode mais se manter, mesmo nos países católicos. E, no entanto, não terá deixado de ser conservadora.

Catão, o Antigo, apesar de toda a sua pregação contra a mudança dos costumes da República Romana, sob a influência da cultura grega, manifestando-se intransigentemente conservador, não obteve êxito nos seus ideais conservantistas, que previam toda uma organização educacional.

Vê-se, portanto, que nem sempre a mudança ou a substituição de valores, implicada num plano ideal, é empecilho à concretização real desse plano.

Em suma, o que, num determinado momento histórico, é fator de êxito, em outro pode ser de fracasso. Embora não haja, entre os que estudam as questões relativas aos valores sociais, acordo sobre a questão das bases desses

valores, isto é, a respeito do que, em geral, condiciona a sua permanência ou a sua mudança, a verdade indubitável é que, em todas as épocas e em todas as civilizações, sempre houve conflito de valores, às vezes menos agudo ou cruciante, às vezes determinante de lutas ou mudanças violentas. Justamente por causa desse constante conflito, torna-se difícil reduzir todos os valores a um denominador comum descritivo, ou ligá-los a uma só árvore genea-lógica, conforme diz Ralph B. Perry ser desejável. -' Isso não obsta, entretanto, que se consiga determinar quais os valores dominantes de uma civilização ou de uma sociedade numa determinada época, nem que se comparem valores de diferentes sociedades e épocas, estabelecendo, assim, certas relações comensuráveis e capazes de permitir uma contingente avaliação dos valores de cada civilização ou sociedade.

Se tivermos em consideração, por exemplo, a sociedade grega dos tempos socráticos, podemos ver que o homem sábio, equilibrado e controlado em suas paixões, e racional em suas ações, era um valor ideal, isto é, algo que se desejava ou que se julgava bom. Mas, na realidade, não era nada de realmente existente. Os heróis mitológicos ou semi-mitológicos, como Hércules e Sócrates, se revestiam dessa serenidade racional e desse equilíbrio ideal das ações e sentimentos, nas páginas escritas de quem lhes cantava os atos heróicos. Era o ideal da sabedoria, tão desejado e tão distante de concretização como o medieval ideal da santidade. "As virtudes que o estoicista atribui a seu sábio — disse E. Bréhier — são virtudes que o homem ordinário desejaria possuir, mas que lhe faziam falta; e, por conseqüência, elas indicavam mais o que lhe faltava do que o que possuía". Se os gregos tanto gabaram no sábio a impassibilidade ou a proporcionalidade nas paixões, não era em absoluto porque sua sensibilidade estivesse amaciada; ao contrário, "os gregos eram meridionais de paixões estranhamente violentas, e é porque eles lhes experimentavam vivamente os perigos, que se esforçavam per as extirpar pelas raízes".³

A educação preconizada pelos socráticos era, pois, a forma e o meio de realizar o homem sábio, inexistente ou raríssimo na própria sociedade grega, de modo que era, também, algo de ideal, na acepção etimológica da palavra, isto é, de concebido como idéia abstrata, não concreta, não real, embora desejável, bom ou, mesmo, útil se realizável.

2 RALPH BARTON PERBY, *General Theory of Value*, Chapter I, Harvard University Press, 1950.

3 E. BRÉHIER, "Le Sage Antique", in *Du Sage Antique au Citoyen Moderne*, études sur la culture morale, Librairie Armand Colin, Paris, 1935.

Em conflito com esse idealismo de valores, havia os valores concretos, reais, vivos e operantes da sociedade grega, toda ela dividida numa minoria de homens livres e grande massa de escravos e semi-escravos. Enquanto foi uma sociedade mais ou menos fechada, circunscrita à área de uma cidade e sua vizinhança mais próxima, esses valores concretos e os valores ideais, de um lado, não eram senão potencialmente contraditórios, e, de outro, os próprios valores concretos não ofereciam grandes contrastes entre si. A sociedade espartana — para citar algo de mais positivo — consagrava a força, a agilidade e a frugalidade como valores para a conservação do Estado — valor maior. A sociedade ateniense, ao lado da cultura do físico, consagrava ainda a filosofia, a retórica e a estética como valores aceitos pelo homem livre que, vivendo do trabalho artesanal dos escravos e do trabalho meeiro dos agricultores, podia assegurar a si mesmo a realização concreta desses valores. Em Esparta os valores todos se relacionavam direta ou indiretamente à vida militar do estado, que era uma função da classe dos cidadãos, minoria sustentada pelos pe-riecos e ilotas, que constituíam a grande massa da população. Em Atenas, a vida militar se completava pela vida político-civil, em que certas condições culturais eram exigidas pelos embates cívicos nas assembleias públicas dos homens livres, minoria com lazeres suficientes para praticar em seu seio o jogo político da democracia.

Desde que, porém, as guerras entre as grandes cidades gregas e entre estas e o oriente mais próximo criaram novas necessidades, alargando a classe dos livres e permitindo uma certa mobilidade social mais ampla, o conflito de valores se tornou mais agudo, determinando mudanças sociais e políticas que, por sua vez, condicionavam novos conflitos, quase num processo em cadeia, bem marcado pela hegemonia sucessiva de diversas cidades, pela criação do Império de Alexandre, pela sua dissolução, pela invasão e conquista romanas, pelo espriar-se universal da cultura e dos costumes gregos, tudo transformando a estrutura social e econômica da Grécia, onde escravos se tornaram livres e homens livres se tornaram escravos, etc.

E, também na grande Roma, processo semelhante teve lugar, quando a classe dos patrícios se alargou e tornou possível aos plebeus, além da cidadania, o acesso às mais altas posições políticas, fenômeno que se acelerou quando a cidadania, a fim de que o império pudesse ser preservado, se estendeu aos povos conquistados.

Evidentemente, os ideais socráticos de educação não se conformavam a tais situações concretas. Num momento em que, pelo alargamento do grupo dos livres, todo um processo de mobi-

lidade social se punha em ação, favorecendo um individualismo oportunista de meios e fins, Platão — na República — dando corpo ou conteúdo àqueles ideais, pretendia estabelecer uma rígida hierarquia de classes sociais, de acordo com um sistema de mérito baseado em possibilidades (aptidões) individuais, em cujo cume estariam os homens sábios (ou filósofos). Em função de tal estratificação social idealizada, é que se organizaria todo um sistema educacional, destinado a formar tanto o sábio como os componentes das demais classes sociais. É claro que todo esse planejamento, não tomando em linha de conta os valores concretos e operantes como condição que, por suas relações internas e externas, poderia propiciar um plano que resolvesse as contradições e conflitos desses mesmos valores concretos, esse planejamento de Platão — dizíamos — não teria possibilidade de ser posto em prática.

Já os jesuítas procederam de modo oposto, visando sobretudo resolver certas contradições e conflitos em benefício da conservação do que julgavam dever ser conservado, numa atitude bem mais pragmática e realista.

Depois das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que marcaram os séculos XV e XVI, mudanças essas orne resultaram do agravamento de contradições da sociedade medieval, principalmente depois das cruzadas e do desenvolvimento das cidades comerciais, e que, por isso, se caracterizaram como brusca metamorfose, lutas violentas, quebra e desprezo dos valores prevalentes até então, depois disso tudo compreenderam os líderes católicos que, se não era possível manter a ordem medieval, já ultrapassada, seria talvez possível dominar e conduzir a mudança por um como retorno aos pontos altos do ultrapassado, não contraditos pela mudança e capazes de sobreviver pelo seu aprofundamento e sua elevação de nível, mediante a quebra de seus antigos limites ou a libertação de sua medieval unilateralidade. Por exemplo, da contradição entre o ideal de santidade, que significava desprezo pela vida terrena, e o concreto, representado pelo bom viver dos barões feudais e da corte papal, entre o conceito de bem-aventurança "post-mortem" e o das necessidades concretas da vida, seria possível, pela cristianização do ideal grego do equilíbrio entre o espírito e o corpo, revalorizar os ideais cristãos, fazendo não do desprezo e da mortificação do corpo, mas do seu disciplinamento sadio, moral e biologicamente, um meio de realização espiritual da bem-aventurança. É preciso que o homem se torne quer sábio, quer santo — se diria na época — mas com sobriedade.

Em suma, sem pretender anular as mudanças operadas, o que se pretendia, mais ou menos conscientemente, era que tais

mudanças, em vez de terem um sentido vertical, continuamente diferenciado, assumissem o aspecto de desenvolvimento em espiral, em que o medieval não desaparecia, mas se transfigurava, assumia novo aspecto, tinha nova, mais ampla e esclarecedora função na nova ordem que se estabelecia.

Depois do fracasso da contra-reforma violenta, isto é, da tentativa de manter os valores medievais tais quais eram concretamente, a qualquer preço, pelo sangue e a guerra, depois de verificar que essa mesma contra-reforma violenta, em virtude da própria interação dos fatos desencadeados, contribuía para o alargamento e o aprofundamento do conflito entre os velhos e novos ideais, ameaçando quase criar um hiato definitivo e intransponível entre o medieval e o moderno, é que se procurou o processo de desenvolvimento em espiral, mais natural e possível em virtude da própria interação universal das coisas e dos fatos, em que tudo é, ao mesmo tempo, meio e fim, ou passado, presente e futuro.

Até onde se fêz isso conscientemente ou por simples determinação histórica, é difícil dizer; entretanto, quando se toma conhecimento de certos documentos históricos, tem-se a impressão de que pelo menos um certo grupo de pessoas parece ter querido dirigir os fatos conscientes e racionalmente.

Ninguém mais do que os jesuítas, cuja ordem fora fundada nos meados do século XVI, por Inácio de Loyola, parece ter compreendido essas leis da mudança e do seu controle. É o que tentaremos esboçar a seguir.

Durante a Idade Média, o cristianismo se confundia com a Igreja, era a Igreja Católica. Os valores que lhe eram inerentes e que foram aproveitados concretamente na transição do Império Romano para a constituição dos reinos, semi-impérios, monarquias e feudos estabelecidos pelos povos bárbaros, deram à Igreja considerável soma de poder político, econômico e moral. Durante o período da pré-Renascença e da Renascença, nos séculos XV e XVI, tal poder se enfraqueceu enquanto político e econômico, porque se chocava com novos interesses surgidos e porque, na realidade, contradizia os valores próprios do cristianismo, aos quais a reforma protestante buscava dar nova forma e preservar, não já num sentido disciplinar e de autoridade, mas de individualismo e de ampla liberdade de prática. Em virtude de uma multiplicidade de outros fatores econômicos, políticos, morais, etc, a reforma protestante teve base real como ultrapassagem do estado religioso anterior.

A Igreja, pelos jesuítas, compreendeu que esses mesmos fatores de mudança não contradiziam fundamentalmente o princípio de autoridade e disciplina religiosas, se êle se limitasse ao campo

moral ou estritamente religioso, porque isso poderia ser um meio de ordem e organização das nações, que, nascida no período de formação renascentista, sofriam o impacto de um individualismo sem peias, resultante da quebra repentina da ordem e dos valores antigos. O próprio protestantismo veio a compreender isso e, já no fim de sua vida, Lutero clamava por autoridade e disciplina religiosas nas nações protestantes.

Foi à semelhante tarefa que se entregaram os jesuítas, quando procuraram reforçar a autoridade da Igreja como poder moral e religioso, através do qual certamente alguma influência temporal seria possível. Como objetivo supremo da ordem aparecia, em primeiro plano, o combate às heresias protestantes, não mais pelos meios materiais de luta armada e inquisitorial, mas pela pregação e o debate dos valores espirituais da Igreja. Em segundo plano surgia a conversão dos pagãos existentes nos novos mundos descobertos por espanhóis e portugueses, que, se catolici-zados, reforçariam o poder espiritual do catolicismo.

Mas a pregação e o debate supunham a preparação de líderes e, daí, a importância da educação. Para este fim, na Constituição da Companhia de Jesus, dividida em dez partes, a quarta, que era a *Ratio Studiorum* (sistema de estudos), se dedicava ao problema educacional.

Por tal sistema se verifica que os jesuítas não tinham em vista apenas a formação de líderes de batina, mas também e sobretudo de leigos do ponto de vista eclesiástico. Não pretendiam uma simples educação religiosa, mas a mais avançada educação secular do tempo, a serviço da fé. Tiveram, por isso, pouco interesse pelo ensino primário e o das massas populares. O ensino secundário, propedêutico, e o ensino superior foram o seu campo de ação educacional.

Ainda mais, numa época em que o feudalismo ruía e os privilégios da nobreza tendiam a reduzir-se, em que uma nova classe social, a dos burgueses, começava a afirmar-se cada vez mais poderosamente pela detenção crescente das fontes e meios de produção, os jesuítas não procuraram criar escolas para a nobreza ou para uma determinada classe social, mas as organizaram com base no princípio do mérito e da aptidão, não se chocando frontalmente com o individualismo que se manifestava, apesar do princípio um tanto oposto adotado pela Companhia, de disciplina e obediência à autoridade da Igreja em matéria de fé e de moral.

Com esses postulados e levando para o currículo escolar toda a ciência e as letras do tempo, com base num humanismo mais vivo que o do comum das escolas, os jesuítas conseguiram criar os melhores colégios dos séculos XVII e XVIII. E, assim, durante longo tempo, souberam renovar o prestígio e a hegemonia

do catolicismo, mediante uma volta que, até certo ponto, ultrapassava os valores e a ordem medievais, desta forma elevados de nível, menos unilaterais e mais livres de certos limites.

Como se verifica, portanto, o planejamento educacional, se tem em vista a concretização de ideais, não pode buscá-los além dos limites das possibilidades reais de uma época e de uma sociedade, nem pode ser revolucionário integralmente, isto é, ser tomado como fator de mudanças radicais. Ele, se quer e precisa inovar, tem que ultrapassar o velho e ainda existente, sem entretanto destruí-lo e desprezá-lo, justamente porque é uma ultrapassagem, se assim nos podemos exprimir.

O desenvolvimento dos sistemas educacionais não se faz por saltos bruscos, nem se caracteriza por criações do nada (*exnihilo*), nem por totais e bruscas mudanças de direção. É como que um desenvolvimento em espiral, onde as contradições de um momento forjam a solução para a saída da situação problemática, solução essa que, todavia, não pode senão basear-se no momento que é ultrapassado.

6. RESPOSTA À PERGUNTA INICIAL.

De tudo quanto acabamos de expor se verifica logo que a educação é um processo complexo, no qual interatuam fatores que são objeto de estudo das ciências sociais e psicobiológicas, mas que, fundamentalmente, é tanto um meio de hereditariedade social, isto é, de transmissão e de preservação social, quanto de transformação ou de dinâmica social. Encerra, pois, em si mesmo, uma contradição básica que, quando apurada e levada às suas últimas conseqüências, determina a sua própria mudança. Daí o termos que considerar a educação, em si, como um processo em desenvolvimento, capaz de se transformar, de se diferenciar no tempo e no espaço, em virtude da sua própria natureza contraditória.

Embora a escola seja, em tal processo, apenas um aspecto especializado, é um dos meios mais importantes, senão o principal, de a educação se realizar, principalmente quando assume o aspecto, e por que o assume, de tomada de consciência coletiva da necessidade de dirigir quer a hereditariedade, quer a mudança social. E porque assim é, tanto elementos novos quanto velhos da sociedade em que funciona a escola interagem no processo educacional escolar, ora buscando acomodação recíproca, ora em conflito aberto, como que em luta por sobrevivência.

Temos aí, pois, um processo de compreensão difícil, cujo estudo depende de um equipamento cultural, de natureza técnica,

científica e filosófica, que só a experiência, a observação e a reflexão de muitos anos podem realizar.

A educação não é só um fato social, é também fato político, econômico, ético, filosófico, com um substrato psicobiológico. este substrato é a própria natureza humana com todas as suas possibilidades e seus limites. Por ser antes de mais nada um processo de relações humanas e de ação social, é perfeitamente definido como fato social. Porque intenta dirigir o comportamento coletivo, quer no sentido da preservação, quer no da mudança e progresso, não deixa de ser também um fato político. E, por isso mesmo, além dos múltiplos fatos econômicos particulares que implica, é um dos elementos mais importantes da economia social, de um lado, e da economia política, de outro, porque está implicado no esforço coletivo de sobrevivência social, tanto quanto no de preservação e progresso das formas de relações econômicas, privadas e públicas.

Finalmente, porque implicada em todos esses processos, fatos e aspectos de infra-estrutura, isto é, de estrutura básica das relações sociais e políticas, não pode deixar de se relacionar intimamente com a superestrutura dos valores morais e culturais da sociedade e do país em que se processa. Depende, por isso, de uma filosofia interpretativa desses valores, de sua hierarquização em meios e fins.

Conseqüentemente, não se pode caracterizar a educação como um conjunto de fatos psicobiológicos, segundo uma tendência que prevaleceu nos séculos XVIII e XIX, nem tão pouco como de fatos sociais, segundo uma resultante das teorias sociológicas de Durkheim, nem ainda como matéria de simples especulação ou fundamentação filosófica. É algo mais que isso tudo, ao mesmo tempo que é também um pouco disso tudo.

O educacionista, isto é, quem faz da educação seu objeto de estudo, necessita uma preparação que, por sua extensão, profundidade e universalidade, lhe tornam as atividades uma das tarefas mais difíceis, árduas e complexas, no campo das ciências e das técnicas de aplicação científica.

XIX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Realizou-se entre 9 e 17 de julho de 1956, a XIX Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, com a participação de representantes de 74 países. "REVISTA BRASI-LEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações nos. 42 e 43 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente da inspeção do ensino e do ensino da Matemática nas escolas de ensino secundário.

RECOMENDAÇÃO Nº 42

Dispõe sobre a inspeção do ensino. A

Conferência Internacional de Instrução Pública,

convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e pelo Bureau International d'Education, e ali reunida a nove de julho de mil novecentos e cinquenta e seis, em sua décima nona sessão, adota, a dezesseis de julho de mil novecentos e cinquenta e seis, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando a necessidade de reforçar, de precisar e adaptar às novas situações os princípios enunciados na Recomendação n.º 10, referente à inspeção do ensino, adotada, a vinte de julho de mil novecentos e trinta e sete, pela VI Conferência Internacional de Instrução Pública;

Considerando os sucessos recentemente obtidos, graças aos esforços comuns, para a consolidação da paz e do desenvolvimento do intercâmbio econômico e cultural entre os diversos países do mundo;

Considerando que a inspeção deve contribuir para o desenvolvimento do ensino, destinado a promover a educação integral da infância e da juventude e seu desenvolvimento moral, intelectual e físico em benefício da pátria, da democracia, da paz e da amizade entre os povos;

Considerando que a posição, cada vez mais importante, que é dada à educação na vida dos povos, exige, da parte das autoridades escolares e dos educadores, que tudo seja feito para racionalizar a estrutura técnica e administrativa do ensino a fim de fazer progredir os serviços educacionais e aumentar a sua eficácia ;

Considerando que a complexidade, a dificuldade e a evolução constante das funções atribuídas ao professor exigem da parte do inspetor conhecimentos e aptidões particulares;

Considerando que o inspetor, quaisquer que sejam o título que lhe é dado e a idéia que se faça da amplitude e da natureza de suas funções, constitui elemento importante para a boa marcha e eficácia do trabalho escolar e para a coordenação desse com as atividades peri-escolares e extra-escolares organizadas pela coletividade ;

Considerando que a melhoria e a evolução constantes dos programas, dos métodos pedagógicos, do material didático e dos meios de avaliação dos resultados exigem que o professor se aperfeiçoe no plano profissional e que o inspetor contribua nesse aperfeiçoamento;

Considerando que em quase todos os países o inspetor é um conselheiro didático, e que na maioria desses eles exerce ao mesmo tempo um direito de controle sobre a atividade do pessoal docente e sobre a administração escolar, e que êle deve contribuir no aperfeiçoamento da instrução e da educação das escolas, intervindo, com essa finalidade, junto aos professores e às autoridades superiores do ensino;

Considerando que, em face da diversidade de pontos de vista, no que se relaciona com o ensino superior, fica desde logo patente a necessidade da inspeção nos ensinos primário, secundário e técnico;

Considerando que, sem negar o interesse que apresenta a organização da inspeção nas diferentes esferas administrativas — central ou federal, regional, local — é sobretudo a categoria de inspetores diretamente em contato com o corpo docente que pode fazer recomendações que tenham alcance mais ou menos geral;

Considerando que os países muito diferenciados devem procurar soluções diversas para o problema da inspeção do ensino, a despeito de suas idênticas aspirações.

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

OBJETIVOS DA INSPEÇÃO

1. O principal objetivo da inspeção deve ser o de promover, por todos os meios, o desenvolvimento e a eficácia das instituições educacionais e de assegurar um entrelaçamento, nos dois sentidos, entre as autoridades de ensino e as comunidades escolares.

2. A inspeção deve ser considerada como um serviço destinado, por um lado, a fazer os professores e a população compreenderem a política escolar das autoridades de ensino bem como as concepções e os métodos modernos de educação e, por outro lado, informar as autoridades competentes sobre as experiências e as necessidades dos professores e da coletividade.

3. A inspeção deve contribuir para assegurar aos professores os meios de trabalho que lhes permitam realizar dignamente e eficazmente sua missão, facilitando seu aperfeiçoamento, evitando seu isolamento intelectual e garantindo o respeito por sua personalidade e suas idéias, de maneira a encorajá-los a tomar iniciativas.

4. A inspeção deve esforçar-se por todos os meios para criar em torno da pessoa do professor, tanto da parte dos pais dos alunos como de toda a coletividade, a atmosfera de compreensão, de simpatia e de estima sem a qual não há obra educativa nem participação moral e material da coletividade na ação do professor.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA INSPEÇÃO

5. Qualquer que seja o sistema de controle escolar e de orientação dos educadores, em vigor num país, deve êle corresponder à estrutura administrativa e pedagógica desse país.

6. Quando o controle escolar e a orientação dos educadores são atribuídos ao mesmo tempo a esferas situadas em diferentes instâncias da hierarquia da inspeção ou da administração escolar, como se dá em alguns países, é aconselhável que uma coordenação simultaneamente flexível e simplificada se estabeleça tanto entre as diversas categorias de inspetores como entre as diferentes instâncias interessadas.

7. Nos países em que o inspetor dependa ao mesmo tempo de seus superiores hierárquicos no quadro da inspeção, e dos poderes públicos ou das autoridades locais ou regionais do ensino, convém evitar-se qualquer interferência que pudesse tornar mais difícil a tarefa do inspetor.

8. O controle da atividade do inspetor, por intermédio das autoridades de que êle depende, sejam seus superiores hierárqui-

cos ou autoridades escolares das diferentes esferas administrativas, deve inspirar-se nos mesmos princípios de compreensão e de emulação cordial que se tem o direito de exigir dos inspetores em suas relações com os professores sob sua inspeção.

9. É de todo interesse que o inspetor resida o mais próximo possível dos estabelecimentos escolares e das coletividades a que ele tem de servir.

10. Quer os inspetores vivam em suas próprias circunscrições, quer trabalhem reunidos numa só repartição, é indispensável que se dêem contatos mútuos que lhes permitam harmonizar-seus pontos de vista, debater suas idéias a respeito do ensino e examinar os problemas de interesse comum.

11. Em vista das relações importantes que existem entre o ensino primário, o ensino secundário e o ensino técnico, é de todo interesse que os inspetores desses diversos ramos de ensino se reúnam, de tempos em tempos, para estudarem os problemas que lhes são comuns.

12. A organização da inspeção por disciplinas, ou por grupos de disciplinas, concebe-se naturalmente no quadro do ensino técnico e do ensino secundário, com a condição de que seja salvaguardado o desenvolvimento harmonioso do aluno.

13. O ensino primário recorre geralmente a inspetores que não são especializados por matérias; entretanto, com relação a certas matérias como educação física, ensino artístico, trabalhos manuais e economia doméstica, pode haver interesse em admitirem-se inspetores especializados, ou terem os inspetores comuns alguns técnicos na didática dessas disciplinas como seus assessores.

14. O caráter cada vez mais especializado que apresentam certas instituições, tais como escolas maternais, escolas para retardados ou anormais e escolas para adultos, justifica o concurso de inspetores especializados para se ocupar do pessoal docente dessas instituições e sobretudo de inspetoras para as escolas maternais e para o ensino dado às moças.

15. Com a finalidade de assegurar a coordenação do ensino, devem as escolas públicas e as particulares ser inspecionadas pelo mesmo corpo de inspetores oficiais.

16. Na impossibilidade de se formularem regras aplicáveis a todas as situações, pode-se entretanto admitir que o número de escolas e de professores confiados a um inspetor deve depender, entre outros fatores, da dispersão dos estabelecimentos escolares e das facilidades de comunicação — não se deixando de levar em conta que os contatos entre ele e a escola devem ter a mesma constância tanto nas escolas rurais como nas urbanas.

17. É impossível fixar-se o número mínimo de visitas de inspeção, visto que esse número depende de fatores como as necessidades das escolas, o grau de experiência dos professores e outros problemas a estudar; mas, fazendo-se abstração das visitas mais freqüentes, que determinadas circunstâncias poderiam determinar, deve-se ter presente que pelo menos uma vez por ano o inspetor deveria visitar cada uma das escolas de sua circunscrição, sobretudo as escolas de um só professor.

18. Sem que se queira fixar normas estritas sobre a duração das visitas dos inspetores, é conveniente, entretanto, cautela contra os perigos das visitas muito precipitadas e deve-se ter na lembrança que é sob o signo da calma e do contato humano que o inspetor conseguirá ganhar a confiança do professor e trazer-lhe a ajuda e o conselho de que êle pode ter necessidade.

19. Embora o inspetor desempenhe papel de um conselheiro didático, deve êle somente desincumbir-se dessa função em estreita colaboração como o diretor da escola e, em certos casos, haveria interesse em reunir em conferência uma parte ou a totalidade do corpo docente da escola.

ATRIBUIÇÕES E MODALIDADES DE INSPEÇÃO

20. Embora se reconheça a tendência, bem fundamentada, de se limitar o papel do inspetor ao de um conselheiro didático, é conveniente notar que a maioria dos países insistem em lhe atribuir outras funções, sobretudo em matéria de administração e material escolares.

21. Em todos os lugares onde o inspetor acumula as funções de técnico com as de administrador encarregado de promover o progresso educacional de sua circunscrição, é útil que o inspetor seja desobrigado de tarefas puramente burocráticas, que absorvem uma boa parte de seu tempo, visto que é impossível estabelecer nítida separação entre funções de administração e as estritamente pedagógicas e de orientação.

22. A ajuda que o inspetor deve receber, em serviços administrativos, torna-se ainda mais imperiosa quando suas atribuições abarcam certas questões como escolaridade obrigatória, construção e aparelhamento escolar, nomeação, transferência, promoções e aplicação de penalidades ao pessoal docente.

28. É sobretudo no plano das atribuições administrativas que o inspetor se arrisca a entrar em conflito com outras instâncias da administração escolar; por esse motivo é muito proveitoso providenciar-se a simplificação ou racionalização dos diversos encadeamentos administrativos e seu funcionamento.

24. É necessário lembrar-se que, mesmo nos países onde o inspetor não tem responsabilidades administrativas, é ele levado a desempenhar uma série de outras atividades em colaboração com as autoridades escolares, sobretudo no plano local e regional, tais como sugestões e planos que visem à melhoria qualitativa e quantitativa do ensino, estudos estatísticos ou outros trabalhos sobre diversos aspectos da realidade escolar, bem como comissões de estudos.

25. como conselheiro e animador das atividades pedagógicas, o inspetor pode contribuir muito na formação de professores e no seu aperfeiçoamento, sobretudo em se tratando de reuniões nacionais e internacionais, conferências, trabalhos de seminário e cursos de férias; quando o inspetor toma parte em tais atividades, é indispensável que se estabeleça uma ligação entre a inspetoria, os centros de formação pedagógica e todas as esferas administrativas relacionadas com o problema educacional.

26. O inspetor deve velar pela aplicação das instruções oficiais e, eventualmente, explicar ao professor suas modalidades de aplicação; deve também transmitir às autoridades superiores as aspirações e sugestões dos professores que trabalham em sua órbita.

27. O inspetor deve promover atividades extra-escolares tanto sociais como pedagógicas (auxílio para alimentação dos alunos, colônias de férias, relações entre a família e a escola, etc.) e usar seu prestígio auxiliando as escolas a estabelecer contatos no plano internacional, sem assumir diretamente a responsabilidade de qualquer dessas tarefas, tanto mais que um serviço racionalmente organizado não lhe deixaria essa possibilidade.

28. Quando, por ocasião de suas visitas, o inspetor é levado a formular sugestões de ordem pedagógica com demonstrações práticas, deve ele tudo fazer para respeitar a liberdade intelectual do professor e seu espírito de iniciativa.

29. É conveniente que o inspetor leve em conta a contribuição pedagógica proveniente dos professores ou de suas organizações profissionais.

30. Nas oportunidades em que o inspetor é obrigado a fazer um julgamento mais ou menos direto sobre o trabalho do professor, deve essa apreciação ser objetiva, inspirar-se no desejo de guiar e de estimular o mestre e seu conteúdo deve ser transmitido ao interessado.

31. Deve-se oferecer todas as garantias ao professor para que ele possa apelar desses julgamentos do inspetor, quando lhe pareça que seu ponto de vista seja defensável.

NOMEAÇÃO E ESTATUTO DOS INSPETORES

32. Qualquer que seja a esfera administrativa encarregada de nomear inspetores e seja qual for o sistema de seleção adotado, devem sempre ser dadas todas as garantias ao magistério para que a nomeação seja objetiva e leve em conta exclusivamente o valor pessoal, as aptidões profissionais e os méritos do futuro inspetor.

33. A nomeação de um inspetor, por depender exclusivamente de suas qualidades profissionais, deve estar alheia a qualquer discriminação baseada em raça, sexo, crenças, opiniões filosóficas ou políticas ou origem social do candidato.

34. Para a nomeação de um inspetor, é conveniente que se conceda especial atenção aos títulos e diplomas, aos conhecimentos psicológicos e pedagógicos e à experiência de magistério, como também a exigência indispensável de certo tempo de exercício como estagiário.

35. Além dos conhecimentos intelectuais e pedagógicos que se devem esperar de um futuro inspetor, deve ele também possuir certas qualidades inespecíficas: saúde, moralidade, imparcialidade, independência de caráter, cordialidade, bondade, espírito de empreendimento e entusiasmo.

36. A preparação profissional dos inspetores apresenta vantagens inestimáveis; além de cultura pedagógica e psicológica adequada, essa preparação deve compreender conhecimentos sobre organização e administração escolares do país e estudos comparados de educação que lhes permitam conhecer as realidades e os problemas escolares de outros países, bem como as soluções que lhes são dadas.

37. Aos inspetores devem ser concedidas as maiores facilidades para aperfeiçoamento (conferências e cursos de férias, seminários e sobretudo bolsas de estudo e viagens ao estrangeiro) e também lhes devem ser assegurados cursos sobre o emprego dos meios audiovisuais da educação, o uso de uma biblioteca especializada em novidades relativas a experiências, idéias e teorias pedagógicas, e bem assim conferências dadas por educadores eminentes sobre inspeção do ensino, tendências recentes do pensamento pedagógico ou psicologia da criança.

38. A remuneração dos inspetores deve corresponder à importância da missão que lhes é confiada e ser equivalente à que é concedida aos outros funcionários que ocupam posições administrativas e sociais do mesmo nível; eles devem ser beneficiados, no mínimo, com as mesmas vantagens materiais e sociais concedidas aos funcionários de igual importância.

39. É importante facilitar ao máximo as viagens inerentes à função do inspetor; a esse respeito, deve-se providenciar para que as ajudas de custo de viagens e de alojamento estejam à altura das necessidades da função do inspetor.

40. Com a finalidade de estimular os inspetores no exercício de sua função, bem como aprimorar os altos postos técnicos e administrativos com os conhecimentos da realidade escolar que eles adquirem ao longo de sua carreira, é conveniente que os inspetores tenham acesso aos postos superiores da inspeção e da administração escolar.

RECOMENDAÇÃO N.º 43

' Dispõe sobre o ensino da Matemática nas escolas de ensino secundário.

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, e pelo *Bureau International d'Education*, e ali reunida a nove de julho de mil novecentos e cinqüenta e seis, em sua décima nona sessão, adota a dezessete de julho de mil novecentos e cinqüenta e seis a seguinte recomendação :

A Conferência,

Considerando que a Matemática teve, em todos os tempos, um valor cultural e prático indiscutível e papel importante no desenvolvimento científico, técnico e econômico e, em particular, que nossa época apresenta uma conjuntura matemática sem precedente na História;

Considerando que a formação matemática é um bem e um direito para todo ser humano, qualquer que seja sua raça, seu sexo, sua condição e suas atividades;

Considerando que, tendo em vista o progresso e a prosperidade dos povos, deve a elevação do nível matemático geral acompanhar o desenvolvimento técnico e científico superior;

Considerando que todas as civilizações desempenharam um papel na criação e desenvolvimento da Matemática;

Considerando que a Psicologia reconhece que todo ser humano é capaz de certa atividade matemática e que, sobretudo, não há nenhuma razão para se crer que as moças sejam menos aptas que os rapazes para estudar Matemática;

Considerando que a pedagogia da Matemática se torna cada vez mais científica e mais eficaz;

Considerando que há possibilidade de se complementar a Recomendação n.º 31, referente à iniciação matemática na escola primária, adotada pela XIII Conferência Internacional de Instrução Pública,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

OBJETIVOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA

1. No decorrer do ensino de grau médio, técnico ou secundário, é conveniente atingir, em toda amplitude, as finalidades educativas do ensino da Matemática, tanto no que tange à formação intelectual como à do caráter. esses objetivos sobressaem do processo lógico inerente ao próprio ato (refletir, analisar, abstrair, esquematizar, raciocinar dedutivamente, generalizar, especificar, aplicar, criticar, etc), das qualidades racionais do pensamento e de sua expressão (ordem, precisão, clareza, concisão, etc.) do espírito de observação, das concepções espaciais e quantitativas, da intuição e da imaginação no domínio abstrato do desenvolvimento da atenção e do poder de concentração, da aquisição da perseverança e do hábito de trabalho ordenado e, enfim, da formação do espírito científico (objetividade, probidade intelectual, gosto pela pesquisa, etc.)

2. Os problemas práticos, a adaptação ao meio natural e a necessidade de compreender os problemas apresentados pela vida técnica, econômica e social, exigem cada vez mais os conhecimentos matemáticos correntes (cálculo, geometria usual, representações geométricas, fórmulas, equações, funções, tábuas e gráficos). Essas noções e instrumentos fundamentais são necessários em número crescente de profissões.

3. A Matemática e o tipo de raciocínio que lhe é inerente devem ser considerados como elementos essenciais à cultura geral do homem moderno, mesmo que êle não desempenhe atividade científica ou técnica. É útil que o ensino da Matemática, em estreita ligação com o ensino de outras matérias, leve os alunos a compreender a função da Matemática nas concepções científicas e filosóficas do mundo atual.

4. Um dos principais objetivos da Matemática superior nas últimas séries do ensino secundário deve ser a preparação para estudos superiores científicos ou técnicos cuja base matemática aumenta dia a dia.

POSIÇÃO DA MATEMÁTICA

5. O ensino da Matemática, obrigatório nas diversas classes do primeiro ciclo das escolas secundárias, deve possuir número adequado de horas.

6. Nas seções científicas do segundo ciclo, o curso de matemática deve ser beneficiado com um horário extenso.

7. É interessante dar aos alunos que manifestem especial aptidão para matemática, possibilidades de terem ensino mais desenvolvido e oportunidades de se dedicarem a estudos complementares de caráter pessoal.

8. Nos países em que o ensino da Matemática não figura obrigatoriamente em certas seções (seções literárias, por exemplo), deveria ser organizado, pelo menos facultativamente, um ensino de Matemática mais de tendência cultural do que de pura técnica matemática.

9. Os pesos atribuídos à Matemática, por ocasião de se apreciar o aproveitamento dos alunos, deve ser proporcional ao valor reconhecido a essa disciplina. Quando essa é obrigatória, e especialmente nas seções científicas, deverá ela ser considerada como das principais disciplinas, sobretudo nas promoções e concessão de diplomas e certificados de conclusão de cursos.

PROGRAMAS

10. O programa de Matemática de determinada seção da escola secundária deve estar em consonância com os objetivos gerais do ensino desse ramo e com os objetivos particulares da seção.

11. Os programas devem estar em dia e adaptados aos progressos das ciências e às necessidades da técnica e da vida modernas, eliminando os problemas ultrapassados. Sobretudo deve-se levar em consideração o fato de que certos países elevaram o nível dos programas das classes superiores, introduzindo geometria analítica, cálculo infinitesimal, estatística e probabilidades e também concedem importância crescente ao estudo das funções e dos vetores, bem como às aplicações matemáticas.

12. A dificuldade e a extensão das matérias a ensinar estarão em relação com a idade mental média correspondente a cada classe e com os interesses e necessidades dos alunos. Se é conveniente dar àqueles que são particularmente dotados para a matemática uma formação complementar, é, entretanto, necessário evitar que se provoque o desencorajamento dos alunos fracos, im-

pondo-lhes matérias cuja complexidade ultrapasse suas possibilidades intelectuais.

13. É conveniente estabelecer planos de estudos, de modo a organizar o estudo da matemática em torno de unidades funcionais que coordenem seus diversos ramos, fazendo ressaltar as noções gerais.

14. Nessa ordem de idéias, é conveniente determinar, por meio de ensaios pedagógicos realizados sem preconceitos, em que medida as estruturas grandemente polivalentes da matemática moderna podem servir para melhorar o ensino secundário.

15. Seria conveniente que os professores tivessem certa liberdade de iniciativa para prolongar eventualmente os programas de base por meio de complementos facultativos.

MÉTODOS

16. Quando é expedida orientação metodológica, é conveniente que se faça por meio de conselhos e sugestões que visem a adaptar o ensino ao mesmo tempo ao progresso da psicologia da inteligência e pedagogia da Matemática, e à natureza e ao uso da Matemática, visto ser ela uma ciência teórica que tem sua origem ligada à realidade e um alcance eficaz em nossa ação sobre ela.

17. Tudo deve ser feito para estimular nos alunos a aprendizagem ativa da Matemática pela participação pessoal tão grande quanto possível.

18. É necessário: *a)* despertar e manter o interesse dos alunos pela Matemática propriamente dita e por suas aplicações; *b)* estar atento ao desenvolvimento do raciocínio matemático no cérebro infantil; *c)* adaptar o ensino às capacidades individuais e à evolução mental dos alunos e o diferenciar, quando necessário, para certos tipos de alunos.

19. É preciso: *a)* partir, tanto quanto possível, do concreto para alcançar o abstrato, sobretudo nas classes inferiores e, toda vez que fôr útil, apelar para a experimentação real, figurada ou imaginada, para sugerir a definição ou a demonstração; *b)* levar em conta que o conhecimento matemático nasce e se desenvolve pela interiorização de ações concretas e a organização de esquemas de operações; *c)* aproveitar as questões suscitadas por situações concretas, não somente para mostrar a importância prática da matemática, mas sobretudo para motivar o desenvolvimento teórico.

20. É importante: *o)* levar o aluno a formar as noções e descobrir por si mesmo as relações e as propriedades matemáticas,

em vez de impor-lhe um pensamento adulto completamente elaborado; b) assegurar a aquisição das noções e dos processos de operação antes de introduzir o formalismo; c) só admitir automatismo nas operações assimiladas.

21. É indispensável: *a)* fazer com que o aluno adquira, primeiro, a experiência dos seres e das relações matemáticas e em seguida iniciá-lo no raciocínio dedutivo; *b)* estender progressivamente o esquema dedutivo da Matemática; *c)* ensinar a apresentar problemas, a pesquisar os dados, a explorar e apreciar os resultados; *d)* preferir a investigação heurística dos problemas à exposição doutrinária dos teoremas; *e)* fazer tomar consciência da estrutura de uma teoria hipotético-dedutiva onde, sobre a base dos postulados, os teoremas sejam armados por demonstrações e os termos novos introduzidos por definições, de modo a atingir uma exposição lógica dedutiva da matéria estudada.

22. É preciso: *a)* estudar os erros dos alunos e ver neles um meio de conhecer seu pensamento matemático; *b)* estimular a prática do controle pessoal e da autocorreção; *c)* dar o sentido da aproximação, da ordem de grandeza e da veracidade dos resultados; *d)* dar prioridade à reflexão e ao raciocínio sobre a decoração e limitar o papel da memória na fixação dos resultados fundamentais; *e)* propor questões de exame que solicitem mais formação matemática do que preparação intensiva.

23. É importante: *a)* encorajar os modos de expressão pessoal, mesmo aproximadas, e aperfeiçoá-los gradualmente; *b)* levar o aluno à precisão e ao rigor pela necessidade de uma comunicação eficaz com os outros e uma exigência de clareza de seu próprio pensamento; *c)* favorecer a pesquisa e a iniciativa pessoal tanto quanto o trabalho de equipe; *d)* aumentar o número dos alunos que se interessam pela matemática e contribuir para desenvolver sua formação e seus conhecimentos, organizando círculos, conferências, competições e outras manifestações de caráter facultativo e difundindo livros e revistas que lhes sejam acessíveis.

24. É indispensável: *a)* ressaltar a unidade intrínseca dos vários ramos da matemática e aproximar os diversos métodos de resolução de um problema dado; *b)* indicar as etapas importantes da história das noções e das teorias de Matemática estudadas.

25. É necessário: *a)* manter a coordenação da Matemática com as ciências que dela se utilizam; *b)* tirar partido das exigências do pensamento matemático para aumentar a precisão, a clareza e a concisão da linguagem; *c)* conservar o contato da matemática com a vida e a realidade.

MATERIAL DIDÁTICO

26. A evolução da metodologia da Matemática reclama adaptação de manuais. Ao lado dos livros de iniciação matemática que permite o acesso progressivo às noções abstratas, o aluno deverá ter possibilidade de dispor de obras de revisão onde a matéria já apresentada é retomada e organizada num plano mais elevado. Obras de referência, de complementação e de divulgação, revistas, etc, devem ser postas à disposição de cada um nas bibliotecas de classe. Essa documentação será adaptada aos objetivos das diferentes seções e respeitará, para cada uma delas, a dosagem entre o ponto de vista prático, as necessidades técnicas, os desenvolvimentos teóricos e objetivo cultural.

27. Os meios auxiliares áudio-visuais, os modelos matemáticos concretos (tomados da vida corrente, confeccionados pelos alunos e professores ou fabricados por firmas comerciais) vão progressivamente tomando lugar de destaque no ensino e por isso convém tirar partido de sua utilização, com a finalidade de fazer com que os alunos adquiram ativamente as abstrações matemáticas.

PESSOAL DOCENTE

28. Em matemática, mais, talvez, que em outras disciplinas, o papel do professor é primordial. A seleção, a formação e o aperfeiçoamento de professores de matemática devem ser objeto de atenção e solicitude especiais da parte das autoridades responsáveis pela educação da juventude.

29. Os professores encarregados de ensinar Matemática nas escolas secundárias devem ter uma formação matemática de nível nitidamente superior ao do curso que êle leciona. Essa formação deve comportar não somente estudo de Matemática teórica mas uma parte de Matemática aplicada, de história geral do pensamento matemático, metodologia da ciência Matemática e estudo de Matemática elementar encarada de um ponto de vista superior.

30. uma preparação pedagógica e psicológica adequada deve ser complemento indispensável da formação matemática do professor e inspirar-se num conhecimento claro e bastante amadurecido dos objetivos gerais e dos princípios da educação humana. Essa preparação deve ressaltar sobretudo a evolução estrutural da inteligência em relação com a elaboração do raciocínio matemático. Ela dará oportunidade ao relacionamento do concreto com o abstrato, de modo a focalizar a metodologia da comparação no ensino da Matemática. O futuro professor deverá ser levado à observação e à experimentação no que concerne à pedagogia da Matemática. É preciso, sobretudo, que o façamos interessar-se

pelos adolescentes e por suas aspirações, a fim de que êle possa revelar-se o animador e o guia dos jovens.

31. É indispensável vigilância no sentido de que todos os alunos das primeiras séries e os menos dotados das últimas tenham sempre hábeis professores.

32. É necessário que o professor de Matemática possa estar a par da evolução moderna da ciência Matemática teórica, das aplicações importantes e atuais da Matemática e dos progressos recentes da didática de sua disciplina. É conveniente que se tomem medidas com a finalidade de facilitar o aperfeiçoamento dos professores (conferências, cursos de férias, seminários, grupos de trabalho, estágios, publicações, etc).

33. As sugestões dos inspetores especializados ou dos conselheiros pedagógicos, o exemplo do trabalho de professores especializados são excelentes meios para aumentar o rendimento do ensino.

34. O professor de Matemática deve gozar, na sociedade moderna, da consideração e do prestígio social que lhe dão direito a sua formação científica e sua missão de educador.

35. Visto que em todos os países um ensino adequado de Matemática é elemento essencial da educação, é importante assegurar o recrutamento de número suficiente de professores qualificados ; tanto mais que esse ensino é condição de desenvolvimento científico, técnico-econômico e social de todos os povos.

COLABORAÇÃO INTERNACIONAL,

36. Os governos e os órgãos culturais e educacionais, tais como a Unesco, o Bureau International d'Education, a Comissão Internacional do Ensino de Matemática, a Comissão Internacional para o Estudo e Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática devem favorecer por todos os meios (publicações, conferências, exposições, viagens de estudos e estágios no estrangeiro, etc.) o intercâmbio internacional de idéias, de trabalhos, de pesquisas e de resultados obtidos no ensino da Matemática, a fim de que a juventude do mundo inteiro possa beneficiar-se o mais cedo possível das experiências e dos progressos realizados pelos professores de todos os países.

I CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (ESTADO DE SÃO PAULO)

Realizou-se em Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, de 16 a 23 de setembro último, o I Congresso de Educação do Estado, sob o patrocínio da Secretaria de Educação. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de publicar, a seguir, as Conclusões do Congresso, bem como o Relatório enviado ao Ex.^{mo} Sr. Secretário de Educação pelo Presidente da Comissão Diretora, Prof. Almeida Júnior.

I — CONCLUSÕES

Relativas ao 1.º Tema: Que modificações são necessárias em relação ao objetivo, ao conteúdo do ensino, às normas gerais de didática, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança?

1 — A escola primária é a de maior responsabilidade na vida de uma nação. Por ela é que se renova a mentalidade do povo. Os orçamentos oficiais devem consignar verbas maiores na difusão de escolas elementares, porque elas possibilitam a eficácia da democracia.

2 — Há necessidade da criação de um Serviço de Assistência e Orientação Pedagógica, no Departamento de Educação, para a solução dos assuntos de natureza técnico-pedagógica.

3 — A duração do curso primário deve elevar-se a mais de quatro anos, com período mínimo de quatro horas diárias, recreio obrigatório e abolição por completo dos turnos com três horas ou menos.

4 — Instituição de centros de melhoria do ensino, em cada região escolar, destinados aos professores, com a possibilidade de prática efetiva e estudos teóricos das novas doutrinas; instalação, nas unidades escolares, de classe de renovação, com aproveitamento dos elementos mais entusiastas.

5 — Realização de cursos de férias, nas regiões escolares, com aplicação, no semestre seguinte, dos estudos feitos, em situação real de ensino.

6 — Organização de plano de divulgação de trabalhos modernos, sobre o ensino, e de elaboração de material didático; publi-

cação de livros escolares escritos no país ou adaptação de obras estrangeiras, como os magníficos trabalhos de Catherine Sterne, sobre o ensino do cálculo, e farta distribuição desse material, em nossas escolas, a expensas do Estado.

7 — Seleção de alunos de classes de grupo escolar e redução de seu efetivo ao máximo de trinta, atendidas as possibilidades dos prédios.

8 — Realização de concurso de títulos e provas para ingresso no magistério primário.

9 — Restabelecimento do programa antigo devidamente atualizado.

10 — Construção de prédios simples, edificação sólida, barata e rápida, envidando-se esforços, no sentido de obtenção de áreas de terrenos, por doação ou expropriação, bem como providências dos legislativos municipais, a fim de que projeto de lei algum sobre loteamento seja aprovado, sem a indispensável reserva de áreas destinadas à construção de prédios escolares.

11 — Confecção e divulgação de filmes educativos.

12 — Manutenção do 5.º ano, com caráter facultativo, incluída a orientação profissional.

13 — Racionalização do sistema de exames.

14 — Estabelecimento de convênios escolares entre o Estado e os Municípios, a fim de incentivar a construção de prédios escolares.

15 — Aumento do pessoal técnico orientador e restabelecimento do verdadeiro fim das reuniões pedagógicas.

16 — Maior assistência ao professor, cercado o seu trabalho de melhores garantias e de meios de progresso mais animadores na carreira.

17 — Intensa, dedicada e pronta assistência dentária, médica e social, não só às crianças em idade escolar, mas a todas residentes do raio de ação da comunidade escolar.

Relativas ao 2.º Tema: Admitida a necessidade da colaboração entre a escola primária e a comunidade, como incrementar o interesse e o apoio desta em favor das atividades daquela?

1 — Nas regiões rurais de população instável, é necessário favorecer, inicialmente, a fixação da população rural, a fim de que seja eficiente a ação educacional na comunidade.

2 — Nas comunidades isoladas, a instalação da escola deverá ser precedida pela ação de equipes pioneiras, visando preparar o ambiente para a atividade escolar.

3 — A ação educativa, em qualquer de suas modalidades, deve ser considerada como trabalho de equipe. Nas zonas rurais o

professor deverá ter a cooperação *no mínimo* do médico sanitarista e do engenheiro agrônomo.

4 — A escola constituir-se-á em centro social da comunidade, planejando e executando programa de ação social que envolva toda a população, visando à socialização em toda a plenitude.

5 — A aproximação da escola com a comunidade será favorecida :

- a) pela plasticidade dos programas;
- b) pela seleção de assuntos relacionados com os interesses e problemas da comunidade;
- c) pela organização de clubes de crianças, com suas múltiplas atividades;
- d) pela participação nas festas e comemorações.

6 — Devem ser premiados os membros da comunidade que mais se interessarem pelo trabalho escolar.

7 — Necessidade rigorosa de seleção do professor, para que êle seja, de fato, um líder na comunidade.

8 — A fim de que essa liderança seja eficiente, é recomendável a fixação do professor na comunidade.

9 — É recomendável o funcionamento da escola em prédio adequado, com acomodações para o professor.

10 — A rigorosa seleção do professor só será possível, quando o profissional do magistério tiver, pelo seu relevante trabalho, remuneração condigna que anule as distâncias sociais existentes entre eles e outros profissionais.

11 — A fim de que o professor tenha conhecimento prévio da comunidade em que vai atuar, impõem-se levantamentos sócio-econômicos, periódicos, das diferentes regiões do Estado, levados a efeito pela Secretaria da Educação.

12 — Recomendam-se, nas pequenas comunidades, visitas domiciliares pelo professor e, nas maiores, pelos assistentes sociais ou mestres visitantes, sediados em Delegacias de Ensino ou Grupos Escolares.

13 — É indispensável o funcionamento das Associações de Pais e Mestres, ou das Associações de Amigos da Escola, integradas na regulamentação escolar do Estado.

a) Essas associações organizarão um Conselho Coordenador, a fim de promover a aproximação entre a escola e a comunidade.

b) As reuniões devem ser regulares e obrigatórias, com início na primeira quinzena escolar.

14 — As festas organizadas pela escola e por essas associações terão como objetivo atrair e despertar o interesse da população.

15 — A fim de garantir efetiva assistência técnico-pedagógica ao trabalho do professor, as Delegacias de Ensino devem assumir caráter mais dinâmico e funcional, para que sejam verdadeiros órgãos de renovação cultural e regional. Para consecução desse objetivo, é indispensável a ampliação do corpo de técnicos escolares das Delegacias de Ensino, mediante seleção e aperfeiçoamento, através de cursos especiais periódicos.

Relativas ao 3.º Tema: Que reformas devem sofrer as escolas normais, para que se aprimore a qualidade do professor paulista?

1 — Os cursos noturnos de escolas normais só serão criados, quando houver possibilidade de prática de ensino regular em curso de aplicação.

2 — A seleção de inspetores de escolas normais e institutos de educação deverá ser feita por meio de concurso de títulos e provas, entre os professores catedráticos desses estabelecimentos com mais de três anos de direção.

3 — A seleção dos professores das escolas normais e institutos de educação será feita por meio de concurso, entre os portadores do título de licenciado por Faculdade de Filosofia ou diplomados por escolas normais, estes com mais de três anos de interinidade na cadeira respectiva.

4 — O professor de prática de ensino deverá ser licenciado em Pedagogia, diplomado por escola normal e ter mais de três anos de efetivo exercício na docência do ensino primário.

5 — Os diretores das escolas normais serão selecionados entre professores catedráticos das escolas normais e institutos de educação, com mais de três anos de exercício.

6 — A idade mínima para o ingresso no curso normal deverá ser de 16 anos completos.

7 — Por ocasião do exame vestibular, para as escolas normais, o qual deve ser exigido, não se desprezem as principais qualidades para o exercício do magistério.

8 — A reprovação em Português, no exame vestibular, terá caráter eliminatório.

9 — Recomenda-se o comissionamento anual de professores primários para o curso nas Faculdades de Filosofia deste Estado.

10 — O atual curso pré-normal deverá ser transformado no 1.º ano do curso de formação profissional do professor primário.

11 — Recomenda-se que haja igualdade de currículo nos cursos normais das escolas normais e institutos de educação.

12 — Recomenda-se aos diretores das escolas normais a intensificação das atividades extracurriculares.

13 — Dêem-se conhecimentos gerais de agricultura e enfermagem aos alunos das escolas normais, por meio de cursos extracurriculares.

14 — A nota mínima de aprovação por disciplina, no curso normal, será 5, adotada a escala decimal.

15 — O aluno reprovado em duas disciplinas em 1.^a época, ou em uma, em 2.^a época, deverá repetir o ano em todas as matérias.

16 — Institua-se a jubilação do aluno, após duas reprovações na mesma série, com proibição de ingressar em qualquer outra escola normal do Estado.

17 — As bancas do exame vestibular, a que se refere o item 7, deverão ser constituídas por professores da própria escola.

18 — O limite máximo de classes do curso normal deverá ser de 35 alunos.

19 — A orientação técnico-pedagógica do curso primário das escolas normais, que deve ser reestruturado no sentido de bem desempenhar seu legítimo papel, no qual avulta o de escola experimental, deverá caber ao professor de prática de ensino.

20 — Que se realize a coordenação das matérias do curso normal em torno da cadeira de prática de ensino, tendo em vista a unidade entre a teoria e a prática educacional.

21 — Recomenda-se a revogação da lei que concede a cadeira-prêmio.

22 — As classes de curso primário das escolas normais e dos institutos de educação deverão ser em número igual ou superior ao dobro do de classes do curso normal do estabelecimento.

Relativas ao 4.º Tema: Sabendo-se que a ação do diretor é de relevante influência sobre a qualidade das escolas, como resolver satisfatoriamente no Estado, sob os aspectos didático e administrativo, o problema da direção do grupo escolar?

1 — Seleção, mediante concurso de títulos e provas, para avaliar a cultura geral e especializada, a inteligência e a personalidade do candidato, partindo-se do que dispõe o Decreto n.º 23.834, de 11 de novembro de 1954.

2 — Exigência de 3 (três) anos de efetiva docência, dos quais pelo menos 1 (um) como professor de Grupo Escolar, para inscrição no concurso.

3 — Estágio probatório de 2 (dois) anos para efetivação dos Diretores, que será feita desde que não haja nota desabonadora apurada em processo regular.

4 — Instituir, para todos os professores primários, um Boletim de merecimento anual, que reflita, objetivamente, as atividades e eficiência funcional e sirva de elemento para contagem de pontos nos concursos.

5 — A regência de cursos de alfabetização de adultos não dará direito a contagem de pontos nos concursos de nomeação, remoção e promoção do magistério primário.

6 — Residência obrigatória do Diretor no local do trabalho, para o que lhe devem ser oferecidos os meios necessários.

7 — Sugestão ao poder competente no sentido de que, oportunamente, quando se tratar da reforma constitucional, sejam restringidos os favores amplos do art. 102 da Constituição paulista, de modo a garantir apenas o direito de remoção às mulheres esposas de funcionários públicos efetivos.

8 — Atribuição ao Diretor, para fins de concurso de Remoção e Promoção, de pontos pelo tempo de permanência no mesmo estabelecimento excedente de dois anos.

9 — Que os diretores não sejam afastados do cargo efetivo, salvo para freqüentar cursos ou substituir inspetores escolares.

10 — Incrementação das instituições auxiliares da escola, particularmente da Associação de Pais e Mestres e do Escotismo.

11 — Instituição de cursos do T.W.I, para Diretores de Grupo Escolar.

12 — Restabelecimento das categorias de Grupo Escolar para efeito de vencimentos do Diretor.

13 — Limitação do número de classes de Grupo Escolar a trinta, a fim de que o diretor disponha de tempo suficiente para orientar o ensino.

14 — Atualização da Consolidação das Leis do Ensino.

15 — Encarecimento da colaboração das autoridades judiciais e sanitárias, na obrigatoriedade escolar e nas inspeções periódicas da saúde dos alunos.

16 — Consideração do trabalho do auxiliar de inspeção proporcionalmente ao número de unidades a seu cargo, no Boletim de Merecimento do Diretor de Grupo Escolar.

17 — Para efeito de atribuição de auxiliar, quando o diretor de Grupo Escolar é Auxiliar de Inspeção, será considerado também o número de unidades subordinadas.

18 — Recomendam-se visitas dos Diretores de Grupo Escolar aos estabelecimentos congêneres.

19 — O Boletim de Merecimento de Diretor de Grupo Escolar não terá caráter reservado e seus itens, quanto possível objetivos, receberão notas graduadas.

20 — A autoridade escolar representará contra a deficiência didática do professor.

21 — Os concursos de remoção de Diretor devem ser nas férias de verão.

Relativas ao 5.º Tema: como pode a escola primária paulista, pelo ensino que ministra em cada uma de suas séries, contribuir para que se fale e se escreva melhor a língua materna?

Recomendações aos professores primários

1 — Que a preocupação com o ensino da língua vernácula esteja presente em todas as atividades escolares.

2 — Enriquecer o vocabulário infantil, associando as palavras novas à realidade direta que representa ou às palavras já conhecidas da criança.

3 — Orientar seu trabalho, de maneira a prevenir os erros de linguagem.

4 — Corrigir os erros de linguagem, explicando-os ao aluno, para levá-lo a uma aprendizagem consciente.

5 — Proporcionar à criança todas as oportunidades para a expressão oral e escrita do pensamento, através de dramatizações, declamações, narrações, festas escolares etc.

6 — Orientar os alunos, para que possam elaborar o dicionário da classe, a partir do segundo ano, bem como iniciá-los no uso de dicionário impresso, a partir do 4.º ano.

7 — Instituir a hora do conto, a hora literária e a semana da língua, como recursos auxiliares para o ensino do vernáculo.

8 — Estimular o gosto pela leitura e, em especial, pela literatura infantil brasileira.

9 — Adotar, obrigatoriamente, um planejamento para todas as disciplinas do currículo.

10 — Realizar excursões planejadas, como fonte de temas para as aulas de linguagem oral e escrita.

11 — Incrementar a correspondência inter-escolar, mesmo nas zonas rurais.

12 — Seguir as normas pedagógicas dos programas.

Recomendações aos Delegados de Ensino

13 — Proceder a levantamento dos vícios regionais de linguagem, a fim de orientar o trabalho do professor, no sentido de combatê-los.

14 — Estimular a criação e orientar o uso de bibliotecas infantis nas escolas primárias.

15 — Apoiar e estimular a utilização do cinema educativo na escola.

16 — Estimular a criação de jornais infantis, proibindo-se a professores e diretores a inserção de assuntos alheios aos interesses da criança.

Sugestões à Secretaria da Educação

17 — Determinar a proibição do uso dos cadernos auxiliares sobre conhecimentos gerais, que contenham resumos dos assuntos e perguntas e respostas.

18 — Subvencionar as instituições auxiliares da escola — jornal infantil, revista escolar, teatro infantil, clubes de leitura, discoteca e museu escolar.

19 — Tomar providências, para que sejam elaborados livros de leitura que facilitem o ensino da linguagem oral, da leitura e da gramática aplicada.

20 — Determinar a proibição de livros de leitura que sejam, ao mesmo tempo, compêndios de história, geografia e ciências.

21 — Tomar providências, no sentido de obter-se o barateamento e a difusão dos livros didáticos.

22 — Determinar a criação e a manutenção, pelo Departamento de Educação, de uma revista infantil.

23 — Tomar providências, no sentido de que sejam divulgados, em larga escala, junto aos professores primários, os estudos nacionais e estrangeiros referentes aos métodos modernos de ensino da leitura e da linguagem.

24 — Tomar providências, no sentido de que se use o vernáculo, corretamente, nos jornais, revistas, rádio, televisão e cinema.

25 — Tomar providências, para que seja combatida a má literatura; aproveitar a técnica das histórias-em-quadrinhos, na vida de nossos heróis, dos tipos brasileiros, na divulgação de nossas lendas ou de nosso folclore; melhorar as revistas consideradas aceitáveis.

26 — Sugerir às rádio-emissoras modificação dos "Programas caipiras", para evitar a difusão do português mal falado.

27 — Proporcionar aos Senhores Delegados Regionais do Ensino meios, para que possam estimular e apoiar o cinema educativo na escola.

28 — Intensificar a educação de adultos, para evitar a influência do meio inculto sobre o ensino da língua.

II _ RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA COMISSÃO DIRETORA

Senhor Secretário:

De conformidade com o art. 20 do Decreto n.º 23.189, de 12 de março de 1954, que regulamentou a Lei n.º 1.892, de 14 de novembro de 1952, e na qualidade de Presidente da Comissão Diretora do I Congresso Estadual de Educação, reunido em setembro último na cidade de Ribeirão Preto, venho apresentar a Vossa Excelência o relatório correspondente ao mencionado certame. Faço-o, Senhor Secretário, com três meses de atraso, pelos dois motivos que oportunamente comuniquei a Vossa Excelência: primeiro, a dificuldade em coligir toda a documentação necessária à prestação de contas; segundo, o fato de ter sido obrigado a afastar-se temporariamente do cargo o funcionário destacado para a contabilidade do Congresso. Resultou daí que somente a 11 do corrente me foram entregues os documentos finais, indispensáveis à elaboração desta exposição.

I — TRABALHOS PREPARATÓRIOS

O Ato n.º 9 — Pelo Ato n.º 9, de 21 de fevereiro de 1956, resolveu Vossa Excelência que se inaugurasse, enfim, a série de Congressos Estaduais de Educação, de realização bienal, previstos na Lei n.º 1.892 e destinados ao estudo e debate de problemas relacionados com a educação pré-primária, primária, rural, supletiva, normal e profissional de grau médio. Decidiu ainda Vossa Excelência que o primeiro certame do gênero tivesse por objeto a educação primária, e que a sua sede fosse Ribeirão Preto, "expressiva unidade municipal no quadro histórico-social de nossa terra", que em 1956 comemorava o seu primeiro centenário. Pelo mesmo Ato foram nomeados os membros das duas entidades previstas no art. 2.º da Lei, — a Comissão Diretora e a Comissão Executiva. Ato posterior, de 26 de junho, deu a Comissão Executiva um novo elemento, na pessoa do Delegado Regional de Ribeirão Preto. Ficaram desta forma assim constituídas as duas entidades responsáveis pelo I Congresso Estadual de Educação: 1) *Comissão Diretora* — Presidente, Antônio Ferreira de Almeida Júnior; Vice-Presidente, Sólton Borges dos Reis; Membros — Carlos Correia Mascaro, Luís Damasco Pena, Antônio d'Ávila, Joaquim Silvério Gomes dos Reis e Rosalvo Florentino de Sousa; Secretária, Maria Dulce Vieira Azevedo, posteriormente substituída por Flora Romeiro Fernandes; 2) *Comissão Executiva* — Presidente, Elisiário Rodrigues de Sousa; 1.º Vice-Presidente, Rômulo Pero; 2.º Vice-Presidente, José de Sousa Magalhães; Secretário Geral, Dante Guazzelli; Tesou-

reiro, Otacílio Alves de Almeida; Assessores, Nelson Cunha Azevedo, Geraldo Ferreira Cintra e Ruben Cláudio Moreira. Salvo os Srs. Joaquim Silvério Gomes dos Reis e Nelson Cunha Azevedo, cujas múltiplas atividades, respectivamente, em cargo legislativo e administrativo, não lhes permitiram colaboração assídua, os membros das duas entidades se mantiveram em seus postos desde 5 de março até alguns dias após o encerramento do Congresso, sendo que os Presidentes das duas Comissões só deram por encerradas as respectivas tarefas na data deste relatório. Todos exerceram as funções que lhes couberam, relativas ao Congresso, sem prejuízo do exercício de seus cargos efetivos, a não ser durante a semana de 16 a 23 de setembro, em que esteve reunido o conclave de Ribeirão Preto.

A 5 de março as 'duas Comissões tomaram posse perante Vossa Excelência e iniciaram as suas atividades. Sua primeira deliberação foi no sentido de que as duas se reunissem sempre em conjunto; e como nenhum obstáculo a isso se opôs, foi de fato o que sucedeu nas quatorze sessões que realizamos, e a muitas das quais Vossa Excelência concedeu a honra de sua presença. Menciono a seguir os principais assuntos de nossas deliberações preparatórias.

Orçamento — As disponibilidades financeiras, com que iríamos contar, constituíram nossa preocupação inicial, pois, a despeito do disposto no artigo 5.º da Lei n.º 1.892, não havia no orçamento estadual de 1956 nenhuma dotação para o Congresso. Feito o cálculo provável das despesas, avaliamos em Cr\$ 500.000,00 o auxílio que deveríamos solicitar do Governo do Estado, e nesse sentido representamos justificadamente a Vossa Excelência. O Senhor Governador, entretanto, houve por bem estipular em Cr\$ 200.000,00 o auxílio requerido para o qual solicitou a devida autorização à Assembléia Legislativa. Proveio daí a Lei n.º 3 462, de 28 de agosto de 1956. Parecendo-nos insuficiente a mencionada quantia, pusemo-nos a campo com a intenção de angariar contribuições que completassem o orçamento. O auxílio mais substancial que para isso recebemos, foi o do ilustre Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação, professor Anísio Teixeira, este insigne educador, que tanto honra a cultura de nosso país e que, como nós, vê na educação primária o problema número um do Brasil, atribuiu ao Congresso de Ribeirão Preto, destinado a estudos de que se ocupa o seu Instituto, a verba de Cr\$ 100.000,00. A incansável Comissão Executiva obteve por sua vez, na Capital e em Ribeirão Preto, que diversas entidades interessadas pelo ensino coadjuvassem no custeio do Congresso. Eis os seus nomes: Companhia Editora Nacional, Livraria Francisco Alves, Editora Saraiva, Companhia de Melhoramentos de São

paulo, SESI, Livraria Vallada, Casa Beschizza, Livraria Católica, Associação de Ensino de Ribeirão Preto, Editora Brasil S/A, Johann Faber Ltda., Fundação Sinhá Junqueira, Prof. Rô-mulo Pero e Dr. Honorato de Lucca. O total proveniente dessa fonte subiu a Cr\$ 71.000,00 (v. discriminação na prestação de contas). Se a essa parcela adicionarmos Cr\$ 20.400,00 provenientes da venda de flâmulas, teremos, na rubrica de "Contribuições particulares e flâmulas", o total de Cr\$ 91.400,00. Nossa receita, portanto, assim se distribuiu:

Verba estadual (Lei n.º 3 462)	Cr\$ 200.000,00
Auxílio do INEP	Cr\$ 100.000,00
Contribuições particulares e flâmulas . .	Cr\$ 91.400,00
 Total da receita	 Cr\$ 391.400,00

como as despesas alcançaram o total de Cr\$ 340.856,90, restou o saldo de Cr\$ 50.543,10, quantia essa que passo às mãos de Vossa Excelência, com este relatório, pelo cheque visado n.º 925676, a seu favor e contra o Banco do Estado de São Paulo.

Contudo, para ser completo, devo assinalar que a contribuição do Estado não se limitou à verba de Cr\$ 200.000,00, autorizada pela Lei n.º 3 462, pois houve também uma contribuição indireta, através dos passes de estrada de ferro, concedidos na forma regulamentar, e das diárias a que têm direito os funcionários estaduais, quando em serviço oficial. Tais diárias, aliás, tiveram que ser suplementadas à custa das contribuições das outras fontes (v. prestação de contas), visto que as autorizadas pelo Estado seriam insuficientes para a hospedagem em Ribeirão Preto, segundo ficou previamente averiguado.

Resta agora a publicação dos Anais do Congresso, prevista na lei, e para a qual pedimos a Vossa Excelência que se empenhe junto do Senhor Governador do Estado, a fim de que sua Excelência se digne autorizar o dispêndio de verba que, associada ao saldo acima referido, permita aquela publicação.

O temário — Outro problema de relevo foi o da escolha dos temas. Circunscrita essa escolha, pelo Ato n.º 9, a questões relacionadas com a educação primária, deliberamos que no temário se incluíssem tão-sòmente assuntos educacionais. E isso em caráter rigorosamente exclusivo. Pretendíamos que o I Congresso Estadual de Educação fosse um Congresso estritamente pedagógico; não porque desconhecêssemos ou menosprezásssemos as dificuldades pessoais dos membros do magistério estadual, às quais o poder público não pode conservar-se estranho; mas porque entendíamos, de uma parte, que a formulação das reivindicações se faz em melhores condições no seio e através das entida-

des classistas; e, de outra, que os assuntos dessa natureza, quando levados aos congressos, tendem a asfixiar os demais. Queríamos, pois, que cada professor comparecesse ao conclave em sua qualidade de educador, a fim de colaborar na solução dos problemas da educação propriamente dita, e não na de funcionário público movido pelo propósito de defender seus interesses pessoais. Essa orientação não foi, a princípio, bem compreendida. Graças, entretanto, às nossas explicações, que tiveram como consequência o apoio da quase totalidade do plenário, pudemos manter integralmente a atitude prefixada e fazer, assim, do I Congresso Estadual de Educação, uma reunião de caráter estritamente pedagógico.

Decidiu-se igualmente que os temas fossem poucos — cinco no máximo. Essa restrição, a que também obedecemos com rigor, levou-nos a recusar vários trabalhos e a não consentir, dentro do Congresso, demonstrações didáticas alheias ao temário.

Depois de várias reuniões conjuntas das duas Comissões, chegamos, enfim, a 7 de abril, à redação definitiva dos cinco temas escolhidos, os quais, aprovados previamente por Vossa Excelência, foram dados à publicidade logo após. Ei-los, a seguir:

Primeiro tema — Que modificações são necessárias em relação aos objetivos, ao conteúdo do ensino, às normas gerais de didática, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança?

Segundo tema — Admitida a necessidade da colaboração entre a escola primária e comunidade, como incrementar o interesse e o apoio desta em favor das atividades daquela ?

Terceiro tema — Que reformas devem sofrer as escolas normais para que se aprimore a qualidade do professor paulista ?

Quarto tema — Sabendo-se que a ação do diretor é de relevante influência sobre a qualidade das escolas, como resolver satisfatoriamente, no Estado, sob os aspectos didático e administrativo, o problema da direção do grupo escolar?

Quinto tema — como pode a escola primária paulista, pelo ensino que ministra em cada uma de suas séries, contribuir para que se fale e se escreva melhor a língua materna ?

Visando assegurar a produção de teses para cada um dos assuntos propostos, resolvemos sugerir, mediante circular reme-

tida aos Delegados Regionais e aos Diretores de curso normal, a seguinte distribuição preferencial: *primeiro tema* — aos professores de Educação dos Institutos de Educação; *segundo tema* — aos professores de Sociologia Educacional das Escolas Normais; *terceiro tema* — aos professores de todos os cursos normais; *quarto tema* — aos Inspectores e Delegados Regionais; *quinto tema* — aos professores primários. Advertimos, entretanto, que, a despeito dessa distribuição, qualquer membro da administração escolar ou do magistério poderia escrever sobre o tema de seu maior agrado. Lembramos, por fim, a conveniência de, a propósito do assunto preferencial, se fazerem na sede de cada Município (ou em cada curso normal) sucessivas reuniões de debates, através das quais se apurasse, quanto possível, o pensamento dominante. Um relator se encarregaria da redação final. O que se pretendeu com isso foi levar todo o professorado primário e normal do Estado a examinar os diferentes temas e a se manifestar sobre eles. O I Congresso Estadual de Educação iniciar-se-ia, desse modo, a partir da data da divulgação do temário e dele participariam mesmo os que não comparecessem a Ribeirão Preto. Tais propósitos em boa parte foram atingidos, e melhor haveria sido o resultado se tivéssemos podido publicar o temário e as instruções com maior antecedência.

As teses — O efeito do expediente que acabamos de referir foi a produção de 392 teses, assim discriminadas: 1.º tema, 13 teses; 2.º tema, 30; 3.º tema, 65; 4.º tema, 36; 5.º tema, 242; teses englobadas (abrangendo dois ou mais temas), 6. Se adicionarmos ao total acima 15 teses extra-oficiais e 5 trabalhos avulsos, ter-se-á o total geral de 412 trabalhos. Trabalhos muito desiguais, como se pode imaginar, pois ao lado de alguns de excelente categoria, havia outros, escritos de improviso. Foi, entretanto, a primeira experiência nesta matéria, após longos anos de estagnação, sendo lícito esperar, diante do que vimos, que o Congresso de Ribeirão Preto marcará, para o professorado paulista, o início de uma nova era de generalizado interesse pelo estudo dos assuntos pedagógicos.

Recebidas as teses, foram elas entregues a cinco relatores — um para cada tema — com a seguinte distribuição: 1.º) Antônio d'Ávila; 2.º) Carlos Corrêa Mascaro; 3.º) Rosalvo Florentino de Souza; 4.º) Luiz Damasco Penna; 5.º) Sólon Borges dos Reis. Coube aos relatores a função de verificar se as teses a eles submetidas haviam atendido às condições formais de aceitação (assunto, dimensões, modo de apresentação). Agindo com grande largueza de vistas (era a primeira experiência..), os dignos relatores aceitaram todos os trabalhos.

Categorias de congressistas — O I Congresso Estadual de Educação (como declarei em sua sessão inaugural) não poderia

ser o plebiscito a que comparecessem os vinte e cinco mil professores primários de São Paulo. Por motivos óbvios — entre os quais o orçamentário — tínhamos que limitar o número de participantes. Admitido como necessário garantir-se a representação de cada uma das 35 Delegacias Regionais em que se divide o Estado, fixou-se em cinco o número de representantes oficiais por Delegacia (o Delegado, um Inspetor, um Diretor de Grupo Escolar, um professor Primário e um professor de curso normal). Teríamos desde logo, portanto, o total de 175 congressistas (descontados os de Ribeirão Preto), cujas despesas de transporte e hospedagem seriam custeadas pelo Congresso. A eles assimilamos, nas mesmas condições para constituírem em conjunto a categoria dos congressistas-delegados, os membros das Comissões Diretora, Executiva e Especiais, os Chefes de Serviço e os educadores convidados para conferências. A escolha dos representantes de cada Delegacia ficou a critério do Delegado Regional, salvo o professor de curso normal, que foi sorteado entre os autores de teses classificadas pelos relatores. Delimitada assim a categoria dos "congressistas-delegados", criou-se uma outra — a dos "congressistas inscritos", isto é, a de professores de qualquer procedência (de escolas estaduais, municipais ou particulares) que se inscreveram mediante apresentação de tese aceita pela Comissão. Os congressistas desta segunda categoria compareceram por conta própria, mas o Regimento Interno do Congresso lhes assegurou igualdade de direitos em relação aos outros, tanto nas Comissões Técnicas como nas reuniões plenárias.

Em resumo, tomaram parte no Congresso 399 participantes, assim discriminados:

Comissão Diretora	8 membros
Comissão Executiva	5 membros
Comissões Especiais	16 membros
Auxiliares das Comissões Especiais	35 membros
Representações gerais com direito a voto ...	31 membros
Congressistas representantes das Dele	
gacias de Ensino	157 membros
Representações gerais sem direito a voto	55 membros
Congressistas inscritos por apresentação	
de teses	83 membros
professores à disposição do Congresso .	9 membros
Total	399 membros

Tendo-se em vista os futuros Congressos Estaduais de Educação, é problema a reclamar estudo a distribuição proporcional das categorias de participantes. No quadro acima notam-se 157 congressistas a representar o ensino estadual, cuja matrícula constitui mais de 83% do total de alunos das nossas escolas; e

vêm-se ao lado deles 83 representantes de escolas municipais e particulares, de matrícula inferior a 17% do total. Há, é verdade, problemas comuns a ambos os grupos; mas também existem problemas diferentes. Entendo por isso que, assim como restringimos o número dos delegados do ensino estadual, devemos limitar, também, a proporção dos representantes das outras escolas.

Instalações para o Congresso — Na honrosa companhia de Vossa Excelência, vários membros das Comissões Diretora e Executiva fizeram, em 29 de junho, uma visita prévia a Ribeirão Preto, com o fito de escolher, ali, locais adequados para o funcionamento do Congresso. Pareceu-nos difícil a solução do problema. Precisávamos de edifício mais ou menos central, dispondo de uma sala de vastas proporções para as sessões plenárias e permitindo a acomodação dos serviços auxiliares. O prédio do grupo escolar "Dr. Guimarães Júnior" era o único a satisfazer esses requisitos; mas, infelizmente, seu salão maior, que poderia comportar o plenário, não dispunha de mobília. Acresce que, pelas informações do momento, não havia como suprir essa falta. Voltamos de viagem bastante apreensivos, não sabendo como vencer tão grave obstáculo. Venceu-o, todavia, o espírito de iniciativa dos nossos dedicados companheiros de Ribeirão Preto, que puseram mãos à obra, apelaram para as escolas oficiais da cidade, bateram às portas dos colégios particulares, improvisaram serviços de reparação e lustração de móveis, convocaram os elementos femininos das Comissões Especiais e, tendo encontrado excelente cooperação da parte de todos, conseguiram, afinal, converter o salão do grupo escolar "Dr. Guimarães Júnior" em excelente recinto para as reuniões coletivas do Congresso, bem como fazer das demais salas do edifício, aposentos apropriados para o funcionamento dos serviços auxiliares. O zeloso Diretor do estabelecimento, Prof. Alberto Ferriani, que exerceu em Ribeirão Preto a função de Secretário Auxiliar da Comissão Executiva do Congresso, teve papel de destaque na produção desse milagre.

Comissões especiais — Em boa hora decidiu o Prof. Elisiário Rodrigues de Sousa, eficientíssimo Presidente da Comissão Executiva, instituir certo número de Comissões Especiais e de Órgãos Auxiliares, a que confiou os vários serviços do Congresso. Eis, a seguir, a enumeração dessas entidades e dos respectivos responsáveis: Recepção e Transporte: Jorge Martins Spiropoulos; Alojamento: Mário Rodrigues da Silva; Setor Artístico: João Jorge Canova; Atividades Sociais: Sílvio Ricciardi; Imprensa e Rádio: Sebastião Fernandes Palma; Anais: Tocary de Assis Bastos; Inscrições e credenciais: Walter Ferreira e Aracy

Velho; Departamento Feminino: Iolanda Pizoli; Exposições Didáticas : Caetano Franco, Celso de Castro e Jorge Mauro Isique; Propaganda: Wagner Silveira Cintra; Secretaria na Capital: Mário de Barros; Secretaria em Ribeirão Preto: Alberto Ferriani; Assessor da Secretaria: Laerte Vitorazzo; Expediente: João Augusto de Mello; Boletim do Congresso: Cândido de Oliveira; Chefe da Contabilidade: Arnaldo Segala.

Foi intensa a atividade das Comissões Especiais e Órgãos Auxiliares, mormente porque o considerável volume de serviços, que lhes coube, se concentrou quase todos nos oito dias de duração do Congresso. A inexcusável dedicação de seus responsáveis permitiu, entretanto, que tudo funcionasse com perfeita regularidade. Nos muitos congressos de que participei, quer no País, quer no estrangeiro, não vi até hoje organização melhor ou mais eficiente.

II — OS TRABALHOS DO CONGRESSO

Sessão preparatória — Às 14 horas do dia 16 de abril, realizou-se a sessão preparatória do Congresso, destinada à votação do Regimento Interno e à eleição da Mesa. Na qualidade de Presidente da Comissão Diretora, assumi a presidência dos trabalhos e fiz distribuir aos presentes o projeto de Regimento Interno, elaborado pela Comissão Executiva. Discutido o assunto, o projeto foi aprovado mediante várias emendas, como o art. 6.º do Decreto n.º 23.189, que regulamentou a Lei n.º 1.892, alude a um "regimento do Congresso" que deverá ser comunicado aos congressistas muito antes da sessão preparatória, infere-se que poderíamos ter elaborado por nós mesmos, na Comissão Diretora, o texto definitivo do Regimento, independentemente de audiência do plenário. Quisemos, porém, que ao menos no Congresso inaugural a disciplina dos trabalhos fosse discutida e votada pelos próprios congressistas. Depois de aprovado, o texto não sofreu modificação. É verdade que, no decurso das sessões plenárias, sempre que parecia conveniente abreviar os debates, apareciam propostas ao item n.º 24 do Regimento, que concede 10 minutos a cada orador. Não acedi em pôr a matéria em discussão, a não ser perante o *quorum* de dois terços dos congressistas (baseei-me para isso no item n.º 28, que atribui à Mesa a solução dos casos omissos). Nenhuma reforma se fez por isso, e o Regimento foi obedecido à risca.

Devendo iniciar-se, a seguir, a votação destinada ao preenchimento dos cargos previstos no Regimento, solicitei do plenário que escolhesse um dos congressistas para assumir a presidência do ato eleitoral. Aclamado o professor Clodomiro Ferreira de Albuquerque, por ser o mais antigo Delegado Regional do Ensino do Estado, passei a Sua Senhoria a presidência. Pro-

cedeu-se à eleição, por votação secreta, apurando-se a seguir este resultado: Presidente — Antônio Ferreira de Almeida Júnior; 1.º Vice-Presidente — Sólon Borges dos Reis; 2.º Vice-Presidente — Rômulo Pero; 3.º Vice-Presidente — Armando Santos; Secretário Geral — Dante Guazzelli; 1.º Secretário — Dirceu Ferreira da Silva; 2.º Secretário — Pascoal Inarelli; 3.º Secretário — Teresinha Rodrigues.

Sessão solene de instalação — A sessão solene de instalação realizou-se no mesmo dia 16 de abril, às 21 horas, no salão nobre da Associação Comercial e Industrial de Ribeirão Preto. Presentes, como Vossa Excelência pôde ver, numerosas autoridades civis, militares e eclesiásticas (o Senhor Ministro da Educação e Cultura se dignou encarregar-me de representá-lo), e repleto de congressistas e convidados o salão, foi proclamado o resultado da eleição da Mesa do Congresso, sendo logo após empossados os eleitos. O discurso de abertura, que Vossa Excelência então proferiu, foi uma síntese admirável da evolução do ensino primário paulista no período republicano e constituiu, ao mesmo passo, um documento rico em sugestões. Concluiu Vossa Excelência dedicando o I Congresso Estadual de Educação ao Município de Ribeirão Preto. De minha parte, prevaleci-me do ensejo para justificar a escolha do temário e sublinhar os tópicos de maior interesse contidos em cada tema. Outros oradores também se fizeram ouvir: o Sr. Prefeito Municipal, para agradecer a homenagem prestada a Ribeirão Preto, e dois professores — a Sra. Aretuzina D'Incão e o Sr. José Miranda Alves, ambos em nome dos congressistas.

Comissões Técnicas — Em cumprimento ao Regimento Interno, na manhã do dia 17 de setembro foram constituídas, mediante inscrição voluntária, as cinco Comissões Técnicas, uma para cada item do temário, as quais, por sua vez, elegeram os seus dirigentes, a saber:

1.^a *Comissão*: Assessor — professor Antônio d'Ávila; presidente — José Camarinha do Nascimento; secretário — Laerte Vittorazzo; Relator — Aquiles Archêro Júnior.

2.^a *Comissão*: Assessor — Prof. Carlos Corrêa Nacaro; presidente — Suetônio Bittencourt Júnior; secretário — Jorge Rodini Luís; relator — Geraldo Brandão.

3.^a *Comissão*: Assessor — Prof. Rosalvo Florentino de Sousa; presidente — José Gomes Caetano; Secretário — Marlene Barbieri; relator — Dom Cândido Padim.

4.^a *Comissão*: Assessor — Prof. Luiz Damasco Penna; presidente — Benedito Caldeira; secretário — Júlio de Faria e Sousa; relator — José Limongi Sobrinho.

5.^a *Comissão*: Assessor — Prof. Sólon Borges dos Reis; presidente — Jocelyn Pontes de Gestal; Secretário — Ciro Ramos; relator — Maria José Garcia Werebe.

Foi instituída, ainda, a Comissão de Redação, integrada dos professores Luís Damasco Pena, Laerte Vittorazzo, José Gomes Caetano, Otacílio Alves de Almeida, Marlene Barbieri e José Cardoso.

O professor Almeida Júnior, na forma do Regimento, designou o professor Elisiário Rodrigues de Sousa para as funções de Assessor Técnico da Mesa.

sobre as Comissões Técnicas recaiu o maior peso da responsabilidade pelo êxito daquilo que constituiu a essência mesma do Congresso, ou seja o seu programa pedagógico. Foi preciso ler em curto prazo, uma a uma, as teses relativas a cada tema; extrair-lhes os itens capitais, confrontar esses itens entre si, harmonizá-los quando possível, rejeitar alguns, aceitar os outros e formular por fim, com base nas teses, as conclusões a serem levadas à discussão geral. Assim que se constituíram, as Comissões Técnicas entraram a funcionar e fizeram-no com um vigoroso ímpeto, que não esmoreceu. Multiplicaram as suas reuniões, prolongando-as, não raro, pela noite a dentro, subdividiram-se em grupos de trabalhos, extenuaram-se; mas executaram integralmente a tarefa que lhes fora cometida. A esse grande esforço se deveu termos podido discutir e votar em plenário, dentro do prazo marcado, todo o programa técnico do Congresso.

Além de formular conclusões, as Comissões Técnicas indicaram, para publicação nos Anais, os trabalhos apresentados pelos seguintes educadores: professor Aquiles Archêro Júnior — Prof. Benedito Caldeira — Prof. Célio Vergínio dos Santos — Prof. Dirceu Ferreira da Silva — Prof. Geraldo Brandão — Prof. Jorge Rodini Luiz — Prof. José Camarinha Nascimento — Prof. José Gomes Caetano — Prof. Júlio de Faria e Sousa Júnior — Prof.^a Lícia Capri Pignataro — Prof. Matathias Campos Fernandes — Prof.^a Maria Pia Mazoca — Prof. Raimundo Pastor — Prof.^a Cândida Edissa Zulmirez de Campos (trabalho em equipe) — Prof.^a Maria José Garcia Werebe (trabalho em equipe).

As sessões plenárias — Foram em número de sete as sessões plenárias do Congresso: duas no dia 20, duas no dia 21 e três no dia 22. Destinaram-se todas à discussão e votação das conclusões técnicas. Eram estas apresentadas uma a uma (ou em grupos, conforme o caso) pelo relator da respectiva Comissão, discutidas pelos congressistas que se inscrevessem e, se necessá-

rio, defendidas pelo relator antes de serem postas a votos. O comparecimento se manteve sempre elevado, excedendo por vezes à capacidade do recinto. Debates animadíssimos, geralmente corteses; e, não fora o episódio perturbador (mas prontamente superado) ocorrido na última reunião, poderíamos dizer agora que os trabalhos do Primeiro Congresso Estadual de Educação se desenvolveram em atmosfera de constante serenidade. Alguns congressistas — ex-vereadores municipais ou políticos atuantes — se salientaram no uso de elegantes artifícios parlamentares. Em contraste com eles, outros mais bisonhos, mostraram a princípio desconhecer as regras do jogo... estes, porém, aprenderam depressa, dando ensejo a que se evidenciasse mais uma utilidade dos Congressos: — a sua função de instrumentos de ensino experimental. ..

Seria inútil fazer aqui o resumo dos debates, pois o que importa são as conclusões, que seguem em anexo. Entrego a Vossa Excelência, entretanto, o registro taquigráfico das sessões, devidamente traduzido. Quanto ao episódio perturbador da última reunião, a que me referi, constou êle de duas partes, ligadas, cronologicamente, entre si. Já descrevi a primeira através de nota publicada nos diários da Capital, de 30 de setembro, assim concebida em seu tópico essencial:

"Por ocasião da última reunião plenária, na noite de 22 do corrente, entrou em debate o tema oficial assim concebido: "Que modificações são necessárias em relação ao objetivo, ao conteúdo do ensino, às normas gerais de didática, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança?" como três dos itens da Comissão que examinou as teses correspondentes a esse tema propusessem medidas estritamente ligadas ao ensino religioso — remuneração dos professores desse ensino, contagem de pontos em favor deles para o concurso de ingresso, e aumento do respectivo horário de trabalho — um dos congressistas, levantando uma questão de ordem, impugnou esses itens por não se enquadrarem no tema e, conseqüentemente, pediu fossem eles retirados da discussão. Em resposta, outro congressista procurou demonstrar o contrário. Na qualidade de Presidente da Mesa, tive desde logo a impressão (que aliás não externei) de que era pelo menos discutível a pertinência das três medidas propostas, em face da enunciação clara e precisa do tema. Todavia, como declarei então, dada a delicadeza da matéria, pareceu-me preferível abrir mão do direito, que me assistia, de resolver a questão

de ordem, cuja solução deferi ao plenário. Efetuada a votação e contados meticulosamente os votos, verificou-se que foram pelo debate dos três itens 59 congressistas e, contra esse debate, 83. Isto posto, não me restava senão respeitar a autoridade do plenário, para a qual eu próprio apelara. Proclamado o resultado, os defensores mais exaltados dos itens em causa (defensores que, aliás, votaram também) abandonaram o recinto, tendo os demais permanecido até que se esgotasse a ordem do dia e, com ela, se encerrassem os trabalhos do Congresso".

Agora, a segunda parte do episódio. No momento em que, para retirar-se, se levantou o grupo dos partidários das emendas religiosas, um congressista que desde os primeiros dias vinha pugnando, por fora, pelo debate do aumento de vencimentos do magistério, avançou aos gritos para o microfone reservado aos oradores, e entortou-lhe a haste. Outro congressista de avan-tajada estatura, que estava próximo, empolgou o perturbador e levou-o delicadamente para fora do recinto. Isto feito, reabriram-se os trabalhos, que prosseguiram, serenos, até a discussão e votação da matéria restante.

como nenhum outro incidente ocorreu, o saldo das reuniões plenárias depõe em favor dos seus participantes, visto que, embora discordes em vários tópicos, souberam quase todos argumentar com serenidade e aceitar sem protesto o veredito da maioria. Viu-se, pois, mais uma vez, que o professor moderno, e democrático, não sofre do mal da intolerância e admite que a verdade definitiva não é privilégio seu.

Conferências — Em deliberação conjunta tomada desde o início de seus trabalhos, as Comissões Diretora e Executiva haviam programado três conferências para a semana do Congresso, tendo escolhido como conferencistas os professores Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, destacadas figuras do ensino brasileiro, todos três de renome internacional e profundos conhecedores dos problemas da educação primária. Aquiesceram Suas Ex.^{as} ao nosso convite; mas, quase à véspera da instalação do Congresso, o Prof. Lourenço Filho nos informou que, por motivo de força maior, não poderia comparecer. A fim de que o programa já anunciado fosse fielmente cumprido, aceitei a incumbência de falar em lugar daquele eminente educador. As três conferências se realizaram, na seguinte ordem: *dia 17 de abril* — Prof. Fernando Azevedo: "Horizontes perdidos e novos horizontes. A educação primária na sociedade atual"; *dia 19* — Prof. A. Almeida Júnior: "Repetência ou promoção automática?"; *dia 20* — Prof. Anísio Teixeira:.

"A escola pública universal e gratuita". Foi enorme o interesse demonstrado pelos congressistas e pelo público, em relação aos três assuntos, pois o recinto das palestras e as suas adjacências (para as quais haviam sido ligados alto-falantes) ficaram repletos de ouvintes. E as conferências dos meus ilustres companheiros impressionaram profundamente o auditório, que os aplaudiu com desusado vigor. Os dois trabalhos constituíram, de fato, peças da mais alta inspiração democrática, impregnados de profundo senso de solidariedade humana, em harmonia com o passado dos seus brilhantes autores, e deram ao Congresso de Ribeirão Preto um lustre fora do comum. O texto de duas das citadas conferências — a do Prof. Anísio Teixeira e a minha — consta da documentação anexa. Quanto à do Prof. Fernando Azevedo, tão logo a recebamos, faremos a sua entrega a Vossa Excelência.

Comemorações — No decurso da semana do Congresso comemorou-se no Estado o aniversário da Constituição Federal. Aderindo às solenidades do dia 16 de setembro, promovemos uma reunião plenária especial em que discursou em primeiro lugar o professor Armando dos Santos, Delegado Regional de Campinas, para salientar, como salientou, os tópicos da Carta Magna relacionados com a educação. Falou depois o Prof. Joaquim Moreira de Sousa, representante do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, em eloqüente oração, historiou o papel de São Paulo na defesa das instituições democráticas e no restabelecimento das garantias constitucionais.

Outra solenidade da semana foi a Festa das Árvores. Consistiu no plantio de uma árvore — a "Árvore do Congresso" — pelo Presidente do certame, no pátio do grupo escolar "Dr. Guimarães Júnior", tendo pronunciado interessantes discursos, então, o Prof. José Cardoso, em nome do Congresso, e o Diretor do estabelecimento, Prof. Alberto Ferriani.

Exposições — Sob a orientação dos professores Caetano Franco, Celso de Castro e Jorge Mauro Izique, instalaram-se, em dez salas de aula do grupo escolar "Dr. Guimarães Júnior" e nos respectivos corredores, exposições de pintura, de material didático, de trabalhos manuais, de arte industrial, de pesquisas pedagógicas e de livros escolares. Colaboraram para o êxito dos mostruários, não só vários artistas da cidade, mas também o Instituto de Educação "Othoniel Mota", de Ribeirão Preto, o Instituto de Educação "Padre Anchieta", da Capital, e Instituto Universitário Moura Lacerta, as escolas do SENAI e do SESI, outros colégios locais e, na parte referente aos livros escolares, a Companhia Editora Nacional, a Livraria Francisco Alves, a Companhia de Melhoramentos, a Editora Saraiva e a Editora do Brasil. O Departamento de Estatística do Estado, por sua

vez, expôs grande número de gráficos demonstrativos da evolução e da situação atual do ensino paulista.

As exposições foram inauguradas na tarde de 16 de abril, perante Vossa Excelência, tendo o Prof. Rômulo Pero, em nome da Comissão Executiva, proferido o discurso oficial. Enquanto durou o Congresso, anotou-se sempre a presença de numerosos visitantes nas salas dos mostruários.

Parte social — A parte social, que esteve a cargo de comissão própria, constou de uma exibição do Coral de Ribeirão Preto, sob a regência do maestro Enrico Zifferno, no dia 18, de um convescote no dia 19, um concerto sinfônico no dia 21 e um baile no dia 23. Foram quatro reuniões agradáveis, que muito contribuíram para amenizar os trabalhos do Congresso e para criar novos vínculos de simpatia entre os congressistas.

A sessão de encerramento — Na noite de 23 de setembro, finalmente, efetuou-se a sessão solene de encerramento. O governador Jânio Quadros fez-se representar pelo ministro Vicente de Paula Lima, secretário da Educação, e o ministro da Educação, Prof. Clovis Salgado, pelo Prof. A. de Almeida Júnior. Compareceram também o Sr. Costabile Romano, Prefeito Municipal de Ribeirão Preto, os deputados J. Gomes dos Reis e Amaral Furlan, pela Assembléia Legislativa; o Sr. José Costa, do Serviço de Assistência aos Municípios, o Prof. Palma Guião pela Câmara Municipal, o capitão Aurélio Pedrazzeli, numerosos congressistas e pessoas gradadas da sociedade local, de forma a ficar inteiramente lotado o salão nobre da Associação Comercial e Industrial de Ribeirão Preto. O Coral de Ribeirão Preto iniciou a cerimônia executando números de seu repertório. A seguir, o ministro Paula Lima, presidente da sessão, deu a palavra ao presidente do Congresso, Prof. Almeida Júnior, que fez um breve relato dos trabalhos concluídos na véspera e leu as conclusões aprovadas. Falou ainda o Prof. Sólton Borges dos Reis, 1.º Vice-Presidente do Congresso, o Sr. Prefeito Municipal, o Prof. Elisiário Rodrigues de Sousa, que comunicou à assembléia o voto do plenário, escolhendo Bauru para sede do II Congresso Estadual de Educação, e o Sr. Casimiro dos Reis Filho, em nome dos congressistas. Encerrando a sessão, Senhor Secretário, teve Vossa Excelência a generosidade de agradecer a todos nós, em seu nome e no do Governo do Estado, o esforço que fizéramos para a realização do certame que naquele momento chegava ao seu término.

III — OS RESULTADOS DO CONGRESSO

Dez dias depois de encerrado o I Congresso Estadual de Educação, um jornalista da Capital me perguntou: "Quais fo-

ram, afinal, os resultados do Congresso?" Reproduzirei, a seguir', em substância, aquilo que então respondi.

O êxito de um Congresso pode ser avaliado, sob diferentes critérios: o da sua organização, o das idéias que nele se discutiam, o das conclusões práticas a que chegou, o do fortalecimento da consciência coletiva. Sob qualquer desses aspectos, creio que o I Congresso Estadual de Educação alcançou plenamente os seus objetivos.

Organização — Quanto à organização, louvo os meus dignos companheiros da Comissão Diretora e da Comissão Executiva, os de S. Paulo e os de Ribeirão Preto, por seu excelente trabalho. Graças a eles tudo funcionou como um relógio, sem uma falha sequer. O mesmo devo dizer das Comissões Técnicas que estudaram os cinco temas propostos, e também dos que compuseram a Mesa, dos que se responsabilizaram pelos Serviços Especiais, e dos Congressistas em geral. Contribuindo todos com o máximo de seus esforços, permitiram que, dentro do tempo e hora previstos, e com os nossos limitados recursos financeiros, tudo corresse bem, sem o menor atropelo, e na data marcada se efetuasse a sessão de encerramento.

Merece igualmente encômios a Comissão de Redação, constituída pelos Profs. Luiz Damasco Penna, Laerte Victorazzo, José Gomes Caetano, Octacilio Alves de Almeida, Marlene Barbieri e José Cardoso. Tendo recebido o resultado das votações na noite de sábado, essa Comissão conseguiu entregar no domingo à tarde as conclusões finais devidamente redigidas, para que pudessem ser lidas na sessão solene de encerramento.

Conteúdo e conclusões — Conforme havíamos planejado, o conteúdo do Congresso devia ser estritamente pedagógico, o que vale dizer, devia visar exclusivamente ao bem da criança. esse plano se fez realidade, pois a maior parte das idéias e sugestões trazidas a debate conduziam a esse fim. E do mesmo caráter foram as conferências pronunciadas, entre as quais se destacaram as de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. De início alguns participantes não perceberam a rígida limitação, parecendo-lhes, ao contrário, que tudo quanto fosse "educação" caberia no Congresso: mas por fim compreenderam. O que permitiu examinar e votar toda a matéria programada.

As 104 conclusões aprovadas referem-se a cinco problemas distintos: o da estruturação e funcionamento da escola primária paulista, o das relações entre essa escola e a comunidade, o da formação do professor, o da formação do diretor e o do ensino da língua materna. Diga-se desde logo que os Congressos raramente são originais: seu papel não consiste em criar proposições novas, e sim em dar força e prestígio a proposições individuais preexistentes, geradas no silêncio do estudo, e que, trazi-

das a debate e aprovadas, passam a integrar o patrimônio coletivo.

Foi o que fez o I Congresso Estadual de Educação. Começou recolocando a escola primária em seu devido lugar e exigindo para êle a prioridade sobre os demais ramos do ensino. Exigiu também condições materiais para o seu funcionamento — sobretudo prédios; pediu condições que permitam ao professorado em exercício aprimorar-se na arte de ensinar (Serviço de Orientação Pedagógica, centros de ensino para o conhecimento das novas técnicas, cursos de férias, divulgação dos trabalhos modernos, etc.) ; reclamou uma duração menos mesquinha para o curso primário — mais de quatro anos de estudos, dia escolar de pelo menos quatro horas. Tratando das relações entre a escola e a comunidade, o Congresso situou bem o problema da educação rural, ao mostrar que nem tudo depende do professor primário, posto sozinho em face do aluno e sua família: venha primeiro uma equipe desbravadora, que obtenha a fixação do homem rural; venha em seguida o educador em cooperação com o médico-sani-tarista e com os engenheiros-agrônomo. Mas, onde quer que funcione, deve a escola constituir-se em centro social da comunidade, planejando e executando programa de ação social que envolva toda a população. Para tanto, impõe-se que essa escola esteja devidamente instalada, que seu professor seja de fato capaz, e que lhe assegurem meios para conhecer e seu ambiente de atuação.

À pergunta do terceiro tema, sobre como produzir melhores professores primários, o Congresso respondeu indicando, primeiro, providências tendentes a elevar o nível do corpo docente das próprias escolas normais; apontou, a seguir, providências referentes à seleção dos alunos normalistas; lembrou, por fim, medidas que determinarão o aprimoramento da formação pedagógica dos futuros mestres. Em relação ao diretor de grupo escolar — entidade em que se revigora a eficiência de rede primária do Estado — fez o Congresso, entre outras, estas recomendações: seleção mediante títulos e provas que permitam avaliar a cultura, o grau de inteligência e o tipo de personalidade do candidato; exigência de exercício prévio da função docente; estágio probatório; residência obrigatória na sede do estabelecimento. O quinto tema, enfim, sobre o ensino da língua pátria, foi o mais fértil em conclusões. Destas, ditamos apenas as seguintes a título de amostra: 1) que a preocupação com o ensino da língua vernácula esteja presente em todas as atividades escolares; 2) proporcionar à criança oportunidades para a expressão oral e escrita do pensamento, através de dramatizações, declamação, narrações, festas escolares, etc; 3) incrementar a correspondência inter-escolar; 4) proceder ao levantamento

dos vícios regionais da linguagem, a fim de orientar o trabalho do professor; 5) prescrever os livros de leitura que sejam ao mesmo tempo compêndios de geografia, história ou ciências.

Formação da consciência coletiva — Pareceu-me, também, de importância, em nosso Congresso, o papel por êle desempenhado na formação da consciência profissional coletiva do magistério paulista. Não a consciência de "classe", que une os professores entre

si para a defesa dos seus próprios interesses — legítima e respeitável, sem dúvida, mas da qual não se cogitou oficialmente em Ribeirão Preto. Refiro-me à consciência profissional que dá ao professorado uma impressão de unidade orgânica tendo em vista o desempenho de indeclinável função social, na defesa dos interesses da infância. Quero crer que essa consciência profissional cresceu no ânimo de todos quantos compareceram a Ribeirão Preto e se integraram no espírito ali dominante. Cada um pôde ver e medir a extensão de sua tarefa na orientação dos destinos da comunidade, e perceber, em consequência, a magnitude do papel que, como professor ou administrador de escola, é chamado a desempenhar. Todos se sentiram, enfim, obreiros de uma progressiva e interminável edificação coletiva. Em torno dessa preocupação, penso mesmo que até certos antagonismos, que de começo se denunciaram nos debates, como o que se desenhou entre "normalistas" e licenciados", se desfizeram desde que uns e outros tiveram a clara noção de que estavam indistintamente empenhados num só e mesmo empreendimento, em busca de objetivos comuns.

O I Congresso Estadual de Educação foi, pois, sob todos os pontos de vista, uma grande e belíssima experiência no campo da educação primária e da administração escolar; experiência, aliás, suscetível de influenciar beneficentemente, não só o ensino paulista, mas o de todo o Brasil. O eminente educador Joaquim Moreira de Sousa, que, como delegado do INEP, tomou parte em nossos trabalhos, fêz no dia 8 de outubro de 1956, perante a Associação Brasileira de Educação, o relato do que se passou em Ribeirão Preto, tendo então comunicado (segundo ofício que recebi da prestigiosa entidade) "as magníficas conclusões" do certame. "Tais conclusões (continua o ofício), lidas e comentadas perante numeroso auditório, despertaram real interesse", tanto que ficou resolvido inseri-las na revista "Educação", do citado grêmio, e submeter a debate, em novas reuniões, vários dos seus itens. Temos pois, a esperança de que o Congresso de Ribeirão Preto contribua de algum modo para que o problema do ensino primário venha, enfim, despertar o grau de atenção, que merece, no espírito dos homens públicos brasileiros.

E conosco está Anísio Teixeira, quando escreveu no Boletim da CAPES de novembro de 1956:

"O Congresso de Educação Primária, promovido pelo Estado de São Paulo, em Ribeirão Preto, reuniu-se no mês de setembro, não para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social".

É esse, realmente, o espírito que inspira os educadores de formação democrática, na Itália ou na França, na Inglaterra ou nos Estados Unidos, assim como em toda a América Latina. Pois que sem escola primária eficiente e universal, levada indistintamente a todas as crianças, não se pode falar em democracia.

Ao encerrar este relatório, cabe-me registrar o meu agradecimento pessoal aos congressistas de Ribeirão Preto, por me haverem escolhido para seu Presidente, com isso me proporcionando mais um ensejo para servir publicamente à educação primária do meu Estado. Quanto a Vossa Excelência, Senhor Secretário, é com prazer que me desempenho da incumbência de expressar-lhe a gratidão das duas Comissões que Vossa Excelência escolheu para organizar e supervisionar o Congresso. Acompanhando com interesse as nossas atividades, prestigiando-nos e reconhecendo os nossos esforços, Vossa Excelência constituiu para todos nós um estímulo e ao mesmo tempo um apoio moral. Devo confessar-lhe, por fim, a grata emoção que experimentei por suas generosas referências à minha pessoa, feitas por ocasião das solenidades do Congresso, e muito especialmente na sessão terminal. Sinto-me, por elas, regamente pago de todo o meu trabalho.

E reitero a Vossa Excelência os protestos de minha elevada estima e distinta consideração.

São Paulo, 14 de fevereiro de 1957.

(a) A. ALMEIDA JÚNIOR

Presidente da Comissão Diretora do I
Congresso Estadual de Educação

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO COM BASE NO SISTEMA DE PROMOÇÃO AUTOMÁTICA

Por ocasião da solenidade de formatura das alunas que concluíram os cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, realizada em 17 de dezembro de 1956, o Ex.^{mo} Sr. Presidente da República, Dr. Juscelino Kubitschek, paraninfo das turmas, pronunciou a oração que REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem a oportunidade de publicar a seguir:

"como exprimir-vos, minhas jovens conterrâneas, os sentimentos que me despertou vosso afável gesto, convidando-me a parainfar esta solenidade? Por si só, o encontro com a juventude é fonte de terna emoção para aqueles a quem os dias já não trazem a matinal alegria, as aliciantes ilusões, as expectativas plenas de promessas da quadra em que viveis. Ainda que por instantes — mas como esses instantes nos fecundam! vemos emergir à tona do espírito um mundo subjacente, que os entre-veros da vida abafam, e, com êle, todas as inefáveis coisas que fazem da mocidade uma fascinante aventura. Mas, além deste subsídio de poesia, que o vosso convívio em si mesmo oferece, outras emoções encontra o vosso paraninfo nesta reunião de tão belo e grave sentido. Vós vos destinais, pela maior parte, a um mister que, pela sua singela grandeza e por circunstâncias que intimamente me tocam, suscita em mim a admiração mais comovida e respeitosa.

Penso, neste instante, em tudo aquilo que o vosso sacerdócio irá trazer-vos, do sadio júbilo e gratas efusões de prazer moral, mas também de canseiras, dificuldades e penas. Está aqui alguém que pôde presenciar, nos dias de sua infância, o que há de nobre e de extraordinário, o que se contém de desmesurada generosidade no labor da professora. Revejo a escola em que minha mãe ensinava — uma pobre sala, que prolongava a modéstia de seu lar de viúva. Tudo escasseava nela, não veríeis nada, ali dos petrechos que mesmo o ensino mais rudimentar reclama. Mas, se recursos minguavam, algo havia para sustentar os pilares do pequeno templo: era o fervor inextinguível da mestra, a sua dedicação, a sua energia. A escola era ela. Podiam faltar as coisas que de matéria se tecem, não aquilo que o espírito plasma com a

sua chama. Porventura as dificuldades reduplicavam as forças da mestra, pois para os lidadores obstáculos é estímulo. O que é difícil, por ser difícil, os reduz e atrai.

É óbvio, porém, que hoje não se poderia basear um sistema de ensino no inumano sacrifício da professora, nem pretender que a escola moderna, de tão complexa estrutura, prescindisse de equipamento, de conforto, de vigilante assistência técnica. Folgo em dizer-vos que, não obstante as dificuldades que assoberbam o Estado, ireis encontrar por toda a parte, em Minas, situação bem diversa da que vos descrevi. Grande esforço foi desenvolvido por administrações sucessivas, e continua a desenvolver-se na atual, para elevar o nível do ensino primário e estender a mais amplas áreas os seus benefícios. Iniciativas de largo alcance, como a reforma Campos, sob o Governo inolvidável de Antônio Carlos, abriram à educação mineira rumos novos e corajosos. Criações verdadeiramente originais surgiram e prosperaram, como a antiga Escola de Aperfeiçoamento, insigne seminário, a cujo crédito há de levar-se não somente a salutar fermentação das idéias, que suscitou no mundo pedagógico nacional, mas principalmente a concretização em obras, do pensamento renovador que trazia. esse ímpeto de criação não morreu em Minas, e, segundo as circunstâncias, ora favoráveis, ora menos propícias, cada Governo, que se seguiu, procurou conservar e enriquecer o patrimônio recebido.

É com prazer que assinalo, neste particular, os esforços do ilustre Governador Bias Fortes, em cuja recente mensagem ao Legislativo Estadual se pode ler que, mercê de entendimentos celebrados com a Universidade de Yowa, professores mineiros, selecionados pelo mérito, ali irão beneficiar-se de cursos de aperfeiçoamento, e, de volta, deverão orientar a Escola de Demonstração Experimental que se criará para treinamento do pessoal docente.

No seu âmbito de ação nesse setor, o Governo Federal vem cooperando eficazmente com o Estadual. Tenho estado atento para que não falte a Minas, cujas necessidades tanto conheço, o mais amplo apoio da União. Assim, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, contribuirá de modo substancial para o funcionamento, em Belo Horizonte, de um Centro de Pesquisas Educacionais, destinado a promover o aprimoramento de métodos e técnicas. É apraz-me recordar, nesta oportunidade, que, por intermédio da mesma Repartição, foi prestada pelo meu Governo eficaz ajuda na reconstrução do edifício-sede do Instituto de Educação. Feliz conjuntura permitiu que o Governador, que pleiteou o auxílio da União, quando o vosso prédio sofreu devastador incêndio, viesse depois a prestá-lo como Presidente.

Pesados são os encargos que traz ao Estado o ensino primário. Conhecendo-os por experiência pessoal, não omitirei ocasião para aliviá-los na medida que permitam as limitações do orçamento da República. Com esse propósito, na Mensagem enviada ao Congresso Nacional, este ano, salientei quão imperioso é que seja observado o preceito constitucional que manda reservar aos serviços educativos, no mínimo, 10% das rendas tributárias da União. Pouco mais de 8% têm sido consignados a tal fim. Integralizada a cota, os 2% complementares seriam atribuídos ao Fundo Nacional de Ensino Primário, através do qual a União contribui para manter o sistema escolar vigente.

No exercício do vosso Ministério, ireis ver, minhas jovens patricias, que fascinantes empresas vos esperam, que tarefa ingente vos confia a Nação. Se a escola é órgão da sociedade e lhe reflete as indiossincrasias, as peculiaridades, o modo de ser — por outro lado, constitui um instrumento de transformação social, pois é organismo vivo, atuante, onde abrolham, em forma ainda indecisa, as aspirações e o pensamento de cada geração, sempre inquieto, em permanente busca. Se é plasmada na ordem intelectual e moral reinante, em contrapartida ela atua sobre o sistema de valores recebidos, nela instilando fermentos reformadores, já que modela cidadãos e os ensina a pensar.

A criança — a matéria-prima que ides trabalhar — é sempre arauto de um mundo novo. Haveis de procurar conhecê-la na sua natureza íntima, nos imprevistos de suas tendências e de sua fantasia, na dinâmica de seus interesses, na sua avidez de comunicação, no seu mágico entendimento do mundo. Só o conhecimento de sua alma vos dará a cifra do mundo que ela engendra. Sem esse conhecimento *de dentro*, não podereis intervir na evolução espiritual dos pequenos seres que a Pátria vos confia, não podereis orientar as suas forças e virtualidades, nem lograreis adaptá-los ao ambiente social em que devam ser integrados, para que, utilizando os valores que a sociedade lhes oferece, neles encontrem estímulos para novas aquisições nos domínios que se reservam à inteligência, à energia e à audácia dos homens.

As necessidades sociais de nosso tempo estão a exigir que a escola primária se transforme. Forçoso é que o ensino de primeiro grau abra melhores oportunidades às classes menos abastadas, para que se aufera melhor rendimento do seu trabalho, nesta época profundamente transformada pelas conquistas da técnica. Entre os pedagogos modernos, já não se considera a escola primária simples estágio para aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Há de, também, preparar o homem para trabalho, integrando-o na economia nacional. Tal objetivo se atingirá com o acréscimo de um curso complementar ao currículo atual. esse ensino primário de segundo nível com-

pletaria a habilitação daqueles que não podem frequentar estabelecimentos secundários e superiores. Adotando-se, concomitantemente, o sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrêto da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugerir-las, para elas atrair o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente essa fecunda iniciativa teria, também, o apoio técnico e financeiro da União

Eis o que me pareceu oportuno dizer-vos. no instante em que se vos confere o privilégio de educar as crianças de Minas, moldando-lhes o espírito e conquistando-o para o bem de nossa Pátria e preservação dos valores espirituais, culturais e econômicos que recebem os dos nossos maiores.

Estas palavras, naturalmente, se estendem a vós, diligentes educadores que, já exercendo o magistério, aqui viestes especializar-vos em diferentes cursos, aprimorando conhecimentos, exercitando-vos em técnicas.

Quanto a vós outras, que terminais o curso ginasial e pre-^endeis consagrar-vos a outras atividades, aqui vos deixo também os meus votos por uma proveitosa carreira que, trazendo-vos êxitos pessoais, vos torne, ao mesmo tempo, instrumento do bem coletivo. Ampla e variada cooperação se pede hoje à inteligência feminina, e não apenas nas profissões liberais, mas sobretudo nas múltiplas formas de atividade econômica despertadas pelo progresso do País. Estamos longe da época em que tradições e preconceitos obscurantistas obstavam a expansão das faculdades criadoras da mulher, cerceando-lhe a imaginação fina e vivaz, as ricas intuições da sensibilidade, a expedita e porfiosa atuação.

E que dilatado campo não oferece à vossa energia esta magnífica metrópole, onde a vida estua e transborda, aqui na efervescência das criações do espírito, ali na pujança, no ímpeto da produção de bens materiais!

como vós, nesta mesma Belo Horizonte, pelas ruas plácidas de outro tempo, ensombradas de magnólias, também saí um dia, de uma escola, para as rotas imprevisas da vida. Levava, por bagagem, apenas confiança e entusiasmo — bagagem que afor-

tunadamente os anos não me tiraram. Não ousaria imaginar, então, que o destino me permitisse, mais tarde, trazer a esta cidade, como Prefeito, os adornos e comodidade que o estudante lhe quisera poder dar. Muito menos me atreveria a supor que depois, como Governador, pudesse provê-la de mais energia e transporte; pudesse trazer-lhe fábricas e forjas, enriquecê-la em tudo aquilo que faz a força e o poderio das grandes cidades. A bondade divina quis facultar-me ainda mais, conduzindo-me além, e o Presidente da República não esqueceu a cidade que abrigou os seus sonhos de moço, os seus anseios por um Brasil mais rico, mais produtivo, mais digno de sua continental grandeza: abrindo grandes vias nacionais, pude completar a obra de integração desta cidade, empório de Minas, no sistema de forças mais poderoso da Nação brasileira — o triângulo da grande produção fabril e das vastas concentrações comerciais.

Julgar-me-ia descaridosamente quem visse jactância ou vangloria neste retrospecto puramente sentimental. Não o inspiram cálculos políticos, bem o sabeis na generosidade da vossa juventude. Nasceu dum incontido impulso de confessar-vos a ternura que me inspira esta cidade, que é vossa, que é minha, pois dela se impregnou a minha adolescência, nela sonhei, nela construí o meu lar; cidade eternamente jovem, que se diria edificada por um sopro de Ariel; cidade que, sendo a flor e o espírito de Minas, condensa, na sua graça luminosa, o que há de gentil, discreto, mesurado, mas ao mesmo tempo, de intrépido, tenaz e perseverante na índole da gente mineira".

O I.N.E.P. E OS ÓRGÃOS EXECUTORES DE PLANOS ESPECIAIS: REALIZAÇÕES EM 1956 E NOVOS PLANOS DE TRABALHO

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) desenvolveu, durante o ano de 1956, atividades assim grupadas:

a) *Estudos, pesquisas e documentação*, confiados ao Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

b) *Assistência financeira* aos Estados, mediante um plano de construções escolares, com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário e dotações específicas orçamentárias (Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947) ;

c) *Assistência técnica*, correspondendo ao programa de aperfeiçoamento do magistério primário e normal e à Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ESTUDOS, PESQUISAS E DOCUMENTAÇÃO I

Centros de pesquisas educacionais

O ano de 1956 se iniciou com a estruturação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na Capital da República, e dos Centros Regionais, sediados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. este último não foi ainda instalado.

esses centros têm, pela legislação que os disciplinou (Dec. n.º 38.460, de 28-12-1955) os seguintes objetivos:

- a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

- c) elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

Dando cumprimento a essas finalidades, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que substituiu a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), esteve empenhado no prosseguimento dos estudos anteriormente iniciados por essas Campanhas e na execução de novos projetos, conforme a seguir vão discriminados.

A. *Trabalhos concluídos*

1. Ajuste entre a CAPES e a UNESCO para a participação desta nas atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo podido contar com a colaboração de seis (6) especialistas estrangeiros;
2. Indexação e classificação dos artigos e revistas assinadas pela Divisão de Documentação e Informação Pedagógica;
3. Publicação de três números do Boletim ("Educação e Ciências Sociais") destinado à divulgação das tarefas do Centro;
4. Realização de 21 "Reuniões Semanais de Estudos e Debates";
5. Realização de um "Seminário sobre a organização educacional nos Estados Unidos", pelo professor Emérito, Doutor Edward Fitzpatrick;
6. Estudo da situação e das necessidades da rede de ensino normal do país — a cargo da Professora Eny Caldeira;
7. A escola elementar brasileira e o seu magistério — estudo de autoria do professor Paulo de Almeida Campos, apresentado à "Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária", realizada em Lima, Peru, de 23 de abril a 5 de maio de 1956;
8. O ensino primário no Brasil — estudo do professor João Roberto Moreira, destinado à UNESCO;
9. Os problemas do ensino primário no Brasil — estudo de autoria do professor João Roberto Moreira, apresentado à "XII Conferência Nacional de Educação", promovida pela Associação

Brasileira de Educação, realizada em Salvador, de 1 a 9 de julho de 1956;

10. A educação nos estudos de comunidade no Brasil — a cargo da Professora Josildeth da Silva Gomes;

11. Os programas e os compêndios de história no ensino secundário brasileiro de 1931 a 1956, de autoria do professor Guy de Hollanda;

12. Pesquisa e planejamento em Educação — trabalho de autoria do professor Jayme Abreu, apresentado à "XII Conferência Nacional de Educação", reunida em Salvador, julho de 1956;

13. Anteprojeto de organização do ensino do Estado de Goiás — por solicitação do Governo de Goiás, com a colaboração de técnicos goianos, sob a coordenação do professor João Roberto Moreira;

14. Análise dos livros didáticos e dos programas de Física na escola secundária — a cargo do professor Sérgio Mascarenhas;

15. Estudo dos objetivos do ensino de Física e de Química no curso secundário — a cargo do professor Sérgio Mascarenhas;

16. Análise dos livros didáticos e dos programas de Geografia no curso secundário — a cargo do professor James Braga Vieira da Fonseca;

17. A escola secundária no Estado do Rio de Janeiro — pesquisa piloto, sob a coordenação da Professora Luzia Contardo da Fonseca;

18. O ensino de Química na escola secundária — a cargo do professor Amilcar Salles;

19. Levantamento das publicações destinadas à infância e à juventude — trabalho dirigido pelo professor Jesus Belo Galvão, com a colaboração da Professora Edivete Machado;

20. Estrutura social da escola — estudo a cargo do professor Antônio Cândido de Melo e Sousa;

21. O negro em Minas Gerais — a cargo do professor Edison Carneiro;

22. Processo de socialização e a estrutura da comunidade, em Itapetininga, São Paulo — a cargo do professor Oraci Nogueira ;

23. Organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira — a cargo do professor Djacir Meneses;

24. Estudo básico para a delimitação das regiões culturais do Brasil — a cargo do professor Manuel Diegues Júnior;

25. Estudo das estruturas políticas brasileiras e do fenômeno da consciência urbana — a cargo do Professor Lourival Gomes Machado;

26. Estratificação e mobilidade social (organização de um manual-fonte) — a cargo do professor Valdemiro Bazzanella, sob a orientação do professor Luís de Aguiar Costa Pinto;

27. História Geral (1.º volume) — manual de ensino — de autoria do professor Delgado de Carvalho (já editado);'

28. Iniciação à ciência (2 volumes já editados) — manual de ensino — tradução a cargo do professor José Reis, do livro "An Introduction to Science", de E. N. da C. Andrade e Julian Huxley.

B. *Trabalhos em andamento*

1. Situação educacional no Estado da Bahia — pesquisa a cargo dos professores Arari Samoio Murici e Luís Rodrigues Dias Tavares, sob a coordenação do professor Jaime Abreu;

2. O sistema educacional paulista — coordenado pelo professor Jaime Abreu, — pesquisa a cargo dos professores Carlos Correia Mascaro, Sólon Borges dos Reis e Adélia Dranger;

3. A educação em Sergipe — pesquisa a cargo do professor José Antônio Nunes Mendonça, sob a coordenação do professor Jaime Abreu;

4. O sistema educacional do Piauí — a cargo do professor Raimundo Nonato Monteiro de Santana, sob a coordenação do professor Jaime Abreu;

5. Pernambuco e a Educação — a cargo do professor João Roberto Moreira;

6. Instituições e pessoas ocupadas com pesquisas educacionais — a cargo da Professora Diná Sousa Campos de Holanda;

7. O sistema educacional na Amazônia — a cargo do Dr. Artur César Ferreira Reis, com a supervisão do professor Jaime Abreu;

8. Bibliografia sobre Recreação — a cargo da Professora Etel Bauzer Medeiros;

9. O ensino de Português no curso secundário — a cargo do professor Jesus Belo Galvão;

10. Estudo da eficiência dos concursos de habilitação para escolas superiores — sob a orientação do professor Otávio Martins;

11. Educação e mobilidade social em São Paulo — pesquisa a cargo do sociólogo inglês, Dr. Bertran Hutchinson, da UNESCO, com a colaboração dos professores Cario Castaldi, Juarez Lopes e Carolina Martuscelli Bori;

12. Estudo sobre o desenvolvimento econômico e a estrutura ocupacional do Brasil — a cargo do professor João Jochmann;

13. A escola e a comunidade de bairro do Rio de Janeiro — a cargo do professor Andrew Pearse, da UNESCO, com a colaboração da Professora Josildeth da Silva Gomes;
14. Estudo sobre o trabalho do menor em atividades urbanas no Brasil — a cargo do professor Robert Nicolaus Danne-mann;
15. Estudo sobre o trabalho do menor no meio rural brasileiro — a cargo do professor Clovis Caldeira;
16. Estratificação social no Brasil — estudo sob a coordenação do professor Luís de Aguiar Costa Pinto, com a colaboração de João Jochmann, Clovis Caldeira, Robert Dannemann e Valde-miro Bazzanella;
17. Atitudes e opiniões de professores e pais sobre a escola primária e secundária — a cargo da Professora Aparecida Joly Gouveia;
18. Estereótipos e valores na literatura pedagógica — a cargo dos professores Guy de Holanda e Valdemiro Bazzanella;
19. Manual de Zoologia — a cargo do professor Paulo Sawaya;
20. Manual de Biologia Geral — a cargo do professor Osvaldo Frota Pessoa;
21. Manual de História Geral (História Contemporânea e História Moderna e Medieval) — a cargo do professor Delgado de Carvalho;
22. Manual de Francês — a cargo do professor Raymond Van der Haegen;
23. Manual de Português e Literatura — a cargo do professor Mário Pereira de Sousa Lima;
24. Manual de História do Brasil — a cargo do professor Américo Jacobina Lacombe;
25. Manual de Química — a cargo do professor Alarich R. Schultz;
26. Manual de Latim — a cargo do professor Vandick Londres da Nóbrega.

C. *Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais:*

1. Educação e mobilidade social em São Paulo — pesquisa a cargo do sociólogo inglês Dr. Bertran Hutchinson, da UNESCO, com a colaboração dos professores Cario Castaldi, Juarez Lopes, Carolina Martuscelli Bori;
2. Processo de socialização e a estrutura da comunidade, em Itapetininga, São Paulo, a cargo do professor Oraci Nogueira;

3. Organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira — a cargo do professor Djacir Meneses;
4. Estudo sobre o desenvolvimento econômico e a estrutura ocupacional do Brasil — a cargo do professor João Jochmann;
5. A escola e a comunidade de bairro do Rio de Janeiro — a cargo do professor Andrew Pearse, da UNESCO, com a colaboração da Professora Josildeth da Silva Gomes;
6. Estudo básico para a delimitação das regiões culturais do Brasil — a cargo do professor Manuel Diegues Júnior;
7. Estudo sobre o trabalho do menor em atividades urbanas no Brasil — a cargo do professor Robert Nicolaus Dannemann;
8. Estudo sobre o trabalho do menor no meio rural brasileiro — a cargo do professor Clovis Caldeira;
9. Estratificação social no Brasil — estudo sob a coordenação do professor Luís de Aguiar Costa Pinto, com a colaboração de João Jochmann, Clovis Caldeira, Robert Dannemann e Valdemiro Bazzanella;
10. Estudo das estruturas políticas brasileiras e do fenômeno da consciência urbana — a cargo do professor Lourival Gomes Machado;
11. Atitudes e opiniões de professores e pais sobre a escola primária e secundária — pesquisa a cargo da Professora Aparecida Joly Gouveia;
12. Estratificação e mobilidade social — organização de um manual fonte, a cargo do professor Valdemiro Bazzanella, sob a orientação do professor Luís de Aguiar Costa Pinto;
13. Estereótipos e valores na literatura pedagógica brasileira — a cargo dos professores Guy de Holanda e Valdemiro Bazzanella;
14. O negro em Minas Gerais — estudo a cargo do professor Edison Carneiro;
15. Estrutura social da escola — estudo a cargo do professor Antônio Cândido de Melo e Sousa.

D. *Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (D. D. I. P.) :*

1. BIBLIOGRAFIA

Em prosseguimento ao trabalho de registro sistemático das publicações brasileiras sobre educação, foram editados os números 1 e 2 do volume 4 da "Bibliografia Brasileira de Educação", distribuídos, respectivamente em setembro e novembro, atingindo, assim, o total de 11 números editados. O Serviço de Bibliografia realizou ainda as seguintes tarefas:

- a) trabalho preliminar, mimeografado, quanto ao levantamento de dados relativos à história da educação, contidos em obras gerais sobre o Brasil;
- b) elaboração, em fase final, do trabalho — "Fontes para o estudo da história da educação na Bahia";
- c) correspondência solicitando publicações e respondendo a consultas, provenientes do país e do estrangeiro;
- d) seleção e classificação de recortes de jornais, de noticiário de interesse do INEP.

2. BIBLIOGRAFIA PEDAGÓGICA "MURILO BRAGA"

Continua o INEP empenhado em aumentar o acervo da sua Biblioteca Central de Educação e ampliar as possibilidades de sua utilização por parte dos estudiosos e interessados, malgrado suas deficientes acomodações. Seu movimento foi este:

a) livros		
adquiridos	4 150	
doados	149	
b) periódicos		
números adquiridos	3 041	
números doados	555	
c) consultas		
consultantes	178	
consultas	420	
d) artigos de revistas estrangeiras, resumidos, para serem mimeo- grafados	12	

3. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Foram publicados os números 59, 60, 61 e 62 dessa Revista, estando em impressão o n.º 63 (julho-setembro de 1956), achan-do-se em segunda prova o n.º 64 (outubro-dezembro de 1956) e em preparação o n.º 65 (janeiro-março de 1957). A tiragem atual dessa Revista é de 3 000 exemplares.

4. REFERENCIA LEGISLATIVA

Mantém a D. D. I. P. registro dos atos oficiais relativos à educação (classificação por assunto e por ordem cronológica) na esfera federal, estadual, dos Territórios e do Distrito Federal, o qual é utilizado não só pelos órgãos do INEP, mas também outros órgãos federais e estaduais e pesquisadores interessados. Incluem-se nesse fichamento de legislação regulamentos, estatutos, regimentos e programas de ensino primário e normal.

5. CORRESPONDÊNCIA

No período de janeiro a dezembro último foram protocolados na D.C.I.P. 1 979 processos, procedentes de diferentes pontos e do estrangeiro, relativos a assuntos diversos, dos quais se destacam:

- a) pedidos de informações sobre o ensino no Brasil, em vários aspectos;
- b) indicações bibliográficas diversas;
- c) levantamento de biografias de educadores;
- d) encaminhamento de cartas de estudantes estrangeiros para intercâmbio de correspondência com estudantes brasileiros.

Inclua-se, sob essa rubrica, a remessa de cerca de 1000 questionários a estabelecimentos de ensino normal do país.

6. AQUISIÇÃO DE LIVROS E OUTRO MATERIAL PARA DOAÇÃO A BIBLIOTECA ESCOLARES

No desenvolvimento do programa de auxílio a bibliotecas escolares, mediante oferta de coleções de obras pedagógicas, didáticas, de literatura infantil e de cultura geral, vem o INEP aplicando anualmente a verba de quatro milhões de cruzeiros para aquisição de livros, revistas e material de uso didático, especialmente destinados a escolas primárias e normais. O movimento neste ano de 1956 foi o seguinte:

a) livros adquiridos	109 246
b) aparelhos de projeção cinematográfica	30
c) cadernos distribuídos	12 500
d) obras editadas e reeditadas ...	32 000
e) assinaturas de revistas infantis distribuídas a grupos escolares	200
f) assinaturas de revista escolar, distribuídas a escolas normais rurais, missões rurais, escolas agrotécnicas	200
g) obras distribuídas	85 402

II — ASSISTÊNCIA TÉCNICA AO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL

No cumprimento do programa de assistência técnica ao ensino primário e normal, o INEP realizou, através de seu órgão central (Coordenação dos Cursos) e dos Centros Regionais da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, as seguintes atividades:

1. *Estudos sobre ensino primário e normal*

Mediante envio de funcionários aos Estados de Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo e Goiás, iniciou-se o levantamento da situação do pessoal dos institutos de educação, escolas de aplicação e centros de pesquisas e orientação do magistério primário, tendo em vista o plano de aperfeiçoamento do INEP. Visou-se a conhecer de perto a formação dos professores do ensino normal, métodos de ensino seguidos nas escolas normais e situação dos diretores dessas escolas, do mesmo passo que se promoveu o estímulo a um trabalho de renovação das técnicas docentes, pretendendo a melhoria do rendimento dos ensinos primário e normal nos vários Estados.

2. *Cursos e estágios*

Visando à preparação de líderes educacionais atuantes junto às Secretarias de Educação dos Estados e procurando criar condições para a melhoria do ensino destinado à formação dos professores primários, a Coordenação dos Cursos do INEP desenvolveu os seguintes projetos, mediante cursos e estágios:

- a) aperfeiçoamento de professores de Escolas Normais e Institutos de Educação;
- b) aperfeiçoamento de diretores de Escolas de Aplicação anexas aos Institutos;
- c) aperfeiçoamento de professores das Escolas de Aplicação ;
- d) preparação de professores e diretores de escolas experimentais.

Além disso, constituíram realizações desse setor:

- a) seminários e cursos de especialização de professores primários e de escolas normais, para ensino de excepcionais, artes aplicadas, arte infantil, música, recreação, psicologia escolar, jardim da infância, atividades de pesquisa;
- b) curso de formação de orientadores de ensino primário, no Centro Regional de Minas Gerais;
- c) cursos de aperfeiçoamento de professores primários e de formação de orientadores, realizados em Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul;
- d) estágios de aperfeiçoamento de pessoal técnico do ensino primário de vários Estados;
- e) seguimento dos ex-bolsistas do INEP, mediante contatos pessoais e entendimentos com os Secretários de Educação dos Estados.

Com esse programa de assistência técnica ao magistério primário e normal do país, foram beneficiados 432 professores, sendo 125 com bolsas integrais e 307 mediante auxílios.

III _ ASSISTÊNCIA FINANCEIRA AO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL,

O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, iniciou em 1946 seu programa de cooperação financeira às Unidades Federativas para dar cumprimento à campanha de ampliação e melhoria da rede escolar primária do País.

Desde 1942 foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário e disposto o Convênio Nacional de Ensino Primário, visando a "ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país", em face da grande carência de escolas existentes para atender a população em idade escolar.

Mas somente em 1944 foram criados os recursos destinados ao Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 6 785, de 11/8/55), tendo sido regulamentadas "as concessões do auxílio federal para o ensino primário" no fim do ano de 1945 (Decreto-Lei n.º 19 513, de 25/8/45 e Decreto-Lei n.º 8 349, de 11/12/45).

No primeiro desses decretos, foram estabelecidos os critérios que deviam prevalecer para a distribuição dos recursos a cada Unidade da Federação (arts. 2.º e 3.º), nos seguintes termos:

Art. 2.º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios e bem assim ao Distrito Federal, de conformidade com as suas maiores necessidades.

§ 1.º As maiores necessidades, em cada unidade federativa, serão avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre sete e onze anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimento de ensino primário.

§ 2.º Serão levados em conta, para o cálculo, o número, em todo o país, e o número, em cada unidade federativa, de crianças em idade escolar não matriculadas, de forma que a relação percentual desses números corresponda a distribuição percentual dos recursos disponíveis em cada exercício financeiro.

Art. 3.º O cálculo de que trata o artigo anterior, será baseado nos seguintes critérios:

1. A população escolar primária corresponderá a 12,5 % da população geral, tomando-se, para a apreciação em cada ano, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

2. A matrícula do ensino primário será estimada segundo os dados do último levantamento apurado pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde do Ministério da Educação e Saúde.

Entretanto, só em 1946 (Decreto-Lei n.º 9 256, de 13-5-46) foram baixadas as disposições "sobre a aplicação das dotações destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país".

Iniciada, assim, em 1946, a execução do plano de distribuição do auxílio federal para construção de escolas primárias, verificou a administração responsável pelo programa de melhoria do ensino elementar que o mesmo estava intimamente ligado ao problema da formação de professores, de vez que nem sempre era somente a precariedade de prédios escolares primários que provocava a diminuta matrícula de crianças nas escolas, mas também o grande contingente dos chamados "professores leigos", sem o preparo mínimo necessário que dirigem o ensino nas classes, com os inconvenientes que este fato acarreta, devido à inexistência de número suficiente de professores formados para o provimento de todas as escolas primárias.

Assim, pela Lei n.º 59, de 11-8-47, foi o Poder Executivo autorizado a estender ao ensino normal seu programa de cooperação financeira, visando à ampliação, também, da rede de prédios desse ensino, bem como de outros estabelecimentos de ensino médio, mediante dotação própria consignada anualmente aos Municípios e Entidades Particulares para construção de escolas normais, secundárias e primárias.

Em 1948 (Decreto n.º 25.667, de 15-10-48), foram expedidas as instruções para a execução da referida Lei n.º 59, iniciando então o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos seu programa de cooperação financeira para a ampliação e melhoria da rede de escolas normais, bem como de sua ajuda direta aos Municípios e Particulares, dentro das limitações que a dotação respectiva impunha.

Primeiro decênio da campanha

Decorridos 10 anos desde o início dessa campanha, podemos verificar que são expressivos os resultados colhidos, se levarmos em conta as dificuldades financeiras do país, os limitados recursos que são destinados a obra de tal vulto e as dificuldades locais para a execução das construções nos confins desse imenso país, desprovido de meios de comunicação e transporte.

Conforme o que dispõe o Decreto-Lei n.º 24.191, de 10-12-47, cabe às administrações estaduais a execução das obras, assim como também lhes cabe a responsabilidade de cobrir, com recursos próprios, o que exceder ao auxílio concedido no orçamento das obras.

este fato, com a alta vertiginosa dos preços de materiais e de mão-de-obra, ocorrida nos últimos anos, ocasionou a muitos

Estados de pouca renda grandes dificuldades para o cumprimento dos compromissos por eles assumidos junto a este Ministério, por força dos acordos firmados, criando verdadeiros hiatos no prosseguimento do programa proposto.

Várias medidas foram tomadas por este Instituto, no sentido de conciliar a situação, seja reduzindo o número de prédios a construir com o auxílio concedido, seja concedendo suplementação de recursos para a conclusão dos prédios cujas construções ficavam durante anos paralisadas por falta de verba, seja rescindindo os acordos cuja execução se apresentava de todo improvável.

De ano a ano, o auxílio-base concedido por unidade escolar era aumentado em face da realidade dos preços das construções. Estas, porém, se não eram de imediato atacadas, tinham, com o correr do tempo, seus orçamentos elevados a níveis muito acima dos auxílios previstos, passando a fazer parte daquele grupo de obras cuja conclusão constituía problema por falta de recursos.

Cabe aqui observar que nem todas as administrações estaduais deram o esforço máximo ou a atenção devida na execução dos compromissos que assumiam perante este Ministério, pelos acordos que assinavam, sendo demasiadamente morosas nas iniciativas e providências cabíveis no sentido de evitar aquelas dificuldades que o correr do tempo forçosamente lhes acarretaria.

Embora a legislação vigente permitisse a este Ministério atitudes drásticas, como seja a devolução da primeira parcela remetida e a perda do direito das demais, no caso de não iniciarem as obras dentro de 60 dias após a remessa da mesma (Decreto-Lei n.º 9.256, de 11-5-46) e a inabilitação a novos auxílios se não fossem satisfeitos, no ano anterior, os compromissos assumidos com a União (Decreto n.º 37.082, de 24-3-55), os casos surgidos foram geralmente tratados com espírito de conciliação, em raras e fundamentadas exceções. Alguns governos estaduais, para sanar falhas de administrações anteriores e não prejudicar o andamento do programa de cooperação financeira federal, tiveram de consignar em seus orçamentos fortes dotações.

Também a ascensão vertiginosa dos preços das obras veio influir no ritmo do número de construções programadas por ano. uma escola rural que em 1946 era construída por quarenta ou cinquenta mil cruzeiros passou a custar cento e cinquenta a duzentos e cinquenta mil cruzeiros; os grupos escolares construídos, nos primeiros anos da campanha, por duzentos e cinquenta mil cruzeiros passaram a ter orçamentos de oitocentos a um milhão de cruzeiros, isto é, quatrocentos ou quinhentos por cento mais onerosos, enquanto que as dotações destinadas a essas obras subiram apenas cerca de cinquenta por cento. É claro que o número de prédios a construir com esses recursos e com aqueles orçamentos, forçosamente, foi diminuindo de ano a ano.

Novos critérios de distribuição dos auxílios

No decorrer da campanha de cooperação financeira federal para ampliação e melhoria da rede escolar primária do país, a experiência demonstrou a necessidade de revisão dos critérios de distribuição dos auxílios às Unidades Federadas, visando acrescentar ao critério simples do "déficit" de matrícula das crianças em idade escolar, de cada Estado, outros que consignassem também o empenho das administrações estaduais na solução dos problemas de educação primária.

Pelo Decreto n.º 37.082, de 24-3-55, ao critério geral de "déficit" de matrícula, foram acrescentados os seguintes:

Art. 3.º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios, e, bem assim, ao Distrito Federal, de conformidade com as suas necessidades.

§ 1.º A distribuição de recursos de que trata o item I do artigo anterior, entre as Unidades da Federação, obedecerá aos seguintes critérios: 46%, inversamente proporcionais aos recursos disponíveis para a educação popular; 30%, diretamente proporcionais ao progresso verificado no índice de alfabetização apurado para a Unidade, segundo os últimos dados disponíveis; e 25%, diretamente proporcionais ao empenho da Unidade no cumprimento dos convênios anteriores de auxílio federal.

Montante dos auxílios concedidos neste decênio

O montante total dos auxílios federais concedidos aos Estados, Municípios e Particulares nestes 10 anos em que se vem processando a campanha de cooperação da União para construções e equipamento escolares no país é de:

	Cr\$
Para construção e equipamento de Escolas Normais	307 557 596,30
Para construção de Grupos Escolares	357 210 228,00
Para construção de Escolas Rurais	4 74 411 665,00
Para equipamento escolar de Grupos e Escolas Rurais . .	83 368 121,00
Total	1 222 547 610,30
desse total já foi remetida aos signatários dos Acordos a	
importância de	1 094 777 635,00
Saldo a remeter aos responsáveis, para o prosseguimento	
do plano	127 769 965,00

Execução pelos Estados, Municípios e Particulares dos compromissos assumidos

Para uma visão global do programa deste decênio, apresentam-se abaixo os números de prédios programados, concluídos, em construção e a iniciar.

Entretanto, cabe ressaltar a diferença em vulto que representa a construção de um prédio ou conjunto de prédio destinado a Escolas Normais, de áreas de construção variáveis entre 1 110 m² e 8 860 m², Grupos Escolares de áreas variáveis entre 442 m² e 849 m² e Escolas Rurais cujas áreas variam de 80 m² a 225 m².

Escolas Normais	construídas	77
"	"	em construção	26
"	"	a construir	8
Total programado			111
Grupos Escolares	construídos	644
"	"	em construção	140
"	"	a construir	85
Total programa			869
Escolas Rurais	construídas	6 579
"	"	em construção	367
"	"	a construir	215
Total programado			7 161

O total de salas de aula de Escolas Primárias (Grupos Escolares e Escolas Rurais) construídas, neste período, foi de 9 983 salas, número este que abriga, em dois turnos, cerca de 699 640 crianças.

Diligência dos Estados, Municípios e Particulares na execução do programa do ano de 1956

Das obras programadas por acordos firmados anteriormente, bem como das que foram programadas durante o ano de 1956, os signatários daqueles compromissos realizaram com maior ou menor empenho uma parte do referido programa.

Durante o ano de 1956, foram remetidas aos responsáveis pela execução das obras programadas, em virtude dos acordos firmados, as seguintes importâncias:

	Cr\$
Para Escolas Normais	41 058 310,00
" Grupos Escolares	58 039 502,00
" Escolas Rurais	13 580 668,00
Total remetido	112 678 580,00

Para a execução de novas obras programadas durante este ano foram empenhadas pelos acordos firmados as seguintes importâncias :

	Cr\$
Para construção de 5 Escolas Normais e prosseguimento de obras de 8 já iniciadas	43 872 479,00
Para construção de 123 Grupos Escolares	86 425 340,00
Para construção de 141 Escolas Rurais	20 537 333,00
Para Equipamento de Grupos e Esc	18 201 489,00
Total empenhado em 1956	125 164 162,00

Neste ano os Estados, Municípios e Particulares, signatários de convênios com este Ministério, concluíram, executaram parcialmente ou deixaram por iniciar o seguinte número de prédios:

Escolas Normais concluídas	21
" " em construção	26
a construir	8
Grupos Escolares concluídos	86
" em construção	140
a construir	85
Escolas Rurais concluídas	275
" em construção	367
a construir	215

Pode-se avaliar o esforço do Serviço de Construção de Prédios deste Instituto no sentido de estimular os signatários dos acordos na execução do programa de construções e equipamento escolares, não só pelos contatos diretos que com eles foram estabelecidos, durante o ano, por intermédio de seus Fiscais ou outros funcionários para isso designados, como pelo avultado volume de seu expediente (ofícios, cartas, telegramas e informações em número de 2.980) dirigido aos mesmos e referentes, exclusivamente, ao assunto.

DILIGÊNCIA DE todas AS UNIDADES FEDERADAS NO EMPREGO
DO AUXÍLIO RECEBIDO PARA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS
DURANTE O ANO DE 1956.

Situação das obras no início do ano de 1956

Escolas Rurais em construção	508 — 608 salas
Escolas Rurais a construir	208 — 234 salas
TOTAL	716 — 842
Grupos Escolares em construção	136 — 588 salas
Grupos Escolares a construir	52 — 239 salas
TOTAL	188 — 827

Construções programadas em 1956

Escolas Rurais	141 — 178 salas
Grupos Escolares	123 — 603 salas
TOTAL	264 — 781

Situação das obras em 81/12/956

Escolas Rurais concluídas durante o ano	275 — 335 salas
Escolas Rurais em construção	367 — 475 salas
Escolas Rurais a construir	215 — 275 salas
Grupos Escolares concluídos durante o ano	86 — 411 salas
Grupos Escolares em construção	140 — 664 salas
Grupos Escolares a construir	85 — 305 salas
Total de salas de aula concluídas em 1956	— 746 salas

Escolas Primárias construídas de 1946 a 1956

Escolas Rurais	6 579 — 7 206 salas
Grupos Escolares	644 — 2 777 salas
<i>Total de salas de aula concluídas de</i> <i>1946 a 1956</i>	9 983 salas

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E O ENSINO PÚBLICO*

A atenção do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação foi despertada para as críticas acerbas feitas recentemente no Congresso à orientação educacional seguida pelo professor Anísio Teixeira, membro do mesmo Conselho e Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A presente Comissão foi designada para examinar essas críticas e trazer o seu depoimento ao Conselho.

A decisão tomada não foi devida somente ao fato daquele ilustre educador pertencer há longos anos ao nosso grêmio e colaborar conosco sempre que a sua participação foi solicitada. Baseou-se também em indícios de que as críticas atingiam, além de sua pessoa, certos postulados da campanha educacional sustentada pela ABE.

Não foi sem grande surpresa que verificamos fundamentar-se a acusação sobretudo em uma conferência pronunciada, em setembro findo, pelo Prof. Anísio Teixeira, perante o Primeiro Congresso Estadual de Educação, reunido em Ribeirão Preto. Temos em nossas mãos um exemplar dessa Conferência provindo da Comissão Executiva do Congresso, que o mandou mimeografar logo após a sua pronúncia. O título é "A escola pública universal e gratuita". Nela o autor sustenta a tese que, no século passado, Horace Mann tornou vencedora nos Estados Unidos e Sarmiento na Argentina, e foi esposada por outros notáveis estadistas na América e na Europa. Para todos eles, avessos às reformas sociais por meio da violência, a escola pública, comum a todos, ricos e pobres, seria o instrumento mais adequado à promoção dessas reformas.

Além dos nomes acima citados, o conferencista invocou os de Caetano Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, que, no começo da República, se bateram em São Paulo pela difusão do ensino através da atividade governamental. Lamentou que essas vozes não tivessem sido ouvidas e que assim tivéssemos permanecido em grande atraso na marcha que os povos mais empreendedores

* Em reunião realizada a 7 de janeiro do corrente ano, o Conselho Diretor da A B E resolveu aprovar unanimemente o parecer elaborado por uma Comissão designada para estudar, em face de recentes acontecimentos, a atitude da Associação em relação à campanha pela disseminação de ensino público.

haviam iniciado há tanto tempo. A própria opinião do Prof. Anísio Teixeira sobre a medida básica da formação educacional do povo é assim definida:

"... hoje o anseio por outras conquistas mais pretensiosas e atropeladas a despeito de não poderem, em rigor, ser reivindicadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educacional primordial" (pag. 7). Mais adiante acrescenta:

"Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove" (pag. 34).

Evidentemente essas afirmações não poderiam ser feitas por quem baseasse as suas esperanças de reforma na exacerbação da luta de classes. Mas a posição antitotalitária do conferencista é frisada não só nesses trechos como em outros mais, de que cumpre destacar o seguinte:

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada" (págs. 33/34).

A dedução é clara: ninguém deverá ser forçado à educação pública, mas também ninguém deverá ser forçado, pela ausência de escola pública, a suportar o ônus da escola privada.

Apesar de tudo isto, o Sr. Deputado Fonseca e Silva, em sessão da Câmara realizada a 14 de dezembro findo, reafirma acusações anteriormente feitas e diz que "o Prof. Anísio Teixeira é um autêntico intelectual marxista, visto que a sua adesão à linha marxista de educação foi enunciada na famosa conferência lida no corrente ano em congresso de educação realizado em Ribeirão Preto" (*Diário do Congresso Nacional* de 15 de dezembro de 1956, pag. 12.736). Adiante o mesmo discurso inclui, entre aspas, algumas sentenças que atribui ao conferencista, mas não são encontradas na conferência. Justapõem-se descosidamente, o que indica constituírem uma interpretação do pensamento do conferencista e não uma citação. Mesmo assim, se o Prof. Anísio Teixeira tivesse dito textualmente que "a escola comum e pública é a que vem permitir a libertação das classes trabalhadoras do servilismo em que se acham em relação ao capitalismo", esse prenuncio seria impugnado acerbamente pelos doutrinários da luta de classes.

Por todos esses motivos nos parecem claras as deformações do pensamento do conferencista.

A Associação Brasileira de Educação, em cujo seio se reúnem pessoas de boa vontade, filiadas aos mais diversos credos, políticos, filosóficos e religiosos, não pode admitir que a batalha pela escola pública seja colocada sob a bandeira de uma determinada doutrina política. É uma violação da verdade, histórica, que entre nós infelizmente se repete de tempos a tempos. Há cerca de vinte anos atrás, os que entre nós pleiteavam uma definição mais nítida dos deveres do Estado em educação pública foram também acimados de comunistas. Parece que os acusadores ignoravam que a idéia tinha origem muito remota. Já antes da Reforma protestante, algumas cidades italianas e alemãs tinham penetrado no caminho da oficialização do ensino popular. Com a Reforma o movimento tomou um grande ímpeto. Há poucos dias, o eminente educador católico, Edward Fitzpatrick, descrevendo, em um curso aqui realizado, os começos da escola pública em seu país, mencionou uma famosa lei do Estado de Massachusetts, datada de 1647, na qual se impunha a cada vila de 50 ou mais famílias o dever de criar uma escola elementar, e a cada vila de cem ou mais famílias o dever adicional de estabelecer uma escola secundária. A idéia da necessidade da educação pública teve altos e baixos no desenvolvimento subsequente do país, mas se firmou definitivamente em meados do século findo.

Da Itália, da Alemanha, dos Estados Unidos e da Escócia a idéia se foi propagando a todo o mundo civilizado, embora em nenhuma parte tenha conseguido uma execução tal que satisfaça as necessidades educacionais do povo nos diferentes graus de ensino. Mas cumpre notar que, nos Estados Unidos, apesar do respeito em que é tida a iniciativa privada, já em 1872 o Supremo Tribunal do Estado de Michigan, logo acompanhado pelos de outros Estados, decidiu que as escolas secundárias estavam incluídas entre as "*as escolas comuns*" a que se referia a Constituição estadual, e assim ninguém poderia eximir-se a pagar impostos para sustentá-las.

Na Inglaterra, o grande bastião do liberalismo político, também não se tem criado o menor obstáculo à iniciativa privada, ao contrário, ela tem sido estimulada. Isto não impediu, porém, que, nas últimas décadas, sucessivas leis viessem possibilitando um espantoso desenvolvimento de escolas elementares e secundárias, mantidas e dirigidas pelos governos locais, com extraordinário auxílio financeiro por parte do governo nacional. O fenômeno foi considerado "uma revolução silenciosa". A fim de acelerar tal desenvolvimento a lei educacional de 1944 estendeu a obrigatoriedade do ensino até a idade de quinze anos e, depois, até a idade de dezesseis anos, e facilitou, aos governos locais, os auxílios financeiros adequados.

Em face do nosso atraso econômico, seria utópico pensarmos no Brasil em propiciar uma educação secundária gratuita a todos ou quase todos os adolescentes. Mesmo em relação ao ensino primário, só uma mudança de mentalidade no país poderia permitir a obtenção de recursos financeiros para torná-lo eficiente e acessível a todos. Os constituintes de 1946, porém, se permitiram aspirações generosas e declararam ser o ensino primário obrigatório, o que implica o dever dos poderes públicos de torná-lo franquiado a todos. Foram mais além, e, depois de determinarem a gratuidade para o ensino oficial primário, a estenderam aos graus superiores no mesmo ensino oficial.

Ninguém contestará terem eles agido sabiamente ao repudiarem o monopólio do Estado quando declararam que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam". Note-se, porém, que, se a iniciativa privada, via de regra, tem liberdade para agir ou não, constitucionalmente os poderes públicos não a têm para ficar inertes: é o que se deduz logicamente quando se conjuga o dispositivo citado com o outro em que se afirma ser "a educação um direito de todos".

O Prof. Anísio Teixeira se manteve em sua conferência fiel ao pensamento constitucional, quando pugna por uma atividade crescente dos poderes públicos na criação de estabelecimentos educacionais, sem desejar de modo algum a coerção da iniciativa privada. A sua tese se concentra sobretudo no problema da escola primária. Assim diz que as democracias "não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária de currículo completo e dia letivo integral", cujo destino esboça (pag. 4). Mais adiante diz que tendemos e devemos aspirar à situação dos países desenvolvidos, nos quais "até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica".

Quanto tempo levará a ser satisfeita esta aspiração num país em que ainda não se divisa no horizonte o estágio de uma educação primária para todos? Não poucos são os que pensam que, no longo intervalo inevitável, os esforços oficiais, no campo do ensino secundário, deveriam visar, não a extensão deste ensino, mas o seu aperfeiçoamento, através de acordos com a iniciativa privada.

Terminando a sua conferência, o Prof. Anísio Teixeira con-citou o professorado paulista a tomar sobre os ombros "a responsabilidade de promover a recuperação da escola primária integral para São Paulo e a dar o sinal para a mesma recuperação em todo o país, redefinindo-lhe os objetivos, os métodos e a duração, e traçando o plano para a sua efetivação" (pag. 43). Ele preconiza uma escola primária de seis anos, em dois ciclos, o

elementar de quatro e o complementar de dois, com seis horas mínimas do dia escolar, com 240 dias letivos anuais e alunos e professores de tempo integral. Pugna também pela ampliação progressiva dos cursos de formação do magistério primário.

Já em 1952 o Prof. Lourenço Filho, falando perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, esboçava a defesa de um curso primário de seis ou sete anos, baseando-se nos seguintes motivos: de um lado, a extensão do curso primário atenderia à aspiração popular por uma educação mais prolongada, embora menos onerosa do que a propiciada pela escola secundária; de outro lado, essa extensão seria mais adequada aos primeiros anos da adolescência, refratários a uma educação de tipo acadêmico e ministrada por múltiplos professores ("Diretrizes e bases da educação nacional", pag. 91 — Câmara dos Deputados — Imprensa Nacional, 1952).

O mandato desta Comissão não nos autoriza a ousadia de nos pronunciarmos sobre o mérito das medidas advogadas pelas duas altas autoridades educacionais a que acabamos de nos referir. Queremos apenas relatar haver entre nós quem julgue ser também medida urgente a criação, pelo governo federal, de dois ou três institutos superiores de educação, localizados em diversas regiões do país e cujo corpo docente fosse integrado por educadores de excepcional competência, contratados sob o regime de tempo integral. Depois de celebrados os necessários acordos com os governos estaduais, a sua missão seria estimular, através de cursos de aperfeiçoamento e de preparação para as escolas complementares e para as escolas normais, a renovação dos métodos educacionais e do material didático. Desta forma, segundo tal ponto de vista, a ampliação dos cursos existentes iria adquirindo mais eficiência.

Seja como fôr, não há negar que o magistério nacional precisa ouvir o apelo que lhe foi dirigido em Ribeirão Preto a fim de não permanecer insensível perante a grave mutilação do nosso ensino primário, provocada pela redução progressiva do número de anos, do número de dias e do número de horas escolares. Vai-se assim processando silenciosamente, em diversos pontos do país, a identificação desse ensino com o simples e mecanizado objetivo da alfabetização, dissimulado sob a roupagem de decorações pedantes e inúteis.

A educação comum do povo brasileiro precisa inegavelmente merecer um pouco mais de atenção dos poderes públicos. Os líderes do magistério deveriam iniciar um movimento em prol de reivindicações de interesse geral, bem como em prol de associações locais e regionais que visem ao aperfeiçoamento do ensino.

Não pode passar despercebido à ABE um outro capítulo das acusações feitas ao Prof. Anísio Teixeira. As suas supostas

prédicas comunistas seriam inspiradas na filosofia educacional do Prof. John Dewey, de quem fora discípulo na Universidade de Columbia. Logo em seu primeiro discurso, a 5 de novembro findo, o Sr. Deputado Fonseca e Silva disse que o Prof. Anísio Teixeira pregava "a filosofia perniciosa do conhecido professor da Universidade de Columbia, recomendado e aplaudido pela Rússia" (*Diário do Congresso Nacional* de 7 de novembro findo, pag. 10.667).

Na sua resposta, lida perante a Câmara pelo Sr. Deputado Luiz Viana e transmitida por intermédio do Sr. Ministro da Educação e Cultura, o Prof. Anísio Teixeira refutou as alegações não só em relação à sua pessoa como à do seu mestre, o Prof. John Dewey. Mostrou com exemplos abundantes como este, em lugar de ser aplaudido e recomendado pela Rússia, vem sendo vítima de violentos ataques por parte dos guias do pensamento educacional soviético, segundo os quais o pragmatismo, que é a concepção filosófica esposada por John Dewey, "é uma das formas extremas do subjetivismo burguês". O filósofo e seus amigos são qualificados de educadores reacionários e dese-josos de "demonstrar sua lealdade aos donos de Wall Street" (*Diário do Congresso Nacional* de 30 de novembro de 1956, Págs. 12.028 e 12.029).

Vê-se, pois, que as deturpações soviéticas, embora em extremo oposto, são tão graves quanto as dos acusadores nacionais.

Na sua réplica, o Sr. Deputado Fonseca e Silva reitera a sua grave acusação, sem ajuntar nenhuma prova em favor da mesma, a não ser a opinião do Prof. Van Acher, da Faculdade de Filosofia da Universidade Pontifícia de São Paulo, opinião esta da qual não apresenta os fundamentos. E pergunta, para desfazer o efeito dos ataques soviéticos a John Dewey, "se há uniformidade de doutrina pedagógica ou educacional no cenário soviético". Essa pergunta representa na verdade um inesperado tributo ao inexistente liberalismo soviético.

O assunto interessa à Associação Brasileira de Educação, embora esta, como dissemos acima, não esteja filiada a nenhuma determinada corrente política ou filosófica. O ponto de vista da ABE, implícito nas deliberações tomadas desde a sua fundação, é que a batalha pela disseminação e elevação do nível do ensino no país deve congregar todas as pessoas que acreditam no valor da educação para o indivíduo e para a coletividade. Tal crença se baseia na convicção de que o desenvolvimento físico, moral e intelectual do indivíduo é indispensável à sua felicidade e ao bem-estar coletivo. Por isto pedagogias que tenham ideais diversos podem encontrar-se nesse terreno comum, como muito bem assinalou o notável educador católico, o jesuíta J. de la Vaissière, em um trecho expressivo da sua obra "Psy-chologie pedagogique":

"No terreno muito restrito em que se coloca a psicologia pedagógica, as pedagogias diferentes se encontram em muitos pontos. A ciência da educação, conduzindo a criança para o seu ideal, a dirige a princípio para certos fins intermediários: tenha o ideal educativo como objetivo o cristão, ou o cidadão, ou o homem de seu tempo, ou o servidor da humanidade, ou o produto aperfeiçoado da evolução passada, ou simplesmente o homem capaz de escolher por si mesmo o ideal que deseja atingir, todos, ou moralmente todos, declaram que, para atingirem tal objetivo, é necessário desenvolver a inteligência da criança, dar-lhe um fundo de conhecimentos correntes, formar o seu caráter". E La Vaissière acrescenta que as leis psicológicas oferecem aos educadores os meios de atingirem a esses fins intermediários.

Ora John Dewey é considerado mundialmente como um dos pensadores que mais têm contribuído para o conhecimento dessas leis. Dizia em 1913 o notável psicólogo suíço Edouard Claparède, prefaciando a tradução de estudos elaborados por Dewey: "Não devemos tardar mais tempo na Europa em conhecer melhor esse homem eminente, cujo pensamento, sutil e profundo ao mesmo tempo, tão bem soube penetrar a alma humana e os segredos de sua atividade" (John Dewey: *Uécole et l'enfant*, prefaciado por Edouard Claparède-Delachaux et Niestlé-Neu-chatel).

Dois outros movimentos renovadores da educação européia, chefiados um por Decroly, na Bélgica, e outro por Kerchens-teiner, na Alemanha, foram influenciados pelas idéias do educador americano, sendo que Decroly lhe traduziu o famoso *como pensamos*.

Quando a ABE se fundou, na ânsia de renovação do ensino no país, esses movimentos estavam em seu fastígio. A Associação desde logo se esforçou por propagar entre nós os princípios e métodos novos, que tinham batismos diversos: escola ativa, escola de trabalho, método dos centros de interesse, método de projetos, etc. Afirmar, pois, que a figura central na pedagogia contemporânea tinha encadeado o seu pensamento educacional a uma doutrina de renovação social pela violência seria solapar o trabalho humilde mas devotado de muitos educadores nacionais. Mas podemos assegurar que tal opinião é absolutamente inve-rídica. E passamos a demonstrar.

A obra de John Dewey não só influenciou educadores em todos os continentes como foi a inspiração de reformas educacionais em países de organização política muito diversa: México, China (antes da revolução comunista), Japão, Turquia, Índia e Rússia.

Neste último país as suas idéias já tinham penetrado muitos anos antes da revolução de 1917. Quando esta surgiu e tratou de impulsionar a educação popular, era natural que os seus líderes educacionais procurassem aplicá-las em larga escala, pois satisfaziam aos seus anseios renovadores, semelhantes aos dos seus colegas em outros países. Conseguiram-no em uma extensão não obtida em outras terras. Dewey, visitando o país em 1929, quando ainda não se havia expandido o controle totalitário, ficou encantado com os grandes empreendimentos educacionais realizados e com o entusiasmo do povo que, liberto da opressão czarista, pensava estar criando um mundo novo de liberdade e prosperidade para todos (*Impressions of Soviet Russia*, págs. 3/59, 67/68 — New Republic Inc., 1932). Sendo um dos seus princípios pedagógicos a necessidade de ir sobrepondo, na motivação da conduta, o sentimento de solidariedade social às tendências egocêntricas, tais como a aquisitiva, era natural que a experiência de socialização da escola lhe tivesse despertado louvores. Mas, ao registrar essa experiência, nem um só momento êle aderiu ao credo do materialismo econômico. Pelo contrário, assinalou desde o começo o paradoxo de encontrar uma fé por assim dizer religiosa na renovação social, em contraste com a crença professada naquele materialismo (cb. cit., págs. 57/58, 119/122).

Já em 1935, no livro em que melhor definiu o seu pensamento político, êle procurou demonstrar o erro de confundir-se a história humana com a história da luta de classes. Diz aí que "o despertar do método científico e da tecnologia baseada neste método é a força genuinamente ativa na produção do vasto complexo de mudanças pelo qual o mundo está agora passando, e não a luta de classes, cujo espírito e cujo método são opostos ao da ciência". Mais adiante: "É necessário uma fé demasiadamente crédula na dialética hegeliana dos contrários para pensar que, de súbito, o uso da força por uma classe será transmutado em uma sociedade democrática sem classe (*Liberalism and social action*, págs. 74/85 — Minton, Balch and Co., 1935).

Alguns anos mais tarde, após reiterar a sua fé nunca desmentida na liberdade moral e intelectual, na liberdade de inquérito e de expressão, na liberdade de associação para o trabalho, para a recreação e para fins religiosos, na liberdade de intercâmbio entre as nações, êle diz que, nas restrições a essas liberdades básicas da democracia, "há pouca diferenciação entre a U.S.S.R. e os países fascistas" (*Intelligence in the modern world*, págs. 425/426, obra editada por Joseph Ratner-Random House, 1939).

Mesmo sem o conhecimento das declarações acima citadas, seria fácil compreender porque o pensamento educacional de

John Dewey acabou sendo expurgado definitivamente da literatura pedagógica soviética, após a primeira etapa revolucionária, na qual o controle totalitário ainda não se havia estendido ao campo das ciências e das artes.

As nossas palavras têm por fim tranquilizar aos educadores do país, em geral, e aos abeanos, em particular, que acreditam no desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino e na renovação dos métodos educacionais. Podemos, na Associação, continuar a nossa marcha sem que mãos amigas ou adversas tentem empunhar em nosso meio bandeiras divisionistas.

CONCLUSÕES.

1 — A conferência pronunciada em setembro findo, pelo Prof. Anísio Teixeira, perante o Primeiro Congresso de Educação de São Paulo, encerra um apelo ao magistério paulista, que precisa ser ouvido em todo o país, a fim de que o nosso ensino primário público tenha o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de que tanto carece. Nada há nesta conferência que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais.

2 — Os princípios educacionais e os métodos gerais deles decorrentes, defendidos pelo Prof. John Dewey e por seus discípulos, exerceram uma influência renovadora nos centros pedagógicos de todo o mundo civilizado. Não existe nenhuma relação de dependência lógica entre esses princípios e métodos, de um lado, e a doutrina de materialismo econômico, de outro.

Rio de Janeiro, em 7 de janeiro de 1957.

(Assinados) José Augusto Bezerra de Medeiros (Presidente da Associação), Gustavo Lessa (relator), Luiz Hildebrando Horta Barbosa, Miguel Daddario, Juracy Silveira, Inês Barros Barreto Corrêa de Araújo, Edgar Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Eunice Pourchet, Hilda Farriá Machado, Risoleta Ferreira Cardoso, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães, Odila Girão.

CURSO DE TÉCNICA DE ENSINO DO MINISTÉRIO DA GUERRA

Por ocasião do encerramento do Curso de Técnica de Ensino do Exército, o orador da turma de 1956, Major Otávio Alves Velho, pronunciou o discurso que REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de transcrever a seguir:

"Ex^{mos} Srs. Ministros de Estado;
Ex^{mos} Srs. Oficiais Gerais;
Minhas Senhoras e Meus Senhores;
Srs. Oficiais;
Caros mestres e colegas do Curso de Técnica de Ensino:

"Deus criou o homem à sua imagem e semelhança"

Eis aí uma das premissas capitais da Bíblia dos judeus, que é também a de todos os cristãos. Conquanto, em certos casos, seja difícil perceber tal origem superior do ser humano, de tão bem oculta e disfarçada ela se encontra, o fato é que essa tese é esposada, mais ou menos explicitamente, pelos livros sagrados das demais crenças religiosas da humanidade.

Remontando aos áureos tempos da filosofia helênica, vemos o magistral Sócrates indicar aos seus discípulos, como fórmula mágica da Sabedoria, a famosa inscrição do templo de Delfos:

"Conhece-te a ti mesmo para conhecer es aos deuses e ao universo".

A partir do fim da Idade Média, os interesses humanos, renunciando em parte à contemplação religiosa e à intuição filosófica, voltaram-se para o raciocínio dedutivo matemático e a experimentação. Ergueu-se o inegavelmente majestoso edifício da Ciência. Dos dias de Bacon, Copérnico e Galileu aos da utilização da força nuclear e dos projetis balísticos intercontinentais, foram esmiuçados os mistérios do infinitamente grande e do infinitamente pequeno. A esta altura da incontida busca da Verdade, pôde, o excelso titã da inteligência humana que foi Albert Einstein, concluir que a matéria nada mais é do que energia condensada e que o universo não passa de algo a vibrar.

Empolgado pelas fabulosas realizações da técnica, o homem se vê hoje, perplexo, de volta a concepções milenares. Em meio ao superficial apogeu de possantes máquinas, complexas organizações e, muito especialmente, de uma irrestrita capacidade de destruição, êle continua a sentir-se o mesmo de sempre. O que é mais: continua a ser a medida de todas as coisas. O argumento decisivo em seus projetos, desígnios e conflitos não pode ser encontrado alhures, mas nele próprio: em seus temores e aspirações, em seus anseios e inibições, em suas potencialidades e limitações.

O acento tônico, neste último quartel de século, recaiu na Psicologia, na Sociologia e nas demais ciências que estudam o homem e sua sociedade, encarada esta como interação de personalidades. Dia a dia afloram novos desenvolvimentos e idéias, com tal intensidade e extensão que o ciclo histórico contemporâneo tende a perder seu caráter de "Era da Máquina" para transmutar-se em "Era das Relações Humanas."

Longe vão os dias da simplicidade na vida social, em que os meios de produção se resumiam, além da terra, às toscas ferramentas destinadas aos trabalhos manuais, em que cada família provia o seu próprio sustento, em que a troca econômica se confinava a miúdo ao mero escâmbio de bens excedentes, e em que a maior parte dos produtos do trabalho era consagrada ao consumo direto.

A transformação tecnológica e o controle prático das forças da natureza, para aproveitá-las no serviço do homem, acompanhando e incitando o progresso industrial, suscitaram novas relações entre os homens e deram origem a espécies diversas de organizações. Fomentaram novos hábitos de trabalho, novos modos de pensar, novas atitudes.

A indústria provocou uma recomposição contínua da Sociedade, pondo fim ao insulamento de grupos e de áreas. A agricultura, em vez de ser a atividade da imensa maioria, passou a ser de minoria cada vez mais diminuta, e modificou-se por sua vez. A produção em grande escala implicou em organização também em grande escala.¹ Acentuou-se cada vez mais a mobilidade social, horizontal e verticalmente, sucedendo-se em alternância a "burguesificação" do proletariado e a proletarianização da classe média, como índices de higidez social e econômica dos Estados.

uma área do corpo social em que o embate do poder industrial se fêz sentir mais pronunciado foi a da estrutura militar.

1 R. M. MAC IWER, *A Democracia e os Problemas Econômicos*.

Com o advento dos dias da guerra mecanizada, o nascimento e as posses dos antepassados não mais puderam afiançar aptidão para o comando. Já nos primeiros albores desta era, isso fora assaz evidenciado por Napoleão. À medida que a mecanização progredia, a existência de uma classe guerreira foi-se patenteando um anacronismo. Com isso, as qualidades de liderança e capacidade profissional assumiram demasiada relevância, onde quer que fossem descobertas, para serem desdenhadas devido à ausência de "sangue azul". Sabemos agora que a afirmação, feita há vários séculos pelo Marechal De Saxe, de que *"Nasce-se general tanto quanto se nasce poeta"*, não possui justificativa racional. Respeitados os limites da herança biológica — temperamento, aptidões e nível mental — está provado, à saciedade, que se pode ensinar a obedecer e a comandar, tanto quanto a metrificar e a rimar. Afinal de contas, ninguém esperará encontrar gênios inspirados à testa de todas as frações de tropa dos vastos exércitos de hoje, da mesma forma que não os irá procurar nas páginas de todos os livros de versos que vêm a público.

Outrossim, com o incremento das exigências dos conflitos armados, a população inteira passou a ser recrutada. A guerra deixou de ser uma ocupação para a conquista de glória e honra-rias. Tornando-se total, ao mesmo tempo perdeu o fascínio e o romantismo, impossíveis de sobreviver ante as máquinas e os explosivos. Concomitantemente, ficou mais árdua a mais nobre das artes — a de comandar —, cujos fundamentos técnicos ganharam em amplitude e profundidade. O simples fracionamento das forças armadas

em combatentes e não-combatentes ou em armas e serviços, não mais bastou, tampouco, para suprir as dezenas de campos especializados em que se pode encaminhar a atividade do militar profissional, ou mesmo a do cidadão convocado para integrar-se no potencial mobilizável da nação.

Recapitulando, vimos como as contribuições da Religião, da Filosofia, da Ciência e da História bem definem a importância do ser humano. E que diz de tudo isso o povo, cuja voz — segundo muitos — é a voz de Deus?

O povo, que, consoante frase predileta de uma de nossas distintas professoras — "sabe muito mais psicologia do que nós", reduz à expressão mais simples quase todos os problemas com que depara, asseverando: "Isso é uma questão de educação" (ou de falta desta).

Com efeito, se não tomarmos do vocábulo "Educação" somente o conceito ingênuo de polidez, mas antes o seu sentido lato

de permanente reorganização e reconstrução da experiência pela inteligência — apreenderemos perfeitamente o significado do dito popular.

Confluem, deste modo, os diferentes caminhos para uma única inferência: a de que a chave de todos os enigmas está no homem, e, portanto, em sua educação. Porém, como bem lembra o notável educador norte-americano William Kilpatrick:

"Um mundo novo está a exigir novos deveres aos que pretendem educar".²

Ora, que poderemos dizer das condições reinantes em nossa pátria sob o ponto de vista da educação? Terá esta evoluído, sincronizada com a grande transformação do panorama social? Estará apta a preparar a nossa mocidade para assumir, com boas perspectivas de êxito, suas responsabilidades no mundo de amanhã? Ou terá permanecido estacionária, amarrada a um passado remoto, trabalhando no vácuo ou de acordo com circunstâncias que não as nossas nem as de nosso tempo?

Sem descer a uma análise inoportuna, não podemos deixar de reconhecer que em alguns casos, máxime no ensino médio, parecemos estar querendo legitimar o célebre satírico irlandês Bernard Shaw, quando "dizia que *"A educação é a defesa organizada dos adultos contra as crianças"*.³

Fatores vários, que não vem a pêlo discutir, têm-se oposto à adequação do nosso sistema educacional às contingências reais do Brasil, tal como êle é hoje e como é lícito presumir que venha a ser em futuro próximo. Um deles, todavia, e não o menos grave, parece ser um certo apego a fórmulas tradicionais, sem o indispensável balanço de seu mérito. Urge compenetrarmo-nos de que a idade de um erro não o explica nem o justifica: é tão somente uma razão a mais para removê-lo e emendá-lo.

O Exército, é natural, tem de refletir muito do que sucede no restante do país. Êle é uma seção transversal da nação, uma épura de seus atributos, propícios e desfavoráveis; uma representação cartográfica do conjunto em que apenas determinados pormenores figuram em escala maior, por força mesmo de sua natureza e finalidade.

Recebe todos os anos um contingente que espelha a juventude brasileira da época. O tempo de serviço militar, de si já escasso em face das crescentes imposições da guerra moderna, vê-se consideravelmente diminuído pelas deficiências com que se

2 WILLIAM H. KILPATRICK. *Educação para uma Civilização em Mudança*, São Paulo; Editora Melhoramentos, 1955.

3 Cf. LOURENÇO FILHO, Prefácio à ob. cit. de KILPATRICK.

apresenta boa parte dos recrutas, produtos do ensino e do ambiente familiar e geral. Antes de adestrá-los para os misteres da luta armada, cumpre dotá-los dos conhecimentos essenciais à vida e ao cumprimento de suas obrigações como fatores positivos da coletividade.

Quanto aos oficiais, provêm dos bancos escolares do ensino elementar e médio. Ainda os Colégios Militares subordinam-se aos currículos e programas correntes no país. Sabendo-se quão decisiva é a influência dos primeiros anos de vida na formação da personalidade, fácil é constatar que o ensino civil repercute através de todo o ensino militar de formação, aperfeiçoamento e especialização.

Há, ademais, a este respeito, traços peculiares à própria instituição armada de terra. De longa data, chefes dos mais eminentes vinham notando e apontando a falta de preparação psicopedagógica dos nossos quadros — instrutores e comandantes, mestres e condutores de homens por dever de ofício. Não importa qual seja nosso posto na hierarquia ou nossa função no organismo militar, há um denominador comum a nos unir: o de sentirmos e vivermos, muito de perto e cotidianamente, a problemática humana. No entanto, levamos anos a fio estudando exclusivamente a base matemática e física de algumas facetas da profissão, a variada gama do material bélico, os animais e as viaturas de que se valem os transportes, a mecânica do combate e da logística, a geometria da tática e da estratégia. Carecemos, sem embargo, do sopro vitalizador sem o qual tudo o mais é obra morta: o conhecimento dos atores desse drama tremendo que é a guerra — motivação suprema e definitiva das forças armadas. E esses atores somos nós mesmos, nossos chefes, nossos camaradas, nossos subordinados. Pois, por mais que evolua a técnica e se aperfeiçoem os meios e processos de combate, é indiscutível que o elemento primordial da luta armada será eternamente *o homem*. Ninguém, senão êle, conduzirá e manejará os petrechos, armas e engenhos, quer sejam terrestres, aquáticos, aéreos, submarinos, ou se revistam de qualquer um dos aspectos fantásticos imaginados pelos mais arrojados escritores de ficção.

Além disso, a ação social do oficial do Exército é, particularmente no Brasil, ampla e multiforme, mesmo nas condições normais de tempo de paz. Sabemos muito bem quão profundas são as repercussões de nossas palavras, atitudes e gestos, aí por esse imenso país afora, mormente nas guarnições do interior, onde a figura do militar assume foros idênticos aos do médico, do professor e do

sacerdote, na qualidade de guia espiritual e intelectual do povo.⁴

4 Ten. OTÁVIO A. VELHO, *Psicologia — Recrutamento — Instrução* (Sugestões), Rio de Janeiro, Imprensa Militar, 1944.

Tudo isso determinava que se cogitasse pelo menos de formar, de certo modo, técnicos destinados a orientar, de um lado a seleção do pessoal e sua distribuição racional pelas centenas de funções militares, e, de outro, a planejar, dirigir e melhorar sempre a sua educação, como cidadãos e como especialistas das múltiplas tarefas ligadas à defesa nacional.

Surgiram, assim, em boa hora, quais pedras fundamentais de uma estrutura magnífica, este nosso Curso de Técnica de Ensino e o igualmente imprescindível "Curso de Classificação do Pessoal". Sua criação veio encher de esperança a todos quantos vêem no Exército uma das principais alavancas para cooperar no desenvolvimento integral da Pátria. Ele, que tem sido pioneiro em inúmeros setores, ver-se-á, em breve, graças à inestimável colaboração de ilustres mestres civis, equipado para uma das campanhas que o Brasil aguarda com maior ansiedade: a da valorização plena de seu recurso de mais delicado recompletamento e que é a sua população útil.

Devemos ter vivas em nossa mente as sábias palavras, pronunciadas em 1939, na Escola de Estado Maior do Exército, pelo expoente do movimento educacional brasileiro que é o professor Lourenço Filho:

"toda a política de educação e a técnica posta a seu serviço deverão estar em perfeita concordância com a política e a técnica da segurança nacional.... A formação do combatente será sempre facilitada, quando baseada na formação comum que a escola primária lhe possa dar, já não só no sentido geral do espírito cívico e de disciplina, mas de aplicação de noções científicas, mesmo as mais simples. Podemos dizer, portanto, que, se quisermos cuidar da defesa, tanto em seu espírito como em seu objetivo, havemos de cuidar constantemente da educação".

Minhas Senhoras e Meus Senhores:

Para nós, que vimos de concluir o Curso de Técnica de Ensino, este constituiu uma experiência fecunda, desvendando-nos horizontes luminosos e tesouros incontáveis. Proporcionou-nos, de início, uma visão de conjunto, cinemascópica por assim dizer, dos problemas globais de Educação e Liderança. A seguir, conduziu-nos num reconhecimento do arcabouço científico da moderna Pedagogia; familiarizou-nos com os instrumentos, cada vez mais precisos e fidedignos, de que se dispõe para avaliar a inteligência e diversos componentes da personalidade, bem como para a coleta, representação e interpretação dos fatos educacionais; assinalou-nos as técnicas mais seguras para as pesquisas pedagógicas; informou-nos sobre os requisitos da organização e admi-

nistração escolar; apresentou-nos a composição e o funcionamento das seções técnicas dos estabelecimentos militares de ensino; esclareceu-nos quanto às tendências didáticas mais modernas, analisando-as e fazendo-nos aplicar muitos de seus variados recursos. Tivemos ainda o ensejo de visitar três instituições brasileiras, onde já se põem em prática, numa adaptação promissora e hábil, métodos bastante adiantados: a "Escola Guatemala", da Prefeitura do Distrito Federal e sob a orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o *método dos projetos*; o "Colégio Nova Friburgo", no município fluminense do mesmo nome, que realiza uma feliz utilização do *Plano Morrison*, e a "Escola Brasileira de Administração de Empresas", na capital paulista, que emprega o *método do caso*, particularmente indicado para o ensino de adultos — estas duas últimas subordinadas à Fundação Getúlio Vargas. Por fim, mas não por último, puse-mo-nos a par do que existe de mais atual em matéria de Metodologia da Instrução Militar, não só em nosso país como igualmente nos Estados Unidos da América.

Três pontos podemos ressaltar da opulenta messe de ensinamentos recebidos: o de que, assim como no plano físico o ser vivo se distingue do inorgânico por seu crescimento se processar *de dentro para fora*, também no domínio do espírito e da inteligência, o desenvolvimento do homem, e por conseguinte a sua educação, tem de obedecer ao mesmo sentido. Isto é, o educador não pode impor atitudes, habilidades ou conhecimentos: poderá unicamente, o que demanda muito engenho e arte, orientar os próprios educandos a valerem-se de seus motivos interiores e capacidades em potencial para modificar ou adquirir novas formas de conduta. E, para isso, o exemplo e a aplicação poderão mais do que quaisquer preleções ou as mais ricas bibliotecas.

Outro é o de que não se podem escolher arbitrariamente os objetivos da educação de determinado indivíduo: eles devem estar ajustados às limitações naturais de educabilidade deste, ou seja à sua vocação, que é preciso não contrariar, mas cultivar. "Agindo diversamente, surgirá a deformação da personalidade do educando, que, em vez de homem sadio, feliz e eficiente, se estruturará como desajustado e mesmo neurótico ou delinqüente. Pessoalmente, será um sofredor: como membro de uma coletividade, esta terá de suportá-lo como um ônus ou até como força desagregador."⁵

Finalmente, o de que em Educação, como em tudo mais na vida, a verdade, em geral, está no meio termo entre os extremos. Não se pode adotar precipitadamente qualquer nova teoria que

5 Prof. RAUL J. BITTENCOURT, *Princípios Gerais de Educação*, mimeo-grafado, DGE, Curso de Técnica de Ensino.

venha contrapor-se a algum excesso existente: a regra é que, por sua vez e de acordo com a lei da ação e reação, ela será um excesso no sentido oposto. Há que meditar, experimentar e adaptar, tentando obter um nível de equilíbrio entre esses pólos extremados.

Em suma, de todo o nosso curso só nos restou uma única mágoa, um só pretexto para lamentação. E é que parte apreciável desse acervo de conhecimentos tão preciosos não nos haja sido propiciada ao encetarmos as lides profissionais. Quanto tempo e energia malbaratados, quantas improvisações de baixo rendimento, quanto sacrifício improfícuo para nós e quiçá doloroso para os que sofreram com nossas tentativas canhestras de "ensaio-e-êrro" e as "boas intenções" que todos sabem aonde vão ter!...

Fazemos votos para que dentro em pouco este curso frutifique, penetrando em todas as nossas casernas e escolas, e, antes de mais nada, na Academia Militar das Agulhas Negras.

Aos jovens cadetes, seriam bastante valiosos certas noções básicas que só agora viemos a alcançar; poderiam desde logo aplicá-las na instrução e na orientação dos colegas de anos inferiores, assegurando-lhes, ao conquistarem o oficialato, maior confiança e firmeza, que os habilitarão a exercer com maior eficácia suas tão dignas quanto pesadas atribuições de educadores e chefes.

Ao Curso de Técnica de Ensino poderiam, então, ficar reservadas outras funções, desde que operasse em regime de tempo integral. Caber-lhe-ia, por exemplo, preparar os candidatos ao ingresso no Quadro do Magistério Militar, dotando-os da imprescindível formação pedagógica, a ser ulteriormente completada pelo curso em uma Faculdade de Filosofia, a que alguns deles já se acham obrigados por sábia legislação em vigor. Serviria, por outro lado, para aperfeiçoar os instrutores das diversas escolas e para habilitar oficiais de Estado-Maior a desincumbir-se, com maior autoridade, dos encargos de direção, planejamento e fiscalização do ensino e da instrução nos vários escalões. Tocar-lhe-ia colaborar, mediante entendimento entre os Ministérios da Guerra e da Educação e Cultura, em um extenso, moderno e científico Plano Nacional de Educação. Poderia, por fim, vir a ser um centro de estudos da doutrina pedagógica e de pesquisa e debate de todos os assuntos correlatos.

Minhas Senhoras e Meus Senhores:

Desejamos, nesta ocasião, prestar um tributo ao descortino dos camaradas que iniciaram, em 1949, o "Estágio de Técnica de

Ensino", de que se originou, há certamente dois anos, o presente "Curso de Técnica de Ensino".

Apresentamos nossa carinhosa homenagem às Ex.^{mas} Famílias dos oficiais diplomados, que vieram compartilhar de seu júbilo.

À Diretoria Geral de Ensino do Exército, à Direção do Curso e à brilhante plêiade de mestres de escol, a que tanto ficamos devendo, podemos apenas, oferecendo o penhor de uma amizade leal e duradoura, dizer um caloroso "Obrigado".

Às Ex.^{nlas} Autoridades e aos camaradas que aqui compareceram, prestigiando o nosso Curso e os vitais problemas da Educação — que não são somente do Exército porque são de todo o Brasil — nosso sincero agradecimento pelo estímulo que nos deram.

Concluindo, pedimos vênha para citar uma frase do último número da revista oficial da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Norte-americano:

"A história da guerra mostra-nos que a vitória final cabe, não aos países que inventaram armas diabólicas, mas àqueles que melhor sabem aproveitar seus homens".⁶

⁶ *Military Review* (Edição brasileira), Fort Leavenworth, Ka., USA — Setembro, 1956, pag. 15.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Com um temário baseado em dez assuntos de importância na aplicação dos modernos métodos didático-pedagógicos, o prof. Edward A. Fitz-patrick realizou de 10 a 21 de dezembro próximo passado, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, um Seminário sobre Educação, destinado a professores,

pesquisadores e estudantes das Faculdades de Filosofia, objetivando dar-lhes uma visão geral dos vários problemas que a educação enfrenta em todos os seus níveis.

O Seminário foi inaugurado com a palestra: «Que é educação?» As demais conferências obedeceram aos seguintes temas: 1) A Interpretação Social da Educação; 2) Organização, Finanças e Administração — (Consideração filosófica); 3) A localidade como fator central na Educação nos Estados Unidos; 4) O Sistema escolar e a Cidade; 5) O Estado na Administração Educacional Americana; 6) O Governo Federal e a Educação; 7) Educação Católica nos Estados Unidos; 8) Relação entre Educação Pública e Particular; 9) Administração Educacional como carreira.

Essas palestras serão todas reunidas pelo C. B. P. E., a fim de publicá-las, futuramente, como documentário, dentro do seu programa de divulgação. Outros Seminários estão

sendo estudados e deverão ser programados para o ano que vem.

PERNAMBUCO

Por ocasião da visita do Ex.º Sr. Presidente da República ao Estado, saudou-o o Magnífico Reitor da Universidade de Pernambuco, Prof. Joaquim Amazonas, em sessão solene realizada no Teatro Santa Isabel, em 28 de outubro de 1956. O discurso do Reitor, que aborda problemas do ensino e da região nordestina, é o seguinte:

"Recebi, com grande honra mas com surpresa e, principalmente, com receio, o encargo de dirigir a V. Ex.ª, neste momento e neste recinto, a saudação do meu Estado, quando pela primeira vez, depois de ascender, pelo voto livre do povo brasileiro, ao mando supremo da nação, é aqui recebido.

Receio, sim, Sr. Presidente, de não cumprir bem, e com agrado geral, o mandato outorgado, porque entendo que não cabia, e não cabe, na oportunidade, uma saudação de simples fraseslouvaminheiras, nem sempre sinceras, a quem detém o poder supremo. Receio de desagradar a muitos, não a V. Ex.ª, espírito largo e realizador e que, sem dúvida alguma, deseja, e muito, conhecer o que se passa, como aquilo que a nação reclama, para seu engrandecimento, e tem o direito de reclamar de seus dirigentes.

Mas que tais informações sejam dadas a V. Ex.^a com a verdade, o que quase sempre desagradou a muitos dos demais ouvintes.

V. Ex.^a, que assumiu o poder supremo depois de uma carreira política relativamente rápida; que ascendeu à chefia da nação depois de passar por outros altos cargos da administração e do legislativo, ali chegou por tanto se haver salientado no descortino com que encarava os problemas nacionais, para resolvê-los com o fito nos frutos futuros, antes que para as passadouras lantejoulas e gloriolas do momento. Ali chegou depois da mais cabal demonstração de seu espírito de luta e da maior energia para o trabalho.

Assim no Governo de Minas Gerais; assim na Presidência da República, plantando a boa semente para as grandes messes futuras, não para os passageiros resultados do presente.

E tais messes futuras, não sendo sequer pressagiadas pelos que somente

agem com os olhos voltados para os resultados imediatos, certo não agradam, nem convém, a muitos contemporâneos dos fatos.

De modo que, estranho é acreditar um homem, com a idade que carrego aos ombros, mais no futuro, para o bem e o engrandecimento da pátria, mais, repito, nos que semeiam para o futuro, com fé e com coragem, do que naqueles que somente sentem e desejam a colheita do presente. Por isto receio muito não agradem a todos as minhas palavras.

Por isto, ainda, Sr. Presidente, tendo vindo V. Ex.^a aqui inaugurar e visitar casas de ensino, para o

futuro, neste Nordeste do Brasil, disponho-me, no momento, mesmo podendo desagradar a muitos, mas não, certamente, a V. Ex.^a, disponho-me a abordar problemas de interesse para o ensino e para a região em que habitamos, nós os nordestinos, falando como um homem que há mais de 60 anos se dedica às coisas do ensino, e como homem do Nordeste, de Pernambuco, mais propriamente, num momento tão memorável como este.

De fato, carregando já tão longa vida, desde os 15 anos de idade ingressei no magistério. No primário. No secundário. Finalmente, no superior, e neste há já 46 anos corridos e bem vividos.

Acompanhei, *pari-passu*, toda a evolução, todas as reformas do sistema educativo no país, desde o ano de 1901, do notável *Código do Ensino*, concepção de um professor da Faculdade de Direito do Recife, Epitácio da Silva Pessoa, faculdade na qual ingressei como aluno em 1897, e como professor em 1909. Faculdade que desde o primeiro dia nunca abandonei, e da qual espero não sair senão com o partir da vida, para o além.

Conheci, portanto, todas as melhorias dessas reformas, como todos os seus defeitos.

A lamentabilíssima reforma de 1911, por exemplo, ponto de partida de toda ou de quase toda a debacle do ensino no país, trouxe, todavia, duas magníficas e inestimáveis instituições, até então inexistentes: a docência livre e o Conselho Superior do Ensino, hoje Conselho Nacional de Educação, este atualmente com as atribuições primitivas tão

diminuídas que, até, parece, ação nefasta o procura extinguir.

Em todas essas reformas depois da de 1901, as de 1911, de 1915, de 1925, de 1931, além de outras parciais, sem falar nas de brutais impactos, como as dos exames por decreto, não conhecidos em parte alguma do mundo, aniquilando os esforços da nação para se educar, — em todas elas, Sr. Presidente, foram consultados os órgãos mais indicados para opinar, como as congregações dos institutos federais de ensino superior. Mas, e isto é triste de lembrar, parece que as consultas tinham por fim precípua conhecer os pareceres, para se decretar exatamente o contrário de suas conclusões.

Com a experiência, com o conhecimento, adquiridos nesse largo tempo, poderei dizer a V. Ex.^a que o ensino primário, no país, onde êle realmente existe, como nas capitais e nas cidades mais populosas, pouco deixa a reclamar. A não ser aquilo que considero erro gravíssimo dos responsáveis pelo ensino no país: o de ter como bandeira do engrandecimento do país a alfabetização dos adultos. Na verdade, com isto, se deixa de alfabetizar, de formar o caráter e a alma sentimental e aberta a todos os ensinamentos, a milhões de crianças que estão e ficarão sem escolas, não para educar realmente, mas para ensinar, não a ler e escrever, sim, única e simplesmente, a desenharem no papel os próprios nomes e, com isto, se tornarem eleitores inconscientes, alguns poucos milhares de adultos. Para somente quando aqueles milhões de crianças, hoje sem escola, ficarem reduzidas a alguns milhares de adultos analfabetos, chamá-las também

àquele aprendizado do desenho dos próprios nomes, pois que isto é inquestionável: nem 5, nem talvez 1 por cento dos adultos de 40, de 50 ou mais anos de idade, poderão aprender mais que isto, desenhar os nomes.

Quanto ao ensino secundário, permita V. Ex.^a afirmar, com tristeza imensa, que a sua situação é por toda parte lastimável. À parte os colégios militares, os oficiais, e poucos outros dos particulares, de natureza laica ou religiosa, nos demais, em geral, o ensino deixa tudo a desejar. Nestes últimos, salvo quanto aos alunos-exceções que estudam e aprendem por amor ao estudo, porque querem e que aprenderiam em qualquer situação, parece que levam todos nos ginásios e colégios a esquecer o que conseguiram aprender no curso primário. E chegam ao vestibulo das faculdades e escolas superiores com alta deficiência de conhecimentos, até do próprio idioma nacional, principalmente depois do abandono a que foi relegado o estudo do latim, e, ainda, depois que se entendeu reformar a língua por decretos.

Remédio se não tem achado, até o momento, contra essa calamidade, que afoga o país, quando seria tão fácil encontrá-lo:

Primeiro, descongestionando os incríveis programas, preparados para demonstração, pelos seus autores, de uma alta cultura, que realmente não têm, nem nunca tiveram, nem jamais terão, porque somente de índices de massada literatura li-vresca, sem valor algum.

Segundo, eliminando-se, de vez, a fiscalização permanente, que tanto custa à nação, dos ginásios e cole-

cios, embora mantida a exigência de autorização para o seu funcionamento para que preencham certas condições essenciais ao bom ensino.

Terceiro, retirando aos ginásios e colégios a capacidade para realizarem *exames finais* das matérias componentes de cada curso, os quais passariam a ser realizados, ou nos institutos oficiais desse ensino secundário, ou nas faculdades a que se destinem os alunos candidatos aos cursos superiores, nos ginásios e colégios somente se realizando os exames de promoção aos anos superiores.

No ensino superior, Sr. Presidente, onde mais tempo mourejei, inclusive 24 anos seguidos no Conselho Superior do Ensino, no Nacional, e no atual Nacional de Educação, e já 10 anos no reitorado da Universidade do Recife, — com 37 anos de cátedra, verifico que o Brasil se atrasou séculos, em relação a outros países do continente, na solução do problema da criação de suas Universidades. O que, talvez, tenha sido um bem; e muito grande segundo o parecer de notável professor americano, quando em 1954 nos visitou e disse: esta Universidade, como as

demais do Brasil, ultimamente criadas, nestes poucos anos de regime, atingiram o progresso, e em muitos aspectos particulares, se avantajaram, sobre outras dos séculos 17, 18 e primeira parte do 19 na América Latina. O que vem em favor do nosso regime universitário.

A *Universidade moderna*, porém, exige um bom professorado, e professorado

em regime de tempo integral; e instalações custosíssimas; e uma população em idade escolar suficiente à seleção dos melhores pre-

tendentes ao ingresso nos cursos superiores. Seleção essencial, porque não vale ao progresso do país fabricar doutores sem conta.

A primeira das exigências acima não é fácil satisfazer em meios menores e, como a segunda, ocasiona despesas enormes.

Por isto, no Brasil, seria conveniente parar um pouco. Não facilitar a criação de novas universidades, em pequenos centros, e, sobretudo, não criar outras sem que as atuais estejam absoluta e perfeitamente consolidadas e que a nação possa vir a destinar-lhes meios financeiros mais abundantes. Nem novas escolas de ensino superior em meios sem número suficiente de profissionais permitindo a seleção de um bom professorado, pois que nem todo profissional, por mais competente, tem capacidade para o Magistério; sem a existência de população escolar bastante.

O país deveria ser dividido em certo número de *Zonas* universitárias, em cada zona não sendo criada outra universidade, nem faculdade alguma, sem audiência e parecer da Universidade federal da mesma zona, sob cuja ação fiscalizadora deverá ficar, pelo menos durante certo tempo.

A proliferação, que se vem verificando, de novas faculdades superiores, em meios que as não comportam, Sr. Presidente, deve por todos os modos ser evitada, porque acarreta incalculáveis conseqüências desastrosas para a cultura nacional, pelas facilidades que concedem aos alunos, para poderem viver, — mas, sobretudo porque tem um fim específico: obter, como paga de serviços políticos, a inclusão, no orça-

mento da União, de gordas subvenções, desde quando ainda *não autorizadas* a funcionar, diminuindo, de tal modo, as possibilidades financeiras do Tesouro para a manutenção das próprias instituições federais, com esse desvio de recursos, — além desse, outro, um pouco mais longínquo, mas que se verifica desde o princípio: a possibilidade vislumbrada de, pouco tempo depois, por aberração e por influenciação político-eleitoralista, obter a *federalização*, passando a ser mantida, exclusivamente, pelo Tesouro Nacional.

Eis aí, Sr. Presidente, em bos-quejo rápido, o quadro geral que apresento a V. Ex.^a sobre o problema do ensino, não querendo, porém, terminar estas observações sem apresentar, simplesmente apresentar, ao espírito arguto de V. Ex.^a um novo problema que ameaça toda a estrutura moral do ensino superior, o seguinte: permite a Constituição Federal, entre outros casos, a acumulação de cargo de magistério com outro também de magistério, o que é perfeitamente justo e, até, aconselhável.

Mas, evidentemente, a Constituição não pode ter querido, com isto, permitir a amoralidade da acumulação, desses dois cargos acumuláveis, dentro da mesma Congregação, como já estão aparecendo as pretensões, sob o pretexto de que aquele diploma constitucional não distinguiu ao conceder a permissão, para não poderem ser os dois cargos acumulados na mesma escola. Sem dúvida, a acumulação permitida pela Constituição somente pode ser compreendida em *duas* escolas diversas e não em uma só e mesma escola. A constituição não o disse textualmente,

porque não precisava fazê-lo. Não podiam os constituintes conceber que essa interpretação amoral, e imoral, pudesse ser lembrada por professores. Nem poderia prescrever, como se pretende, que cada congregação pudesse vir a ficar reduzida à metade de seu número legal, porque, se um professor puder acumular duas cátedras na mesma congregação, para logo se poderá estabelecer o acordo entre todos, impedindo que qualquer estranho ao próprio corpo congregacional possa vir candidatar-se a uma cátedra, em concurso, sabendo que seu opositor será um professor componente de congregação julgadora do mesmo concurso. E as congregações, com o número de seus professores reduzido à metade, não poderão mais funcionar em primeira convocação, não podendo também mais realizar concursos para preenchimento das vagas que se abrirem, por nunca poderem contar com dois terços do total das cátedras, como exige a lei se faça.

Eis aí, Sr. Presidente, o panorama que se vislumbra nessa matéria tão importante para o desenvolvimento cultural do país: pretende-se fechar as portas aos novos de valor, que desejem ingressar no magistério, porque enquanto lá não estiverem todos os velhos como possuidores de duas cátedras, na mesma faculdade, esse ingresso é defeso, a não ser que o poder competente regulamente imediatamente o assunto, cortando o passo à amoralidade resultante daquela interpretação absurda do texto da Constituição.

Sr. Presidente, não sou somente homem que viveu, vive e viverá

até o fim nesse campo fértil e árido, alegre e triste, de grandeza e de miséria, que é o do ensino no Brasil, miséria de que só a Universidade, consolidada, forte, cultural e financeiramente, poderá retirar a nação e elevá-la ao apogeu da grandeza que todos queremos para nossa pátria, para este Brasil, que a natureza tanto fadou e onde, já foi dito, tudo é grande, exceto o homem. Verdade? Não sei, Sr. Presidente, mas sei que em todos os tempos aqui houve grandes homens; que aqui ainda os há; e que aqui haverá grandes homens, para o serviço da pátria.

Não sou somente esse homem que se sente bem no clima do ensino; sou principalmente brasileiro, sou homem deste Nordeste tão batido pela inclemência climatérica, deste Pernambuco lendário, que fez a unidade da pátria, em expulsando do solo pátrio o estrangeiro invasor, os franceses, de Maranhão, os holandeses, desde o norte até Alagoas, e aqui, nos campos de batalha das Tabocas, de Nazaré, da Casa Forte, dos Afogados, de tantos outros lugares benditos de seu solo, culminando na epopéia das duas grandes batalhas dos Guararapes, esses montes de suaves declives e ondulações, que são atalaias vigilantes sobre o mar, de onde poderão vir perigos, como já vieram em outros tempos, e que ao seu sopé dão hoje guarida e gasalhado, e, primeiro que outras terras do Brasil, as boas-vindas, os votos de boa viagem, em nossas terras, às grandes máquinas aladas que nos demandam, em tarefas de paz, mas bem poderão vir um dia como portadores de guerra, máquinas, do mais pesado que o ar, concretização sublime e obra de um brasileiro, Santos Dumont, há poucos dias tão

celebrado, e que tanto honrou o sen e o nome da pátria.

Pois, Sr. Presidente, falando a V. Ex.^a, neste meu Pernambuco muito amado, neste Nordeste seco e árido, de gente tão forte e tão brava, de um patriotismo nunca excedido, que jamais negou seu sangue e sua vida ao serviço e à defesa da pátria, permita V. Ex.^a que encerre esta saudação que aqui trago em nome de Pernambuco, e do Nordeste, permita fazer ao Chefe Supremo da Nação Brasileira um apelo sincero, franco, alto e eloqüente.

Vivemos nesta região batida, periódica e constantemente, pelo flagelo da seca.

Ah! Sr. Presidente, a seca, a seca, que ninguém por outras terras do Brasil conhece, nem pode imaginar, o que seja. A seca. somente nós do Nordeste, que a sofremos, a conhecemos e sabemos o que é.

Suba V. Ex.^a conosco um dia, quando chegar o flagelo, que caminha sempre para cá, em ciclos inexoráveis de tempo, ao mais alto monte deste Nordeste, seco e árido, do homem forte e bravo, bom e trabalhador, sempre em luta com o sertão inóspito, — olhemos em derredor, vejamos o quadro desolador. Subamos, Sr. Presidente, e depois que tiver V. Ex.^a derramado o olhar em torno, certo dali descera a encosta, de volta à área amena e uber-tosa da orla marítima, homem de inteligência e de coração como da coragem de atitudes para resolver, V. Ex.^a dali voltará trazendo na mente a resolução, que nós queremos inabalável, a determinação de afastar para sempre das cogitações do poder a descontinuidade de até agora, há mais de século, das soluções de emer-

gência, com grandes perdas de vidas e de riquezas imensas, soluções que nada resolvem, apesar do peso enorme das despesas que acarretam para o Tesouro, sem resultados quaisquer para a região; nem para o Brasil.

Pernambuco, Sr. Presidente, consta de longa e estreita faixa de terra que desce, em grande declive de suas montanhas ao Norte, para o leito do São Francisco.

Do alto das serras as águas, na quadra invernos e rara, correm vertiginosamente para o grande rio; mas, passadas as chuvas, secam os rios que as conduziam. Restam, apenas, os leitos secos e de areias candentes, estradas de miragem, de onde a água desapareceu.

Pois bem, Sr. Presidente, façamos destas estradas secas — rios perenes. Barremos estes rios. Bastará querer. Bastará não descontinuar. Não suspender o trabalho, quando vierem as chuvas, porque elas breve desaparecerão novamente, e tudo voltará ao ponto primitivo: a aridez, a seca implacável, destruidora do cerne da nacionalidade.

Dessem uma alavanca a Arquimedes, e ele levantaria o mundo, disse. Demos água ao Nordeste, eliminemos as secas do Nordeste, e esta gente forte e brava, boa e trabalhadora, concorrerá, com a gente do sul, para o erguimento, para a grandeza da pátria.

Em quatro anos mais de governo, V. Ex.^a poderá reintegrar no país e na civilização brasileira essa área adusta e ressequida do Nordeste. Basta querer, Sr. Presidente, e V. Ex.^a é homem de querer. E se os quatro anos não forem bastantes, V. Ex.^a poderá deixar o problema em tal situação, que nenhum homem

de senso poderá mais abandonar a obra encetada. E a glória da solução será de quem tiver obrigado, determinado, de modo positivo e ir-removível, a continuidade na mesma solução: V. Ex.^a.

Pernambuco e o Nordeste o esperam. E confiam. E, Sr. Presidente, aqui termino esta saudação, talvez bizarra, pedindo recebê-la de envolta com os votos que fazemos, por sua felicidade pessoal e de sua família, como do maior sucesso ao governo de V. Ex.^a pelo e para o bem da pátria de todos nós, o Brasil..."

SÃO PAULO

A Folha da Manhã de São Paulo, de 4 de novembro de 1956, publicou, na íntegra, parecer do Conselho Técnico de Educação do Estado a respeito do Ofício nº 11.304-56, do Sr. Secretário de Educação, sobre o problema da fixação do professor primário nas regiões mais desprovidas do Estado, cujo texto damos a seguir:

"Pelo Ofício n. 11.304-56, S. Ex.^a o secretário da Educação submete a estudo deste Conselho problema "cuja presença tem sentido permanentemente" e é o da "dificuldade de provimento de unidades escolares primárias, localizadas em regiões de difícil acesso, desprovidas de recursos, onde a permanência do professor é praticamente impossível", "particularmente no litoral, ou nas zonas mais extremas da Araraquense, da Alta Paulista e da Sorocabana", escolas que, todavia, "têm razão de ser, pois naqueles núcleos habitam vinte, trinta, quarenta e mais crianças, necessitadas mais do

nue ninguém de instrução e de educação". Isso é de tal forma que a a Ex." "assaltou a dúvida sobre se não seria o caso de corajosamente admitir-se, para a hipótese, o remédio do professor leigo, ambientado às condições de vida locais", "o que não impediria, evidentemente, a preferência do candidato portador de diploma de professor normalista, desde que satisfazendo o outro requisito essencial, o da capacidade de ambientação ao meio".

Reperte S. Ex.» no ofício, que é longo de três páginas, as preocupações entre os altos deveres de seu cargo, a sorte das crianças e — administrador forrado de homem — o destino dos professores, das professoras

principalmente, em períodos que realmente impressionam e movem, ainda uma vez, nossa reverência, respeitosa e revelha, ante o valor e o sacrifício das denodadas moças a quem a pátria tanto deve. Traz finalmente o ofício, êle mesmo, remédio ao caso, como depois se verá e que está nisto: "preferência ao candidato portador de diploma de professor normalista, desde que satisfazendo o outro requisito essencial, o da capacidade de ambientação ao meio." Capacidade para o exercício das funções, diria eu *data venta*.

De que se trata? De dar professores mais ou menos estáveis a lugares mais ou menos difíceis. De dar professores, talvez fosse melhor dizer, porque assim compendiaríamos quanto é lícito esperar de um professor: que vá, que fique, ensine e eduque.

Será exclusivamente nosso o problema? Será novo? Será inso-iúvel? É universal, no tempo e no espaço, não é privativo do magisté-

rio primário, nem mesmo do magistério, e não é insolúvel. Ainda agora S. Ex.^a o governador, ao lotar médicos para unidades sanitárias longínquas, despachou que ou eles ficam ou serão dispensados. E para não sairmos do magistério, veja-se como são desertados postos docentes e administrativos do ensino médio: professor ou diretor nomeado para o Ginásio de Iguape (e Iguape é uma aprazível cidade) não desarruma a bagagem, tão presto é removido ou acomodado alhures. Diretor de grupo escolar, diretora sobretudo, a despeito da malograda intenção do Decreto n. 23.834, de 11 de novembro de 1954, *pega* um estabelecimento qualquer, mas *tira* o tempo num outro de seu melhor aprazimento. Inspetor e delegado de ensino sempre *arrumam* um jeito. E como delegacia, inspetoria, grupo escolar e ginásio são em lugares bons não é muito que o professor primário siga o exemplo e se safe da penedia ou do socavão. E que variam os conceitos de habitabilidade, segundo a importância que o funcionário se arroga, e segundo varia, em verdade, sua capacidade funcional, tomado o termo em sua acepção assim biológica, como

psicológica, moral, social e profissional. E, então, não há como não nos socorrermos ainda uma vez do grande mestre que é Almeida Júnior, cujas sérias advertências ainda nos soam aos ouvidos, proferidas como foram na magistral oração da abertura do I Congresso de Educação, em Ribeirão Preto: "cumpre muito mais descobrir uma professora para a escola, do que achar uma escola para a professora".

E aqui é um rol de tentativas e de indecisões, um nunca acabar de tateios, uma sucessão de ensaios-

erros-ensaios, soluções antes inspiradas, dir-se-ia, na ocasionalidade, que não na essencialidade do problema. Volta-se freqüentemente a soluções antes rejeitadas, rejeitadas sem que se desse tempo ao evoluir da experiência, buscaram-se as mais desencontradas e por vezes se buscaram concomitantes e demasiadas, como foi o caso de 1928-1929, com a criação simultânea da escola normal livre de três anos e a ressurreição do professor leigo.

O assunto já veio ao Conselho Técnico e êle já se pronunciou, conforme está no parecer dado no Processo n. 78.833-54, publicado no *Diário Oficial*, de 3 de abril de 1955, parecer longo demais para ser transcrito aqui, mas cuja leitura aproveita, pelos dados que reúne, pelos comentários que leva e pelas conclusões a que chega. Sempre aproveitada, também, examinar como as coisas se têm passado.

Largos e sólidos fundamentos tem a instrução pública em São Paulo, nas linhas-mestras das Leis n. 88, de 1892, e n. 169, de 1893, até hoje não totalmente destruídas. Nelas era prevista uma escola primária adiantadíssima para a época... e até para hoje: dois cursos, o preliminar e o complementar, de quatro anos cada; depois é que vinha o curso secundário, o ginásio de seis anos.

Mas já em 3 de setembro de 1895 a Lei n. 374 conferia aos diplomados por escola complementar o direito de lecionar em escolas preliminares. Falta de normalista e, talvez, o propósito de formar o professor mais perto. Nessa mesma linha de idéias veio depois a Escola Normal Primária, escola que pretendia formar professores de bairro, en-

quanto a Normal Secundária — *ça va sans dire* — formaria para a cidade. O mesmo propósito teria estado na outorga aos ginásios do Estado da faculdade de formar professores. E

nas normais livres. E na3 normais regionais da decretação federal. E ensaiamos agora um tipo que formará só para a roça, a Normal Rural de Piracicaba. Das normais regionais calha contar o que diz Itamar Vasconcelos, professor de sociologia de Recife, num artigo publicado na revista "Atualidades Pedagógicas", n. de março-abril de 1955 — "De um modo geral o Nordeste Oriental está bem servido de escolas Normais Regionais: no entanto, a grande maioria de diplomados por estes cursos estão trabalhando em escolas urbanas ou se dedicam a outras profissões. Podemos afirmar, mesmo, que as Escolas Normais Regionais têm diplomado professores para as cidades e vilas do interior e não para o campo." São Paulo não quis a Normal Regional e fêz bem. Tivemos o marceneiro. Sofremos o carpinteiro. Não busquemos o carapina. Há em São Paulo escolas normais de um tipo superior esparramadas nos quatro cantos. E formarão, e formam já tanta gente, que o professor acabará mesmo lecionando, por nomeação ou remoção, nas cercanias de sua cidade. E em quaisquer cercanias, nas próximas ou nas remotas, não haja duvidas. E só dar tempo ao tempo. Aqui não resisto — e isso se me há de perdoar — ao desejo de referir circunstância que pode ser havida por esdrúxula, mas foi por mim verificada em vinte e cinco anos de litoral, e quando digo litoral digo a zona havida (nem sempre com razão, é certo, mas havida) por

pio do Estado. O melhor professor que tive no litoral nestes vinte e cinco anos, com as exceções de praxe foi o provindo da capital e das grandes cidades. Expliquem os sociólogos. Mas sempre hei de citar Celso Kelly — "A formação do professor,

sob o ponto de vista ideal, deverá ser uma só, completa e ampla, para permitir a compreensão de todas as situações que se apresentem".

Neste passo da escolha do professor para a escola, há o que lembrar. Se há abundância de candidatos, por que então não escolher quem apresentar probabilidade de vir a parar na roça? Foi o que a letra *b* do art. 16 do Decreto n. 6.947, de 1935, pretendeu, ao instituir a famosa prova de estabilidade, uma espécie de *carta de chamada*, que deu azo a tanta coisa, que teve de ser revogada pelo Decreto n. 8.895, de janeiro de 1933. E por que não fique graciosa minha informação anterior acerca das indecisões e contradições da legislação escolar, hei de contar que o fato tido por preferência, em 1935, já foi havido por contra-indicação em tempos anteriores. Realmente o art. 29 do Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918, dispunha isto: "Nenhum professor poderá ser nomeado para reger escola rural, se fôr parente próximo do proprietário ou dos administradores dos estabelecimentos acima referidos". Os estabelecimentos acima referidos eram propriedades agrícolas, núcleos coloniais ou centros fabris distantes das sedes dos municípios, reza o artigo anterior. E o autor do regulamento foi o sr. Oscar Thompson.

Igual oposição de tratamento experimentaram os cônjuges. O que hoje é privilégio foi ontem impedi-

mento, como está no art. 238 do Decreto n. 4.101, de 16 de setembro de 1926: "O diretor não pode ter a mulher, ou parentes até o segundo grau, sob sua direção". Seriam os homens de antanho excessivamente cautelosos? Demasiadamente objetivos? O fato é que lá está nesse mesmo decreto, no art. 236, esta outra disposição: "Não poderá ser nomeado diretor do grupo escolar em que trabalha um adjunto do mesmo estabelecimento". E não poupavam palavras para dizer o que queriam.

Já é tempo que vejamos como têm sido escolhidos os professores da roça, como se dizia então, os rurais, como hoje se diz. Não tomemos de tão longe, do professor de palácio, do professor por concurso ou do intermédio. Começemos dos tempos em que a regra era já o normalista e cuidemos só das escolas até hoje consideradas as piores, por que para as cidades e para os grupos escolares sempre houve candidatos.

Pela Consolidação de 1912, artigo 55, as escolas de bairros e de sedes de distrito de paz estavam permanentemente em concurso mensal e feito para cada escola de per si; concurso de títulos.

Pelo Decreto n. 2.944, de 1918, art. 28, o governo dava provimento às escolas rurais nomeando livremente professores normalistas secundários ou primários indistintamente.

O art. 115 do Decreto n. 3.356, de 1921, diz que "os professores de escolas rurais são de livre nomeação do governo". Mas no parágrafo primeiro declara que "o governo preferirá, em igualdade de condições técnicas, professores cujas famílias residam no lugar onde tiver de funcionar a escola". E, no segundo, que "para esse fim fará publicar edital.

durante 15 dias, na sede da delegacia regional de ensino". Mas, na prática, ambos, o delegado de ensino e o postulante, fosse da capital ou de algures, liam a nomeação no *Diário Oficial*. E ficavam, ambos, muito contentes.

Vem depois um sistema muito engenhoso de legislar. Em 16 de setembro de 1926 é baixado o Decreto n. 4.101, que regulamenta a Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925, que por sua vez aprova o Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. esse decreto, o final, de 1926, teve um nome ou uma bandeira que não convém esquecer, já que estamos reconhecendo. Chamou-se "a volta ao passado". Seu art. 166 ainda mandava que "as escolas rurais serão providas livremente pelo governo, em qualquer época do ano, por professores normalistas, ou a eles equiparados, que as requererem". Conservou os parágrafos referentes à preferência para aqueles cujas famílias residissem no local e à afixação da lista de vagas, para conhecimento dos candidatos, que não seriam tantos, pois o mesmo regulamento, fiel à antonomásia, exuma o professor intermédio, e lhe dedica todo um título, o XI, que vai do art. 196 ao 209, e implanta novamente o professor leigo em São Paulo, agora com o nome de interino.

O ânimo foi seu, ninguém lhe tira. Mas a glória da implantação cabe à Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927. Ao passo que o decreto de 1926, no art. 203, declarava que "os professores interinos regerão as suas cadeiras enquanto as mesmas não forem providas por professores diplomados", a Lei n. 2.269 foi às do cabo e mandou, no art. 39. § 3º, que "o professor leigo que bem desempenhar suas funções poderá

permanecer no exercício de seu cargo, enquanto convier ao ensino, a juízo do governo", e mandou, no art. 40, que o regime se estendesse às cidades e povoações, como já havia permitido, no corpo do art. 39, que houvesse leigo até nas escolas reunidas. Foi a conta. De começo foram magnificamente escolhidas e só iam os leigos para lugares distantes. Depois da Lei n. 2.269, houve as mais estranhas repercussões: expulsavam-se os normalistas dos bairros (há tanto como expulsar...) para que as vagas ficassem para os leigos, que chegaram até a ir para grupo escolar; nomearam-se leigos analfabetos, e tamanha desordem foi. que Lourenço Filho, na revolução de 30, pôs tudo na rua, numa penada só. Fêz-se um concurso, regulado por Ato, em 1931; em 1932 houve nomeações livres. Em 17 de janeiro de 1933 é baixado o Decreto n. 5.804, estabelecendo, mais ou menos nos termos atuais, a carreira do magistério. É história contemporânea e não pede maior detença, senão para destacar dois momentos mais expressivos, a instituição do professor estagiário em 1935, e o concurso por delegacia, em 1947.

A instituição do professor estagiário em São Paulo foi medida que nunca será bastante louvada e eu solicitaria deixar aqui o nome de seu autor, o professor Luis da Mota Mercier, não por homenagem minha, dos-valiosa, mas da infância, largamente beneficiada durante os quinze anos em que o sistema funcionou magnificamente. E não precisaríamos de melhor contraprova de suas virtudes, quando consideramos que o autor do projeto da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, que a aboliu, foi o ilustre deputado Henrique Ricchet-

ti- e que esse mesmo educador, não menos ilustre, reconsiderou corajosamente a opinião, tanto que, chamado a exercer alto posto no ensino, agora no âmbito municipal, mas no mais importante município do país, organizou o magistério primário paulistano na base do estagiário, como se vê do art. 5º do projeto de lei que apresentou ao governo municipal. O § 2º desse artigo faz depender a manutenção do professor da "satisfação plena das exigências que forem lixadas para o referido estágio", e o terceiro manda dispensar os professores que não as satisfizerem. Note-se, o que importa, que a admissão inicial desses professores será

feita "mediante provas de seleção". Ao responsável pelo empreendimento não bastou a prova de seleção. Quis vê-la confirmada pelo estágio probatório. E nem se emaranhou em considerações acerca da dispensa de quem já fêz antes prova de seleção. Fêz muito bem. Congratulo-me com S. EXM pelo regresso ao campo — que tanto tem ilustrado — das preocupações pedagógicas.

Os opositores do sistema dizem que o estágio nada prova, pois em regra os estagiários vêm a ser efetivados, sendo raras as dispensas e as prorrogações do tempo probatório. Pois isso, no meu entender, prova tudo. Primeiro, só se arrisca às dificuldades do processo quem já leva qualidades para vencê-las. Depois, aquele tempo educa. Ao invés de discutíveis provas que mostrassem *a priori* as qualidades e os defeitos do candidato, é ele submetido à infalível prova que se chama *vida*. Lastimo que o espaço não me permita continuar nesta ordem de considerações, mas ousou lembrar a recente experiência inglesa relatada por Roger Cou-

sinet em *La formation de Véducateur*, experiência que não foi feita para ficar sabendo, mas para contratar dezenas de milhares de professores naquele país. E que o sistema prova, os mesmos opositores provam: se ninguém é dispensado, se quase todos são efetivados, se para a efetivação são necessários 180 dias de aula e 15 de promoções de aluno, magnífico sistema esse que produz tal resultado.

É um refrão o dizer-se do absurdo que há em mandar moça de Guaringuetá lecionar em Presidente Venceslau. Ninguém manda. Ela Vai. E vai porque em Guaringuetá sobram professores e faltam escolas. E em Presidente Venceslau sobram escolas e faltam professores. Mas o que já há é que sobram professores em toda parte, pois em toda parte se formam professores. Quando tive a honra de servir junto à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, levantei, a pedido do ilustre presidente daquele órgão técnico, quadro dos diplomados por escola normal no período de 1950 a 1954 e apurei a produção de 38.599 normalistas. Durante os anos de 1951 a 1955 foram nomeados 9.929 professores. Daí um saldo de 28.670, que se pode supor ainda maior, porque dentre os nomeados haverá seguramente muitos diplomados antes de 1950.

O Sr. Secretário, em seu escritório, abre a relação das zonas difíceis do Estado com o litoral. Por isso, e pela facilidade de obtenção de dados, fui ver como correm as coisas atualmente. Dos mapas de movimento de agosto, das escolas isoladas dos 10 municípios difíceis da zona, os 4 do litoral norte e os 6 do extremo sul, consta que das 129 escolas ali

existentes, 112, ou 86%, estavam sob a regência do professor efetivo, quase todos sem outras faltas que as de reunião pedagógica. As 17 restantes, vagas de professor comissionado, licenciado ou adido, estavam todas, absolutamente todas, com substitutos normalistas. como o que nos importa é *uma* professora e não *esta*. ou *aquela*, tenho por magnífica a situação. Há na delegacia, na escola regional de substituições, uma centena de inscritos, que nunca serão chamados, porque as escolas municipais cobrem as necessidades. E os professores são

providos de *radar* que lhes indica onde vai haver uma substituição. Amanhecem na porta do auxiliar de inspeção e se inscrevem e até parece *que furam* a fila, seja em que sertão fôr. E como o concurso para substitutos de escola isolada é engenhosamente bem feito, dando preferência para quem teve mais substituições no ano anterior, o que querem é garantir, para o próximo ano... um lugar de substituto outra vez. Não me animo a deixar na rua

— com o aproveitamento do leigo
— esse valoroso quadro de substitutos, normalistas que tanto estão em Ubatuba, como em Cunha ou em Potirendaba, ou onde haja serviço. Tire o Estado dentre eles, dentre os realmente capazes, seu quadro de professores.

São gente avezada a avaliar, enfrentar e vencer dificuldades.

O Código de Educação de 1933 previa inscrição em duas delegacias. Só se fez um concurso assim, porque logo veio a escolha em lista geral. O Decreto-lei nº 16.759, de 21 de janeiro de 1947, estabeleceu a inscrição numa só delegacia, mas o sistema só vigorou nesse ano e ano seguinte, sendo suprimido pela Lei nº 467, de 1949, não sei porquê. Do relatório

da comissão de concurso de ingresso de 1948 vê-se que para 1.164 vagas se inscreveram 2.599 candidatos. Desistiram da escolha, ou não compareceram, 483. E sobraram, por falta de vagas, 952. Houve gente para todas as regiões. Vejamos as difíceis, objeto do ofício do Sr. Secretário. Para as 155 vagas de Araçatuba, houve 274 candidatos; para as 93 de Lins, 283; para as 100 de Marília, 356; para as 115 de Presidente Prudente, 212; para as 55 de Santos, 100; e para 185 de São José do Rio Preto, 478.

Essa escolha, por delegacia, circunscreve muito a aventura. Mas não evita que a moça de Guaratinguetá se inscreva na de Presidente Prudente. Só se houvesse alguma proibição, que não me parece possível, pois os cargos públicos são acessíveis a todos.

Comporta o sistema algum aperfeiçoamento, desse ponto de vista, fazendo-se a inscrição por município? Já houve, e já houve até para dada escola. Mas quer a escolha seja para o Estado, para a região ou para o município, as vagas serão sempre as mesmas, é claro. O que é preciso, e fique já isto bem assentado, é que escola alguma, mesmo as de 1* estágio, entre em concurso de ingresso sem que haja passado antes pelo de remoção. Assim, já o próprio professorado

apartará as piores.

Mas que fazer com as piores das piores? E chegamos ao âmago da questão. Suprimi-las? Deixá-las para o município? Em Ubatuba há dois lugares particularmente difíceis, Camburi e Almada, onde nunca pudemos localizar escola, porque entendíamos que não reuniam as condições indispensáveis. O prefeito criou as escolas e lá estão. .. normalistas, mesmo com ordenados pequenos, mas

por amor dos pontos. Em lugares tais não se pode pensar, de resto, na *moça de lá mesmo*, porque lá não há em regra ninguém que possa ensinar, nem mesmo para apenas alfabetizar. E depois, manter o Estado escola para crianças, sob responsabilidade sua, para apenas alfabetizar, não tenho mão em mim que não transcreva este tópico

do Sr. João Crisóstomo, diretor da Instrução Pública, no relatório de 1911-1912: "Se o principal escopo da escola primária é combater o analfabetismo, ela jamais chegará a realizar esse "desideratum" desde que não esteja aparelhada para dar ao ensino a sua forma completa, integral. O analfabetismo impera sempre onde a escola apenas pode ensinar a ler, escrever e contar; êle domina soberano onde a ausência da instrução integral não prepara os alunos para o bom desempenho de seus deveres sociais."

Mandar, então, homens para as escolas difíceis? E as meninas do núcleo, quem as educará? Quem lhes ensinará coisas que as mães não lhes sabem ensinar? A exposição de trabalhos manuais, que as boas escolas ainda continuam fazendo, além do mérito intrínseco, são chamariz eficiente. Homem e mulher têm seu campo próprio, até na educação primária. A mulher ainda pode educar meninos pequenos, como são os da escola rural. Mas o homem não pode educar meninas. Nem a mulher pode educar convenientemente os rapazinhos que há nos 4º e 5º anos dos grupos escolares. Aqui também haveria o que rever. Mas onde só caiba uma escola, ela terá de ser entregue a uma mulher. Mais vale educar as meninas de um bairro, que os meninos. Não esqueçamos Labou-laye: "Educar um homem, é educar

um indivíduo; educar uma mulher é educar uma geração".

Se o bairro é tamanhamente difícil que ninguém pode parar lá, não tenha escola, enquanto não apresentar requisitos mínimos de existência. Não há tergiversar. Alguém que ponha. O Estado não. Há maturidade para tudo, até para escola. Cometemos imenso erro com a construção das chamadas escolas típicas rurais. Estão fechadas na proporção de noventa por cento, essas casas, que acabarão caindo, porque não pertencem a ninguém. E como o Estado fêz, já ninguém quer fazer casa para escola. E poder um bairro construir casa com requisitos mínimos e oferecê-la gratuitamente, já era teste de sua capacidade de ter escola. A moça não há de ser largada numa casa vazia. Precisa de amparo. No bairro há de haver um responsável por sua segurança. Quando o inspetor propuser a localização de uma escola, pense que a moça pode estar abrigada numa casa de taipa e chão batido e não estar numa atapetada. Mas os lugares são de difícil acesso, de condução caríssima, baldos do mais rudimentar conforto, vezes mesmo da mais frugal alimentação. Pague o Estado gratificação adicional, com que a professora enfrente tudo isso. E que ninguém escolha escola enganado. Que ninguém, depois de escolher, se arrume fora. Acabem-se com os professsôres nomeados, que não param em parte alguma, removem-se todos os anos, passam por cima dos outros, viajam todos os dias, ficando quatro horas na classe e seis na condução.

Mas pode suceder, infelizmente pode, que o professor, ainda que vá e que fique, não convenha. Então o remédio será escolher, entre os que

ficam, os que podem ser professor. Pedese concurso de provas, além do de títulos. Quando fazer tal concurso? Antes de nomeá-lo estagiário? É valorizar a cultura, antes de conhecer a capacidade. Depois de feito o estágio? Quem sabe? A experiência inglesa a que aludi foi feita assim. A nós nunca teria ocorrido coisa parecida? como não! Nos nossos repositórios de leis há de tudo que quisermos. Pelo Decreto n' 2.368, de 14 de abril de 1913, arts. 24 e 25, havia uns alunos-professores, espécie de alferes-aluno, que entremeavam os estudos com o exercício da profissão e se chamavam, outra vez, provisórios. Provisório ou estagiário, vem a dar tudo numa. O professor, saindo da escola normal e metido numa classe, não fecharia os livros e então é que estaria, em verdade, em condições de entender, no trato da criança, a ciência colhida no curso. Seu curso se prolongaria de fato até a prova final e estava implantado o hábito do estudo.

As coisas haviam de passar-se mais ou menos assim, deixados os pormenores para projeto de lei, se o governo adotasse a solução:

1 — Só localizar escola isolada, mediante condições, mesmo pobres, mas humanas, de existência do professor.

2 — Só colocar no concurso de ingresso escola que já houvesse passado pelo de remoção.

3 — Gratificar bem os professores das escolas havidas por piores, para o que seria organizada uma categoria especial.

4 — Recrutar um corpo de substitutos para servir em escola isolada, sem exclusão dos substitutos efetivos de grupo escolar.

5 — Concurso para estagiário, entre esses substitutos, com inscrição por município, ou, pelo menos, por delegacia.

6 — Estágio de certo tempo, com licença apenas para gestante, devendo o estagiário, para fazer a prova final, ter promovido certo número de alunos.

7 — Efetivação mediante concurso de provas.

8 — Inscrição em concurso de remoção apenas de professores com um mínimo de comparecimento já como *professor efetivo*, contando-se, todavia, os elementos colhidos no tempo do estágio.

Parece-me que assim o Estado só incluirá definitivamente em seus quadros quem queira, quem possa e quem saiba ser professor, e terá professores para as escolas consideradas difíceis.

Ê o nosso parecer. — Santos, 3 de outubro de 1956. a.) *Luís Damasco Pena*, relator. Aprovado em sessão do Conselho, de 13-10-56, sem prejuízo das emendas a serem apresentadas pelos Srs. conselheiros. São Paulo, 13-10-56. aa.) *Paulo Saioaya*, presidente; *Zuleica de Barros Ferreira*; *Marfim Egídio Damy*; *Mário de Sousa Lima*; *Carlos Correia Mascaro*; *Adolfo Packer* ■ — com restrições; *Cândido Padin*, O.S.B.; *Luís Damasco Pena*."

» » •

— Realizou-se a 17 de outubro do ano findo em Lorena o "Encontro de Educadores do Vale do Paraíba", como parte das festividades comemorativas do centenário da Cidade. Nas quatro sessões plená-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

rias. relativas aos quatro itens do temário, foram aprovadas as seguintes recomendações:

I O Ensino Secundário em Relação ao Ensino Superior

1 — As Universidades deveriam ajustar seus programas ao nível cultural real dos alunos novos, levando-os progressivamente a atingir o nível de cultura desejado. 2 — Criação de um serviço de orientação educacional, nas Universidades, para os alunos que nelas ingressem. 3 — Para o concurso de habilitação à matrícula nos cursos superiores levem-se em conta não somente a prova de cultura geral mas também as provas de personalidade do candidato, realizadas por instituições idôneas. 4 — Nas escolas de grau médio, cuidar em que os alunos memorizem menos e compreendam mais as lições. 5 — Recomenda-se a adoção do estudo dirigido e de técnicas de ensino, no curso secundário, que levem os alunos a um trabalho pessoal e ao hábito do estudo. 6 — Eficiente orientação educacional, nas escolas médias, que encaminhe às Universidades os realmente capazes.

II — O Ensino da Língua Nacional no Curso Secundário

1 — Pedir a quem de direito se cuide de uma revisão de nossa doutrina gramatical e de um exame detido de nossa realidade lingüística. 2 — Sugerir às autoridades competentes a promoção, através dos professores de Português, de um inquérito lingüístico sobre os erros mais comuns, dentre nossa coletividade es-

colar, atentatórios à gramática. 3 — Reafirmar a imperiosa necessidade de renovação profunda de práticas didáticas. 4 — Pedir a conveniente reorganização dos programas. 5 — Solicitar o aumento de aulas semanais de Português, sugerindo aulas diárias para as primeiras séries do curso secundário, ponto de vista, aliás, já consagrado no Congresso de Educação em Ribeirão Preto. 6 — Lembrar a necessidade da criação, onde não houver, e da manutenção cuidadosa de boas bibliotecas escolares vivas. 7 — Sugerir o estudo dos centros de interesse fora da escola (rádio, televisão, revistas em quadrinhos, cinema, etc.) para serem aproveitados como motivação para o estudo e aprimoramento da língua. 8 — Reclamar devida atenção aos jornaizinhos colegiais, academias literárias, clubes de oratória, grupos teatrais e outros adinúculos pedagógicos. 9 — Recomendar a constituição de um centro de estudos da língua nacional. 10 — Apelar às autoridades competentes no sentido de ser feita revisão de português de todos os livros didáticos das diferentes matérias, antes de serem dados ao público.

III — A Educação Moral e Cívica

1 — A educação moral e cívica, que conclui o desenvolvimento da formação social do educando, será na escola secundária uma preocupação constante. 2 — As atividades ligadas à educação moral e cívica, se bem que se desenvolvam permanentemente no trabalho da escola, terão, no horário escolar, pelo menos uma hora semanal para o alicerçamento das suas bases dou-

trinárias, incluindo-se nestas o estudo da Constituição Brasileira. 3 — Nenhum professor ou funcionário da escola pode estar alheio às preocupações com a educação moral e cívica. 4 — Cada professor deverá dar, com a sua conduta, o melhor exemplo para a formação social do educando. 5 — A escola desenvolverá atividades sociais que propiciem ao educando a oportunidade para o exercício das qualidades de auto-governo.

*IV — Formação e Seleção de
professores
Secundários*

1 — Propor ao Congresso Nacional a modificação do Decreto-lei nº 3.454, de 25 de julho de 1941, de maneira a permitir que os estudantes das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras recebam uma formação adequada para o magistério, ao mesmo tempo que se especializam nas disciplinas próprias do curso que freqüentam. 2 — Propor ao Congresso Nacional a modificação dos arts. 2º e 3º do Decreto-lei nº 9.053, de 13 de março de 1946, de maneira a permitir que os ginásios de aplicação das Faculdades de Filosofia possam transformar-se em escolas experimentais, com regime didático diverso do regime da atual Lei Orgânica do Ensino Secundário. 3 — Propor ao Congresso Nacional uma emenda ao Projeto nº 23-51, de forma que se venha a permitir aos diplomados por curso superior

a matrícula no curso de Didática, a ser realizado no mínimo em dois anos, e não o ingresso imediato no magistério secundário. 4 — Nos exames de suficiência e em concursos públicos para o magistério seja exigida a prova de personalidade e a prova vocacional, feita por instituição oficial ou particular habilitada, como prova eliminatória. 5 — Propor às Faculdades de Filosofia a inclusão, em seu regimento interno, da seguinte cláusula: "A matrícula no curso de Didática obrigará o aluno à regência efetiva de classes em curso primário ou secundário, ou, caso isto seja impossível, a ministrar aulas particulares, independentemente da prática de ensino ministrada no ginásio de aplicação". 6 — Seria, inútil ter um professorado

bem preparado se depois, por acúmulo de trabalho, ele viesse a ficar impossibilitado de atuar eficientemente suas qualidades profissionais. Por isto envie-se uma moção ao Ministro da Educação, solicitando a conservação do Fundo Nacional do Ensino Médio, também no tocante à suplementação do salário dos professores,

a fim de que estes possam exercer sua missão um pouco mais livres da pressão econômica, que é muitas vezes o maior inimigo da profissão, e ao governador do Estado, solicitando urgência para o reajustamento de vencimentos do magistério público.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ESTADOS UNIDOS

O Colégio Universitário de An-tioch (Ohio), já bem conhecido por seu sistema de trabalho prático e teórico alternado, instituiu análogo sistema para os professores, aos quais oferece a possibilidade de ocupar, durante um ano, uma função na indústria ou no comércio, de modo a melhor conhecerem as condições em que seus alunos irão trabalhar,

FRANÇA

Segundo estudo do Gabinete Universitário de Estatística, em cada mil alunos que ingressam no ensino secundário somente 37 se bacharelam em matemática; desses 37, os que tentam prosseguir estudos abandonam esse propósito numa proporção de 75%, pois são reprovados nos vestibulares de cursos de ciências. Em vista disso, o Sindicato Nacional de Ensino Secundário aprovou moção em que solicita: a) acréscimo de uma hora, no mínimo, para matemática, em todas as séries do primeiro ciclo e nas do curso científico do segundo ciclo; b) reforma total dos programas sem aumento de matéria, de modo que assegure ao aluno uma formação matemática suficiente a fim de possibilitar-lhe êxito no estudo de ciências físicas ao ingressarem no segundo ciclo, bem como a manutenção progressiva de coordenação entre matemática e física até o vestibular.

INGLATERRA

No encerramento do último ano letivo, 1.500 alunos completaram o curso chamado "sandwich" no ramo da engenharia e ciências aplicadas. esse sistema consiste em alternar período de trabalho industrial, de tempo integral, com estudos científicos ou técnicos também de igual tempo, que no conjunto duram de quatro a cinco anos, conforme o curso; ao término dos estudos são conferidos diplomas correspondentes a curso universitário.

ITÁLIA

O Conselho de Ministros aprovou o texto de uma nova lei sobre cinema. Num de seus artigos cria-se comissão consultiva de cinema, composta de um inspetor escolar, um diretor de escola do ensino médio, um professor universitário de psicologia, todos nomeados pelo Ministério de Instrução Pública, como também um representante de pais e outro de mães de família, designados pelo Conselho Nacional de Proteção Moral da Infância.

MÉXICO

Empreende-se no momento uma campanha destinada a promover a iniciativa privada no domínio das construções escolares. Um prêmio de 50 mil pesos será conferido à comunidade que tenha conseguido obter o mais valioso auxílio por parte da população.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

VOCAÇÃO E DESTINO DAS FACULDADES DE FILOSOFIA •

Meus caros bacharelados. Dentro da impressão fundamental, que está na raiz do nosso destino — tão cheio de contingências e de precariedades —, confesso-vos que nunca se me apresentou tão contraditório o quadro psicológico de minhas pobres veleidades, quanto neste inevitável contraste em que me colocou o voto de vossa generosidade.

Ninguém poderia receber, com mais desvanecedora emoção, a gentil homenagem que me conferistes, não a podendo ninguém receber com tão poucos direitos.

Não vos irei perguntar, nem discutirei as razões que determinaram vosso gesto. Seria deixar-vos sem resposta, já que as razões do coração — que se manifestam no imprevisto das atitudes e na surpresa dos gestos, que tanto nos conturbam e nos submetem — não se enquadram dentro dos princípios da lógica. Nem irei enumerar aqui, num requinte de falsa modéstia, a ausência de dotes e recursos intelectuais com que me apresento diante vós, porque seria cair num velho e desconchavado lugar comum dos discursos de paraninfo.

* Oração de paraninfo, pronunciada, em 19-12-55, na cerimônia de colação de grau dos bacharéis (le 1955, pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

Se me entrego, no entanto, a um exame crítico de vossa deliberação, entendo que, concedendo-me tão honrosa e inesperada distinção, qui-sestes tão somente premiar e enaltecer, no vosso companheiro de estudo, a virtude do entusiasmo, a fidelidade ao ideal, o devotamento ao trabalho, o espírito de fraternidade largo e compreensivo, o gosto da vida simples, e que procurou sempre vos servir, com todas as forças de seu espírito e todas as veras de seu coração, desvelando-se no cumprimento do dever, diligenciando em suprir, com a dedicação de todas as horas, o muito que lhe falta em atributos, para o desempenho de seu *noviciado operativo*.

Deus me deu a necessária lucidez de espírito, para perceber que a origem de vossa homenagem — de que tanto me desvaneço — não representa, assim, um pregão de méritos, uma glorificação de excelências e virtudes. Compreendo que se trata de um prêmio suscitado pelas inspirações generosas da amizade, de um sinal, vivo e expressivo, do afeto que nos uniu e solidarizou na identidade dos mesmos ideais, sentindo e trabalhando em torno da mesma lâmpada, cuja chama jamais deixou de arder, guiando nossas mãos e nossos olhos, apontando-nos, na floresta hís-pida e semeada de enganos, a exatidão dos caminhos.

Obedeço, pois, a um imperativo indeclinável de minha consciência, ao

dizer, nesta solenidade, como primeira palavra, a de agradecimento, sincero e cordial a vós, meus caros afilhados, pela vossa homenagem, que tão profundamente tocou meu coração.

Quisestes que eu aqui viesse perscrutar convosco os horizontes que se delineiam, neste momento, diante de vossa mocidade estuante de vida, de ação e de ideal.

Permiti, pois, que vos fale sobre o sentido desta solenidade, simples e austera, em que a Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais entrega ao Brasil, entre esplendores e esperanças, sua décima terceira turma de bacharéis em filosofia, ciências e letras.

Em todos os corações palpitam, neste instante, as alegrias de uma longa esperança que se realizam, como em todas as consciências pesa a responsabilidade de promessas que acabrunham.

A grandeza da auréola, que ora -vos consagra trabalhadores desinteressados da inteligência e mestres da juventude, justifica a coexistência rara de todos esses sentimentos que, da hesitação e do temor, até o júbilo e o entusiasmo, mesclam suas vibrações numa orquestração interior singularmente rica e complexa.

Nenhum outro instituto universitário sobreleva em importância e significação a nossa Faculdade de Filosofia, cuja atmosfera está permanentemente impregnada, até a saturação, pelo grave sentido das coisas que aspiram a fugir ao cotidiano e inserir-se na eternidade, talando, na escassa terra de ninguém, a estreita faixa de solo em que plantar a compreensão humana, traçando rotas e modelando, com amorosos dedos, a argila da nossa civili-

zação, ideais, instrumentos e valores da nossa culturas.

A evidência dessa verdade pode ser iluminada por inúmeras faces, mas apresenta-se com brilho singular encarada à luz dos dois mais atuais e complexos dos problemas: o problema da cultura e o problema do magistério.

Na plenitude de sua compreensão, o problema da cultura é, por excelência, o problema humano, da formação do homem, preparando-o à conquista dos títulos suficientes a uma cidadania digna deste nome, orientando sua inteligência e destilando-lho o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, cuja missão suprema é realizar-se num esforço pessoal indefinido.

O berço não nos fez perfeito e nem um feixe de impulsos inatos nos levará, por vias iguais e constantes, a um termo monotonamente invariável. O homem tem uma história, que deve coincidir com seu progresso na realização de si mesmo, na atualização expansiva dos germes fecundos depositados nas virtualidades de sua natureza que, se, de um lado, mergulha na opacidade da matéria e sofre a influência de determinismos inelutáveis, de outro se eleva até a esfera da inteligência e da liberdade.

No quadro da nossa cultura, as Faculdades de Filosofia têm uma situação privilegiada, reunindo, sob um só teto, a filosofia, as ciências, as letras e as técnicas. Nelas se encontram juntos o pensamento e a ação em suas formas mais altas: os estudos desinteressados, as ciências aplicadas, a técnica e a formação do professor. Nelas se realiza a verdadeira missão da cultura, que,

longe de insular, distinguir e separar, solidariza, coordena e une o conhecimento especulativo e a experiência vivida. Elas resumem em si uma verdadeira Universidade, com a inquietação criadora de saber e de aplicar, de pensar e de agir. Nelas coexistem os diversos setores da cultura e da ação, que se devem compreender, interpenetrar e até confundir, no interesse supremo do bem comum.

somente elas, pela alta função que exercem, ou estão destinadas exercer na nossa vida cultural, é que revestem realmente o conjunto dos nossos institutos de ensino superior do sentido de uma autêntica Universidade, permitindo que a vida universitária brasileira transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e o atributo que a definem e caracterizam. Abarcando o ensino em todos os domínios do pensamento, elas constituem o mais elevado instituto de investigação e pesquisa, nos diversos domínios da ciência, preparando a nossa mocidade, não apenas para as profissões liberais, senão e mais principalmente para a vida, em sua infinita complexidade e riqueza, estimulando, com a vocação do saber, a reflexão e a indagação da verdade no conhecimento, o impulso da vontade, a pureza dos costumes, a alegria de viver, o caráter moral, o gosto das coisas sãs, o culto do ideal, a compreensão da solidariedade e fraternidade humanas, o sentido social, prático e discreto da conduta. Nada do que é humano nos deve ser estranho. Não deve ser alheia à nossa ação ne-

nhuma das esferas em que se desenvolve o esforço secular das gerações, nem a rica e complexa vida contemporânea, vista de qualquer ângulo. A função mais alta da nossa Faculdade há de ser sempre a de treinar os que a freqüentam na arte de pensar e no uso da razão, transmitindo-lhes as linhas de força do passado, revistas à luz do presente. E dessa tarefa só a filosofia realmente se pode desincumbir, porque somente ela é capaz de preparar a mocidade para a carreira definitiva do homem.

Em crítica lúcida e severa à especialização e ao profissionalismo, tomados em absoluto, o Prof. Robert Hutchins, Reitor da Universidade de Chicago, defende a tese de que a Universidade precisa sobretudo de metafísica, comparando a Universidade moderna a uma enciclopédia, que pode conter muitas verdades, mas cuja unidade está apenas no arranjo alfabético. Não importa que a Universidade tenha departamentos, que vão da arte à zoologia, se nem professores, nem alunos, conhecem as relações íntimas e profundas entre as verdades e os conhecimentos de um departamento e outro. Só à luz da metafísica é que as ciências sociais, tratando das relações entre o homem e a natureza, tomam forma e se iluminam umas às outras. Por isso mesmo, as Faculdades de Filosofia ocupam, dentro do conjunto universitário de qualquer país, a posição que as demais Faculdades não poderiam ocupar, sem o desvirtuamento de seu caráter rigorosamente profissional.

A elas cumpre chamar a si a iniciativa da investigação científica, aproveitando as vocações mais decididas para a especulação e os es-

udos desinteressados, como órgãos transmissores da cultura. A uma Universidade não basta que forme indivíduos especializados no seu ofício de julgar, de curar, de construir, de fabricar, já que o *homo-laber* não esgota o homem. E preciso que forme também homens cultos, capazes de apreender a síntese das idéias que, em cada época, norteiam o sentido mesmo da vida, cabendo-lhes a função mais alta da comunidade: a função de orientar, ou, como diria Ortega y Gasset, de influir vitalmente, à altura dos tempos.

Cumpra, porém, não esquecer que nos povos em formação como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma só vez, integralmente e de maneira exclusiva. Para que uma Faculdade de Filosofia vingue entre nós, torna-se indispensável que de sua instituição resultem benefícios imediatos, devendo sua inserção no meio nacional fazer-se exatamente nos pontos fracos, ou nas lacunas da nossa cultura, de maneira que seu crescimento seja progressivo e em consonância com as nossas exigências mais próximas e mais imperativas. Foram exatamente essas circunstâncias que determinaram seu caráter misto, cabendo-lhes, ao mesmo tempo, funções de alta cultura desinteressada e papel eminentemente utilitário e prático.

Sua organização resultou, assim, diretamente da observação do nosso estado de cultura e dos defeitos e vícios do nosso ensino, que tem sido um ensino sem professores, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura tem sido uma cultura de autodidatas. Aos nossos professores tem geralmente faltado,

salvo as honrosas exceções, uma visão universal das coisas, uma concepção totalizadora do mundo, os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o nosso ensino secundário e superior um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvam em linhas ascendentes.

Impunha-se, para que as nossas escolas de professores não se reduzissem — tendo em vista as imperiosas necessidades do presente — a um adorno ou decoração pretensiosa em casa de pobre, dar-lhes uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre o nosso ensino, exatamente nos seus pontos ulcerados: os relativos à formação e recrutamento dos professores.

Dai o destino que lhes foi reservado no nosso sistema universitário. Ao lado de órgãos de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada elas são ainda, e antes de tudo, institutos de educação, em cujas divisões se encontram todos os elementos próprios a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino secundário e superior, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo ainda rudimentar da nossa cultura. O ensino secundário tem sido, entre nós, quase sempre, um ensino pobre, ineficiente e muitas vezes nulo, faltando-lhe principalmente um corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos numa tradição de cultura, sem cuja posse, plena e desembaraçada, se torna impossível elevar os andares superior-

res da grande, autêntica e alta cultura. somente nas escolas especializadas, e ao mesmo tempo universitárias como a nossa, se ministra, em qualquer das suas seções, o ensino das disciplinas necessárias ao exercício do magistério secundário, em todos os seus ramos, segundo o sistema eletivo, que permite a preferência do candidato pela área de conhecimento que melhor atenda a seus intuítos culturais, ou às necessidades técnicas e profissionais.

Só assim os processos, a técnica e a metodologia do ensino secundário passam a ser de aquisição teórica, instrumentos de prática e de ação, incorporados à mentalidade magisterial, não apenas a título de recomendação e de advertência, senão como órgãos de tecidos con-substanciais à inteligência dos professores,

dos quais seria injusto e inepto exigir o que lhes não deu uma formação professoral deficitária na organização dos meios destinados à sua atuação pragmática.

O ensino secundário valerá o que valerem seus professores e o valor destes estará necessariamente em função das nossas Faculdades de Filosofia.

Todos nós conhecemos muitos professores virgens, que nunca deram uma só aula em todo o seu tiro-cínio. Outros, que davam aula não da cadeira que lhes coubera por merecimento, senão da disciplina ou indisciplina que lhes fora oferecida no momento, à falta de outros professores,

ou apenas aulas de anedotas, alguns minutos contados, dissimulando a assinatura do ponto. Outros ainda que nunca passaram do primeiro ou dos primeiros pontos do programa, invariavelmente. Outros muitos que, ainda com o ho-

nesto esforço por cumprirem materialmente seu dever, não eram ajudados de ciência e de inteligência e foram a diversão ou a irritação dos alunos. E todos esses professores,

infalíveis, *magister dixit*. todos eles irrecorríveis nas suas opiniões, todos eles inapeláveis no julgamento dos exames e concursos.

Durante dezenas de anos, desgraçadamente, muitos homens desses sem

recursos humanos, sem caráter, atravancaram uma disciplina em institutos de ensino, gerações sobre

gerações prejudicadas. Os defeitos do nosso ensino secundário estiveram e estão, pois, muito mais nos professores do que nos seus programas e na sua organização.

Do professor é o método do ensino, dele a técnica indefinível de captar o interesse do aluno, dele o tecido intelectual plástico, móvel e irradiante, em que as noções talham seu corpo visível e de cujas substâncias as idéias tornam-se concretas, intuitivas e palpáveis. Improvisam uma espécie de mãos de prolongamento preensíveis, que lhes possibilitam apropriar-se da realidade e da vida, incorporando-se às coisas. Sem isto, não há ensino secundário eficiente e isto só os professores convenientemente preparados para o magistério podem dar.

Ainda que muitas vezes o dom supere o estudo e o conhecimento, são estes indispensáveis à maioria dos professores, destituídos, quase sempre, dessa visão instantânea, dessa intuição genial, de que a natureza não dotou o comum dos homens. A menos que queiramos entregar a sorte e o destino da nossa mocidade à inconsciência, à cegueira, à ignorância destituída de gênio

ou ao charlatanismo dos preconceitos populares, torna-se indispensável e imperioso aparelharem-se os futuros professores de conhecimentos, os mais amplos e os mais claros.

E nem se diga que a prática supre o dom e dispensa a ciência. A prática é rotineira e obstinada, obtusa aos apelos de dentro e surda aos rumores de fora, satisfeita de si mesma, embevecida nos seus processos, adormecida pelo seu mecanismo de repetição, que dá, às mesmas horas, os mesmos sinais e executa os mesmos movimentos. Se a inteligência não intervém, sacudin-do-a e quebrando-lhe nas mãos os instrumentos, sua tendência é continuar a repetir no dia de hoje o dia de ontem, no ano futuro o ano passado. Não só na escola, mas em todos os domínios de atividade humana.

É lamentável que se exijam certificados de competência complicadíssimos para o exercício desta ou daquela profissão, e, entretanto, se entregue a educação da nossa juventude, geralmente, a indivíduos que ignoram por completo os princípios mais elementares do desenvolvimento físico e intelectual do homem. E muito comum encontrarem-se professores

de línguas e ciências que não as aprenderam suficientemente, sem prática alguma do seu ensino, com as dificuldades, as incertezas e, quase sempre, o irremovível mau êxito que está em cada um inventar por si mesmo um método de ensino que já existe feito, e um material que poderia ter sido facilmente adquirido, se houvesse quem o devesse realmente ministrar.

Interessante é que todos admitem, facilmente, que para ensinar

na escola primária é preciso cursar uma Escola Normal, mas se esquecem de que, para ensinar no ginásio, no colégio, ou na escola superior, não basta uma nomeação a um médico, bacharel ou engenheiro, como se não fosse muito mais difícil ensinar a ensinar do que ensinar simplesmente. E esse absurdo só poderá ser eliminado pelas Faculdades de Filosofia.

Muito mais importante do que o conteúdo dos programas é a constituição do corpo docente dos colégios que influi decisivamente para a realização dos seus fins. Por isso mesmo, a primeira preocupação das nossas autoridades, o programa essencial do nosso governo, no terreno educacional, deveria ser o favorecimento para a formação do professor

competente, idôneo e digno, dando-lhe estabilidade, rodeando-o do prestígio que merece, oferecendo-lhe, juntamente com maior responsabilidade, melhor estímulo.

Só assim se animarão as iniciativas fecundas em cada estabelecimento, em cada aula, sem prejudicar a organização do ensino e sem que pereça a unidade do conjunto, dentro dos contornos gerais e precisos da lei orgânica do ensino.

Nunca será demais repetir que o problema visceral do ensino só será resolvido, definitivamente, quando se formar um professorado constituído, exclusivamente, de elementos que se dedicarem ao magistério por vocação e não apenas, como sucede comumente, por imposição de condições econômicas, por fracassados em outras profissões.

A mais gritante deficiência do nosso ensino está, exatamente, na falta, quase que absoluta, desse elemento fundamental em que descan-

sa toda a organização escolar: o professor dedicado exclusivamente à docência e à cultura.

E muito comum que espíritos verdadeiramente eminentes, de autêntico valor, passem furtivamente pela cátedra, para depois abandonarem-na em favor de outras atividades; e nem se poderia exigir — convenhamos — que eles se fixassem onde não existe sequer uma carreira, com garantia de promoções e uma remuneração que, pelo menos, lhes pudesse assegurar a vida de alegria e digna simplicidade a que têm direito.

E com isso o nível do nosso ensino vai decaindo assustadoramente. Um moço que termina o curso secundário, entre nós, está tão inapto para a vida como para prosseguir, com consciência e eficácia, os estudos universitários.

As Faculdades de Filosofia nasceram, assim, destinadas a exercer uma influência renovadora no nosso sistema de ensino, concorrendo de modo eficaz, para que, em alguns anos de honesta e rigorosa execução, se reconstrua, das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário, indigno, sob todos os pontos de vista, da missão que lhe é reservada em todos os países cultos, de elevar a cultura geral do povo ao grau das exigências, cada dia mais urgentes e rigorosas, da civilização contemporânea. Entretanto, para que as Faculdades de Filosofia nos dêem todos os seus frutos, deverão prolongar sua atividade muito além de sua função didática, abrindo, às inteligências mais capazes, oportunidades, ainda entre nós tão raras e reduzidas, de penetrar nos largos domínios da investigação ori-

ginal e da alta cultura literária, científica e filosófica.

somente nelas poderemos encontrar o clima e os elementos capazes de readaptar o ensino secundário aos planos da realidade e da vida, nos quais encontra, a um só tempo, motivos de animação e renovação do seu conteúdo e de suas linhas intelectuais o morais, bem como as finalidades que o situam, no panorama da civilização e da cultura do nosso tempo, à entrada de todas as avenidas que conduzem à afirmação e à conquista dos valores humanos.

O ensino secundário tem uma finalidade muito mais ampla do que a que se lhe costuma atribuir. Seu fim deve ser a formação do homem, para todos os grandes setores da atividade nacional, contendo, no seu espírito, todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras.

A humanidade está vivendo uma época de transformações e mudanças radicais. O mundo se encontra largamente aberto diante dos espíritos criadores. O presente e o futuro, ao invés de constituírem aquele tecido de ressonâncias, graças ao qual os problemas e as situações continuam a ser os mesmos e a sa-tisfazer-se com as mesmas soluções, apresentam, cada dia, aspectos complexos e novos, que exigem, não apenas as noções e conhecimentos adquiridos, mas qualidades, hábitos, processos, atitudes e comportamentos de espírito capazes de inquerir, investigar, compreender e orientar no sentido de soluções novas, próprias e definitivas. Na educação funcio-

nal, a única cujos processos não deformam e nem esterilizam o espírito da juventude, tem-se por adquirido um conceito, quando este funciona, na oportunidade certa, com precisão e segurança, quando somos capazes de praticá-lo, de usarmos dele como instrumento de vida.

A função do ensino secundário cresce ainda de vulto com as transformações por que vem passando a vida moderna. A escola tende a ser, cada vez mais, a única agência de educação da infância e da juventude. Até recentemente, a família e a pequena comunidade supriam as deficiências da escola, no que se refere às informações gerais.

Nas grandes cidades, porém, ou na medida em que crescem e se diferenciam as aglomerações humanas, a parte de informações que a criança ou o jovem adquiria, pelo simples fato de viver em contato com a realidade de todos os dias, tem de ser hoje suprida pela escola institucionalizada.

Com essa crescente complexidade da vida e, particularmente, dos sistemas industriais, com a facilidade e a rapidez das comunicações, os processos de produção tendem a separar-se em diversas fases, de maneira que, ao contrário das épocas anteriores, em que era possível acompanhá-los no seu desdobramento e formar dos mesmos uma vista de conjunto, contemporaneamente, nos grandes centros, torna-se hoje impossível aos jovens conhecê-los de vista, só chegando ao seu conhecimento, na sua fase final, no objeto que resulta do seu funcionamento.

Nas Faculdades de Filosofia se opera a renovação de todos os mé-

todos e processos de ensino, de classificação de elementos pedagógicos, mudança de diretrizes, reorganização de interesses intelectuais e afetivos, recomposição e prolongamento de perspectivas, enriquecimento e ampliação de horizontes mentais, com o plano da vida e da ação, elementos de cuja integração resulta, seguramente, não apenas um modo novo de compreender o ensino, senão também de compreender o mundo; não apenas uma pedagogia, mas ainda, e sobretudo, uma filosofia da vida.

Embebendo nosso ensino secundário e superior na atmosfera de idéias e de atividades que compõem a fisionomia do mundo contemporâneo, abrindo espaços, nas suas categorias e nos seus programas, a novas formas de atividade e de compreensão, sugerindo-lhes novos estímulos e valores intelectuais e morais, haveremos de ver a nossa Faculdade de Filosofia da U. M. G., emergindo, aos poucos, do claro-es-curo que ainda a compõe, aos olhos de muitos, esboçando para o futuro, num sol claro e radioso, um gesto largo promissor. Nosso trabalho, porém, ainda está na fase inicial da construção, nesses seus brevíssimos e esplêndidos dezessete anos de vida fecunda.

Trazemos nosso coração e nossa inteligência abertos a todos os quadrantes do mundo, a todos que conosco queiram colaborar, com projetos e virtudes construtivas.

Nossa tarefa exige, no entanto, disciplina e silêncio, a disciplina e o silêncio voluntários, de quem segue com a inteligência, orientando-as, as mãos ocupadas em modelar, ajustar, compor e produzir.

Haveremos de prosseguir confiantes, de ânimo desperto, na imensa construção, jamais concluída pelos indivíduos, nem sequer pelas gerações, que umas às outras se sucedem procurando, em vão, cumular o ângulo infinito, que há de sempre medir o incalculável desvio entre o ideal e a realidade que o desfigura. Procurando realizar, autenticamente, nossa pobre realidade, ter-nos-emos, pelo menos, nos tornado mais distantes da sua imagem e, portanto, mais próximos de nosso desejo e mais ao alcance das nossas aventuras e dos nossos sonhos.

Construindo e edificando, teremos contribuído para que, cada vez mais, se amplie e se dilate sobre a face da terra a área em que o homem se sentirá abrigado de corpo e de espírito, sem o que a viagem da inteligência pelo mundo somente colheria a pedra bruta e o cardo dos caminhos.

Nessa obra de civilização e de cultura, obra essencialmente coletiva, em que colaboram e se continuam as gerações, transmitindo a herança de suas experiências e comunicando os presentes aos poste-ros, senão os resultados de suas in. vestigações, pelo menos o espírito que a elas presidiu, esta solenidade, em que a Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais confere grau a seus novos mestres, representa, para a civilização mineira, um marco de fronteira, um momento enorme de avaliação do sonhado e do vivido, desafiando o espírito de audácia e de persistência dos mineiros, como solicitação a outros empreendimentos e iniciativas tão altos, desinteressados e signifi-ficativos como este.

Muitos são os ventos contrários que contra a nossa Faculdade têm soprado, mas, felizmente, em Vão, porque ela já é hoje uma instituição respeitada, o centro e o foco de irradiação da cultura mineira, a cúpula da Universidade de Minas Gerais, e há de continuar caminhando vitoriosa para o futuro, porque sua força e sua segurança estão assentadas na fecundidade e na solidez de suas raízes, que é todo um passado — toda a tradição cultural de Minas.

•
Meus caros afilhados:

Já é tempo de terminar. Permiti que eu o faça com uma palavra de fé, que também seja um voto.

Estamos na tangente de dois mundos: presenciamos os últimos estertores de uma época moribunda e assistimos aos primeiros vagidos da Idade Nova.

Nunca será demais repetir que somente a educação tornou possível a civilização do homem. Dela depende seu presente, como dependerá seu futuro. O futuro será o que a educação entender que êle seja.

Não poderia haver, para todos nós, professores, motivo maior de esperança, mas também de meditação e de temor.

Em meio à tormenta, que ameaça apagar todas as luzes, sede sempre fiéis à vocação e ao destino, a que hoje vos consagrais, de sal da terra e luz do mundo — trigo de Deus atirado em céu aberto. — AMARO XISTO DE QUEIRÓS — (*Kriterion*, Belo Horizonte)

SELEÇÃO E TREINAMENTO
DE professores E DOCENTES

*Os "deficits" culturais dos países
subdesenvolvidos*

É sabido que os índices positivos, *per capita* e outros, dos países subdesenvolvidos são baixos e insatisfatórios.

Escolham-se alguns aspectos indicativos da existência de progresso e de assistência às populações, como, por exemplo, o número de salas de aula, de professores, de leitos hospitalares, de médicos, de quilômetros de estradas de ferro e de rodagem; o número de aparelhos telefônicos; o montante de toneladas de mercadorias transportadas. De-terminando-se tais números em relação a qualquer país subdesenvolvido e dividindo-se os mesmos por um grupo de habitantes, 50.000 digamos, ver-se-á que os *cocientes sociais* são muito menores do que nos países plenamente desenvolvidos. Em muitos casos, os meios de atender às necessidades coletivas são tão escassos em comparação ao número de habitantes, que a grande maioria destes terá necessariamente de permanecer fora do grupo daqueles que têm acesso aos referidos meios. Em outras palavras, há insuficiência flagrante entre o aparelhamento existente de assistência educacional, médica e técnica, de um lado, e as necessidades das populações respectivas, de outro.

Os índices dos países subdesenvolvidos podem ser expressos por um índice-síntese — a renda *per capita*. O aumento da renda *per capita* indica que os outros índices positivos da sintomatologia social também estão aumentando, isto é: que

melhoram as condições gerais de vida.

Não nos preocupemos aqui com a questão acadêmica de saber se a cultura é floração do desenvolvimento econômico, ou vice-versa. Basta-nos ter em mente que existe uma interdependência incoercível entre a renda *per capita*, índice de desenvolvimento econômico, e o padrão de vida, índice de fruição de cultura.

Por fruição cultural entende mos a participação de cada habitante no uso, gozo e posse dos bens sociais, isto é, dos agentes que possibilitam bem-estar, protegem a integridade e a dignidade e facilitam o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Se bem que seja possível provar que, em casos isolados, nem sempre uma alta renda individual vem acompanhada de fruição cultural correspondente, pode afirmar-se, entretanto, que coletivamente, quanto maior é a renda *per capita*, maior é a participação cultural, e vice-versa.

Os países subdesenvolvidos são deficitários — encontram-se em estado crônico de escassez. Neles, as necessidades coletivas são muito maiores de que os recursos disponíveis. Para atender às necessidades *atuais* das respectivas populações, de modo que estas sejam integradas na civilização através de plena participação cultural, os países subdesenvolvidos necessitam de mais leitos hospitalares, mais ambulatórios, mais creches, mais escolas primárias e secundárias, mais universidades, mais museus de arte e de ciência, mais teatros, mais salões de música, mais meios de transporte e vias de comunicação.

No CELSO de meu país, Brasil, por exemplo, cumpre-nos multiplicar por três, por cinco, por dez e até por vinte os nossos atuais índices positivos *per capita*, para que todo o povo brasileiro entre efetivamente no gozo dos benefícios da civilização.

Aquilo a que chamamos civilização brasileira compreende cerca de dez por cento da população do Brasil. Dos 56 milhões de brasileiros, apenas cerca de 6 milhões gozam de rendas que lhes garantem posse dos agentes materiais de proteção à vida e à saúde e acesso aos agentes culturais de elevação, polimento a refinamento do indivíduo. O grosso da população brasileira vive abaixo e fora da civilização. Para cerca de cinquenta milhões de brasileiros, ainda não temos habitações confortáveis, universidades, hospitais, água canalizada, estradas pavimentadas, modernos meios de transportes e de comunicação — para não dizer nada de centros de recreação, museus de arte, orquestras sinfônicas e outras agentes de desenvolvimento cultural.

A situação do Brasil assemelha-se à de todos os países subdesenvolvidos, admitidas as variações circunstanciais.

Dentre os muitos *deficits* que dificultam o progresso dos países subdesenvolvidos, o mais pernicioso é o *déficit* cultural de professores. Com efeito, só é possível acelerar a marcha dos países subdesenvolvidos mediante o desenvolvimento dos recursos disponíveis em cada um deles. destes recursos, o humano se avanta a todos em importância; seu desenvolvimento é a chave mestra do desenvolvimento de qualquer país. Ora, o desenvolvimento dos

recursos humanos é, sobretudo, tarefa de professores.

Nada mais fácil do que demonstrar essa tese.

Para abrir as estradas, cavar os túneis, construir os hospitais, as obras portuárias, as docas, os aeroportos, as estações terminais, as fábricas, os silos, as universidades, as casas, residenciais, de que carecem, os países subdesenvolvidos necessitam de engenheiros, arquitetos e eletricitistas, além de operários qualificados. Para fazer funcionar os hospitais, necessitam de médicos, cirurgiões, anestesistas, radiologistas e enfermeiras. Para pôr as universidades em funcionamento, necessitam de professores das

mais variadas disciplinas. Para regular a vida das cidades, necessitam de urbanistas, sociólogos, sanitaristas, assistentes sociais, etc. Para gerir as empresas particulares e dirigir as repartições públicas, necessitam de administradores. E assim por diante.

Em todos esses casos, o concurso do professor é imprescindível. Médicos, engenheiros, sanitaristas, economistas, enfermeiros, administradores terão que ser treinados por professores; até os próprios professores terão

de ser treinados por outros professores.

Vê-se assim que os países subdesenvolvidos somente conseguirão diminuir os seus *deficits* de profissionais e técnicos, engenheiros e médicos, depois que diminuírem o seu *déficit* de professores.

Parece, pois, evidente que não há problema de maior urgência para os países subdesenvolvidos do que o de treinamento de professores. Seja no próprio território, seja no estrangeiro, os países subdesenvolvidos

terão que treinar, com prioridade altíssima, os professores de que carecem.

Teoricamente, é possível treinar no estrangeiro os técnicos e especialistas de que um país subdesenvolvido possa necessitar, para acelerar o seu progresso econômico. Mas o país que abrir mão da vantagem de criar facilidades de treinamento no próprio território e aceitar passivamente a situação de ter que ir buscar alhures cultura científica e preparação técnica — será um país colonial por vocação; um país que alienará a capacidade de pensar por si; uma aberração.

Julgamos demonstradas, assim, as seguintes proposições:

1») Dentre os recursos que aos países subdesenvolvidos cumpre desenvolver, para provocar ou acelerar o progresso econômico, os mais importantes são os recursos humanos.

2») Dentre os recursos humanos, os mais importantes são os professores.

A seleção de professores

Valendo-se largamente dos últimos progressos da psicologia e da psicotécnica, a moderna administração de pessoal dispõe de instrumentos plenamente satisfatórios, que permitem a seleção segura de candidatos à carreira de professor. Não incorrerá em exagero, possivelmente, quem afirmar que hoje o administrador de pessoal dispõe de métodos e técnicos de seleção de tal sensibilidade, que garantem a seleção adequada.

Não despreveremos aqui esses métodos e técnicas, tão numerosos

e variados. Limitar-nos-emos a dizer que a instrumentalidade profissional do administrador de pessoal, se habilmente manejada, torna possível o perfeito desempenho da tarefa de escolher homens e mulheres para quase todas as atividades.

A seleção de indivíduos para cargos magisteriais deve ser feita em dois momentos: quando se tratar de selecionar jovens candidatos aos cursos de formação de professores, e quando se tratar de selecionar, para o exercício efetivo de cargos magisteriais, professores já formados. Se se tomarem as necessárias providências a fim de que todos os indivíduos matriculados nos cursos de formação de professores passem pelas modernas psicotécnicas de verificação de conhecimentos, evitar-se-á, de um lado, o desperdício de recursos sociais, impedindo o ingresso nas escolas de indivíduos sem as qualidades pessoais e intelectuais desejáveis, e, de outro lado, a frustração pessoal, prevenindo em tempo aquilo a que poderíamos chamar uma escolha errada de profissão. Já se delinea, nos horizontes da moderna administração de pessoal, a época em que haverá em todos os países unidades de orientação e seleção, a fim de impedir o uso de recursos sociais por indivíduos contraindicados e a perda de tempo e de esforço por parte de pessoas que, por esta ou aquela razão, são levadas a ingressar neste ou naquele curso, embora sem possuir as aptidões necessárias. É à administração de pessoal que deverá caber a tarefa importantíssima de orientar, no limiar das escolas superiores, as modernas gerações, quando estas enfrentam o grave problema da esco-

lha de uma profissão. uma vez adotada essa prática e a ela submetidos os jovens de um país durante dez anos consecutivos, digamos, evidente é que a seleção profissional, que ocorrer depois da formação, se tornará muito mais fácil. Se houve a preocupação de impedir que indivíduos contra-indicados ingressassem nos diferentes cursos, especialmente naqueles de preparação de professores, é

óbvio que os professores preparados sairão das escolas e universidades em melhores condições para o exercício do magistério.

A seleção de professores que houverem recebido orientação profissional competente antes do ingresso nas respectivas carreiras universitárias, consistirá apenas em descobrir os indivíduos mais capazes para as funções mais difíceis, assim como em identificar e discriminar as su-baptidões e especializações acaso requeridas pelo mercado do trabalho. A adoção desses procedimentos autoriza a conclusão de que todos os candidatos que hajam ingressado nas Escolas de Filosofia para se especializarem em Geografia, por exemplo, possuam os requisitos mínimos indispensáveis e ofereçam garantias de exercício profissional satisfatório. No caso de se selecionarem professores de

Geografia dentre indivíduos desse grupo, o problema será apenas apurar as habilitações dos indivíduos mais capazes ou as especializações ocorrentes dentro do campo da Geografia.

Trata-se, como se vê, de uma situação bem diversa da que ocorre na maioria dos países do mundo, em que a seleção de professores já formados freqüentemente não tem por objetivo descobrir os indivíduos mais

capazes dentre profissionais de competência indiscutível, mas de selecionar, negativamente, os menos incapazes, ou menos contra-indicados.

Tanto no caso de seleção de jovens - candidatos aos cursos de formação de professores, quanto no caso de seleção de professores já formados, os recursos de que hoje dispõe a administração de pessoal são realmente imensos. Seja-no3 tolerado repetir: dados os instrumentos de seleção hoje disponíveis, que permitem uma análise espectral, por assim dizer, das qualidades pessoais e intelectuais de cada candidato, só selecionará mal o profissional que negligenciar a aplicação desses instrumentos ou os ignorar totalmente.

Dentre as provas a que é de toda conveniência submeter os candidatos a professores de qualquer nível e de qualquer disciplina, cumpre incluir as provas psicotécnicas de personalidade. Com efeito, não basta que um candidato à carreira magisterial seja bem dotado intelectualmente e goze de perfeita saúde física. É possível que um indivíduo superdotado, intelectual e fisicamente, seja um epileptóide, ou supe-ragressivo, ou desajustado, ou homossexual, anomalias cuja descoberta é possível pelas provas psicotécnicas.

Não é necessário lembrar o risco social que existe no exercício da cátedra por indivíduos pertencentes a qualquer das categorias mencionadas. Se bem que haja quem sustente que o professor, uma vez possuindo competência específica, já oferece as condições essenciais para o exercício do cargo, cumpre observar que a competência específica apenas não basta. Ao lado dela, é

necessário que aqueles que têm a responsabilidade de transmitir o saber organizado às gerações novas, possuam os necessários requisitos morais e pessoais. Ainda que seja supremamente competente, o professor atabaloiado transforma-se facilmente num elemento de desordem e fricção na vida institucional de um estabelecimento. Os malajustados, os superagressivos, os indivíduos obsessivos, e outros grupos fronteiriços, ainda que profissionalmente habilitados, também constituem riscos para a sociedade e podem injuriar as gerações novas, se se lhes permite o exercício do magistério.

As modernas provas de personalidade, algumas simples como a de Koch e a de Antipoff, outras mais complexas como o P.M.K. e a de Rorschach, oferecem à administração de pessoal os recursos específicos para submeter os candidatos à filtragem necessária.

É no momento em que o indivíduo atravessa a última fase da educação secundária, quando ainda não ingressou em curso superior, que a intervenção da psicotécnica — feita através de uma análise profunda de suas qualidades pessoais e intelectuais — produz os melhores resultados. Assim realizada, a seleção impede o desperdício de recursos sociais, defende a comunidade e beneficia os indivíduos, porque os protege contra a perda de tempo e os fracassos profissionais, decorrentes de erro na escolha de profissão. Já existem países, como a França, onde a orientação profissional é obrigatória.

Em certos sistemas educacionais, a seleção de professores já se faz na fase pré-universitária. Os

candidatos que conseguem vencer as barreiras da seleção e chegam ao fim dos cursos ingressam automaticamente no magistério. Esse critério é adotado pelo sistema de educação primária do Distrito Federal, Brasil: ao concluírem o curso de formação de professores do Instituto de Educação, as alunas passam a fazer parte do quadro de professores primários da Prefeitura, percebendo vencimentos relativamente altos e gozando de crescente prestígio social e profissional.

O ingresso no Instituto de Educação depende de seleção rigorosa, em que, contudo, predominam ainda as provas de conhecimento. É de se prever, porém, que o Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, estabelecimento pioneiro, não tardará a incluir, entre as provas de admissão ao seu curso, os modernos testes de personalidade, destinados a impedir a formação, para a carreira de professores, de indivíduos que, embora bem dotados intelectualmente, sejam contra-indicados por outras razões.

A Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), pratica, desde 1954, a seleção psicotécnica: ao lado das provas de conhecimento, utiliza provas de aptidão mental e de personalidade.

conquistam as bolsas de estudo, que a Escola oferece, aqueles candidatos que se colocam acima dos limites críticos, nos três tipos de provas: de conhecimento, de aptidão mental e de personalidade. como as bolsas de estudo a que nos referimos se destinam a habilitar os candidatos vitoriosos a freqüentar o curso básico de formação da Escola,

a ponderação dada às provas de aptidão mental é mais forte do que a dada às provas de conhecimento. Se o candidato vence as provas de personalidade e revela um nível mental indiscutivelmente superior à média, mesmo que não obtenha graus muito elevados nas provas de conhecimento, ainda assim pode conquistar a bolsa de estudo, porque se acredita que possua, em potencial, os pendores necessários para aprender e fazer bom uso das matérias estudadas.

Essa prática da Escola Brasileira de Administração Pública poderá ser generalizada a todas as escolas superiores, especialmente às que se destinam à formação de professores.

No Brasil, por exemplo, as Escolas de Filosofia, de que a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil é o padrão, lucrariam em incluir provas de personalidade e de aptidão mental nos respectivos exames vestibulares, a fim de darem preferência aos candidatos que fossem, a um tempo, mais bem ajustados socialmente e mais bem dotados intelectualmente. As provas de personalidade e de aptidão mental permitem uma estimativa mais fidedigna do comportamento futuro do candidato, ao passo que as provas de conhecimento medem, quando muito, o cabedal de conhecimentos que o candidato, muitas vezes, por força de pura memorização, adquiriu até o momento da prova.

Treinamento de professores

A tarefa de treinar professores, especialmente nos países subdesenvolvidos, é complexa e multiforme. A aspiração dos países subdesenvol-

vidos é ingressar em cheio naquilo a que chamamos *civilização moderna*, isto é, proporcionar às respectivas populações todas as vantagens conhecidas: diminuição da mortalidade infantil, aumento considerável da duração média da vida, erradicação das doenças contagiosas, como a lepra, a tuberculose, a sífilis; segurança econômica, participação cultural, amplas oportunidades profissionais ao alcance de todos, etc. Conseqüentemente, o treinamento de professores nos países subdesenvolvidos deverá compreender a preparação para todas as modernas profissões e ocupações, desde as imemoriais, como a arte militar, até às moderníssimas, como a investigação econômica e a prospecção geofísica. Nessas condições o treinamento de professores para as escolas de formação profissional, de que um país subdesenvolvido necessite, requer a existência de um sistema educacional de proporções correspondentes às necessidades do país.

Um requisito básico desde logo se impõe: o treinamento de professores,

para a maioria das disciplinas, só poderá ser feito em nível universitário, seja em universidade, seja em estabelecimento de ensino superior, e desde que o país disponha de recursos humanos e materiais adequados ao desempenho satisfatório dessa tarefa importantíssima.

Poderíamos distinguir desde logo duas classes de treinamento:

a) treinamento de professores para as escolas que ministram ensino tradicional, como as de medicina, farmácia, odontologia, direito, engenharia, existentes em quase todos os países do mundo;

b) treinamento de professores para escolas recentemente criadas, ou ainda inexistentes, destinadas à preparação em campos profissionais emergentes, como a economia, a antropologia, a administração pública, a sociologia, a ciência política, a administração de empresas particulares, etc.

No primeiro caso, será sempre possível atrair, para a cátedra das escolas tradicionais, os melhores indivíduos que houverem passado por elas e se encontrem no exercício da respectiva profissão: médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, dentistas, farmacêuticos. Dentre estes, geralmente há, em todos os países, muitos que dispõem de tempo para exercer cumulativamente a profissão, em caráter particular, e reger uma cadeira, neste ou naquele estabelecimento.

A observação da dinâmica social nos países subdesenvolvidos revela que o treinamento recebido nas escolas tradicionais e a prática profissional exercida depois da formação, ordinariamente habilitam o indivíduo a desempenhar a contento cargos magisteriais, relacionados com o ensino das respectivas profissões. E verdade que nem sempre os melhores médicos praticantes são os melhores professores, mas não resta dúvida de que o exercício prático da profissão amplia, completa e refina a capacidade do indivíduo para lecionar.

No segundo caso, o problema oferece maiores dificuldades. Se o país ainda não dispõe de estabelecimento de ensino para a formação, digamos, de administradores, segue-se logicamente que não disporá de professores para as

nistração. Isso se verificou no Brasil, recentemente, quando ali criamos a Escola Brasileira de Administração Pública; e tem-se verificado em todos os países subdesenvolvidos que, nestes últimos anos, criaram ou estão criando escolas de administração pública. Impõe-se, então, que o treinamento, pelo menos do núcleo inicial dos professores da primeira escola, seja feito no estrangeiro. Graças a esse procedimento, é possível transplantar, no curso de poucos anos, de uns para outros países, as técnicas e princípios constituintes das disciplinas novas. A Escola Brasileira de Administração Pública, estabelecida pela Fundação Getúlio Vargas, em 1952, sob os auspícios conjuntos das Nações Unidas e do Governo Brasileiro, recorreu simultaneamente a dois métodos: a importação de professores estrangeiros, mandados ao Brasil pelas Nações Unidas e geralmente cedidos a título de empréstimo por universidades de outros países; e o treinamento de candidatos brasileiros, escolhidos dentre indivíduos formados em campos afins ou vizinhos.

Dos vinte candidatos brasileiros que a Escola já mandou ao estrangeiro, para fins de treinamento, em colaboração, ora com as Nações Unidas, ora com o Governo dos Estados Unidos, dez eram bacharéis em direito, quatro licenciados em filosofia, dois contadores, um engenheiro-arquiteto e um economista. esses

professores brasileiros foram selecionados mediante provas progressivamente mais difíceis de conhecimentos gerais e de conhecimentos práticos de idiomas e de provas de nível mental. A partir de 1954, incluíram-se também provas de personalidade.

Os componentes dos primeiros grupos enviados em 1952 e 1953, num total de dezesseis, foram submetidos apenas a provas de conhecimento e de nível mental. O treinamento que lhes foi dado consistiu numa parte prática, ministrada na própria escola, e numa parte teórica, ministrada por universidades estrangeiras.

uma vez selecionados e admitidos, passam eles a exercer funções de intérpretes e tradutores, na qualidade de assistentes de professores estrangeiros. Durante o período em que funcionam como assistentes, diligenciam por se familiarizar com a disciplina ministrada pelo professor

estrangeiro respectivo. Depois de um período de doze a vinte e quatro meses de exercício do cargo de assistente na Escola, o candidato é então enviado ao estrangeiro para cumprir um programa de estudos previamente estabelecido pela Escola. Na elaboração desse programa, consideram-se vários problemas, entre os quais os seguintes:

- o interesse da Escola;
- o aproveitamento do professor ao regressar do período de treinamento no estrangeiro;
- a preferência do candidato, sua formação universitária, sua experiência prática, etc.

Dos candidatos mandados ao estrangeiro e que ali concluíram satisfatoriamente os cursos, doze ensinam atualmente as seguintes matérias na Escola Brasileira de Administração Pública: Introdução à Administração Pública, Ciência Política, Instituições Governamentais Comparadas, Métodos de Pesquisa, Organização e Métodos, Administração de Pessoal, Administração Mu-

nicipal, Relações Públicas e Técnica Orçamentária.

Talvez seja muito cedo para que se tirem conclusões da prática adotada pela EBAP. Não se pode dispensar a perspectiva histórica na análise da obra de um estabelecimento de ensino.

Os resultados conhecidos já permitem, entretanto, afirmar-se que a Escola Brasileira de Administração Pública dispõe de um bom grupo de professores brasileiros, originariamente formados em campos afins e depois especialmente treinados em administração pública. O treinamento de professores brasileiros, que concluíram os seus estágios em outros países e regressaram ao Brasil, tem custado um mínimo de 700.000 e um máximo de 1 milhão e duzentos mil cruzeiros por indivíduo. Isso significa que, antes de utilizá-lo como professores, a Escola e as instituições que a patrocinam (Nações Unidas, Governo Brasileiro, Instituto de Negócios Interamerica-nos) investem somas comparativamente altas na especialização e treinamento profissionais dos candidatos. O período de duração desse treinamento tem sido, em média, de três anos. Nenhum professor da Escola Brasileira de Administração Pública chegou à categoria de professor em menos de três anos, a contar da época em que nela ingressaram como intérpretes ou assistentes.

O fato de darmos esta informação mais ou menos minuciosa sobre o treinamento de professores para a Escola Brasileira de Administração Pública, não significa que, a nosso ver, o procedimento possa servir de padrão para outros países.

Seja como fôr, se os países sub-desenvolvidos desejarem apressar a preparação de professores para as suas novas escolas, destinadas à formação dos quadros técnicos de que ainda não dispõem, deverão recorrer simultaneamente, a três métodos complementares:

- _ a importação de professores estrangeiros;
- a readaptação profissional de professores já portadores de formação universitária em campos afins;
- o treinamento formal, deliberado, de longa duração de elementos jovens, atraídos no limiar da carreira universitária.

A Escola Brasileira de Administração Pública lança, em 1955, a segunda turma de bacharéis em administração pública. Em 1956 já utilizará, no seu corpo docente, um dos bacharéis da primeira turma, que colou grau em 1954. esse professor

representará uma nova classe: a dos professores brasileiros formados em administração pública, no Brasil, em curso regular de longa duração.

É possível que, em menos de dez anos, a maioria dos professores da Escola seja composta de ex-alunos do seu curso regular de formação, hoje ministrado em três anos; em quatro, a partir de 1956.

uma análise das necessidades dos países latino-americanos possivelmente levará à conclusão de que 'O método seguido pelo Brasil para formar o corpo docente da Escola Brasileira de Administração Pública seja a solução — feitas em cada caso, naturalmente, as adaptações ditadas pelas circunstâncias particulares — para o problema de treinamento e formação dos qua-

dro de professores de que esses países necessitam. Parece-nos um método capaz de proporcionar aos nossos sistemas educacionais os professores

especializados nas disciplinas e técnicas que o mundo moderno vai desenvolvendo ou criando.

Para concluir, diremos que o treinamento de professores, salvo nos casos daqueles que ingressam nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação e que se destinam exclusivamente ao magistério, não deve ser diferente do treinamento dos profissionais que preferem o exercício das respectivas profissões, como os advogados, engenheiros, médicos e arquitetos. Ao treinar grupos de arquitetos, médicos, advogados ou engenheiros, está um país treinando simultaneamente os professores que amanhã virão ocupar as cátedras de suas escolas de engenharia, medicina, direito e arquitetura.

Se algum valor possuir esta modesta contribuição, há de ser certamente a sugestão para que se incluam as provas psicotécnicas, sobretudo as de aptidão mental e de personalidade, nos exames vestibulares.

Estamos convencidos de que a seleção de alunos para as escolas profissionais superiores será tanto mais proveitosa e sábia, do ponto de vista social, quanto mais se confiar nos resultados das provas de personalidade e de aptidão mental, como base para a aceitação ou rejeição de candidatos.

O país que possuir uma elite de indivíduos que hajam recebido, no momento oportuno, orientação profissional, certamente haverá conquistado um lugar de destaque entre os mais civilizados do mundo.

É preciso que a classe dos professores seja estreme de indivíduos contraditados e que se componha, na sua totalidade, de pessoas honestas e personalidades harmoniosas. Professores honestos ensinarão melhor, inclusive pelo exemplo, que é o método pedagógico por excelência. Personalidades harmoniosas e bem ajustadas evitarão os atritos, as fricções, os conflitos e choques de personalidade, hoje tão comuns e de tão lamentáveis conseqüências, nesse terreno complexo e delicado que é o das relações humanas. — BENEDITO SILVA — {*Revista do Serviço Público*, Rio}.

FORMAÇÃO DO professor DO ENSINO SECUNDÁRIO •

1º — *Atuação presente do professor secundário.*

A escola secundária, de modo geral, vem se preocupando, unicamente, em ministrar aulas. Conseqüentemente, o professor se preocupa mais em *dar suas aulas* que propriamente em educar o adolescente. Dedicar-se mais em criar condições para que possa expressar o que planejou, não havendo a preocupação de ajustamento do trabalho docente às possibilidades reais da classe.

Não raro, medidas drásticas são tomadas pelo professor, a fim de melhor poder ministrar suas aulas, como expulsão de classe, notas zero, tarefas-castigos, etc.

2º — *Recrutamento do professor secundário.*

Até bem pouco exigia-se do candidato ao magistério secundário que

* Trabalho aprovado no "Encontro de Educadores", realizado em Lo-reña, em outubro de 1956.

conhecesse a disciplina a lecionar e nada mais. Não se exigia a mínima preparação didática.

Esta situação, presentemente, mudou um pouco, para melhor. As faculdades de filosofia passaram a cuidar do preparo do futuro professor na disciplina que vai lecionar, recebendo mais uma formação didática que, porém, deixa muito a desejar. Os cursos de suficiência promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura, no entanto, é que têm revelado maior preocupação na formação didática do candidato ao magistério secundário. Os concursos, de ingresso para escolas oficiais têm roçado somente o problema da formação didática do candidato, fazendo, porém, mais ênfase na formação especializada da disciplina em concurso. Duas provas, pelo menos, são de verificação de conhecimentos — prova escrita, prova oral ou defesa de tese — e uma só de verificação de conhecimentos didáticos — a prova de aula, quase sempre ministrada sem alunos...

Outro aspecto que vale ressaltar é que, antes, os professores, quase sempre, eram egressos de outras profissões que faziam do magistério um "bico", ou, não raro, fracassados nessas mesmas profissões.

este aspecto de "bico" e de refúgio felizmente começa a desaparecer, pois já é dado ver jovens encaminharem seus estudos para o exercício do magistério secundário. Concorrem, para isso, exigências do Ministério da Educação e Cultura, faculdades de filosofia e ordenados, de certo modo, compensadores.

3º — *Importância do professor secundário.*

O professor secundário desem-nenha papel decisivo na orientação formação do adolescente, pois este entra

para a escola secundária em plena crise pubertária e em crescente desenvolvimento intelectual, **com** acirramento do espírito crítico.

É a época em que todas as convenções de ordem social, moral e religiosa caem por terra desorientando o adolescente. este precisa reconstruir seu mundo de valores para poder agir nesse mesmo **mundo**. Ninguém melhor que o profes-sor-educador para auxiliar o adolescente nesta empreitada para a sua **vida**. O professor deve levar o adolescente a superar o estreito círculo de suas relações para sintonizá-lo com a humanidade e com o geral.

O adolescente requer, por parte de quem o orienta, compreensão, simpatia e, acima de tudo, justiça.

E decisivo, pois, o papel do professor na orientação a levá-lo a vencer os seus desajustamentos e **mil** e uma preocupações.

4º — *Tipos de professores comumente encontrados,*

O papel do professor secundário, na formação do educando, é relevante e imprescindível. Ele é, no entanto, quase sempre, confundido e desorientado ainda mais por quem deveria orientá-lo. Vejamos maneiras de agir de alguns professores nada recomendáveis:

1 — *Tipo vaidoso e pernóstico* — É comum encontrar-se este tipo de professor, que está longe de servir de modelo para os adolescentes, pois está a fazer-lhes concorrência...

2 — *Tipo tímido e desconfiado* - Aquele que não tem coragem de

enfrentar o olhar do aluno. Dá aula ou olhando para o teto ou janela a fora, o que dá margem a anarquia em classe. Quase sempre se ofende por nada.

3 — *Tipo colérico* ■— E o que, por qualquer motivo, faz um "cavalo de batalha", promovendo cenas e distribuindo ameaças a torto e a direito. Logo, porém, perde o respeito de seus alunos que se aquietam só nos instantes de explosão.

4 — *Tipo lamuriante* — este é metido a confidente, relatando em classe as suas desventuras, o aumento de salário que não vem, ao que os alunos vão dando "corda"....

5 —• *Tipo cético* — E o que não acredita na matéria que leciona, muito menos na educação... Para êle tudo está fracassado. E um desconsolo continuado, com seus ares de profeta fatalista...

6 — *Tipo sarcástico* — E o tipo que se julga um sábio ou que nada sabe, pelo que não pode admitir "sombra" ou que alguém pretenda saber alguma coisa. Dai a continua ação corrosiva no ânimo e nos impulsos mais sádios do educando.

7 — *Tipo infantil e crédulo* — E dos que os alunos fazem o que querem. Mole e sem energia. A classe vive em constante vadiagem mental. Não impressiona, nem dirige. É impressionado e dirigido.

8 — *Tipo instável* — Ê dos que um dia estão de bom humor, alegres e camaradas, para, no outro dia, estarem intratáveis e grosseiros, o que transmite aos alunos um estado permanente de insegurança. Não chegam nunca a criar um ambiente propício ao trabalho continuado.

9 — *Tipo injusto e vingativo* — Ê o que dá margem a que se for-

mem grupinhos de alunos simpatizantes abertos, a quem, de certo modo, favorece. Vive anunciando, continuamente, os que vão e os que não vão passar de ano e, mais grave ainda, interpretando os atos dos alunos como atos de pessoas adultas e formadas.

10 — *Tipo confuso* — É o que diz para logo se desdizer, tanto em suas aulas como fora delas. Isto revela pouca afeição ao planejamento. Os alunos não lhe têm confiança. Não raro, os alunos "alimentam" a confusão como forma de "matar" a aula. Esta confusão se reflete desastrosamente em épocas de provas mensais e parciais.

11 — *Tipo tagarela* — É o que fala com e sem propósito sobre tudo em todas as circunstâncias e que tem o hábito de discutir opiniões de outros professores seus colegas. Acaba, sempre, desacreditado diante de seus alunos.

12 — *Tipo rotineiro* — É o que facilmente se cristaliza e que, a respeito do mesmo assunto, tem sempre as mesmas palavras e as mesmas frases. Equivale dizer, as mesmas idéias, indiferente às alterações que o assunto venha sofrendo...

13 — *Tipo despótico* — É o que procura dominar os seus alunos ou pela violência ou pela represália com relação a notas, frequência, tarefas, etc. Assume atitudes extremas e inflexíveis e, dentro de seu modo de agir, o educando passa a ser considerado como simples número, simples indivíduo. O aluno não existe em sua realidade humana. Existem os propósitos e objetivos do professor.

14 — *Tipo econômico* — Quase sempre é afobado e preocupado com

o número e os minutos de aula... Sua preocupação constante é a execução do programa, item por item... Fora disso, nada mais tem valor. E perda de tempo.

15 — *Tipo sádico* — É o que tem prazer em passar obrigações escolares acima das possibilidades da classe: em criar situações conflituosas, como prazos fatais, trabalhos que decidirão a sorte do aluno, etc. São os que, durante as provas, vão percorrendo as carteiras, dizendo, quando interpelados: — "Não sei, não sei", ou: — "Está tudo errado" e com certo brilho nos olhos...

16 — *Tipo masoquista* — Que se faz de vítima. O magistério é uma expiação. Quanto mais se instala a anarquia em classe, mais satisfeito parece estar o professor. É comum, mesmo, relatar as *injustiças* que os alunos praticam...

17 — *Tipo distante* — É o que dá aula sozinho. Não vê os alunos sob nenhum aspecto, a não ser para que façam silêncio. Está sempre diante de um auditório imaginário, fictício... ao qual vai desenvolvendo as suas idéias. Chega mesmo a nem ouvir as interpelações dos alunos, muito menos a entendê-las...

5° — *O bom professor.*

"O bom professor, verdadeiro educador, é aquele que consegue estabelecer e manter relações harmoniosas com seus alunos, caracterizadas por simpatia e compreensão. Alunos e professores gostam e estimam-se mutuamente. O estudo de inúmeros casos apresentados em seminários para professores revela que professor e aluno devem trabalhar juntos, dentro de uma atmosfera de solidariedade e cooperação, movidos pelo interesse que con-

duz à execução do trabalho do momento. Crescerá, assim, com eles, o sentimento de segurança que resulta do ambiente que permite liberdade de ação e pensamento e que garante o respeito pelos sentimentos, capacidade e direitos alheios" (Riva Bauer, *Formação*, nº 193, pag. 42).

O professor deve ter em mira em *que* e *como* a sua disciplina coopera na formação do educando. A disciplina deve ser um *meio* e não um *fim* para o professor. Ser professor é

mais do que conhecer a disciplina. Caso contrário seria reduzir a educação a mera instrução. Para educar é preciso, fundamentalmente, compreensão, amor e justiça.

Para o professor compreender e amar seus alunos e ser justo para com os mesmos, precisa, antes do mais, conhecê-los. Conhecê-los naquilo que têm de comum e de diferente. Conhecê-los em suas peculiaridades, possibilidades e limitações.

Socorrer o educando em sua realidade biopsico-social é finalidade do professor. O professor deve conhecer essa realidade e, à base da mesma, levar o educando a realizar-se, independente de um padrão fixo que lhe queiramos impor ou à base de comparações com outros alunos, comparações essas que, em educação, são sempre vexatórias e injustas.

Educar é levar o adolescente a ser feliz e útil aos seus semelhantes, dentro de sua realidade humana e social.

O bom professor tem como qualidades fundamentais: preparação técnica, adaptabilidade, amor ao próximo, estabilidade emotiva e espírito de justiça.

a) *Preparação técnica* na disciplina que vai lecionar e nos processos didático-pedagógicos para a sua ministração. este assunto, que é central no presente trabalho, será apresentado adiante, detalhadamente;

b) *Adaptabilidade*, de maneira ao professor adaptar-se ao aluno e ao seu meio e dessa situação soer-guê-lo, levá-lo a realizar-se à base de sua realidade biopsico-social;

c) *Amor ao próximo*. Não se compreende mesmo como possa alguém pretender educar adolescentes e quem quer que seja, se não sinta amor ao próximo, vontade de ajudá-lo a realizar-se, a torná-lo livre e independente e apto a viver democraticamente ;

d) *Estabilidade emotiva*. Não é possível educar a não ser em ambiente sadio e que inspire confiança ao educando. O educando deve prever a conduta de seus mentores. Saber-lhes a linha mestra de suas reações. Não educa o professor que transmite a sensação de que tudo pode acontecer.. .

e) *Espírito de justiça*. Neste particular a justiça tem de ser encarada sob dois aspectos:

Primeiro — Justo, no sentido de serem as normas estabelecidas para todos, indistintamente;

Segundo — Justo, no sentido de serem ponderadas as condições pessoais e circunstâncias que envolvem o comportamento do adolescente.

6.' — *Necessidade da preparação técnica do professor*.

Dispensa justificativas a necessidade da preparação técnica do professor

secundário. Esta preparação, universalmente aceita para o pro-

fessor primário, faz-se necessária, também, para o professor secundário.

O conhecimento do educando, em fase delicada de seu desenvolvimento, dos métodos de ensino, do conhecimento do meio social, da disciplina a lecionar, tudo isso requer preparação técnica, pois não são conhecimentos que possam ser improvisados.

Seria um crime deixar que o professor adquirisse esses conhecimentos através dos anos de magistério ou através do "ensaio-e-erro", uma vez que está em jogo o futuro de seres humanos.

Esta preparação é imprescindível e fundamental para o exercício do magistério secundário.

79 ■— *Formação do professor secundário.*

Podemos encontrar pelo menos três formas de preparação do professor secundário:

1 — *Formação do especialista,* como vem se processando na maioria dos países europeus. O candidato aprende a aprender a disciplina de sua preferência, na convicção de que um bom conhecimento da matéria é suficiente para o desempenho da função docente. A convicção é de que o conhecimento da matéria outorga, também, qualidades didáticas.

2 — *Formação em função da escola secundária.* — Esta é a orientação seguida nos Estados Unidos da América do Norte. O estudante aprende a ensinar. A disciplina é ministrada nos "Teachers College", tendo em vista, exclusivamente, a escola secundária e seus programas.

E fácil perceber que esta formação peca pelo excesso. É preciso

dar ao professor visão mais ampla que a própria escola secundária, para poder estar em condições de, por sua vez, prestar orientação ao adolescente.

3 ■— *Formação justaposta.* — Damos esta denominação à orientação seguida atualmente no Brasil pelas nossas faculdades de filosofia. Primeiro, um curso de 3 anos — de especialização em determinado ramo (bacharelado); depois, outro curso de 1 ano — ■ formação didática (licenciatura).

Acontece, como é fácil perceber, que estes dois cursos são justapostos e quando o estudante chega ao segundo, o de didática, não o leva muito a sério, pois julga o seu curso terminado. O que tem a fazer é arrastar um ano...

As causas desta anomalia são várias, mas as que nos chamaram a atenção são as seguintes:

1o — Durante o curso de bacharelado vai se formando a mentalidade do especialista. A preocupação do estudante passa a ser, não tanto a escola secundária, e sim a própria escola superior. A este respeito é curioso observar-se, no último ano, a luta pelas assistências... É fácil observar que, em muitos casos, lecionar na escola secundária (principalmente nas primeiras séries ginasiais) representa uma frustração e não um objetivo profissional.

2° — A formação especializada também não guarda relação com os programas secundários. Assistir, freqüentemente, ao desespero do estudante em busca de elementos com que preparar a sua aula para séries ginasiais, por incumbência da cadeira de Didática Especial...

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

3º.— O aluno, ao chegar no curso de Didática, vem imbuído de metodologia toda especial, principalmente se vindo de seções de ciência, contrastando com a metodologia das ciências educacionais, que requer mais ponderação para resultados menos precisos... Isto acarreta no estudante uma desconfiança nessas disciplinas que dificilmente é vencida.

4o — Os cursos de Didática, por sua vez, via de regra, deixam muito a desejar por falta de pessoal realmente especializado, o que ajuda o descrédito das ciências pedagógicas. estes cursos, quase sempre, não conseguem inculcar no professorando nem a noção de causalidade, de determinação da conduta humana.

5v — Durante sua formação, o professorando aprende a *ver a disciplina* e não o *aluno*...

Estas são, a nosso ver, as causas principais da ação deficiente de nossas faculdades de filosofia na formação do professor secundário.

Deve-se tolher às faculdades de filosofia a finalidade de preparar o professor secundário? Não. Isto seria absurdo. O que é preciso é modificar a estrutura dessas faculdades para que mais se ajustem ao preparo efetivo do professor secundário, sintonizando-o com as exigências, realidades e objetivos da escola secundária.

8º— *A formação que mais conviria.*

Tudo indica que a preparação que mais conviria seria a *mista*. Ao mesmo tempo que o estudante vai se especializando na seção de sua preferência, vai, também, se especializando nas disciplinas pedagógicas e nas técnicas de ensino.

Durante o curso de bacharelado, junto aos estudos de especialização, haveria, também, disciplinas de natureza pedagógica. Só assim, pensamos, poder-se-á ir formando no estudante uma consciência educacional e uma visão real dos problemas e exigências da escola secundária.

Vejamos um possível currículo: 1º ano —

Disciplinas de especialização, mais *Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem.*

2º ano — Disciplinas de especialização, mais *Psicologia Diferencial e Biologia Educacional.*

3º ano — Disciplinas de especialização, mais *Estudos dos problemas da Escola Secundária e Sociologia Educacional.*

4º ano — *Didática Geral e Especial, Filosofia da Educação e Noções de Orientação Educacional.*

No 4º ano, para formação prática, haveria *regência efetiva de classes, feitura de relatórios sobre o comportamento dos alunos* (forma de exercitar o estudante a observar o comportamento humano e a notar as diferenças entre seus alunos) e *feitura de relatório da situação social desses mesmos alunos* (fôrma de introduzir o estudante na realidade dos problemas sociais).

Creemos que, deste modo, cobrir-se-iam os três setores essenciais da formação do professor:

1 — *Cultura geral* — adquirida através do curso secundário completo.

2 — *Cultura especializada* — adquirida através dos três primeiros anos de faculdade.

3 — *Cultura didático-pedagógica* — adquirida através de estudos

de disciplinas pedagógicas paralelas às de especialização e mais os estudos do 4º ano de faculdade.

Para os estudantes de faculdades de filosofia que de início não se destinam ao magistério, que depois de formados desejem lecionar, bem como para as pessoas de formação universitária que, também, desejam ingressar no magistério, teriam mais dois anos de estudos, assim distribuídos:

1º ano — Estudo de todas as disciplinas pedagógicas dos 1º, 2º e 3º anos das faculdades de filosofia.

2º ano — O mesmo 4º ano das faculdades de filosofia.

9º — *Ação que conviria ao professor secundário desenvolver.*

Além do encargo de aulas, o professor deveria comprometer-se nas seguintes práticas:

1 — ser conselheiro de um grupo de alunos. Os próprios alunos poderiam, após os primeiros 10 dias de aula do ano, escolher os seus conselheiros. Todos os problemas do aluno — particulares e escolares — seriam orientados pelo professor. Quando, diante de um problema, o professor se sentisse inseguro, então encaminharia o caso à Orientação Educacional.

2 — Conviria, pelo menos duas vezes por ano, que um grupo de colegas assistisse à sua aula para, após a mesma, debatê-la sob o ponto de vista de conteúdo e de didática.

3 — Elaboração de fichas psicossociais de seus alunos.

4 — Reuniões mensais de professores para apresentação e discussão dos problemas técnico-pedagógicos da escola.

5 — Estabelecer contatos com o aluno dentro e fora da classe. É

uma necessidade o professor conversar com seus alunos, pois só através da conversa franca, pode-se chegar às dificuldades do mesmo, a fim de orientá-lo.

6 — Sempre que possível, facilitar a "polivalência" do professor nas primeiras séries ginasiais. Seria de toda conveniência que um professor desse um conjunto de matérias afins, com o intuito de facilitar a transição do curso primário para o secundário.

10º — *Aperfeiçoamento da Escola Secundária.*

Para um contínuo aperfeiçoamento da escola secundária, mister se faz:

a) Criação de colégios experimentais que poderiam ser os anexos às faculdades de filosofia. Nesses colégios far-se-iam ensaios de organização escolar, de novas técnicas, aperfeiçoamento das antigas, etc.

b) Criação de uma cadeira intitulada "A Escola Secundária e seus problemas", que poderia funcionar no curso de Didática, destinada ao estudo e pesquisa dos problemas da escola secundária;

c) Cooperação do Ministério da Educação e Cultura, através de um serviço especializado de divulgação de natureza didática das diversas disciplinas, com a confecção de apostilas à base de revistas, livros e experiências, que seriam distribuídas ao professorado;

d) Realização de congressos de professores, segundo a disciplina, o que permitiria uma troca de informações sobre métodos, tópicos de programa, resultados e insucessos,

etc. — IMÍDEO GIUSEPPE NÉRICI —
(*Correio da Manhã*, Rio).

1 — O homem traz do berço várias tendências, por esse motivo denominadas inatas, e, com o andar dos anos e sob o influxo de numerosos fatores, adquire outras, as nuais, desenvolvidas e aperfeiçoadas, podem tornar-se habilidades ou técnicas. Dentre estas últimas está a habilidade para o estudo, habilidade que todos deveriam procurar adquirir.

Nos países cultos todas as crianças cursam pelo menos a escola primária, com duração média de quatro a cinco anos. Bom número de jovens também seguem a escola de nível médio, a qual se estende por um prazo nunca inferior a cinco anos; alguns, a escola superior, em ramo especializado, segundo as tendências próprias. São, por consequência, cinco, 10, 15 ou mais anos de estudo. Durante estes anos aprendeu-se um pouco de tudo e, muitíssimas vezes, não se aprendeu a estudar. Em consequência, muito esforço escolar se torna inútil e improdutivo e numerosos jovens não vencem na escola.

uma experiência pessoal de quase trinta anos de magistério convenceu-me de que inúmeros ginásios e colegiais e mesmo acadêmicos não sabem estudar ou não conhecem as melhores técnicas, vencendo, por vezes, assim mesmo, nos estudos, em virtude de certa intuição natural.

Inteligências de nível médio ou superior fariam prodígios se empregassem as técnicas devidas; e inteligências menos dotadas também conseguiriam alguns resultados com seu emprego.

2 — Para esclarecer o problema devemos começar por definir o que seja o estudo. Em tempos passados, estudar era aprender de cor o que se encontrava nos textos ou o que o professor ensinava.

É evidente que tal conceito já não tem curso, especialmente desde que a psicologia da aprendizagem realizou estudos e pesquisas em torno deste problema e chegou a resultados excelentes. Varia, sem dúvida, o conceito do que seja o estudar e o aprender, de acordo com as numerosas correntes da psicologia da aprendizagem.

Poderíamos, nesta altura, citar os conceitos emitidos pelas várias escolas, como a mecanicista, a gestalista, a personalista, a dinâmica e outras. Poderíamos citar Thorndike, Kilpatrick, Colvin, Woodworth; Humphey, Morrison e outros. Isso tudo, pouco adiantaria, pois, as escolas e os autores divergem consoante os pontos de vista seguidos.

Sendo coisas distintas o estudar e o aprender, daremos de ambos uma definição, frisando bem que nosso objetivo, nestas linhas, não é o ensino, trabalho próprio do professor,

mas o estudo, trabalho do aluno e do professor, em particular no esforço daquele e na colaboração que deve ser dada por este.

Para o primeiro adotaremos o conceito de Ernestina Giordano em "Estudos dirigidos ou orientação nos estudos":

"Em sentido lato, estudar é aplicar voluntariamente a atenção para chegar a conhecimentos novos, confirmar conclusões anteriores, ou destruir afirmações tidas até então como verdadeiras, o que acontece com o estudo enquanto pesquisa

científica. E também assimilar idéias de outrem, refletir sobre elas, compreendê-las e, às vezes, memorizá-las. Ê ainda transformar conhecimentos intelectuais em atitudes e repetir atos para formar hábitos".

Para o segundo, podemos adotar o conceito de Violeta Vilas Boas, emitido no Curso "Fundamentos do Estudo Dirigido": "O aprender é a aquisição, eminentemente pessoal, é a integração de estímulos representados por novas formas de sentir, pensar e agir, que se traduzem em domínio de técnicas, noções habituais, atitudes etc."

Ou, estoutra, média dos resultados da psicologia da aprendizagem:

"Aprender é assimilar o que se lê ou se ouve de modo tal que os novos conhecimentos, integrados aos já adquiridos, possam, fácil e livremente, ser evocados e aplicados".

Percebe-se, de imediato, que esta última definição não se refere às habilidades manuais, mas exclusivamente ao aprendizado de conhecimentos intelectuais. Percebe-se, outrossim, que o ato de aprender é um ato de todo humano, corpo e alma, o que, aliás, é plenamente confirmado pela psicologia moderna.

Embora o tema que desenvolvemos se refira ao estudar e ao aprender, ocupar-nos-emos em especial do aprender, que é o fim procurado pelo estudo.

A psicologia da aprendizagem, após experiências variadas, chegou a duas conclusões muito importantes ligadas ao assunto:

a) o emprego de métodos científicos torna o aprender mais eficiente;

b) o interesse e o gosto pelo estudo aumentam quando se utilizam as técnicas ou métodos científicos.

De posse desses dados parece interessante procurar descobrir quais são os "métodos científicos" do estudo, pois poderão prestar serviços inestimáveis aos jovens escolares e também aos intelectuais em geral, visto estudarem estes toda a vida.

3 — Começaremos por indicar as condições para o bom resultado de um método científico. Essas condições, de caráter experimental, podem dividir-se em extrínsecas (físicas e fisiológicas) e intrínsecas.

Dentre as primeiras são fundamentais: um local sossegado, bom arejamento, boa luz, comodidade razoável etc, assim como funcionamento regular dos órgãos, em particular das vistas, alimentação regular, descanso metódico etc.

Dentre as segundas, citaremos a normalidade psicológica, a vontade de estudar, a planificação dos estudos, etc.

todas elas são apenas "condições" de êxito no estudo.

Examinemos essas condições.

O local sossegado refere-se evidentemente ao meio físico. O estudante pode estar em movimento, em ação, sem destruir o sossego de que se trata. A pedagogia científica voltou-se mais para ação do que para a passividade e isto porque "o pensamento tem um substrato essencialmente motor" (Rui C. Costa) e "há mais resultado numa educação psicomotriz" (Mira y Lopes).

Ê esse princípio psicopedagógico-co que está na base da escola ativa, permitindo esta liberdade de movimentos com os quais alcança mais eficiência escolar.

É também baseada neste princípio, apreendido sem dúvida intuitivamente, que Maria Montessori, na "Casa dei Bambini", dá liberdade muito grande às crianças e delas consegue atenção, fundamento da aprendizagem.

O movimento, pois, longe de perturbar o estudo, pode ajudá-lo e é às vezes necessário.

O princípio é válido principalmente para as crianças, mas é também benéfico para os adultos.

As horas de estudo devem, por consequência, ser intervaladas com pequenos descansos, durante os quais é preciso dar-se a alguns movimentos físicos para evitar o arrefecimento da circulação nas extremidades e a circulação do sangue na cabeça.

Com referência ao arejamento da sala, sabe-se que durante o trabalho intelectual há maior consumo de oxigênio do que em tempo de repouso; daí a necessidade da renovação do ar e daí, também, a vantagem, sob esse aspecto, das aulas ao ar livre. (Houve um congresso sobre esse assunto: vide Psc. Anl. — Espanha — nº Ag. St. Out. de 54.)

Há experiências de Lobsien sobre a influência favorável do ar puro nos estudantes sob o ponto de vista do aprendizado.

Observações análogas foram feitas no tocante à iluminação da sala de estudos. A luz deve ser repartida uniformemente, ser fixa, difusa e suficientemente intensa. A melhor luz é a solar, apesar de, às vezes, não satisfazer todas as condições supra. A sala de estudos deve estar disposta de modo tal que a luz venha pela esquerda.

Finalmente, devemos considerar também a comodidade como fator que influi no aprendizado. Entende-se por ela que o estudante deve estar sentado comodamente, em boa postura, e ter os livros de estudo sobre a mesa, levemente inclinada para ele. Essa é considerada a melhor posição, pois não exige outro esforço senão o cerebral.

Ao lado das condições físicas de grande importância quero lembrar umas outras, fisiológicas, as quais também podem influir no rendimento ou prejuízo do estudo.

Assim, o bom funcionamento dos órgãos sensoriais, em particular da visão e da audição, é de importância singular para o estudo. A suficiente nutrição, reparadora das perdas ocasionadas pelo esforço escolar, e, sobretudo, a regularidade do descanso noturno, são outras tantas condições que influem poderosamente nos resultados do estudo.

Existem ainda outras condições fisiológicas. As principais são:

Procurar uma temperatura ambiente entre 17 e 20 graus centígrados (isso vale para os países de temperaturas muito variadas); estudar de preferência de manhã, pois o trabalho pela manhã pode ser considerado como dez ou quinze por cento superior ao da tarde ou da noite (isso, em parte, depende do costume); não estudar nas duas horas que se seguem às refeições principais, a fim de não desviar para o cérebro o sangue que deve realizar o trabalho digestivo; estudar sempre às mesmas horas, de modo a alternar os períodos de estudo e descanso e criar o "hábito" do estudo, sumamente benéfico ao aprendizado; não estudar deitado, pois, além do

cansaço inútil das mãos para segurar o livro, há, em geral, má posição para os olhos e, ainda, dificuldade para a tomada de apontamentos, sempre necessários num estudo bem feito.

Não podemos silenciar sobre outro grupo de condições, as intrínsecas, as quais, para alguns pedagogos, são mais importantes que as anteriores. Destacam-se entre elas a normalidade psicológica. Embora difícil de estabelecer o critério de tipo psicológico normal, é certo que as anomalias, numerosas, representam forte empecilho aos estudos.

Citamos ainda a vontade de estudar, o querer estudar, a disposição psíquica para o estudo. Todo o resto de pouco serviria, se esta faltasse. E, finalmente, um plano de estudos, um ideal a atingir, uma finalidade bem definida.

Estabelecidas as condições da psicohigiene, vejamos agora as técnicas científicas experimentais do estudo.

4 — A Pedagogia Científica e a Psicologia Educacional multiplicaram em nosso século as experiências para estabelecer as técnicas da aprendizagem. Vamos assinalar as principais. Poderão ser de grande proveito para muitos. A aprendizagem completa compreenderá quatro operações: compreensão, fixação, reprodução, e aplicação. Vejamos preliminarmente as técnicas da compreensão.

A primeira técnica a seguir-se no estudo consiste em começar por compreender o texto a estudar. Compreender o sentido de todas as palavras e do texto todo. este trabalho se realizará com o auxílio do professor ou

do dicionário. Não se poderá encarecer suficientemente a im-

portância deste esforço para compreender, pois êle representa boa parte do trabalho da aprendizagem e permite ao estudante adquirir justeza e propriedade tanto no linguajar-falado como no escrito. As experiências provam que os recursos verbais e lingüísticos dos bons e maus alunos diferem profundamente em conseqüência de os últimos não se preocuparem, em geral, com o aprendizado de vocabulário. Quanto mais facilmente fôr compreendido o texto, mais facilmente será aprendido e assimilado.

A segunda técnica para o estudo é a distinção a ser feita entre o essencial e o secundário no texto lido ou escutado. Esta distinção permitirá salientar o que se denomina "unidade lógica do pensamento". É evidente que, em geral, basta assimilar o essencial. Muitos jovens têm grande dificuldade no estudo porque não são capazes de separar o essencial do acessório, não lhes sendo possível aprender tudo. Para que os jovens adquiram essa técnica, faz-se mister sejam realizados exercícios em aula. exercícios ditos de "inteligência" por meio dos quais o professor ensina a destacar o essencial do acessório. E para esse fim, também, que os professores, no fim de cada aula, fazem breve apanhado do assunto desenvolvido e, no início da nova aula, começam por lembrar os pontos centrais do tema abordado na lição anterior. Para os alunos de inteligência e atenção normais estes dois exercícios são muito proveitosos para desenvolver a técnica de que falamos, isto, é, a capacidade de discernir o essencial do acessório.

Um modo muito prático de destacar o essencial em notas, livros

etc, é sublinhar as linhas correspondentes, ou pôr traço vertical na margem. deste modo, ao esforço intelectual junta-se um auxílio sen-sorial.

Podemos afirmar que o estudante incapaz de sublinhar as idéias dominantes de um trecho não tem capacidade para a apreensão sintética dos temas, não tem visão de síntese, não tem, por isso mesmo, capacidade para investigações.

A terceira técnica para o estudo é a organização de resumos, de esquemas ou quadros sinóticos dos textos a aprender. Mas, a organização destes esquemas exige do estudante aquilo de que falamos há pouco, isto é, a visão de síntese e a capacidade para exprimi-la.

A melhor maneira de organizar notas é o sistema de fichas, pois permitem consulta rápida e facilitam a renovação ou a atualização.

As três técnicas que assinalamos correspondem à primeira fase do problema do aprender, que é a compreensão.

É para facilitar o trabalho da compreensão que existe o professor e que existem as escolas. Mas, como

veremos, o esforço do professor representa apenas uma parcela no complexo problema da aprendizagem.

Seguem-se agora as outras duas, que são a fixação e a posterior reprodução.

Vejamos as técnicas da fixação. O problema da fixação, sendo tão importante quanto o da compreensão, foi êle muito estudado por pedagogos e psicólogos. Duas técnicas ou métodos de fixação surgiram: método global ou total e método parcial ou fragmentário.

O primeiro consiste em ler o trecho e estudá-lo de extremo a extremo; o segundo em dividi-lo em partes para estudá-las separadamente. A primeira vista todos dirão que o segundo é superior ao primeiro; mas, assim não é, ou, melhor, cada um tem sua época propícia de emprego. Assim, o método fragmentário será mais empregado pelas crianças porque lhes falta capacidade e fôlego para um esforço mais longo; o método global será preferido-pelos adultos.

Seu emprego eficaz revelará, aliás, maturidade de espírito e capacidade mental. Não podiam faltar métodos intermediários, especialmente úteis para o aprendizado de trechos longos. São dois, um devido a Meumann e outro, a Pechstein.

O de Meumann, denominado método misto ou intermédio, consiste em ler a lição completa e dividi-la, a seguir, em várias partes segundo as dificuldades, fixando-as após sucessivamente. O de Pechstein, denominado método parcial progressivo, segue o critério inicial de Meumann e, após, estuda cada parte, não prosseguindo antes de associar a última aprendida às anteriores.

Não devemos dar por encerrado o exame da fixação do aprendizado sem antes formular a pergunta: Quantas vezes deveremos repetir a leitura do texto, ou então, como-deverão ser estas leituras?

Não passou despercebido esse problema aos investigadores. Examinaram-no Eppinghaus, Jost, Piéron e outros. A conclusão a que chegamos é esta: uma repetição é infrutífera se feita dentro de um intervalo de tempo inferior a 10 minutos; torna-se mais eficaz à medida que aumenta o tempo do inter-

valo entre as repetições, atingindo o ponto ótimo, com o intervalo de 24 horas.

Compreende-se não haver necessidade de esperar todo este tempo.

Antes de passarmos à técnica da evocação ou reprodução, lembremos que um grande obstáculo à fixação é constituído pelas emoções. Qualquer excitação dos centros sub-corticais — caso das emoções — determina por indução a inibição das células corticais. É por esse motivo que a aprendizagem não se realiza ou se realiza mal sob o influxo do medo. Um estudante, sabedor de que vai ser punido, se não aprender isto ou aquilo (quem não lembra os "bons tempos" do "bolo"...), aprende-o tanto mais dificilmente quanto maior fôr o castigo prometido.

A aprendizagem requer, pois, normalidade emocional. Obtêm-se melhores resultados com atos de paciência e apelos de brandura do que com sofreguidão e violência.

A fixação do aprendido se verificará pela evocação, terceira etapa do processo geral da aprendizagem.

Vejamos as técnicas da evocação. Parece estranho falar em técnicas de evocação, julgando muitos bastarem as da fixação. Mas, assim não é: há técnicas para aprender e técnicas para evocar a aprendizagem.

uma primeira técnica consiste em fazer simplesmente um esforço evocativo após curto intervalo de descanso. este processo, no início, dá pouco resultado.

uma segunda técnica consiste em também reproduzir o trecho lido com palavras próprias, procuran-

do focalizar o essencial. Atingindo este mínimo, aos poucos se lhe incorporam os pormenores complementares.

É importante lembrar que as experiências mostraram ser muito eficaz a evocação, se a aprendizagem se fêz com leituras repetidas, intervaladas com repousos de pelo menos dez minutos.

Aqui, também, como na fixação, podem interferir, tendo efeito inibitório, as emoções de certa ordem.

Dentre as inibições devem ser mencionadas duas muito pesquisadas por Froebes, Gemelli, Mc Geoch e outros. São as inibições associativas e reprodutivas, ambas muito prejudiciais, devendo ser evitadas com cuidado. Um exemplo nos permitirá compreender em que consistem. Suponhamos que alguém aprende ao mesmo tempo o alfabeto grego e o hebraico, comparando-os com o latino, que já conhece. Êle, naturalmente, associa a um mesmo som símbolos diferentes ou sinais visuais diferentes o que provocará na hora de evocação as inibições associativa e reprodutiva (dificuldade de associar convenientemente e conseqüente dificuldade de reproduzir).

Também pode ser citada a "inibição paradoxal", estudada por Pavlov, a qual consiste na inibição verificada em casos em que o objeto do conhecimento ou o estímulo é comum e trivial e assim mesmo não conseguimos evocá-lo ou, ainda, quando queremos "com certa pressa" recordar um fato, um pormenor, um nome e não o conseguimos, ainda que o consigamos facilmente ou espontaneamente horas depois.

E, por fim, mencionaremos também a "inibição regressiva" a qual

consiste em esquecer ou em recordar com dificuldade o que já se estudou à medida que se prossegue num determinado estudo. Numerosos pesquisadores como Mc Geoch, Stoering, Hunter e outros a consideraram a causa principal da incapacidade de recordar.

Ela varia com a idade, com o grau de inteligência, com a intensidade do trabalho intelectual que se realiza etc.

Pode-se diminuir a alternando as vias sensoriais da aprendizagem: visual, acústica, motora, etc.

De um modo geral as Inibições serão evitadas pela atenção e pela sistematização dos estudos.

Ê para evitar a formação de inibições, isto é, para estabelecer descansos regulares que existem os recreios nas escolas. Cabe aos professores e também aos alunos respeitá-los.

Idênticamente, quando o aluno estudou por tempo regular uma determinada disciplina não deve logo passar a outra, mas, fazer um intervalo de dez a quinze minutos, com o que evitará o perigo das inibições de toda ordem e terá resultados compensadores. O período ótimo do estudo contínuo não deve ser superior a hora e meia. Se os horários escolares prevêm tempo maior, há necessidades de um intervá-lo para o descanso.

5 — Com o estudo da evocação ou reprodução pareceria termos esgotado o trabalho do aprender. Mas, assim não é, pois falta examinar o complemento natural de qualquer aprendizagem que é a capacidade de aplicação, a capacidade de utilização imediata, quando necessária, do que se aprendeu. Sabemos serem

coisas distintas a teoria e a prática. A experiência de todos os dias mostra a necessidade das aplicações para confirmarem a aprendizagem. Em Matemática, em Física, por exemplo, conhecer a teoria e resolver problemas são assuntos muito distintos embora correlacionados, e muitas vezes o estudante, mesmo conhecendo razoavelmente a primeira, não consegue haver-se com a segunda.

Essa falha se verifica por duas causas principais. Em primeiro lugar não são feitas, talvez, práticas suficientes nas escolas, especialmente nas secundárias e, deste modo, o estudante não adquire uma visão completa dos casos gerais que se apresentam nas aplicações.

Em segundo lugar, o estudante pretende realizar a prática, que é a quarta fase do trabalho da aprendizagem, servindo-se apenas da primeira, da compreensão do ensino resultante das explicações dadas pelo professor em aula. Quer prescindir da fixação e da evocação da matéria teórica, pois, desta, em geral só se ocupa em tempos de exames... Daí seu insucesso nas aplicações práticas. Estas só poderão ser realizadas com segurança e proveito após a assimilação dos fundamentos técnicos que as condicionam.

6 — Tudo o que foi dito refere-se ao problema da aprendizagem em indivíduos tanto quanto possível normais.

Compreendemos agora quão complexo é o problema do estudo e da aprendizagem e quanto; esforços deve fazer o professor para amparar o estudante na solução deste problema. O primeiro passo a dar, porém, é o estudo, é o conhecimento da questão em seus mínimos deta-

lhes pelo próprio professor, pois só após o conhecimento de todos os processos que o assunto comporta, poderá empregar os meios que a experiência científica, e não apenas o empirismo, recomenda.

É preciso, a seguir, habilitar o jovem a organizar o próprio trabalho intelectual, de modo seguro, científico e racional. O estudo é auto-ensino, afirma Foster; é ensino conduzido pelo próprio indivíduo que estuda. Não bastam recomendações para o estudo, nem advertências, nem reprimendas. É necessário algo de objetivo, de concreto, de positivo. O estudo deve tornar-se hábito nos colegas e especialmente nos acadêmicos, pois estes, mesmo quando profissionais, devem continuar a estudar o resto da vida.

toda aquisição de conhecimentos, como, aliás, toda educação, requer participação pessoal e o resultado será tanto melhor quanto mais eficiente fôr o esforço próprio. De quanto se aprende, algo permanece, se fixa, se incorpora, constituindo o ponto de partida da cultura. E precisamente para melhorar a eficiência do esforço próprio que servem as considerações *supra*, as quais representam apenas uma contribuição para a solução de um grande problema escolar.

Resumindo, direi que a aprendizagem compreende quatro fases, das quais só a primeira e um pouco a última dependem diretamente do professor. As demais, e são fundamentais, dependem do estudante.

Compreensão, fixação, evocação, aplicação, eis os quatro aspectos do estudar e do aprender. É necessário que nas escolas o aluno seja orientado, seja dirigido, pelo menos du-

rante certo tempo, até que possa continuar sozinho, como "estudante-autônomo", sua tarefa. Se faltar essa orientação, será êle um autodidata com todos os defeitos que o fato implica.

Cabe assim ao professor realizar bem a parte que lhe toca, não esquecendo de "ensinar" ao aluno a cumprir a sua. — Ir. JOSÉ OTAO — (*Veritas*, Porto Alegre).

O ENSINO DAS CIÊNCIAS NOS ESTADOS UNIDOS E NO BRASIL

como a Escola é uma parte da Sociedade, é natural que nas duas se encontrem tendências e ideais equivalentes, que diferem de povo para povo de acordo com suas características psicológicas. Isto pode ser ilustrado por uma comparação entre o ensino nos Estados Unidos e no Brasil, através da qual veremos como repercutem na Escola certas diferenças de atitude que nos distinguem dos norte-americanos em geral.

Nem tudo, em educação, é melhor nos Estados Unidos do que aqui. Há, por exemplo, os problemas da discriminação e da delinqüência juvenil que a escola norte-americana ainda não conseguiu resolver. Mas o que nos interessa, neste paralelo, é reconhecer nossas deficiências, como primeiro passo para corrigi-las. Os americanos que-se preocupem com as suas.

Formalismo e Realismo

Durante minha permanência nos Estados Unidos pude confirmar uma observação já feita por muitos brasileiros: os americanos vão direto

aos fatos em situações em que nos perdemos em interpretações. Gostamos mais da forma do que do conteúdo. Preferimos o discurso ao seminário, os regulamentos ao senso comum. Há vantagens e desvantagens nos dois sistemas, como bem salientou Amoroso Lima (*A Realidade Americana*, 1955). Mas no setor educacional, e principalmente no ensino das ciências, nosso formalismo tem tido repercussões funestas.

Vivemos obcecados pelo documento; estamos sempre "tratando de papéis". Acho que no Rio se reconhecem mais firmas do que em todos os Estados Unidos. Lá os notários precisam em geral acumular outro emprego, mais rendoso: são farmacêuticos de "drug-store", charuteiros, advogados. Aqui são milionários.

Estudantes, pais de alunos, inspetores e até professores se preocupam mais com notas e diplomas do que a aprendizagem que tais símbolos deveriam representar. A "cola" e o "pistolão", praticamente inexistentes nos Estados Unidos, mostram como entre nós "passar" é mais importante do que aprender. As promoções por decreto, que estiveram em moda depois de nossas revoluções, são o extremo mais ridículo desta tendência. A vida de centenas de milhares de estudantes norte-americanos foi perturbada pela guerra. Mas em vez de diplomá-los por decreto o Governo atraiu-os novamente para as Universidades custeando-lhes integralmente os estudos.

Centralização

A educação é considerada nos Estados Unidos responsabilidade de

cada um. Cada comunidade mantém seu sistema de ensino e se esforça por aperfeiçoá-lo. A maioria das Universidades são privadas; as outras são estaduais. O governo federal não mantém, não custeia, nem fiscaliza nenhum sistema de educação do tipo comum, seja primário, secundário ou superior. A simples subvenção federal a instituições educacionais é vista com desconfiança. A doutrina é que educação controlada pelo Estado representa um perigo para a democracia. É verdade que verbas federais são aplicadas em benefício da educação; mas sempre indiretamente, sob forma de: o) custeio dos cursos de veteranos de guerra nas Universidades; 6) auxílio a escolas vocacionais, como as de ensino agrícola médio; c) bolsas de estudo para intercâmbio cultural internacional; d) educação militar; e) ensino e pesquisa em campos especiais ligados à segurança nacional, como o da física atômica.

Às vezes se tem a impressão que o governo federal procura pretensamente para conceder auxílios. No ano passado, por exemplo, o "Office of Education" aplicou onze milhões e meio de dólares na construção de prédios escolares em vinte Estados, para atender aos aumentos de matrículas decorrentes da instalação de serviços federais nesses locais.

A maioria das Universidades norte-americanas tem de manter-se com seus recursos próprios: contribuição dos alunos e doações filantrópicas. Isto torna as mensalidades pesadas para os estudantes; mas o grande número de bolsas de estudos, de diversas origens, garante aos bons estudantes ensino gratuito.

As doações feitas anualmente pelo povo norte-americano a instituições privadas ultrapassam duzentos milhões de dólares. Mais de três mil e quinhentas fundações e sociedades privadas distribuem doações, como observou recentemente o editor da *School Review*: "Nunca antes, na história dos Estados Unidos ou de qualquer outro país, houve tanto interesse por parte do leigo pelo processo da educação".

No Brasil, este agudo senso de responsabilidade em face dos problemas educacionais é compartilhado por poucos. A maior parte de nossas Universidades são sustentadas, direta ou indiretamente, pelo governo federal. Mesmo o ensino secundário, onde a iniciativa particular se tem mostrado mais ativa, é controlado e fiscalizado pela União. As funestas consequências desta centralização foram analisadas, de maneira magistral, pelo Dr. Anísio Teixeira perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (vide *Educação*, dezembro de 1954).

Fiscalização

Apesar da ausência de fiscalização federal, não ocorrem, nas escolas dos Estados Unidos, os escândalos que, no Brasil, tiveram de ser impedidos por uma fiscalização rígida. Nos dois países há escolas boas e más, embora a variação seja maior aqui. Mas o americano prefere boa educação a diplomas bonitos. O público, orientado por associações que avaliam o verdadeiro mérito das escolas, escolhe as melhores que, por seleção natural, preponderam, enquanto as ruins se aperfeiçoam para não desaparecerem.

No Brasil a fiscalização federal pretende suprir este mecanismo natural. Mas o Ministério não pode verificar se o professor ensina bem ou mal, e nem pretende fazê-lo. Isto seria tão ridículo como postar agentes nos consultórios médicos para desmascarar charlatães. Seus inspetores exigem que as provas sejam feitas na forma da lei, mas não podem apurar se houve aprendizagem. Cada colégio é obrigado a ter um microscópio, mas os regulamentos são omissos sobre quantas vezes deve ele sair da caixa... Ganharíamos muito se a burocracia da fiscalização à burocracia escolar se reduzisse para dar lugar a um serviço ministerial construtivo que, em lugar de apenas impedir fraudes grosseiras, procurasse auxiliar, entusiasmar e orientar o professor em seu trabalho diário.

Verificação da aprendizagem

As notas obtidas pelos alunos no curso secundário exprimem, nos Estados Unidos, mais fielmente do que entre nós, o seu real aproveitamento. Constituem elas o mais importante critério para admissão às Universidades. Outros dados levados em conta são as opiniões dos ex-professores do candidato e o que apuram testes e entrevistas pessoais. Não há, porém, rigidez nem uniformidade de critérios. Cada Universidade adota livremente o sistema que lhe parece melhor, e em princípio tem o direito de rejeitar qualquer candidato sem explicação. As comissões, embora procurando documentar-se objetivamente, assumem, assim, a responsabilidade da escolha.

No Brasil a comparação entre candidatos é feita exclusivamente pelos exames vestibulares, que, entretanto, ainda não estão à altura desta responsabilidade. eles exigem mais memorização do que raciocínio' mais nomenclatura que fatos; mais teoria que experiência; mais minúcias do que conceitos fundamentais. Além disso a verificação dos conhecimentos é imprecisa e aleatória. Todo candidato sabe que a sorte (e às vezes a influência de amigos) é fator importante para passar nos exames.

As Congregações de algumas Faculdades se têm esforçado por melhorar a qualidade dos exames vestibulares. Se este movimento se generalizar, isto terá, além das vantagens intrínsecas, uma influência decisiva nos cursos pré-universitários. Se, por exemplo, se passasse a exigir mais conhecimentos práticos, os colégios, sob a pressão dos próprios estudantes, teriam de cuidar melhor da objetivação em seus cursos.

Neste efeito retroativo dos exames sobre a qualidade do ensino estava certamente pensando o Dr. Anísio Teixeira quando defendeu a introdução dos "exames de estado" no curso secundário, em sua brilhante exposição à Câmara, à qual já nos referimos. Vemos grandes dificuldades de ordem prática para tornar tais exames realmente eficientes. Executados em tão larga escala como qualquer exame final, exigirão eles um número de professores

equivalente ao que já atabalhoadamente se desincumbe dos exames nos estabelecimentos em que lecionam. Não é razoável esperar que esses examinadores oficiais, ti-

rados afinal do mesmo corpo de magistério hoje em atividade, venham a examinar melhor pelo simples fato de que examinam alunos estranhos. Isto, ao contrário, lhes torna a tarefa mais difícil e o julgamento mais discutível. O exame de estado se tornaria, na prática, mais uma formalidade a emperrar nossa burocracia escolar.

Seria, contudo, muito vantajoso que existissem exames gerais escritos, feito por meio de testes elaborados e julgados por especialistas, mas voluntariamente administrados pelos professores comuns. eles forneceriam ao professor um meio de comparar o adiantamento de sua turma com um padrão geral; e serviriam de base para classificar os estabelecimentos que a eles quisessem submeter-se para tornar públicos seus méritos.

Nos Estados Unidos há várias instituições, como o "Educational Testing Center", de Princeton, que se encarregam de elaborar e julgar testes a serem usados por qualquer escola que o deseje. Tais testes, construídos após meticolosos estudos, têm ampla aceitação. O volume de testes manuseados pela Universidade de Iowa tornou-se tão grande que foi construída a primeira máquina eletrônica (Electronic Test Processing Equipment) especialmente planejada para o julgamento automático de testes. Em doze horas de trabalho a máquina "digere" os testes de 70 mil alunos de quatrocentas escolas tendo cada teste 56 páginas. este trabalho era anteriormente feito por sessenta pessoas que trabalhavam durante cinco semanas.

Objetivos esquecidos

Os resultados da educação científica nos Estados Unidos estão muito mais próximos do que os nossos dos objetivos hoje aceitos como melhores dentro de uma filosofia educacional democrática. Obcecados pela tarefa de "dar a matéria" do programa, não dedicamos pensamento suficiente à pergunta: "Afinal de contas, para que ensinamos?", uma exame sério dos objetivos da educação científica, feito individualmente pelos professores antes do início do curso, não pode deixar de inspirar uma reforma radical de métodos e práticas. A falta deste exame nos deixa à mercê da rotina: ensinamos o que nos ensinaram e como nos ensinaram.

Nível exagerado

como nos lembramos melhor dos últimos cursos que tivemos, ensinamos pelos métodos universitários que, se são maus nas Faculdades, tornam-se abomináveis na escola secundária, e em nível quase universitário. Os alunos ficam ingurgitados de nomes técnicos e noções abstratas. O exagero em extensão é ainda maior que em profundidade. O objetivo implícito é dar cultura geral, é formar pernósticos, senão papagaios. Esquecemo-nos que educação não é aquisição de conhecimento, mas "aquisição da arte de usar o conhecimento".

Para corrigir este defeito não basta simplificar os programas. Qualquer programa pode ser desenvolvido em uma hora ou em 10 anos. Mesmo dentro do mais simples dos programas haverá profes-

sores que esgotarão em cada ponto toda sua erudição. Melhoremos os programas, mas antes de mais nada orientemos o professor.

A aula de exposição

Falar é um prazer que sabemos apreciar muito mais do que os americanos. Na vida comum o exercício desta prerrogativa está associado ao inconveniente de termos também de ouvir. Mas na aula de exposição o professor fala sozinho a uma audiência garantida. E verdade que as crianças se mostram às vezes relutantes em ouvir atentamente uma preleção de 50 minutos. A razão principal é que, quando chegam às nossas mãos, já passaram elas por várias horas do mesmo exercício. Mas a turbulência pode ser evitada se damos aos alunos um trabalho físico silencioso, como copiar o que dizemos. A paz reina, então, na sala de aula, onde a voz do professor ressoa agradavelmente em seus próprios ouvidos, enquanto a criançada esbanja papel.

A criança se adapta, sob o impacto educativo, de modo que, após um ano de treino neste sistema, os alunos de ciências adquirem as seguintes propriedades:

- a) Perdem a originalidade de pensamento e desenvolvem uma memotécnica que não respeita contra-senso ou tecnicismos.
- b) Adquirem a necessidade compulsiva de escreverem o que lhes dizemos. O professor que pretende que não o façam encontra enorme resistência.
- c) Adotam uma atitude de apatia sem revolta, para uso escolar,

que os faz parecer, à primeira vista, retardados.

d) Formam um conceito deformado do que seja ciência e passam a odiar tudo o que a ela se refere.

e) Criam novos critérios de valor: o que interessa é tirar boas notas e passar de ano, até receber o diploma. A aparência, o documento, é que importa. As aulas de exposição modelam a mentalidade for-malística das novas gerações.

Se quisermos que nossos alunos aprendam a aplicar os princípios básicos da ciência para interpretar e dominar o mundo que os cerca, é indispensável abandonar o método expositivo e adotar o método de problemas. As aulas serão, então, oportunidades que os alunos têm de contemplar aspectos da realidade e pensar sobre eles, com o auxílio do professor. A aula é para fazer pensar, não para informar.

Objetivação deficiente

O corolário da aula de exposição é a falta de trabalhos práticos. Naturalmente só raros estabelecimentos de nível secundário contam com instalações para trabalhos individuais. Mas é sempre possível fazer experimentos com material simples e barato para que os alunos ao menos vejam desenrolarem-se fenômenos, já que não podem provocá-los. A dificuldade é que, quanto piores as instalações e mais escasso o material, maior têm de ser o idealismo e a capacidade técnica do professor

para suprir, com seu esforço e engenho, as deficiências ambientais. Uma solução realística do problema terá de basear-se no aperfeiçoamento do professor, mais do que no melhoramento dos laboratórios.

O ponto sensível

Nosso sistema de educação é como uma máquina com todas as peças enferrujadas e tortas, a fabricar um produto imperfeito. Substituíamos uma delas; o resultado, que depende também das outras, continuará quase o mesmo. Mas se uma das peças tem a milagrosa virtude de suprir a deficiência de todas as demais e até as suas próprias, deve ser ela o objeto de todo nosso zelo.

Tal peça, no sistema de educação, é o professor. Absurdo nos programas, impropriedade de instalações, falta de aparelhagem, livros de texto inadequados, incompreensão dos diretores, tudo êle supre, corrige, enfrenta e supera. O auxílio que lhe prestarmos é o mais rendoso. Melhoremos seu salário. Facilitemos seu trabalho. Ofereçamos-lhe nossa simpatia. E, sobretudo, não deixemos que se sinta tão só. A troca de experiência com colegas, em congressos, seminários e cursos de aperfeiçoamento, é indispensável para que realize o essencial: manter a fé em si mesmo. — OSVALDO FROTA PESSOA — (*Educação*, Rio)

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 2.899 — DE 5 DE OUTUBRO
DE 1956

Prove sobre o pagamento de cooperações financeiras destinadas ao ensino médio.

O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1.º As cooperações financeiras consignadas no orçamento de 1955 ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos... (Vetado)... para início ou prosseguimento de obras em estabelecimentos de ensino médio do país, salvo as que já houverem sido satisfeitas, serão obrigatória e preferentemente pagas, em sua integridade, sem requerimento, acordo ou qualquer outra exigência formal, por intermédio da agência mais próxima do Banco do Brasil S. A., à conta dos créditos orçamentários de que trata o **art. 5.º** da Lei n.º 2.342, de 25 de novembro de 1954, a todas as entidades especificamente enumeradas em ambas as leis de meios.

Art. 2.º Na organização do plano de aplicação dos recursos do Fundo Nacional, com prioridade de pagamento sobre qualquer outra.

Art. 3.º Se, por motivo justificado, as cooperações de que trata esta lei deixarem de ser satisfeitas no corrente exercício, seu pagamento se transferirá obrigatoriamente para o exercício financeiro de 1957.

Art. 4.º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 5 de outubro de 1956; 135.º da Independência U 68.º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Nereu Ramos.

S. Paes de Almeida.

(Publ. no D. O. de 8-10-956)

LEI N.º 2.899 — DE 5 DE OUTUBRO DE 1956

Prove sobre o pagamento de cooperações financeiras destinadas ao ensino médio.

(Publicada no *Diário Oficial* — Seção I — de 8 de outubro de 1956).

RETIFICAÇÃO

Onde se lê: Art. 2.º (Na organização do plano de aplicação dos recursos do Fundo Nacional, com prioridade de pagamento sobre qualquer outra; leia-se: Art. 2.º Na organização do plano de aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio no corrente exercício, as cooperações a que alude o artigo anterior constituirão cota, especial, com prioridade de pagamento sobre qualquer outra.

(Publ. no D. O. de 12-10-956)

LEI Nº 2.915 — DE 13 DE OUTUBRO
DE 1956

Estende aos concursos de ciências econômicas, contábeis e atuariais o disposto no art. 61' do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, alterado pelo Decreto-lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945.

O Presidente da República,

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

Art. 1º É extensivo aos concursos nas Faculdades de Ciências Econômicas Contábeis e Atuariais, para o provimento nas cadeiras de qualquer um destes cursos, o disposto no art. 61 do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, alterado pelo De-reto-lei nº 8.195, do 20 de novem-bro de 1945.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 13 de outubro de 1956; 135» da Independência e 68» da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE. *Nereu Ramos.*
(Publ. no D. O. de 16-10-956) LEI No 2.938 — DE 2 DE NOVEMBRO DE 1956 Dispõe sobre os programas de ensino que servirão de base ao concurso de cargos de magistério. O Presidente da República, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1» Nos editais de concurso Para provimento de cargos de magistério serão indicados precisamen-

te a vaga a preencher e o programa de ensino adotado que servirá de base às provas de concurso.

§ 1º Será adotado o programa aprovado para o ano imediatamente anterior ao da abertura do concurso.

§ 2º Se a disciplina relativa ao cargo vago fôr ensinada em mais de um ano escolar, serão adotados os programas correspondentes a todos eles.

§ 3º Em hipótese alguma poderá ser adotado programa organizado por qualquer dos candidatos inscritos quando no exercício anterior, ou atual, do cargo a ser preenchido por concurso.

§ 4º Se não houver programa senão nas condições do parágrafo anterior, a congregação da escola organizará um especialmente que servirá de base ao concurso.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente os arts. 1º e 2º do Decreto nº 33.460, de 3 de agosto de 1953

Rio de Janeiro, em 2 de novembro de 1956; 135º da Independência e 68» da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 3-11-956)

LEI Nº 2.979 — DE 30 DE NO-
VEMBRO DE 1956

Modifica a denominação da Escola Industrial de Maceió para Escola Industrial Deodoro da Fonseca.

O Presidente da República, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1^o A Escola Industrial de Maceió passa a denominar-se Escola Industrial Deodoro da Fonseca.

Art. 2^o Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3^o Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1956; 135^o da Independência e 68^o da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

(Publ. no D. O. de 8-12-956)

LEI Nº 3.038 — DE 19 DE DEZEMBRO DE 1956

Federaliza as Faculdades de Direito de Santa Catarina e da Bahia e subvenciona a Faculdade de Direito de Sergipe.

O Presidente da República,

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

Art. 1^o É federalizada a Faculdade de Direito de Santa Catarina (F.D.S.C), situada em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina e integrada na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2^o Para execução do disposto no artigo anterior, são criados, no quadro permanente daquele Ministério, vinte e dois (22) cargos de professor catedrático padrão O, e três (3) funções gratificadas, sendo uma de diretor FG-1, uma de secretário FG-3, e uma de chefe de portaria FG-7.

Parágrafo único. As funções gratificadas de que trata este artigo poderão ser exercidas por extranumerário.

Art. 3^o É assegurado o aproveitamento, no serviço público federal, a partir da data da publicação desta lei, do pessoal do estabelecimento ora federalizado nas seguintes condições:

I — Os professores catedráticos, no quadro permanente daquele Ministério, contando-se o tempo de serviço para efeito de disponibilidade, aposentadoria e gratificações do magistério.

II — Os demais servidores como extranumerários, em tabelas criadas para esse fim pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para os efeitos do art. 192 da Constituição.

§ 1^o Para os efeitos deste artigo, a faculdade apresentará ao referido Ministério a relação de seus professores e demais servidores, especificando a forma de investidura, a natureza do serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 2^o Os professores não admitidos em caráter efetivo, na forma da legislação federal das cátedras, poderão ser aproveitados interinamente.

§ 3^o O aproveitamento assegurado neste artigo depende da assinatura da escritura pública, a que se refere o art. 4^o.

Art. 4^o Independentemente de qualquer indenização serão incorporados ao Patrimônio Nacional, mediante escritura pública, todos os bens móveis e os direitos do estabelecimento de ensino referido no art. 1^o.

Parágrafo único. Os títulos da dívida pública do Estado de Santa Catarina, pertencentes à faculdade com a cláusula de inalienabilidade, continuarão a integrar seu patrí-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

momo, somente podendo os juros ser empregados em conservação e melhoramento de imóveis ou em pensuísas, cursos de aperfeiçoamento ou de extensão.

Art. 5º É igualmente federalizada a Faculdade de Direito da Bahia (F D.Ba), fundada em 1891, incluída na relação dos estabelecimentos subvencionados da União pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, e já integrando a Universidade da Bahia (U. Ba.).

§ 1º Para a execução do disposto neste artigo, são criados, no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura, vinte e dois (22) cargos de professor catedrático, padrão O, e três (3) funções gratificadas, sendo uma de diretor FG-1, uma de secretário FG-3 e uma de chefe de portaria FG-7. São criados ainda, no quadro extranumerário da Universidade da Bahia, 12 (doze) cargos de assistentes de ensino, referência 27.

§ 2º E assegurado o aproveitamento no serviço público federal, nos termos do art. 3º desta lei, do pessoal do estabelecimento ora federalizado.

§ 3º Os juros dos títulos da dívida pública pertencentes, em caráter inalienável, à Faculdade de Direito da Bahia, e que continuarão a integrar o seu patrimônio, somente poderão ser aplicados em pesquisas, ou cursos de aperfeiçoamento, estímulo, cultura, ou aquisição de livros e revistas técnicos.

§ 4º Os demais bens pertencentes à Faculdade de Direito passarão a integrar o patrimônio da Universidade da Bahia.

Art. 6º É concedida, na forma da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, à Faculdade de Direito de ser-

gipe, a subvenção mínima anual ali estabelecida.

Art. 7º Para atender às despesas com a federalização das faculdades de direito de Santa Catarina e da Bahia, é o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 7.804.000,00 (sete milhões, oitocentos e quatro mil cruzeiros), sendo:

Cr*	
o) Faculdade de Direito de Santa Catarina ■—	
Pessoal	2.604.000,00
Material	200.000,00
6) Faculdade de Direito da Bahia, nos termos da Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946:	
Pessoal	4.500.000,00
Material	500.000,00
Total	7.804.000,00

Art. 8º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 19 de dezembro de 1956; 135º da Independência, e 68º da República.

JUSCELINO Kubitschek.

Clovis Salgado (Publ. no D. O. de 19-12-958)

DECRETO Nº 40.050 — DE 29 DE SETEMBRO DE 1956

Aprova o Regimento da Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1' Fica aprovado o Regimento da Diretoria do Ensino Secundário (D.E.S.) do Ministério da Educação e Cultura, que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, com este baixa.

Art. 2» este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3' Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

Clovis Salgado.

REGIMENTO DA DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Da Finalidade e Competência

Art. 1' A Diretoria do Ensino Secundário, subordinada ao Ministro da Educação e Cultura, tem por finalidade exercer atividades de administração do ensino secundário, de competência federal, a ela atribuídas pela legislação e, em especial, promover e orientar a aplicação das leis do ensino secundário sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2' À Diretoria do Ensino Secundário compete:

I — verificar as condições materiais e didáticas de estabelecimento de ensino secundário, para fins de concessão das prerrogativas da inspeção federal e proceder a revisões periódicas dessas condições nos estabelecimentos inspecionados;

II — exercer a inspeção federal do ensino secundário;

III — efetuar o registro de candidatos a professor, diretor, orientador educacional e secretário de estabelecimento de ensino secundário;

IV — promover, em todo o país, o aperfeiçoamento e a conveniente difusão do ensino secundário;

V — conservar sob sua guarda o arquivo escolar de estabelecimento de ensino secundário, que por ato da administração federal ou por iniciativa da entidade que o mantém, deixar de funcionar sob o regime de inspeção;

VI — cooperar com os outros órgãos do Ministério da Educação e Cultura no estudo e solução dos assuntos relacionados com as atribuições da Diretoria;

VII — prestar, em matéria de sua competência, colaboração solidária por serviço público ou entidade privada idônea;

VIII — realizar inquéritos, coletas de dados estatísticos, pesquisas e estudos; divulgar atos, experiências e iniciativas julgados de interesse do ensino secundário;

IX — promover intercâmbio entre escolas e educadores secundários nacionais e estrangeiros;

X — participar, na forma da lei, da administração do Fundo Nacional do Ensino Médio.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 3" A Diretoria compõe-se de:
Seção de Prédios e Aparelhamento Escolares (S.P.A.E.);

Seção de Pessoal Docente e Administrativo (S.P.D.A.);

Seção de Fiscalização da Vida Escolar (S.F.V.E.);

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Seção de Orientação e Assistência (S.O.A.);

Seção de Inspeção (S.I.);

Serviço Auxiliar (S.A.).

Parágrafo único. Subordinadas

Diretor funcionário Inspetorias Seccionais, através das quais se exercerá a ação regional da Diretoria.

Art. 4º A Diretoria terá um Diretor subordinado diretamente ao Ministro da Educação e Cultura; as Seções e o Serviço Auxiliar terão Chefes subordinados diretamente ao Diretor; as Inspetorias Seccionais terão Inspetores Seccionais e um ou mais Inspetores Itinerantes e Inspetores Assistentes.

Art. 5º O Diretor terá um Assistente e um Secretário, escolhido dentre os servidores da Diretoria.

CAPÍTULO III

Das Seções

Art. 6º À Seção de Prédios e Aparelhamento Escolares (S.P.A.E.) compete:

I — fazer estudos sobre especificações e discriminações qualitativas e quantitativas mínimas relativas ao material didático e às instalações a que devem obedecer os estabelecimentos de ensino secundário;

II — promover a verificação das condições materiais e didáticas dos estabelecimentos de ensino secundário que requererem as prerrogativas da inspeção federal;

III — promover a revisão periódica das fichas de classificação dos estabelecimentos sob inspeção federal e informar, quando fôr o caso, sobre o respectivo reconhecimento ou equiparação;

IV — manter um arquivo das fichas de classificação dos estabele-

cimentos de ensino secundário, bem como de fotografias, plantas e outros elementos auxiliares do conhecimento das condições materiais e didáticas desses estabelecimentos;

V — estudar processos de atuação de inobservância das condições materiais exigidos para funcionamento de estabelecimento de ensino secundário sob regime de inspeção federal e propor a providência ou penalidade que couber em cada caso;

VI — prestar assistência técnica aos estabelecimentos para o melhoramento de suas instalações e promover, diretamente ou em colaboração com outras entidades, medidas de estímulo e auxílio para a criação de boas escolas secundárias e aperfeiçoamento das existentes, assim como para a aquisição de material didático e meios auxiliares de ensino.

VII — expedir certidões relativas a assuntos da Seção.

Art. 7º À Seção de Pessoal Docente e Administrativo (S.P.D.A.) compete:

I — promover o registro dos candidatos a diretor, secretário, orientador educacional e professor de estabelecimento de ensino secundário;

II — expedir:

a) certificados de registro de diretores secretários, orientadores educacionais e professores de estabelecimentos de ensino secundário;

b) certidão relativa a assuntos da Seção.

III — manter atualizados:

a) fichário dos registros efetuados;

b) históricos funcionais dos candidatos registrados.

IV — informar processo de cancelamento ou suspensão de registro

de membros do pessoal docente, técnico e administrativo;

V — fazer o levantamento do pessoal docente técnico e administrativo, registrado e em exercício, suas características pessoais e de habilitação profissional, assim como condições de exercício.

Art. 8º À Seção de Fiscalização da Vida Escolar (S.F.V.E.) compete:

I — arquivar os relatórios das escolas relativas a alunos matriculados, exames e promoções;

II — manter atualizados os históricos escolares e ter em ordem os respectivos comprovantes;

III — informar sobre:

a) legitimidade de documento escolar;

b) nome, idade, filiação e naturalidade de aluno e registrar as retificações autorizadas;

XV — expedir certidões, certificados e fichas escolares.

Art. 9º À Seção de Orientação e Assistência (S.O.A.) compete:

I — estudar, bem como executar, diretamente ou em colaboração com outras entidades, ou ainda coordenar e orientar, as providências tendentes a:

a) difusão da orientação educacional e profissional e do conhecimento de seus objetivos e processos;

b) desenvolvimento das atividades complementares nos estabelecimentos de ensino secundário;

c) desenvolvimento da assistência médico-social a alunos e professores dos estabelecimentos de ensino secundário;

II ■— orientar e coordenar os serviços dos órgãos ou comissões incumbidos da distribuição de bolsas de estudo e de outros tipos de gratuidade escolares, bem como manter

sob sua guarda os relatórios, fichários e outros elementos informativos referentes ao assunto:

III — prestar assistência técni-co-pedagógica aos estabelecimento» de ensino e informar os processos referentes à remuneração do professorado do ensino particular.

TV — manter contato com organizações que concedam bolsas de estudo de nível superior, a fim de obter benefícios para professores.

Art. 10. A Seção de inspeção (S.I.) compete:

I — estudar e planejar as normas relativas à fiscalização dos estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção federal, assim como cuidar de sua revisão contínua * aperfeiçoamento;

II — apreciar, encaminhando ao Diretor, quando fôr o caso, processos relativos aos seguintes assuntos:

a) exame de admissão;

b) matrícula;

c) adaptação de curso;

d) transferência de aluno;

e) exames e provas;

f) revisão de provas;

g) aplicação de preceitos legais ou regulamentares sobre a vida escolar dos alunos ou a atividade fio-calizadora dos inspetores;

III — fazer o levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos;

IV — planejar e dirigir a execução das providências relativas a exames previstos pela legislação para candidatos de idade superior à normal para alunos dos cursos secundários ;

V — opinar sobre a redação do regimento do estabelecimento de en-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

sino sob a jurisdição da Diretoria do Ensino Secundário, manter ar-quivo dos regimentos dos estabelecimentos sob inspeção federal e registro atualizado de todas as modificações autorizadas;

VI — expedir certidões relativas a assuntos da Seção;

VII — Coordenar as atividades das Inspetorias Seccionais.

CAPÍTULO IV

Do Serviço Auxiliar

Art. 11. Ao Serviço Auxiliar (S. A.) compete:

I — elaborar os trabalhos mecano-gráficos e os atinentes a orçamento e comunicações;

II — preparar expediente que por sua natureza não competir às Seções;

III — exercer a administração do pessoal em serviço na Diretoria;

IV — manter atualizado o histórico funcional dos servidores e inspetores;

V — exercer a administração do material e zelar pela conservação e limpeza das instalações da Diretoria.

VI — expedir certidões relativas a assuntos de sua alçada.

CAPÍTULO V Das

Inspetorias Seccionais

Art. 12. As Inspetorias Seccionais (I.S.) serão em número de 37 (trinta e sete) e terão suas áreas de jurisdição fixadas pelo Diretor do Ensino Secundário, havendo em cada uma, além do Inspetor Seccional que chefiará os Inspetores de

Ensino Secundário em exercício na respectiva área de jurisdição, o número de Inspetores Assistentes e de Inspetores Itinerantes que vai abaixo discriminado em correspondência com as cidades que servirão de sede às mesmas Inspetorias:

1. Manaus (Estado do Amazonas)
 - 1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
2. Belém (Estado do Pará)
 - 1 Inspetor Assistente
1 Inspetor Itinerante
3. São Luís (Estado do Maranhão)
 - 1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
4. Teresina (Estado do Piauí)
 - 1 Inspetor Assistente
1 Inspetor Itinerante
5. Fortaleza (Estado do Ceará)
 - 1 Inspetor Assistente
2 Inspetores Itinerantes
6. Natal (Estado do Rio Grande do Norte)
 - 1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
7. João Pessoa (Estado da Paraíba)
 - 1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
8. Recife (Estado de Pernambuco).
 - 1 Inspetor Assistente
2 Inspetores Itinerantes
9. Maceió (Estado de Alagoas) 1
Inspetor Assistente 1 Inspetor Itinerante
10. Aracaju (Estado de Sergipe), 1
Inspetor Assistente 1 Inspetor Itinerante

- | | |
|--|---|
| 11. Salvador (Estado da Bahia) | 22. São José do Rio Preto (Estado de São Paulo) |
| 1 Inspetor Assistente | 1 Inspetor Assistente 1 |
| 2 Inspetores Itinerantes | Inspetor Itinerante |
| 12. Vitória (Estado do Espírito Santo) | 23. Taubaté (Estado de São Paulo) |
| 1 Inspetor Assistente 1 | 1 Inspetor Assistente 1 |
| Inspetor Itinerante | Inspetor Itinerante |
| 13. Niterói (Estado do Rio de Janeiro) | 24. Curitiba (Estado do Paraná) |
| 1 Inspetor Assistente | 1 Inspetor Assistente |
| 2 Inspetores Itinerantes | 2 Inspetores Itinerantes |
| 14. Campos (Estado do Rio de Janeiro) | 25. Londrina (Estado do Paraná) |
| 1 Inspetor Assistente | 1 Inspetor Assistente |
| 1 Inspetor Itinerante | 1 Inspetor Itinerante |
| 15. Rio de Janeiro (Distrito Federal) | 26. Florianópolis (Estado de Santa Catarina) |
| 2 Inspetores Assistentes | 1 Inspetor Assistente 1 |
| 3 Inspetores Itinerantes | Inspetor Itinerante |
| 16. São Paulo (Estado de São Paulo) | 27. Porto Alegre (Estado do Rio Grande do Sul) |
| 2 Inspetores Assistentes | 1 Inspetor Assistente |
| 4 Inspetores Itinerantes | 2 Inspetores Itinerantes |
| 17. Bauru (Estado de São Paulo) | 28. Passo Fundo (Estado do Rio Grande do Sul) |
| 1 Inspetor Assistente | 1 Inspetor Assistente 1 |
| 2 Inspetores Itinerantes | Inspetor Itinerante |
| 18. Campinas (Estado de São Paulo) | 29. Pelotas (Estado do Rio Grande do Sul) 1 |
| 1 Inspetor Assistente | Inspetor Assistente 1 Inspetor Itinerante |
| 2 Inspetores Itinerantes | 30. Santa Maria (Estado do Rio Grande do Sul) |
| 19. Itapetininga (Estado de São Paulo) | 1 Inspetor Assistente |
| 1 Inspetor Assistente 1 | 1 Inspetor Itinerante |
| Inspetor Itinerante | 31. Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais) |
| 20. Ribeirão Preto (Estado de São Paulo) | 2 Inspetores Assistentes |
| 1 Inspetor Assistente 1 | 2 Inspetores Itinerantes |
| Inspetor Itinerante | 32. Juiz de Fora (Estado de Minas Gerais) |
| 21. São Carlos (Estado de São Paulo) | 1 Inspetor Assistente |
| 1 Inspetor Assistente 1 | 2 Inspetores Itinerantes |
| Inspetor Itinerante | |

33. Guaxupé (Estado de Minas Gerais)
1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
34. Três Corações (Estado de Minas Gerais)
1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
35. Uberaba (Estado de Minas Gerais)
1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante
36. Goiânia (Estado de Goiás)
1 Inspetor Assistente
2 Inspetores Itinerantes
37. Cuiabá (Estado de Mato Grosso)
1 Inspetor Assistente 1
Inspetor Itinerante

Art. 13. Compete à Inspeção Seccional, na área sob sua jurisdição:

I — orientar e fiscalizar a aplicação da legislação do ensino secundário;

II — organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pela Diretoria do Ensino Secundário;

III — realizar levantamentos e pesquisas necessárias a estudos de problemas peculiares ao ensino secundário;

IV — promover reuniões dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;

V — promover reuniões de diretores, professores, secretários, orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação;

VI — promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extracurriculares e de assistência ao estudante;

VII — cumprir e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino secundário e, em particular:

o) decidir os casos especiais de matrícula, transferência e frequência de alunos;

b) decidir os casos de segunda chamada, épocas especiais, antecipação, adiamento e revisão de provas;

c) tomar as providências necessárias ao processamento dos exames previstos no art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário nos estabelecimentos que a D.E.S. autorizar a realizá-los;

d) resolver os casos especiais referentes à adaptação de cursos previstos na Lei nº 1.821, de 13 de março de 1953;

e) decidir os casos referentes ao complemento de cursos, previstos no parecer 529, de 1947, do Conselho Nacional de Educação;

f) orientar os interessados e encaminhar à D.E.S. os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

g) proceder à retificação de nomes de alunos, salvo nos casos de alunos provenientes de estabelecimentos extintos;

h) orientar os interessados sobre a preparação dos documentos e as condições necessárias à abertura de estabelecimentos, à autorização de funcionamento para o 2º ciclo, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento dos cursos;

i) estudar e dar parecer sobre os processos de verificação prévia de estabelecimento de 1º e 2º ciclos e sobre os processos de equiparação e de reconhecimento;

j) proceder à revisão da ficha de classificação dos estabelecimentos;

k) estudar e dar parecer sobre as transfências de sede dos estabelecimentos, bem como sobre o desdobramento dos cursos e mudança de regime;

l) proceder à inscrição de candidatos nos exames de suficiência para professores e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados;

m) estudar a documentação e dar parecer sobre os pedidos de registro de professor de ensino secundário;

n) estudar a documentação e dar parecer sobre a habilitação de diretores e secretários de estabelecimentos de ensino secundário.

CAPÍTULO VI

Das atribuições do pessoal Do

Diretor

Art. 14. Ao diretor incumbe:

I — dirigir os trabalhos da Diretoria;

II — corresponder-se com as autoridades federais, estaduais e municipais exceto Ministro de Estado e Chefes de Poder;

III — resolver, no que estiver na sua alçada, sobre os assuntos tratados na Diretoria e submeter, com o seu parecer, à decisão do Ministro, os que a excederem;

IV — propor ao Ministro as providências que dependerem de alçada superior;

V — despachar pessoalmente com o Ministro;

VI — prestar ao Conselho Nacional de Educação as informações solicitadas;

VII — distribuir pelas seções os servidores lotados na Diretoria e movimentá-los segundo as necessidades dos trabalhos;

VIII — designar:

a) o Assistente, o Secretário, o Chefe do Serviço Auxiliar, os Chefes de Seção, e, dentre os inspetores de ensino secundário, os Inspetores Seccionais, Inspetores Assistentes e Inspetores Itinerantes;

b) inspetores para os locais onde devem exercer suas funções, e removê-los conforme as conveniências dos serviços;

c) servidores da Diretoria que devem proceder a diligências, sindicâncias, inquéritos especiais, verificações e outros trabalhos de ordem técnico-administrativa;

d) inspetores que devem fazer estágio na Diretoria ou a ela comparecer para receber instruções de serviço;

e) professores para elaborar provas, efetuar revisões, ministrar cursos ou exercer outras atividades relacionadas com o magistério;

f) outras comissões.

IX — requisitar das Seções os auxiliares necessários ao serviço do seu gabinete;

X — impor aos subordinados as penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 30 dias, e recorrer ao Ministro quando fôr caso de pena maior;

XI — decidir sobre as escalas de férias;

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

XII — prorrogar o expediente ou antecipar a hora do início segundo as necessidades dos trabalhos;

XIII — determinar ou autorizar a execução de trabalhos que deva ser efetuada porá da sede;

XIV — baixar instruções e ordens de serviço;

XV — determinar a instrução ao inquérito administrativo;

XVI — providenciar sobre a organização de sinopse e do índice, de leis, regulamentos, regimentos, instruções e decisões que envolvam assunto relacionado com os de que trata a Diretoria;

XVII — autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidos à deliberação do Ministro;

XVIII — autorizar o funcionamento condicional ou a título precário de estabelecimento de ensino secundário, e suspendê-lo;

XIX — impor penas aos estabelecimentos que desobedecerem ordens da Diretoria ou infringirem disposições vigentes da legislação do ensino secundário;

XX — propor a cassação da equiparação ou reconhecimento de estabelecimento de ensino secundário;

XXI — colocar sob regime de intervenção estabelecimento de ensino secundário em que ocorrerem irregularidades graves, porém passíveis de correção em curto prazo;

XXII — autorizar registro de professor, orientador educacional, diretor, secretário e visar os registros;

XXIII — aprovar redação de regimento de estabelecimento sob a jurisdição da Diretoria.

XXIV — determinar a realização de provas objetivas ou de provas uniformes nos estabelecimentos

de ensino secundário do país ou de determinado grupo ou região;

XXV — exercer as atribuições que lhe cabem na administração do Fundo Nacional do Ensino Médio;

XXVI — delegar competência para solução de assuntos que requeiram providências imediatas, fora da sede e de acordo com circunstâncias locais.

Do Assistente

Art. 15. Ao Assistente incumbem:

I — auxiliar o Diretor, executando ou dirigindo a execução de trabalhos e exercendo as funções de que o mesmo o encarregar, no seu gabinete;

II — reunir os elementos necessários ao preparo de relatórios e boletins do diretor.

Do Secretário

Art. 16. Ao Secretário incumbem:

I — receber as pessoas que desejem falar ao diretor e encaminhá-las ou a ele transmitir o assunto, conforme as suas ordens;

II — representar o diretor quando para isto fôr por ele designado.

Do Chefe do Serviço Auxiliar e dos Chefes de Seção

Art. 17 — Ao Chefe do Serviço Auxiliar e a cada Chefe de Seção incumbem:

I — dirigir os trabalhos do serviço ou Seção ao seu cargo;

II — distribuir equitativamente, pelos subordinados, os encargos e serviços;

III — propor a aplicação de penalidades disciplinares aos subordinados;

IV — apresentar ao diretor, mensalmente, um boletim, e anualmente um relatório circunstanciado dos trabalhos executados;

V — propor ao diretor as providências que dependerem de alçada superior;

VI — prorrogar o expediente até mais uma hora, quando os trabalhos o exigirem, e recorrer ao diretor quando fôr necessário prorrogá-lo por mais tempo ou antecipar a hora do seu início;

VII — organizar as escalas de férias;

VIII — autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidos à deliberação do diretor;

IX — impedir, no recinto do órgão que dirige, a presença de pessoas estranhas ao mesmo e que os servidores se entrettenham com assunto não referente ao serviço;

X — proferir despachos interlocutórios.

Dos inspetores seccionais, dos inspetores assistentes e dos inspetores itinerantes.

Art. 18. Ao Inspetor Secional incumbem:

I — supervisionar e orientar os trabalhos de inspeção na área sob a sua jurisdição;

II — organizar e dirigir os serviços da I.S.;

III — propor, de acordo com as necessidades do serviço, a designação ou transferência do pessoal lotado na I.S.;

IV — promover, quando necessária, a substituição do servidor lotado na I.S., em seus impedimentos eventuais;

V — indicar os técnicos ou inspetores que deverão proceder à verificação prévia para abertura de estabelecimentos de 1º ciclo e autorização de funcionamento para 2º ciclo, bem como para transferência de sede;

VI — indicar a comissão que deverá proceder à revisão das condições dos estabelecimentos para efeito de equiparação ou reconhecimento;

VII — apurar a frequência dos inspetores e dos outros servidores em exercício na I.S.;

VIII — conceder autorização provisória a diplomados por Faculdades de Filosofia, ou a alunos nelas regularmente matriculados, ainda não registrados na D.E.S., e, quando necessário, aos candidatos inscritos nos exames de suficiência que apresentarem condições satisfatórias para lecionarem em estabelecimentos sob a jurisdição da I.S.;

IX — resolver os casos omissos referentes a alunos;

X — prestar contas, dentro dos prazos estabelecidos, dos adiantamentos que lhe forem feitos para atender as despesas da I.S.;

XI — apresentar, dentro dos prazos fixados, relatórios dos trabalhos realizados pela I.S., organizados segundo instruções a serem baixadas pela D.E.S.;

XII. — opinar em todos os casos; encaminhados à decisão da D.E.S.;

XIII — responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimento de ensino secundário.

XIV — indicar o seu substituto-eventual;

XV — propor ao Diretor do Ensino Secundário as medidas julgadas convenientes para a melhoria do ensino;

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

XVI — exercer as atribuições que lhe forem confiadas pelo Diretor do Ensino Secundário;

XVII — determinar, quando julgar conveniente, a revisão de provas realizadas em estabelecimentos sob a jurisdição da respectiva I.S.

Art. 19. Ao Inspetor Assistente incumbe:

I — auxiliar e assistir o Inspetor Secional, executando ou dirigindo a execução das incumbências que lhe forem confiadas;

II — visitar, todas as vezes que se fizerem necessárias, os estabelecimentos na área sob a jurisdição da I.S., desincumbindo-se das missões especiais que lhe forem atribuídas.

III — responder pelo serviço de inspeção de estabelecimento de ensino secundário.

Art. 20. Ao Inspetor Itinerante incumbe:

I — auxiliar o Inspetor Secional, cumprindo ou fazendo cumprir as determinações que lhe forem transmitidas;

II — orientar e acompanhar os trabalhos de inspeção, assistindo os inspetores no desempenho de suas atribuições;

III — responder pelo expediente do serviço de inspeção de estabelecimentos de ensino secundário;

IV — visitar, pelo menos uma vez por mês, no desempenho de suas funções, os estabelecimentos junto aos quais deva exercer as atividades indicadas no item anterior.

Dos inspetores

Art. 21. Os inspetores desempenharão os encargos determinados em instruções especiais.

Dos demais servidores

Art. 22. Aos servidores que não têm atribuições especificadas neste regimento cabe a execução dos trabalhos próprios dos seus cargos ou das suas funções que forem determinados pelos chefes respectivos.

CAPÍTULO V

La lotação

Art. 23. A diretoria terá lotação fixada em decreto.

CAPÍTULO VI

Do horário

Art. 24. O horário normal de trabalho da Diretoria será estabelecido pelo Ministro, respeitando o número de horas semanais fixado para o serviço público.

Parágrafo único. O diretor é isento de assinatura de ponto.

CAPÍTULO VII

Das substituições

Art. 25. Serão substituídos nas faltas ocasionais e nos impedimentos transitórios:

o) o Diretor, pelo Chefe de Seção previamente designado pelo Ministro;

6) o Chefe de Seção e o Chefe do Serviço Auxiliar, por um dos respectivos subordinados previamente designado pelo diretor;

c) o Inspetor Secional, pelo Inspetor Assistente.

Rio de Janeiro, 29 de setembro, de 1956. — *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 4-18-956)

DECRETO Nº 40.052 — DE 1º DE
OUTUBRO DE 1956

Altera a redação do art. 4º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O art. 4º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 4º A atividades da Campanha Nacional de Merenda Escolar serão custeadas com os recursos de um Fundo Especial, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Superintendente e constituído de:

- a) contribuições que forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, entidades parastatais e sociedades de economia mista;
- b) contribuição proveniente de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;
- c) donativos, contribuições e legados de particulares;
- d) renda do patrimônio sob a guarda e responsabilidade da Campanha;
- e) todas e quaisquer rendas eventuais".

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita rigorosamente de acordo com o Plano apresentado, anualmente, pelo Superintendente da Campanha Nacional de

Merenda Escolar, à aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura, no qual serão, discriminados os serviços a serem executados, a modalidade de financiamento e os respectivos orçamentos.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1 de outubro de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado

(Publ. no D. O. de 4-10-956)

DECRETO Nº 40.160 — DE 16 DE
OUTUBRO DE 1956

Concede prerrogativas de equiparação à Universidade da Paraíba.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item 1, da Constituição, e nos termos do art. 29 da regulamentação do art. 3º do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, aprovada pelo Decreto nº 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Artigo único. São concedidas à Universidade da Paraíba, com sede em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, as prerrogativas de equiparação e fica aprovado o seu estatuto, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, 16 de outubro de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Nereu Ramos.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE
DA PARAÍBA A QUE SE REFERE
O DECRETO Nº 40.160, DE 16 DE
OUTUBRO DE 1956.

TÍTULO I

DA UNIVERSIDADE E SUAS
FINALIDADES

Art. 1* A Universidade da Paraíba, criada pela Lei estadual número 1.366, de 2 de dezembro de 1955, é uma Universidade estadual equiparada e se rege pela legislação federal, pelo presente Estatuto, pela legislação estadual no que lhe fôr aplicável e pelos regulamentos e regimentos aprovados na forma da Lei.

Parágrafo único. A Universidade goza de autonomia didática, disciplinar, financeira e administrativa, na forma da Lei.

Art. 2º A Universidade da Paraíba tem por finalidades:

- o) estimular a investigação e a cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) concorrer para o aprimoramento da educação, entendida no seu conceito integral;
- c) empenhar-se pela formação e difusão de uma cultura superior, adaptada às realidades brasileiras;
- d) contribuir para a formação das elites dirigentes;
- e) fomentar a cooperação no trabalho intelectual;
- f) concorrer para o desenvolvimento da solidariedade humana.

TÍTULO II

DA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 3º A Universidade da Paraíba compor-se-á de três categorias de instituições.

a) *Incorporadas*, as de ensino superior mantidas pelo Estado da Paraíba;

b) *Agregadas*, as de ensino superior que dela façam ou venham a fazer parte, embora mantidas por entidades diversas, inclusive por pessoas jurídicas de direito privado;

c) *Complementares*, as instituições de caráter cultural ou técnico, ligadas à vida e aos objetivos da Universidade.

Art. 4º Constituem inicialmente a Universidade as seguintes instituições:

a) *Incorporadas*:

I — Faculdade de Filosofia da Paraíba (Criada pelo Decreto Estadual nº 146, de 5 do março de 1949, organizada pela Lei Estadual nº 341, de 1º de setembro de 1949, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 38.146, de 25 de outubro de 1955);

II — Faculdade de Odontologia da Paraíba (Criada pela Lei Estadual nº 646, de 5 de dezembro de 1951, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 38.148, de 25 de outubro de 1955);

III — Escola Politécnica da Paraíba (Criada pela Lei Estadual número 792, de 6 de outubro de 1952, e autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 33.286, de 14 de julho de 1953);

IV — Escola de Auxiliar de Enfermagem da Paraíba (Criada pela Lei Estadual nº 343, de 30 de maio

de 1953, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 37.283, de 29 de abril de 1955).

b) Agregadas:

I — Faculdade de Direito da Paraíba reconhecida pelo Decreto Federal nº 33.404, de 28 de agosto de 1953);

II — Faculdade de Medicina da Paraíba (reconhecida pelo Decreto Federal nº 38.011, de 5 de outubro de 1955);

II — Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba (reconhecida pelo Decreto Federal nº 30.236, de 4 de dezembro de 1951);

XV — Escola de Engenharia da Paraíba (autorizada pelo Decreto número 39.221, de 21 de maio de 1956);

V — Escola de Serviço Social da Paraíba (reconhecida pelo Decreto Federal nº 39.332, de 8 de junho de 1956).

Art. 5º As instituições agregadas conservarão sua personalidade jurídica, ressalvando o disposto no art. 10 do Decreto Federal nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

Art. 6º Mediante prévia aprovação do Conselho Universitário, e observada a legislação federal, outras instituições poderão ser incorporadas ou agregadas à Universidade, desde que:

a) tenham por fim ministrar ensino que se enquadre nos objetivos da Universidade,

b) possuam recursos permanentes capazes de lhes assegurar funcionamento regular e eficiente;

c) estejam reconhecidas pelo Governo Federal;

d) não haja, na mesma cidade, instituição congênere ligada à Universidade.

Art. 7º Poderá a Universidade, com autorização do Conselho Universitário, promover a criação e o funcionamento de outras unidades de ensino superior, cursos e institutos técnico-científicos ou de extensão cultural, bem como a fusão ou desdobramento de cursos ou de instituições já existentes, respeitada a legislação federal.

Art. 8º Independentemente de incorporação ou agregação, qualquer instituição pública ou privada poderá colaborar com a Universidade, mediante acordo autorizado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Art. 9º São órgãos administrativos da Universidade:

- a) a Assembléia Universitária
- b) o Conselho Universitário; 6) a Reitoria.

CAPÍTULO I

Do Assembléia Universitária

Art. 10. A Assembléia Universitária, constituída pelo conjunto de todos os professores das instituições congregadas, e por um representante do corpo discente de cada uma delas, reunir-se-á, ordinariamente, duas vezes por ano, para abertura e para encerramento dos cursos universitários, e extraordinariamente quando convocada pelo Reitor, para tratar de assunto de alta relevância, que interesse à vida conjunta das instituições universitárias.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Parágrafo único. O regulamento ou regimento de cada uma das unidades universitárias estabelecerá a forma de escolha dos representantes do corpo discente.

Art. 11. Compete à Assembléia Universitária:

a) tomar conhecimento do plano anual de trabalhos da Universidade e do relatório das atividades e realizações do ano anterior, por exposição do Reitor;

b) assistir à entrega de diplomas honoríficos de doutor e professor.

Art. 12. Nas deliberações da Assembléia Universitária, nenhum professor poderá votar por mais de uma instituição, mesmo que pertença a diversas.

CAPITULO II

Do Conselho Universitário

Art. 13. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

a) do Reitor, como Presidente;

b) dos Diretores das unidades de ensino superior que integram a Universidade;

c) de um representante de cada Congregação dessas unidades, eleito mediante voto secreto pela Congregação respectiva;

d) do Presidente do Diretório Central dos Estudantes, que participará de sessão do Conselho Universitário, quando convocado para assunto de interesse geral para a classe.

Parágrafo único. O regimento da Universidade fixará a forma de substituição, duração e perda dos mandatos dos membros do Conselho

Universitário, e poderá prever qualquer outra representação.

Art. 14. O Conselho Universitário só poderá funcionar com a presença da maioria dos seus membros.

Art. 15. Ao Conselho Universitário compete:

I — exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior d* Universidade;

II — elaborar o regimento do Conselho e da Universidade;

III — examinar os regimentos das instituições agregadas, propondo-lhes modificações, e aprovar os regimentos das instituições incorporadas, organizados pelas respectivas Congregações;

IV — aprovar as propostas dos orçamentos anuais da Reitoria e das instituições incorporadas, e opinar nas propostas orçamentárias das instituições agregadas que pretendam ajuda econômica da Universidade ou do Estado;

V — deliberar sobre modificações no Estado da Universidade, a vigência das quais dependerá do voto de dois terços da totalidade dos membros do Conselho e da aprovação dos poderes competentes;

VI — emitir parecer sobre a prestação de contas anual da Reitoria e das instituições componentes da Universidade;

VII — resolver sobre mandatos universitários para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização;

VIII — organizar, de acordo com as propostas das instituições universitárias, cursos, conferências, e de mais medidas de extensão universitária;

IX — tomar providências para prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, podendo, além de

outras previstas no regimento da Universidade, adotar as seguintes medidas;

a) fechar, temporária ou definitivamente, cursos e instituições incorporadas;

b) excluir da Universidade instituições agregadas;

X) deliberar sobre assuntos didáticos de ordem geral;

XI — organizar a lista tríplice de professores catedráticos efetivos para provimento do cargo de Reitor;

XII — resolver sobre a realização de planos e medidas que, por iniciativa própria ou proposta de qualquer instituição universitária, tenham por fim o desenvolvimento cultural e social das instituições universitárias;

XIII ■— informar os recursos interpostos sobre concursos para o cargo de professor;

XIV — deliberar sobre questão omissa no Estatuto ou no regimento da Universidade, propondo a solução à diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura;

XV •— deliberar sobre a concessão de títulos honoríficos da Universidade e sobre a concessão de prêmios honoríficos ou pecuniários, destinados a estimular ou recompensar atividades escolares;

XVI — resolver sobre a aceitação de legados e donativos feitos à Universidade, e deliberar sobre a administração do patrimônio desta;

XVII — autorizar as despesas extraordinárias não previstas no orçamento da Universidade;

XVIII — autorizar acordos entre as instituições universitárias e outras entidades, inclusive de natureza privada, para a realização de trabalhos ou pesquisas;

XIX ■— organizar o quadro dos funcionários administrativos da Reitoria e das instituições incorporadas;

XX — deliberar, em grau de recurso, sobre a aplicação de penalidades, de acordo com o regimento da Universidade;

XXI — conhecer dos recursos interpostos contra atos das Congregações em matéria didática;

XXII — reconhecer o Diretório Central dos Estudantes;

XXIII — aprovar a criação, fusão ou desdobramento de cadeiras, mediante proposta da Congregação interessada, respeitada a legislação federal;

XXIV — aprovar, pelo voto de dois terços da totalidade de seus membros, a alienação de bens da Universidade;

XXV — exercer outras atribuições constantes deste Estatuto.

Parágrafo único. O regimento do Conselho disporá sobre a ordem dos seus trabalhos, bem como sobre a composição e funcionamento de suas comissões permanentes.

CAPÍTULO III

Da Reitoria

Art. 16. A Reitoria é o órgão executivo central encarregado de coordenar, fiscalizar e superintender todas as atividades universitárias. É, exercida pelo Reitor e abrange uma Secretaria Geral, com os necessários serviços de administração e outros departamentos, nos termos do presente Estatuto e do regimento da Universidade.

Art. 17. O Reitor será nomeado pelo Governador do Estado, entre os professores catedráticos efetivos das

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

diversas unidades incorporadas ou agregadas, devendo a escolha recair, obrigatoriamente, em nome constante de lista tríplice, organizada em votação uninominal pelo Conselho Universitário.

Parágrafo único. O Reitor será nomeado pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido, desde que novamente incluído na lista tríplice.

Art. 18. Nas suas faltas ou impedimentos, o Reitor será substituído por um dos membros do Conselho Universitário, eleito pelos seus pares. E se a substituição se prolongar por mais de trinta dias, o substituto perceberá uma gratificação correspondente a dois terços dos vencimentos do Reitor.

Art. 19. São atribuições do Reitor:

I •— exercer a direção técnica e administrativa superior da Universidade, velando pela fiel observância da Lei e do seu Estatuto;

II — representar a Universidade em juízo ou fora dele, e zelar pelos seus interesses junto aos poderes públicos e entidades particulares;

III — convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Universitário, cabendo-lhe, nas respectivas reuniões, o direito de voto, inclusive o de qualidade;

IV — assinar, juntamente com o Diretor da unidade universitária, os diplomas conferidos pela Universidade;

V — dar posse aos Diretores das unidades incorporadas e aos funcionários da Reitoria, e presidir à dos Diretores das unidades agregadas;

VI — superintender os serviços da Secretaria Geral da Universidade e dos departamentos anexos;

VII — propor ao Governo esta dual, depois de aprovados pelo Con-

selho Universitário, os nomes dos candidatos aos cargos da administração, observadas as disposições legais que regulam o provimento de cargos públicos;

VIII — exercer a fiscalização e o poder disciplinar na forma determinada pelo Estatuto;

IX — administrar as finanças da Universidade;

X — organizar, ouvidos os Diretores das instituições congregadas, o plano de trabalho anual, e submetê-lo ao Conselho Universitário;

XI — orientar a organização dos serviços administrativos das instituições incorporadas à Universidade;

XII — submeter anualmente aos poderes competentes a proposta orçamentária da Universidade para o ano subsequente;

XIII ■— apresentar anualmente ao Governador do Estado um relatório minucioso sobre a vida e as atividades universitárias acompanhado de uma exposição das medidas e providências que julgar convenientes ao ensino, dele remetendo cópia autenticada ao órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura;

XD7 ■— Apresentar ao Conselho Universitário até 31 de janeiro, e ao órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura até 30 de abril de cada ano, minucioso relatório sobre as atividades da Universidade no ano anterior;

XV — remover, de acordo com as conveniências do serviço, o pessoal administrativo das instituições incorporadas;

XVI — desempenhar as demais atribuições inerentes à função de Reitor não especificadas no presente Estatuto.

Art. 20. O Reitor poderá vetar resolução do Conselho Universitário

até três dias úteis, depois da sessão em que tenha sido tomada.

Parágrafo único. Vetada uma resolução, o Reitor convocará, imediatamente, o Conselho Universitário para, em sessão realizada dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto; e a rejeição deste, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Conselho, importará aprovação da resolução.

Art. 21. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes ta-lares com o distintivo de suas funções, de acordo com o regimento da Universidade.

TÍTULO IV

DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA

CAPÍTULO I

Do patrimônio da Universidade

Art. 22. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor, com observância das exigências legais e regulamentares, e é constituído:

- a) pelos bens móveis e imóveis, instalações, títulos e outros bens que lhe forem cedidos pelos poderes públicos, destinados a sua administração e ao seu funcionamento;
- b) pelos bens e direitos que adquirir ;
- c) pelos legados e doações regularmente aceitos;
- d) pelos saldos das rendas próprias e de recursos orçamentários, quando transferidos para a conta patrimonial da Universidade.

Art. 23. O patrimônio da Universidade tem existência própria e não se confunde com os patrimô-

nios que já possuía ou venha possuir cada uma das instituições universitárias agragadas (art. 3º, b, e art. 4º, 6), as quais continuarão a administrá-los livremente.

Art. 24. A Universidade poderá receber legados e doações, com ou sem encargos, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações componentes.

Art. 25. A aquisição, pela Universidade, de bens patrimoniais, independe de aprovação do Governo estadual, mas sua alienação somente

podrá ser efetivada para ter nova aplicação, dentro da mesma finalidade, mediante aquiescência de dois terços dos votos do Conselho Universitário e aprovação do Governador do Estado.

Art. 26. Os bens, direitos e valores pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados para a realização de objetivos próprios à sua finalidade, sendo permitida, porém, a aplicação de uns e outros para a obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

Art. 27. A partir de 1955 o Governo do Estado depositará, anualmente, para a constituição do patrimônio inalienável da Universidade, a importância que, para esse fim, fôr consignada no orçamento.

CAPÍTULO II

Dos recursos financeiros da Universidade

Art. 28. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

- a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, do Estado e dos Ministérios;

b) doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas ou jurídicas;

c) renda de aplicação de bens patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas das instituições incorporadas à Universidade;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais

Art. 29. Os recursos financeiros da Universidade não excluem a existência de recursos financeiros distintos, pertencentes às instituições agregadas, e oriundos das mesmas ou de outras fontes.

CAPÍTULO III *Do*

regime financeiro

Art. 30. O regime financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil e obedecerá aos seguintes preceitos;

a) o orçamento, embora unitário, discriminará a receita e a despesa de cada unidade congregada, tendo em vista as normas estatutárias e a situação financeira peculiar a cada uma delas;

b) a proposta orçamentária será acompanhada de justificação, com a indicação dos planos de trabalho correspondentes;

c) durante o exercício financeiro poderão ser abertos créditos adicionais, desde que as necessidades do serviço o exijam e haja recursos disponíveis.

Art. 31. Para a realização de planos cuja execução possa exceder um exercício, as despesas previstas serão aprovadas globalmente, consignando-se nos orçamentos seguintes as respectivas dotações.

Art. 32. A prestação anual de contas será feita até 31 de março e conterá, além de outros, os seguintes elementos;

a) balanço patrimonial;

b) balanço financeiro;

c) quadro comparativo entre a receita prevista e a receita arrecadada;

d) quadro comparativo entre a despesa fixada e a despesa realizada.

Art. 33. A lei que fixar, anualmente, a despesa do Estado consignará:

a) as dotações necessárias ao pagamento de todo o pessoal docente e administrativo da Reitoria e das unidades incorporadas;

b) a verba destinada a material, encargos, serviços, obras, equipamentos e custeio dos programas de atividades da Universidade;

c) as subvenções porventura concedidas às instituições agregadas.

§ 1º As dotações referentes ao pessoal docente e administrativo da Reitoria e das unidades incorporadas serão pagas pela Secretaria das Finanças, de acordo com as folhas de exercício expedidas mensalmente pela Reitoria.

§ 2º A verba mencionada na letra b do presente artigo será depositada, no início de cada ano financeiro, em estabelecimento bancário, à disposição do Reitor da Universidade, o qual movimentará as contas por meio de cheques, à medida das necessidades.

§ 3º As subvenções mencionadas na letra c serão depositadas, separadamente, em estabelecimento bancário, à disposição dos Diretores das unidades agregadas, os quais

movimentarão as contas por meio de cheques, à medida das necessidades.

§ 4º As tomadas de contas das instituições subvencionadas pelo Estado serão feitas junto à Reitoria da Universidade.

Art. 34. Além das subvenções concedidas diretamente pelo Estado, recebê-las-ão da Universidade as instituições agregadas que, para realização de seus objetivos, delas necessitarem.

Art. 35. Cada instituição universitária apresentará anualmente, por seu Diretor, antes de findo o mês de janeiro, relatório e prestação de contas do exercício anterior, e oferecerá sugestões oportunas do interesse da administração e do ensino, ficando dispensada da prestação de contas a instituição agregada que não haja recebido subvenção da Universidade ou do Estado.

TITULO V Das

instituições agregadas

Art. 36. A agregação das instituições a que se referem os artigos 3º, letra *b*, e 4º, letra 6, é feita, exclusivamente, com o objetivo de criar e fortalecer o vínculo universitário, e não acarreta, para o Estado, a obrigação de manter ditas instituições. Todavia, a consignação de dotações orçamentárias para a Universidade não exclui as subvenções às mesmas já concedidas por lei, nem auxílios que o Estado, diretamente, lhes queira prestar.

Art. 37. Além de outras faculdades inerentes à sua qualidade de pessoas jurídicas de direito privado, quando fôr o caso, ressalvado o

disposto no art. 5º e na legislação federal, as instituições agregadas poderão, sem interferência da Universidade:

a) movimentar e aplicar seus recursos financeiros próprios, inclusive as subvenções que o Estado lhes houver destinado, diretamente;

b) admitir professores e pessoal administrativo, e fixar os respectivos vencimentos, que serão pagos com seus próprios recursos;

c) administrar seus patrimônios e deles dispor, como proprietários que continuarão sendo.

TITULO VI DO

REGIME DISCIPLINAR

Art. 38. Caberá à administração de cada instituição universitária manter nele a fiel observância de todos os preceitos exigidos para a boa ordem e dignidade da instituição.

Art. 39. O regime disciplinar, em relação aos corpos docente e discente e aos funcionários administrativos, será discriminado no regulamento e regimento de cada instituição universitária, cabendo ao Diretor a fiscalização do regime adotado, bem como a aplicação das penalidades correspondentes a qualquer infração, ouvido o Conselho Técnico, nos casos de maior gravidade.

§ 1º Para os casos de suspensão de professores, suspensão de estudantes por mais de dois meses, ou eliminação e, ainda, suspensão de funcionário administrativo não de-missível "ad nutum", por mais de três meses, haverá recurso da deliberação de qualquer órgão administrativo para o órgão de hierarquia imediatamente superior, resolvendo

em última instância o Conselho Universitário.

§ 2º O regulamento de cada instituição fixará os casos que admitem recurso de aplicação de penalidades, observada a legislação federal.

Art. 40. Será facultado a qualquer membro do corpo docente, discente ou administrativo das instituições universitárias, pessoalmente, ou por um representante autorizado escolhido dentre os professores catedráticos da mesma instituição, comparecer à reunião do Conselho Técnico-Administrativo, da Congregação ou do Conselho Universitário, em que haja de ser julgada, em grau de recurso, qualquer penalidade ao mesmo imposta.

TITULO VII

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 41. A Universidade praticará sob sua exclusiva responsabilidade todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 42. O regime didático obedecerá aos padrões mínimos estabelecidos na legislação federal.

Art. 43. As condições gerais de nomeação, admissão, licenciamento, demissão, dispensa e aposentadoria dos servidores públicos lotados na Universidade são as estabelecidas nos Estatutos dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Parágrafo único. Para a admissão de professores a Universidade cumprirá o estabelecido na legislação federal vigente.

Art. 44. As disposições deste Estatuto ou dos regimentos das unidades congregadas, que direta ou indiretamente acarretam para o Esta-

do obrigações não definidas em lei, só são consideradas válidas depois de aprovadas pelo Governador do Estado.

Art. 45. O corpo docente e o pessoal administrativo das instituições particulares que são ou venham a ser agregadas à Universidade, continuarão no gozo dos seus direitos e vantagens, de conformidade com a legislação em vigor, não adquirindo, porém, a qualidade de funcionários públicos, estaduais ou autárquicos.

Art. 46. A Universidade da Paraíba procurará estabelecer articulação com as demais Universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores, de alunos, ou de quaisquer elementos de ensino.

Art. 47. somente ao professor catedrático efetivo é lícito participar de deliberação em matéria de provimento efetivo de cátedra.

DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Art. 43. Até a Universidade dispender de catedráticos efetivos, as atividades de Reitor e de Diretor poderão ser exercidas por professores interinos.

Rio de Janeiro, 16 de outubro de 1956. — *Nereu Ramos*.

(Publ. no D. O. de 20-10-95G)

DECRETO Nº 40.229 — DE 31 DE OUTUBRO DE 1956

Aprova novo Estatuto da Universidade do Ceará

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e de acordo com o art. 2º da Lei nº

nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o novo Estatuto da Universidade do Ceará, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Fica revogado o Decreto nº 37.149, de 7 de abril de 1955, e demais disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 31 de outubro de 1956; 135º da Independência e 68ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Nereu Ramos.

UNIVERSIDADE DO CEARÁ

Estatuto

TÍTULO I

DA UNIVERSIDADE E SEUS FINS

Art. 1º A Universidade do Ceará, com sede na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na forma da Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, modificada pela Lei nº 2.700, de 29 de dezembro de 1955, é uma instituição federal de ensino superior, com personalidade jurídica, dotada de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da legislação federal, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, tendo por finalidades:

a) manter e desenvolver o ensino nas unidades que a compõem;

o) incentivar a pesquisa e a cultura científica, literária, filosófica e artística;

c) formar quadros culturais compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e do magistério, bem como das altas funções da vida pública;

d) concorrer para o engrandecimento material e espiritual da Nação.

Art. 2º A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais, e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista a realidade brasileira, o engrandecimento da Pátria e o sentido da unidade nacional.

Art. 3º A Universidade do Ceará rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposições do presente Estatuto e dos regimentos que foram aprovados.

TÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 4º Compõem a Universidade do Ceará:

a) unidades incorporadas — Faculdade de Direito (Decreto-lei número 8.827, de 24 de janeiro de 1946); Faculdade de Farmácia e Odontologia (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950); Escola de Agronomia (Lei nº 1.055, de 16 de janeiro de 1950); Faculdade de Medicina (Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954); Escola de Engenharia (Lei nº 2.700, de 29 de dezembro de 1955);

6) unidades agregadas — Faculdade de Filosofia (Decreto nº ... 28.370, de 12 de julho de 1950); Escola de Enfermagem São Vicente de

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Paulo (Decreto nº 21.855, de 26 de setembro de 1946); Faculdade de Ciências Econômicas (Decreto nº 26.142, de 4 de janeiro de 1949); e Escola de Serviço Social do Instituto Social (Decreto nº 39.511, de 4 de julho de 1956).

Parágrafo único. A agregação de curso ou de outro estabelecimento de ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo; e a desagregação se fará pelo mesmo processo.

Art. 5º A institutos de caráter técnico, científico ou cultural oficiais, ou não, pode o Reitor da Universidade, devidamente autorizado pelo Conselho Universitário, conferir mandato universitário, para o fim de ampliação do ensino, funcionando como instituição complementar.

TÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Dos órgãos da Administração Universitária

Art. 6º A Universidade tem por órgãos de sua administração:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Reitoria.

CAPÍTULO II *Da**Assembléia Universitária*

Art. 7º A Assembléia Universitária é constituída:

- a) do corpo docente de todas as Escolas e Faculdades;
- b) de representantes de cada instituição universitária complementar;
- c) dos Presidentes do Diretório Central dos Estudantes e do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária.

Art. 8º A Assembléia Universitária realizará, anualmente, uma sessão solene destinada a:

- a) conhecer, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e do plano anual das respectivas atividades;
- b) assistir à entrega de títulos e diplomas honoríficos, de doutor e professor.

Art. 9º A Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente, em sessão extraordinária, por convocação do Reitor do Conselho Universitário ou por solicitação da Congregação de qualquer das Escolas ou Faculdades, aprovada por dois terços dos seus professores em exercício, a fim de deliberar sobre assunto de alta relevância, que interesse à vida de uma ou mais das unidades universitárias.

CAPÍTULO III *Do**Conselho Universitário*

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

- a) do Reitor, como Presidente;
- b) dos Diretores das unidades universitárias;
- c) de um representante de cada Congregação dessas unidades, elei-

to por voto secreto, pela Congregação respectiva;

ri) de um docente livre, eleito em assembléia geral dos docentes livres de todas as unidades universitárias, presidida pelo Reitor e realizada até trinta dias antes da expiração do mandato;

e) do Presidente do Diretório Central dos Estudantes;

§ 1º Fará parte do Conselho Universitário o ex-Reitor, professor catedrático em exercício que tenha exercido a Reitoria durante o último período completo de três anos.

§ 2º Cada representante, mencionado nos itens c e ri, terá su-plente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão. esses suplentes, bem como os substitutos legais dos demais representantes, serão no Conselho os substitutos dos respectivos titulares, em caso de sua eventual ausência ou impedimento.

§ 3º O representante referido na letra e somente participará de deliberação em matéria da competência de seu órgão de classe (art. 91, parágrafo único, inciso 1º a 5º).

Art. 11. A duração dos mandatos dos representantes a que se referem as letras c e ri do artigo anterior será de três anos.

Art. 12. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente, pelo menos uma vez por mês durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros.

Art. 13. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às respectivas sessões é obrigatório e, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, preferen-

cial a qualquer serviço do magistério.

Art. 14. Perderá o mandato o Conselheiro que faltar, sem justo motivo, a critério do Conselho, a três sessões consecutivas.

Art. 15. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores catedráticos, sob a presidência do Reitor.

§ 1º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor e, na falta deste, pelo Conselheiro mais antigo no magistério da Universidade.

§ 2º O Secretário do Conselho Universitário será o Secretário da Universidade.

Art. 16. Ao Conselho Universitário compete:

a) exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;

b) elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento;

c) aprovar os Regimentos e suas modificações, elaboradas pelas unidades universitárias;

d) organizar, por votação uninominal, em três escrutínios secretos, a lista tríplice de professores catedráticos efetivos, para nomeação do Reitor, pelo Presidente da República;

e) eleger o Vice-Reitor, por escrutínio secreto, dentre os seus membros, professores catedráticos efetivos;

f) propor ao Governo, em parecer fundamentado, a destituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

g) propor reformas do Estatuto da Universidade, por votação mínima de dois terços da totalidade de seus membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo, por intermédio do Reitor;

h) aprovar a proposta orçamentária e o orçamento da Universidade;

i) autorizar a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

j) aprovar a prestação de contas do Reitor, a ser anualmente enviada ao Ministério da Educação e Cultura;

l) resolver sobre a aceitação de legados e donativos e deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;

m) resolver sobre assuntos atinentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sobre funcionamento e fiscalização de cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer das unidades universitárias;

n) autorizar acordos entre unidades universitárias e órgãos da administração pública ou entre aquelas e entidades de caráter privado, para a realização de trabalhos ou pesquisas;

o) autorizar a Reitoria a contratar professores, mediante proposta da respectiva unidade universitária;

p) outorgar, por iniciativa própria ou proposição da Reitoria ou de qualquer das unidades universitárias, o título de Doutor e de professor

Honoris Causa e de professor Emérito;

q) instituir prêmios pecuniários ou honoríficos como recompensa de atividades universitárias;

r) decidir, em grau de recurso, sobre aplicação de penalidades e, em matéria didática, em recurso de atos das Congregações;

s) emitir parecer conclusivo sobre recursos dirigidos ao Ministro de Estado, inclusive em matéria de provimento de cátedra;

t) deliberar sobre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão temporária de cursos em qualquer das unidades universitárias;

u) deliberar sobre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) propor ao Ministério da Educação e Cultura a incorporação à Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino superior, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) reconhecer, suspender ou cassar o reconhecimento ao Diretório Central dos Estudantes ou à instituição que, com outro nome, tiver as suas finalidades;

y) examinar os títulos dos candidatos ao cargo de professor interino, autorizando o Reitor a fazer a proposta de nomeação ao Ministério da Educação e Cultura;

z) deliberar sobre outras matérias que lhe sejam atribuídas no presente Estatuto, bem assim sobre as questões que nele ou nos regimentos das unidades universitárias se achem omissas, submetendo-as, se necessário, à consideração do Ministério da Educação e Cultura

Parágrafo único. O regimento disporá sobre a ordem dos trabalhos do Conselho Universitário, composição e funcionamento de suas comissões permanentes ou não.

CAPÍTULO IV

Da Reitoria

Art. 17. A Reitoria é órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma Secretaria Geral com os necessários serviços de administração, e outros departamentos, na conformidade do que fôr estipulado pelo regimento.

Art. 18. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os nomes indicados, em lista tríplice de professores catedráticos efetivos, pelo Conselho Universitário, na forma prescrita no capítulo anterior.

Art. 19. O Reitor será nomeado pelo prazo de três anos, podendo ser reconduzido, desde que conste seu nome da lista tríplice para a escolha do seu sucessor.

Art. 20. Nas faltas e impedimentos do Reitor, a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor, e, nas faltas e impedimentos desse, pelo professor

catedrático efetivo mais antigo no magistério e membro do Conselho Universitário.

Art. 21. São atribuições do Reitor:

a) representar a Universidade em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades;

b) convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Uni-

versitário, cabendo-lhe, nas reuniões, o direito de Voto, inclusive o de qualidade;

c) assinar, com o Diretor da Escola ou Faculdade, os diplomas conferidos pela Universidade;

d) organizar, ouvidos os Diretores das Unidades Universitárias, os planos anuais de trabalho e submetê-los ao Conselho Universitário;

e) inspecionar, pessoalmente, todas as atividades integrantes da Universidade, notificando, por escrito, as respectivas Diretorias, sobre irregularidades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universitário, propondo as providências convenientes;

f) contratar e designar, de acordo com o Conselho Universitário, professores indicados pela Congregação do estabelecimento a que se destina;

g) dar posse, em sessão solene da Congregação respectiva, a Diretores e a professores catedráticos efetivos;

h) exercer o poder disciplinar;

i) propor ao Ministério da Educação e Cultura a nomeação de professores catedráticos e o provimento interino da cátedra, observado, neste último caso, o disposto na letra y do art. 16.

j) admitir, licenciar, dispensar e remover, dum estabelecimento para outro, o pessoal extranumerário e o extraordinário da Universidade, na forma da legislação em vigor;

z) realizar acordo entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares, com prévia autorização do Conselho Universitário;

m) administrar as finanças da Universidade e determinar a aplica-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ção das suas rendas de conformidade com o orçamento aprovado;

n) submeter ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, a prestação de contas anual de toda a Universidade;

o) submeter ao Conselho Universitário a proposta orçamentária geral da Universidade;

p) encaminhar, ao órgão elaborador do Orçamento Geral da União e ao Ministro da Educação e Cultura, a proposta do orçamento geral da Universidade;

q) promover, perante o Conselho Universitário, a abertura de créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades do serviço;

r) encaminhar ao Conselho Universitário representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou servidores;

s) proceder, em Assembléia Universitária, à entrega de prêmios e títulos, conferidos pelo Conselho Universitário;

t) apresentar ao Ministério da Educação e Cultura, até 30 de abril de cada ano, minucioso relatório.

u) desempenhar as demais atribuições não especificadas, mas inerentes às funções constantes da alínea *a* deste artigo.

Art. 22. O Reitor poderá vetar as resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tenham sido tomadas. Vetada uma resolução, o Reitor convocará imediatamente o Conselho Universitário para, em sessão a ser realizada, dentro de 10 dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Conselho Universitário, importará aprovação definitiva da resolução.

Art. 23. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes ta-lares com o distintivo de seus cargos. Art. 24. O cargo de Reitor não pode ser exercido, cumulativamente, com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra.

Art. 25. O Regimento disporá sobre a organização do Gabinete do Reitor e sobre a Secretaria Geral da Reitoria e seus departamentos.

TITULO IV

DAS ATIVIDADES
UNIVERSITÁRIAS

CAPÍTULO I

*Da Organização dos Trabalhos
Universitários*

Art. 26. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa, quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas finalidades sociais e à eficiência técnica.

CAPITULO II *Da**Organização Didática*

Art. 27. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas atividades universitárias será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 28. Para atender aos objetivos assinalados no artigo ante-

rior, deverá constituir empenho máximo das unidades universitárias a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais; além disso, as mesmas unidades deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 29. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos, a instrução será coletiva ou individual, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. Serão fixados, nos regimentos universitários, a organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático.

Seção I

Dos Cursos

Art. 30. Os cursos universitários serão das seguintes categorias:

- a) cursos de graduação;
- b) cursos de pós-graduação;
- c) cursos de extensão.

§ V Os cursos de graduação, nos moldes da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ 2º Os cursos de pós-graduação visam a aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cursos de graduação quer pelo estudo apro-

fundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;
- c) de doutorado.

§ 3º Os cursos de extensão destinam-se a difundir conhecimentos da técnica e terão duas modalidades: de expansão popular e de atualização cultural.

Art. 31. Os regimentos disporão sobre os cursos de graduação e de pós-graduação; os cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidos pelo Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor.

Art. 32. A admissão aos cursos de graduação obedecerá, no mínimo, às condições gerais indicadas na legislação federal.

Art. 33. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 34. As condições de admissão aos cursos de extensão serão definidas por instruções do Reitor em cada caso.

Art. 35. Não será permitida a matrícula simultânea de estudante em mais de um curso.

Seção II

Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 36. A verificação do aproveitamento dos estudantes, em qualquer dos cursos universitários, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar, será regulada pelos regimentos das unidades universitárias.

Seção III

*Dos Diplomas e das Dignidades
Universitárias*

Art. 37. A Universidade do Ceará expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes.

§ 1º O diploma de Doutor será conferido após defesa de tese realizada de acordo com as normas que forem estabelecidas.

§ 2º O título de Doutor *Honoris Causa* será conferido pelo Conselho Universitário, mediante voto favorável de dois terços dos seus membros.

CAPÍTULO III

*Dos Trabalhos de Pesquisas e
Técnico-Científicos*

Art. 38. A Universidade desenvolverá atividades de pesquisas e técnico-científicas em serviços próprios de cada estabelecimento, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fins especiais do ensino e das investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 39. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e funcionamento serão regulados no regimento desse estabelecimento; quando comum ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em regimento próprio, aprovado pelo Conselho Universitário.

TÍTULO V

*DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNI-
DADES UNIVERSITÁRIAS*CAPÍTULO I *Da**Administração Geral e Especial*

Art. 40. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensino, instituto ou serviço técnico-científico obedecerá às normas de administração geral fixadas no regimento da Reitoria e as da administração especial definidas no seu próprio regimento.

CAPÍTULO II

*Das Administrações das Escolas e
Faculdades*

Art. 41. A direção e administração das Escolas e Faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Departamental;
- c) Diretoria.

Parágrafo único. As atribuições dos órgãos referidos neste artigo serão discriminadas nos regimentos das Unidades Universitárias.

Seção I *Do**Congregação*

Art. 42. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática das Escolas e Faculdades, será constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- 6) pelos professores interinos;

c) por um representante dos livres docentes do estabelecimento, eleito por seus pares, por três anos, em reunião convocada e presidida pelo Diretor;

d) pelos professores eméritos.

Parágrafo único. somente professores catedráticos efetivos poderão participar de deliberação sobre provimento de cátedra, de cargos em geral e de funções.

Seção II *Do*

Conselho Departamental

Art. 43. O regimento de cada uma das Escolas e Faculdades estabelecerá sua organização didática e administrativa em Departamentos, formados pelo agrupamento das cadeiras afins ou conexas.

Art. 44. Cada Departamento será chefiado por um professor catedrático efetivo, designado por ato do Reitor, mediante indicação do Diretor e proposta dos professores do respectivo Departamento.

Art. 45. O regimento estabelecerá as normas para administração de cada um dos Departamentos e, bem assim, para as suas diferentes atividades de ensino e pesquisa.

Art. 46. O Conselho Departamental será constituído pelos chefes de Departamento e funcionará sob a presidência do Diretor.

Parágrafo único. O Presidente do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária fará parte do respectivo Conselho Departamental, somente

participando- de deliberações em matéria da competência de seus órgãos de classe.

Art. 47. O Conselho Departamental é órgão consultivo do Diretor,

para o estudo e solução de todas as questões administrativas e financeiras da vida do estabelecimento, colaborando com a mesma autoridade pela forma que fôr estabelecida no respectivo regimento.

Seção III *Da*

Diretoria

Art. 48. A Diretoria, exercida pelo Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 49. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, em face de lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação e encaminhada por intermédio da Reitoria.

§ 1º O Diretor será nomeado por período de três anos.

§ 2º Nas suas faltas e impedimentos o Diretor será substituído pelo professor, membros do Conselho Departamental, mais antigo no magistério.

§ 3º Durante o período de sua gestão, o Diretor poderá dispensar-se do exercício da cátedra.

CAPÍTULO III

Da Administração dos Institutos e Serviços Técnicos-Científicos

Art. 50. Cada instituto ou serviço técnico-científico autônomo terá um Diretor designado pelo Reitor da Universidade.

Parágrafo único. A escolha do Diretor do instituto ou serviço recairá, de preferência, no titular da cadeira que estiver diretamente ligada

às atividades específicas do instituto ou serviço.

TÍTULO VI

DO PATRIMÔNIO, DOS RECURSOS E DO REGIME FINANCEIRO

CAPÍTULO I

Do Patrimônio

Art. 51. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor com observância das condições legais e regulamentares, e é constituído:

o) pelos bens móveis, semoventes, imóveis, instalações, títulos e direitos dos estabelecimentos incorporados à Universidade;

b) pelos bens e direitos que lhe forem incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de doações ou legados;

c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;

d) por fundos especiais;

c) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 52. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização de seus objetivos; a Universidade poderá, entretanto, promover inversões, tendentes à valorização patrimonial e a obtenção de rendas aplicáveis à realização daqueles objetivos.

Art. 53. As aquisições de bens e valores por parte da Universidade independem de aprovação do Governo Federal; mas a alienação e a oneração de seus bens imóveis so-

mente poderão ser efetivadas após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura. Num e noutro casos, a Reitoria ouvirá previamente o Conselho Universitário.

Art. 54. A Universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades componentes.

CAPÍTULO II *Dos*

Recursos

Art. 55. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, e dos Municípios;

b) dotações e contribuições a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;

c) rendas de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas dos seus estabelecimentos;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

CAPÍTULO III *Do*

Regime Financeiro

Art. 56. O exercício financeiro da Universidade do Ceará coincidirá com o ano civil.

Art. 57. O orçamento da Universidade será uno.

Parágrafo único. Os fundos especiais de que trata o art. 64, entretanto, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 58. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central da tesouraria, bem como escriturado em receita geral da Universidade.

Art. 59. A proposta orçamentária do Executivo da União consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 60. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades universitárias remeterão à Reitoria, até 16 de novembro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado, devidamente discriminadas e justificadas. Até o dia 10 de dezembro, a Reitoria submeterá a proposta ao Conselho Universitário.

Art. 61. A proposta geral da Universidade, compreendendo a receita e a despesa, depois de aprovada pelo Conselho Universitário, será remetida, até 20 de dezembro, ao órgão central da elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura, a fim de servir de base à fixação do auxílio financeiro da União, nos termos da Lei número 2.373, de 16 de dezembro de 1954.

Art. 62. Com base no valor das dotações que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, *ad-referendum* do Conselho Universitário, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. Uma vez aprovado o reajustamento pelo Conselho Universitário, constituirá orçamento da Universidade.

Art. 63. No decorrer do exercício, poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades do serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada ao Reitor, que a submeterá ao Conselho Universitário.

§ 1º Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão sua vigência no ato de sua abertura.

Art. 64. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo corresponder a objetivo que interesse a

mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quando disser respeito a objetivo de interesse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. esses fundos, cujo regime contábil será o de gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

consignadas, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por dotações ou legados regularmente aceitos.

Art. 65. O diretor de cada unidade universitária apresentará ao Reitor, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, relatório circunstanciado de sua administração no exercício encerrado.

Art. 66. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio será centralizada em Reitoria.

Art. 67. Os saldos verificados, no encerramento do exercício financeiro, serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, *ad-referendum* ao Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados nos fundos especiais previstos no art. 64.

TÍTULO VII DO

PESSOAL

CAPÍTULO I

Dos seus Quadros e Categorias

Art. 68. O pessoal das unidades universitárias será docente, administrativo ou auxiliar e se distribuirá por dois quadros, o ordinário e o extraordinário.

§ 1º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extranumerários estipendiados pelos recursos consignados nas leis da União.

§ 2º O quadro extraordinário será constituído de pessoal diretamente admitido pela Universidade, de acordo

com as necessidades dos serviços e remunerado com os recursos e disponibilidades de seu Orçamento Interno.

CAPÍTULO II DO

Pessoal Docente

Art. 69. O corpo docente das Escolas e Faculdades poderá variar na sua constituição de acordo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, devendo o professorado ser constituído, quando possível, por uma carreira e acesso gradual e sucessivo.

Art. 70. Os cargos sucessivos da carreira de professorado, definidos de acordo com a natureza do ensino de cada Faculdade ou Escola, poderão ser os seguintes:

- a) instrutor;
- b) assistente;
- c) professor adjunto;
- d) professor catedrático.

Art. 71. Além dos titulares, enquadrados nos diversos postos da carreira de professor, farão parte do corpo docente:

- a) docentes livres;
- b) professores contratados.

Art. 72. O ingresso na carreira de professor se fará pela função de Instrutor, para a qual serão admitidos, pelo prazo de três anos, por ato do Reitor e proposta do respectivo professor catedrático, os diplomados com manifesta vocação para a carreira do magistério, que satisfizeram as condições estabelecidas pelo regimento.

Art. 73. Os assistentes são admitidos pelo Reitor por indicação justificada do professor catedrático, devendo a escolha recair sobre um dos instrutores.

Art. 74. A admissão de assistentes será feita pelo prazo máximo de três anos, podendo ser reconduzido apenas uma vez antes que obtenha a docência livre e de acordo com as

condições que a Regimento da unidade universitária estabelecer, assegurado ao Reitor o direito de recusa fundamentada.

Art. 75. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do regimento da Escola ou Faculdade, podendo concorrer a esse concurso os docentes livres, os professores catedráticos de Escola congênere e Faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da respectiva Congregação.

Art. 76. A livre docência será concedida mediante provas de habilitação realizadas de acordo com a legislação vigente e com o regimento da Escola ou Faculdade respectiva.

Art. 77. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha titular, ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional, competindo-lhes as atribuições de substitutos dos professores catedráticos.

§ 1º O professor interino que não se inscrever em concurso para a cadeira que esteja ocupando será exonerado.

§ 2º Havendo mais de um docente da mesma disciplina, estabelecer-se-á rodízio, servindo cada um deles por um ano letivo e segundo o critério fixado pelo Conselho Departamental.

Art. 78. Os professores inter-nos serão nomeados pelo Presidente da República, mediante proposta da Reitoria, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (art. 21, letra i).

Parágrafo único. No interregno entre a indicação e a posse de pro-

fessor indicado para a interinidade, este poderá entrar de logo no exercício do ensino mediante contrato, a título precário, com a Reitoria da Universidade, sendo que esse contrato poderá ser feito pelo Reitor *ad referendum* do Conselho Universitário.

Art. 79. Os auxiliares de ensino e os de pesquisa terão a sua discriminação e a especificação das respectivas funções no regimento de cada uma das unidades universitárias.

Art. 80. A Reitoria poderá contratar professores nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para reger, por tempo determinado, qualquer cadeira ou disciplina vaga. cooperar no curso de professor catedrático, a pedido deste,

realizar curso de aperfeiçoamento e de especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

Parágrafo único. O contrato previsto neste artigo só se fará mediante justificação das vantagens didáticas e culturais que dele decorram.

CAPÍTULO III

Do Pessoal Administrativo e Auxiliar

Art. 81. O regimento da Reitoria e o de cada uma das unidades universitárias discriminarão o respectivo pessoal administrativo, a natureza de seus cargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Caberá ao Reitor fazer a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

TÍTULO VIII

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 82. O Regimento da Reitoria e o de cada unidade universi-

tária disporão sobre o regime disciplinar a que ficará sujeito o pessoal discente.

§ 1º As sanções disciplinares serão:

- a) advertência;
- b) repreensão;
- c) suspensão;
- d) exclusão.

§ 2º As sanções constantes das alíneas *a* e *b* do parágrafo anterior e as de suspensão até quinze dias serão da competência do Reitor e dos Diretores, as de suspensão até noventa dias, do Conselho Universitário e das Congregações, como dispuser o regimento.

§ 3º Ao Conselho Universitário compete impor exclusão.

Art. 83. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior.

§ 1º Os recursos serão interpostos pelo interessado em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade a que estiver subordinado o recorrente e quando não contiverem expressões desrespeitosas.

§ 2º O Conselho Universitário será última instância em qualquer caso, em matéria disciplinar.

Art. 84. Os servidores federais e os integrantes do quadro extraordinário da Universidade estão sujeitos às penalidades constantes do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União.

TÍTULO IX

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I

Das Associações

Art. 85. Para a eficiência e prestígio das instituições universitárias, serão adotados meios de cultivar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, antigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 86. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

- a) dos professores da Universidade;
- b) dos antigos alunos das unidades universitárias;
- c) dos atuais alunos.

Art. 87. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores universitários destina-se, entre outros fins:

- a) A instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário.
- b) A efetuar reuniões de caráter científico e exercer atividades de caráter social.
- c) A opinar sobre a concessão de bolsas de estudo e auxílios aos estudantes.

Art. 88. Os antigos alunos das unidades universitárias organizarão uma ou mais associações, cujos estatutos deverão ser aprovados pelo Conselho Universitário.

Art. 89. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma associação destinada, principalmente, a criar e a desenvolver o espírito de classe, a aprimorar a cultura e defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1.º O estatuto da associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2.º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um Diretório, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo, de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3.º O Diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes, constituídas de membros a ele pertencentes, entre as quais deverão figurar as três seguintes:

- a) comissão de beneficência e previdência;
- b) comissão científica;
- c) comissão social.

§ 4.º As atribuições do Diretório de cada unidade universitária, especialmente de cada uma das suas comissões, serão discriminadas nos seus estatutos.

Art. 90. Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes em obras de assistência material ou espiritual, em competições e exercícios esportivos, e em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir, na proposta de orçamento anual, a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O Diretório apresentará ao Conselho Departamental da unidade universitária a

que pertencer, ao termo de cada exercício, um balanço documentado, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer parcela de nova subvenção antes de aprovado o mesmo balanço.

Art. 91. Destinado a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Central dos Estudantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. Ao Diretório Central dos Estudantes caberá:

1.º — promover a aproximação « máxima solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias;

2.º — realizar entendimentos com os Diretórios das diversas unidades universitárias, a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

3.º — sugerir a concessão de bolsas de estudo, na forma do art. 92;

4.º — estimular a educação física;

5.º — promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal;

6.º — representar, pelo seu Presidente, o corpo discente no Conselho Universitário, na forma da letra c e § 2.º do art. 10.

CAPÍTULO D

Da Assistência aos Estudantes

Art. 92. Para efetivar medidas de previdência e beneficência, em relação aos corpos discentes das uni-

dades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudo, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e oportunidade.

Art. 93. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de professores

Universitários organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médico-hospitalar aos membros dos corpos discentes das unidades universitárias.

CAPÍTULO III

Das bolsas de Viagens e de Estudos

Art. 94. O Conselho Universitário poderá incluir, no orçamento anual, recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudos para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do país e do estrangeiro, a professores e auxiliares de ensino, ou a diplomados pela Universidade do Ceará, que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionamento, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitos.

TÍTULO X *DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS*

CAPÍTULO I

Das Disposições Gerais

Art. 95. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabi-

lidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 96. A situação dos funcionários da Universidade do Ceará re-ger-se-á pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União e legislação subsequente.

§ 19 Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade do Ceará ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União, dessas categorias.

§ 2v todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo serão comunicadas ao Ministério da Educação e Cultura, para os devidos assentamentos.

Art. 97. Em casos especiais, a requerimento do interessado e por deliberação da Congregação, será concedida ao professor catedrático a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade no país ou no estrangeiro, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens.

Art. 98. Até que seja criada a função do professor adjunto, poderá esse título, em caráter precário, ser atribuído a um docente livre assistente da cadeira, indicado pelo professor catedrático e aprovado pelo Conselho Departamental da Faculdade, sem direito a qualquer vantagem pecuniária.

Art. 99. O regimento da Reitoria e os das unidades universitárias serão elaborados com rigorosa observância da legislação federal em vigor e deste Estatuto, considerando-se automaticamente incorporada ao regimento qualquer nova disposição de lei ou alteração do Estatuto.

Art. 100. Os regimentos consignarão, também, a obrigatoriedade, no mínimo, de dezoito horas semanais de trabalho efetivo para o professor e de vinte e quatro para os assistentes, bem como o regime de oito horas diárias para todo o pessoal do campo, não se computando as horas destinadas às reuniões do Conselho Universitário, da Congregação ou do Conselho Departamental ou equivalente.

Parágrafo único. É obrigatório o desconto, em folha de pagamento, das horas de ausência ao trabalho, calculadas à base do total percebido mensalmente, bem como o desconto de um dia por não comparecimento a sessão de órgão de deliberação coletiva, de que participar.

Art. 101. A Universidade do Ceará procurará estabelecer articulação com as demais Universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores, ou de qualquer elemento do ensino.

Art. 102. O professor catedrático efetivo de cadeira suprimida, ou que não funcione por falta de alunos em qualquer curso, terá sua atividade aproveitada, respeitada a especialização mediante deliberação do Conselho Universitário.

Art. 103. Nas eleições da Universidade, havendo empate, considerará-se eleito o mais antigo no magistério da Universidade e, entre os da mesma antigüidade, o mais velho.

Art. 104. De cada regimento da unidade universitária e do texto de cada alteração nele introduzida, a Reitoria fará imediata remessa à Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, em duas vias.

Art. 105. O ato de investidura em cargo ou função, bem assim o ato de matrícula em estabelecimento universitário, importa compromisso formal de respeitar a Lei, este Estatuto, e os regimentos e as autoridades que deles emanem, constituindo falta punível o desatendimento.

Art. 106. Os bens, serviços, direitos e coisas ora a cargo das unidades incorporadas e transferidos para o patrimônio universitário, serão lançados mediante inventário, na contabilidade universitária.

CAPÍTULO II

Disposições *Transitórias*

Art. 107. Dentro de noventa dias da publicação deste Estatuto, os Diretores de unidades universitárias farão entrega à Secretária da Reitoria do projeto de regimento da respectiva unidade, já aprovado pela Congregação, para julgamento pelo Conselho Universitário.

§ 1º Até que seja aprovado o seu novo regimento, continuará cada estabelecimento de ensino a reger-se pelo existente, com as modificações constantes deste Estatuto.

§ 2º Decorrido o prazo de noventa dias previsto neste artigo, sem que a unidade universitária haja apresentado o seu novo regimento, o antigo ainda em vigor poderá ser substituído por outro, de Escola congênere, se assim entender conveniente o Conselho Universitário.

Art. 108. Enquanto não se organizarem, nas diversas unidades universitárias, os seus Conselhos Departamentais, continuarão funcionando, com as atribuições próprias, os antigos Conselhos Técnico-Administrativos.

Art. 109. Enquanto a Faculdade de Medicina não tiver professor catedrático efetivo, o cargo de Diretor será exercido por professor catedrático interino, observado, no que fôr aplicável, o disposto no art. 49 e seus parágrafos, do presente Estatuto.

§ 1º Igual critério se adotará em relação ao representante e respectivo suplente da Congregação da Faculdade de Medicina no Conselho Universitário.

§ 2º Os professores catedráticos interinos investidos na forma deste artigo, nas funções de membros do Conselho Universitário, não poderão:

- a) votar ou ser votados na composição da lista tríplice para a escolha do Reitor;
- b) participar do processo de destituição do Reitor;
- c) participar de deliberação sobre provimento de cátedra.

Art. 110. Para aplicação à Escola de Agronomia do disposto no § 1º do art. 45 do Estatuto baixado com o Decreto nº 37.149, de 7 de abril de 1955, o mandato do atual Diretor da referida unidade universitária começará a ser contado a partir de 20 de abril de 1955, data da publicação do mencionado Estatuto.

Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1956. — *Nereu Ramos*.

(Publ. no *D. O.* de 6-12-956)

DECRETO N. 40.296 — DE 6 DE NOVEMBRO DE 1956

Aprova o Regimento da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe con-

fere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento da Divisão de Educação Física (D. E. F.), do Departamento Nacional de Educação, que, assinado pelo Ministro de Estado de Negócios da Educação e Cultura, com este baixa.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 6 de novembro de 1956; 135º da Independência e 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

REGIMENTO DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CAPÍTULO I

Da Finalidade

Art. 1º A Divisão de Educação Física (D.E.F.), órgão do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, tem por finalidade:

I — difundir e aperfeiçoar a educação física e os desportos, a fim de contribuir para a melhoria das condições de saúde e de educação do povo;

II — realizar estudos que permitam estabelecer as bases da educação e da recreação física no país;

III — estabelecer normas, programas e instruções metodológicas para a educação física nos diferentes graus e ramos do ensino;

IV — orientar e fiscalizar o funcionamento das escolas de educa-

ção física que lhe forem subordinadas, bem como as atividades de educação física e dos desportos nos estabelecimentos de ensino sujeitos à jurisdição do Ministério;

V — promover a criação dos centros de educação física, orientar e fiscalizar o seu funcionamento;

VI — incentivar a formação e promover o aperfeiçoamento de profissionais especializados em educação física e desportos.

CAPÍTULO II *Da*

Organização

Art. 2o A Divisão de Educação Física compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Seção de Estudos e Aperfeiçoamento (S.E.A.);

II — Seção de Educação Física de Grau Médio (S.E.F.G.M.);

III — Seção de Educação Física Superior (S.E.F.S.);

IV — Seção de Desportos e Recreação (S.D.R.);

V — Seção Administrativa (S.A.).

Art. 3o A D.E.F. terá um Diretor nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, devendo a escolha recair em profissional especializado em educação física ou em pessoa de reconhecida competência no assunto.

Art. 4o O Diretor terá um Secretário e dois assistentes, devendo um destes últimos ser médico especializado em Educação Física.

Art. 69 As seções terão chefes designados pelo Diretor.

CAPÍTULO III *Da*

Competência dos órgãos

Art. 6o À S.E.A. compete:

I — realizar estudos e pesquisas sobre educação física;

II — promover inquéritos, levantamentos e estudos estatísticos que interessem às finalidades da Divisão;

III — projetar normas, programas e instruções de educação e recreação física para os diferentes graus e ramos do ensino;

IV — planejar as bases da recreação física no país, sugerindo as alterações que posteriormente se tornarem convenientes;

V — estabelecer processos e verificação do aproveitamento da educação física;

VI — estudar e propor a regulamentação da legislação federal sobre a prática da educação física nos diferentes graus e ramos de ensino;

VII — estudar as condições materiais e técnicas para a prática da Educação Física a que devem atender os centros de educação física e os estabelecimentos de ensino nos seus diferentes graus e ramos e elaborar, a respeito, projeto de instruções;

VIII — promover a realização de congressos e conferências, organizar e ministrar cursos de aperfeiçoamento, divulgação e especialização sobre educação, recreação física e desportos;

IX — ministrar cursos intensivos de preparação de candidatos a exames de suficiência em localidades onde não haja pretendentes legalmente licenciados para o ensino das atividades de educação física;

X — realizar os exames de suficiência a que se refere o item precedente;

XI — preparar publicações especializadas e o Boletim da D.E.F., podendo, para isso, recorrer à colaboração de pessoas estranhas à Divisão;

XII — difundir, pelos meios adequados, a educação e a recreação físicas no país;

XIII — manter cadastro dos órgãos e das instituições públicas ou privadas de educação e recreação física;

XIV — manter Biblioteca, Filarmoteca, e Discoteca especializadas;

XV — manter coleções de leis, decretos, regulamentos, circulares, portarias, ordens de serviço, instruções e documentação em geral referentes à educação e à recreação física.

Art. 7º À S.E.F.G.M. compete:

I — promover verificações, revisões e outras diligências em estabelecimentos de ensino de grau médio e centros de educação física;

II — emitir parecer sobre concessão e cassação de autorização para funcionamento de centros de educação física em estabelecimentos de ensino de grau médio, bem como sobre equiparação e reconhecimento destes, verificando, conforme o caso:

a) a área livre, as instalações e o aparelhamento especializado;

b) a habilitação e o horário de trabalho dos professores e médicos de educação física;

c) a regularidade da prática das atividades de educação física;

d) o cumprimento dos dispositivos legais e das instruções em vigor, a satisfação das exigências feitas

pelos órgãos competentes e pelos seus inspetores;

III — pronunciar-se nos casos de mudança de sede dos centros de educação física e de estabelecimentos de ensino de grau médio;

XV — fiscalizar e orientar as atividades relativas à educação física nos estabelecimentos de ensino de grau médio e nos centros de Educação Física;

V — propor ao Diretor medidas para sanar deficiência dos estabelecimentos de ensino e centros de educação física;

VI — propor a aplicação de penalidades aos estabelecimentos de ensino e centros de educação física, bem como aos professores e médicos que infringiram dispositivos legais, regulamentares, ou determinações do Ministério;

VII — manter fichário de professores e médicos em exercício nos estabelecimentos de ensino e centros de educação física, bem como os assentamentos referentes aos estabelecimentos, dos quais constem os fatos e atos de interesse para a ação da Divisão;

VIII — apreciar os pedidos de autorização para a admissão de pessoal ao exercício das funções de médico e professor de educação física;

IX — examinar os projetos de regimentos dos centros de educação física;

X — fornecer elementos relativos a instalações de educação física dos estabelecimentos de ensino e centros de educação física para o cadastro mantido na S.E.D..

Art. 8º A S.E.F.S. compete: I —

promover verificações e outras diligências em escolas de educação física;

II — emitir parecer sobre concessão de autorização para funcionamento ou de reconhecimento de escola de educação física, mudança de prédio, cassação de regalias de funcionamento e proibição de funcionamento :

III — examinar os relatórios das escolas de educação física;

IV — zelar pela uniformidade e boa execução da ação fiscalizadora, elaborando e propondo as normas e modelos necessários aos serviços de fiscalização;

V — fiscalizar as provas, os exames e demais atividades escolares nas escolas de educação física;

VI — propor a aplicação de medidas que visem ao cumprimento das leis e das determinações da Divisão ;

VII — manter fichário das escolas de educação física com assentamentos referentes a fatos e atos de interesse para a ação da Divisão;

VIII — examinar os projetos de regimento das escolas de educação física, tomando, junto às mesmas, as providências necessárias ao cumprimento das leis federais;

IX — providenciar a verificação da regularidade do curso secundário e das adaptações previstas na Lei nº 1.821, de 12 de março de 1956, dos alunos matriculados nas escolas de educação física;

X — opinar sobre a vida escolar dos diplomados por escolas de educação física, para fins de registro de diploma, e sobre o registro de profissionais especializados em educação física e desportos para o exercício de suas atividades;

XI — registrar diplomas ou certificados expedidos por escolas de educação física e profissionais espe-

cializados em educação física e desportos ;

XII — extrair guias, para pagamento de taxas de registro;

XIII — manter fichário dos profissionais especializados registrados na D.E.F.

Art. 9º À S.D.R. compete:

I — incentivar a prática desportiva e a recreação nos estabelecimentos de ensino sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura;

II — opinar sobre a organização de campeonatos estudantis, promovidos por entidades públicas ou particulares, colaborando na sua realização e dando-lhes assistência técnica, bem como organizar e realizar os campeonatos promovidos pela D. E.F.;

III — incentivar a criação de entidades estudantis atlético-desportivas;

IV — fornecer elementos relativos à construção, adaptação ou remodelação de praças e campos desportivos e outras dependências destinadas à prática da educação física;

V — orientar os interessados na construção, na instalação de colônias de férias e parques de recreação;

VI — elaborar programas de atividades físicas recreativas para os estabelecimentos de ensino, as colônias de férias e os parques de recreação;

VII — promover a realização de excursões e acampamentos e de competições desportivas.

Art. 10. À S. A. compete: I — exercer as atividades relativas à administração de pessoal, material, orçamento, comunicações e mecanografia, mantendo a indispen-

sável harmonia com os órgãos do D. A. do Ministério, cujas normas e métodos de trabalhos deverá observar;

II— providenciar a publicação oficial dos atos emanados do D.E.F.

III — extrair certidões e documentos.

CAPÍTULO IV *Das*

Atribuições do Pessoal

Art. 11. Ao Diretor incumbe:

I — dirigir as atividades da D. E.F. incentivando e coordenando o trabalho de seus vários órgãos;

II — expedir portarias, instruções e ordens de serviço;

III ■— baixar instruções sobre as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino e à prática da educação física em todo o país;

IV — representar a D.E.F. nas suas relações com outros órgãos;

V — despachar, pessoalmente, com o Diretor-Geral do D.N.E.;

VI — comparecer às reuniões para as quais seja convocado pelo Diretor-Geral do D.N.E.;

VII — dar exercício e distribuir pelos vários órgãos o pessoal lotado na Divisão, fixando o respectivo horário de acordo com a legislação em vigor;

VIII •— designar seu Secretário, seus Assistentes e os Chefes de Seção, bem como os respectivos substitutos eventuais;

IX — designar servidores para inspeções, verificações e outras diligências nos estabelecimentos de ensino, escolas e centros de educação física;

X — propor ao Diretor-Geral do D.N.E. as alterações que julgar necessárias na lotação da D.E.F.;

XI — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho da D.E.F. de acordo com a legislação em vigor;

XII — organizar, conforme as necessidades do serviço, turnos de trabalho, com horário especial, e dividir os serviços das diversas seções em turmas de trabalho;

XIII — determinar ou autorizar a execução de serviço externo e fora da sede, na conformidade da legislação vigente;

XIV ■— expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

XV — aprovar a alterar a escala de férias dos Chefes de Seção, de seu Secretário e de seus Assistentes e demais servidores da D.E.F.;

XVI — elogiar e impor penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias, aos servidores em exercício na D.E.F., representando ao Diretor-Geral do D.N.E., no caso de aplicação de penalidade maior;

XVII — determinar ou propor a instauração de processo administrativo, inclusive para apuração de irregularidades nos estabelecimentos de ensino de grau médio no que se refere à educação física;

XVIII ■— promover a apuração de responsabilidade por meios sumários, ou mediante processos administrativos, nos casos de infração de normas legais e regulamentares relativas a educação física, aplicando as penalidades cabíveis ou propondo à autoridade superior a aplicação da que elas que escapam a sua competência;

XIX — diligenciar para a impedimento ou a suspensão de atividades de educação física que contraírem os dispositivos legais vigentes;

XX — opinar sobre a concessão ou cassação de autorização para funcionamento, reconhecimento e equiparação de estabelecimento de ensino de grau médio, centros e escolas de educação física;

XXI — elaborar a proposta de orçamento da Divisão e fiscalizar a aplicação de dotações orçamentárias e de quaisquer outros recursos concedidos à D.E.F.;

XXII — apresentar, anualmente, ao Diretor-Geral do D.N.E. relatório das atividades da D.E.F.;

Art. 12. Aos Chefes de Seção incumbe:

I — dirigir, orientar, coordenar e fiscalizar os trabalhos afetos à Seção, propondo ao Diretor as medidas convenientes ao seu aperfeiçoamento;

II — emitir parecer sobre assuntos estudados na Seção e que devam ser encaminhados ao Diretor;

III — promover a simplificação dos trabalhos, bem assim efetuar o treinamento em serviço de seu pessoal;

IV — propor ao Diretor as penas disciplinares e os elogios a que fizerem jus os servidores em exercício na Seção;

V — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes forem diretamente subordinados;

VI — organizar ou alterar a escala de férias dos servidores da Seção e submetê-la à aprovação do Diretor;

VII — sugerir ao Diretor o plano anual dos trabalhos da Seção.

Art. 13. Aos Assistentes do Diretor incumbe:

I — Auxiliar o Diretor no exame dos assuntos que lhe forem submetidos para estudo e decisão;

II — Cooperar na preparação do relatório anual das atividades da Divisão;

III — representar o Diretor, quando para isso designados.

Art. 14. Aos servidores com exercício na Divisão de Educação Física, que não tenham atribuições especificadas neste Regimento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo chefe imediato.

CAPÍTULO V

Do Horário

Art. 15. O horário normal de trabalho da D.E.F. será fixado pelo Diretor, respeitando o número de horas semanais estabelecido para o Serviço Público Civil.

§ 1º O Diretor e os ocupantes de funções gratificadas não ficam sujeitos a ponto, devendo, porém, observar o número de horas semanais de trabalho, prescrito pela Lei nº 2.183, de 3 de março de 1954.

§ 2º Os inspetores, no exercício de atividades externas, ficam isentos de assinatura de ponto, devendo, porém, comprovar a realização dos seus trabalhos, por meio de relatórios e termos de visita.

CAPÍTULO VI

Da Lotação

Art. 16. A Divisão terá a lotação que lhe for fixada em decreto.

Parágrafo único. Além dos funcionários e extranumerários constantes de sua lotação, poderá ter a Divisão colaboradores eventuais que forem autorizados pelo Ministro, mediante proposta do Diretor.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO VII

Das Substituições

Art. 17. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor por um chefe de Seção, por êle indicado;

II — os Chefes de Seção por servidores designados pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá, sempre, servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPÍTULO VI

Disposições Gerais

Art. 18. A D.E.F. manterá uma publicação periódica intitulada "Boletim da D.E.F.", destinada à divulgação de assuntos relativos à educação física.

Art. 19. Os pareceres, informações, relatórios, representações e demais atos oficiais da Divisão só poderão ser divulgados com autorização do Diretor.

Art. 20. A D.E.F. poderá valer-se da colaboração de outros órgãos do Ministério para a fiscalização de estabelecimentos de ensino, mediante entendimento dos respectivos diretores.

Art. 21. Enquanto não dispuser de pessoal especializado suficiente para orientar e fiscalizar a educação física em todo o território nacional, a D.E.F. poderá promover convênios destinados a delegar essa atribuição a governos estaduais.

Rio de Janeiro, 6 de novembro de 1956. — *Clovis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 8-11-1956)

DECRETO Nº 40.426 — DE 27 DE
NOVEMBRO DE 1956*Aprova Estatuto da Confederação Brasileira de Desportos Universitários e Regulamento dos Jogos Universitários Brasileiros.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e nos termos do art. 3º do Decreto-lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941, decreta:

Art. 1º Ficam aprovados o novo Estatuto da Confederação Brasileira de Desportos Universitários (C. B.D.U.) e o novo Regulamento dos Jogos Universitários Brasileiros, que com este baixam, assinados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1956; 135º da Independência a 68º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

*ESTATUTO DA CONFEDERAÇÃO
BRASILEIRA DE DESPORTOS
UNIVERSITÁRIOS*

TÍTULO I

CAPÍTULO ÚNICO

Disposições fundamentais

Art. 1º A Confederação Brasileira de Desportos Universitários, que no presente estatuto será tratada por C.B.D.U., criada e oficializada pelo Decreto-lei nº 3.617, de 15 de

setembro de 1941, que regula o desporto universitário brasileiro, em substituição à Confederação Universitária Brasileira de Desportos, fundada a 9 de agosto de 1939, com sede no Distrito Federal, é uma entidade civil, de caráter desportivo universitário, sendo o único órgão legítimo de representação, para todos os fins, dos desportos da classe do Brasil e tem por objetivos:

o) representar o desporto universitário brasileiro, como sua única dirigente, em todo o território da República e no estrangeiro;

b) coordenar as atividades desportivas das escolas superiores do Brasil por intermédio das respectivas filiadas;

c) difundir a educação física racional nos meios acadêmicos, incentivando a prática de todos os desportos ;

d) dirigir as competições e os campeonatos e trabalhar pelo congaçamento de todos os estudantes, cooperando para o desenvolvimento do espírito desportivo universitário;

e) promover e dirigir os Jogos Universitários Brasileiros, cuja organização e assuntos a eles referentes serão objetos de regulamentação especial.

Art. 2º O pavilhão da C.B.D.U. será de forma retangular, de côr branca, tendo ao centro o distintivo da entidade, que será de forma retangular de lados iguais, cuja base se acha transformada num triângulo retângulo de lado maior correspondente à base do retângulo. O distintivo será dividido verticalmente em duas partes. O lado direito será de côr azul celeste, aparecendo o Cruzeiro do Sul em branco. O lado esquerdo será de côr branca, apre-

sentando as iniciais da C.B.D.U., no sentido vertical. O distintivo será encimado por uma faixa com as cores verde e amarela, no sentido horizontal. A C.B.D.U. adotará dois uniformes para sua representação, que serão usadas de acordo com as necessidades.

Parágrafo único. Os uniformes da C.B.D.U. terão as cores da bandeira nacional.

TITULO II

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Art. 3º São Poderes da C.B.D. U.:

a) Assembléia Geral;

b) Comissão Executiva;

c) Conselho Fiscal;

d) Conselho de Julgamentos.

Art. 4º Os Poderes, de que trata o presente capítulo, reunir-se-ão;

a) ordinariamente, nas épocas determinadas por este Estatuto; e

6) extraordinariamente, quando o Presidente da Comissão Executiva julgar necessário ou quando convocados por 2/3 de seus componentes.

Art. 5º Tais Poderes serão convocados pelo Presidente da Comissão Executiva e seus componentes serão cientificados mediante editais fixados na sede da C.B.D.U. e circulares dirigidas às filiadas, com a antecedência mínima de 15 dias, tanto para a 1ª como para a 2ª convocação, dando-se publicidade a esses atos pelos meios julgados convenientes.

Art. 6º Qualquer Poder se considerará constituído: em primeira

convocação, com a presença de metade mais um de seus componentes; e, em segunda e última convocação, com qualquer número.

Art. 7º Para o início dos trabalhos será concedida uma tolerância de quinze minutos sobre a hora marcada, finda a qual o Presidente verificará o total de assinantes do livro de presença e, se não houver número legal para a abertura da sessão, em primeira convocação, mandará lavrar um termo e indicará hora, dia e local para a segunda convocação.

Art. 8º Qualquer reunião, uma vez iniciada, poderá, por 2/3 dos votos presentes, ser suspensa temporariamente, por prazo não superior a sete dias, durante o qual será considerada em sessão permanente.

Art. 9º As resoluções, quaisquer que sejam, serão tomadas por maioria de votos presentes, cabendo ao Presidente da Mesa, em caso de empate, voto de qualidade obrigatório.

§ 1º Nas deliberações de qualquer Poder não será permitido subestabelecimento de procurações.

§ 2º As atas serão assinadas pelo Presidente e pelo Secretário da Mesa.

Art. 10. A palavra será concedida pelo Presidente da Mesa, pela ordem, a quem dela desejar fazer uso, podendo ser a mesma cassada se o orador se exprimir de maneira inconveniente ou se continuar, depois de advertido, a tratar de assunto estranho à ordem do dia ou ao assunto em discussão.

§ 1º Em caso de maior gravidade, o Presidente da Mesa poderá ordenar a retirada do recinto daquele que, a seu critério, fôr julgado

prejudicial à boa ordem dos trabalhos.

§ 2º Qualquer dos membros do Poder em reunião terá direito de pedir à Mesa a leitura ou o exame de qualquer documento que julgar necessário à sua orientação.

Art. 11. Os componentes da Mesa poderão tomar parte nos debates sem deixar seus lugares, exceto o Presidente, que passará a Presidência ao seu substituto legal, durante o uso da palavra ou por ocasião da discussão e da votação de assunto que lhe disser respeito.

Art. 12. O membro de qualquer Poder que se demitir ou renunciar a seu cargo deverá permanecer no exercício do mesmo até passá-lo ao substituto.

§ 1º A renúncia ou demissão deverá ser apreciada pelo Poder competente.

§ 2º O preenchimento de qualquer vaga será sempre feito para o término do mandato.

CAPITULO II

Das Eleições

Art. 13. As eleições para os Poderes de que tratam as alíneas *b*, *c* e *d* do art. 3º deste Estatuto serão realizadas de dois em dois anos, dentro do prazo máximo de 48 horas, após o encerramento dos Jogos Universitários Brasileiros.

Art. 14. As eleições serão sempre por *escrutínio secreto*, fazendo-se a chamada dos votantes pela ordem de assinatura no livro de presença.

§ 1º somente têm direito a voto os Presidentes das entidades filiadas ou seus representantes legais

que satisfizerem as exigências estatutárias, referentes às suas pessoas e às filiadas que representam.

§ 2º Terminada a votação, pro-ceder-se-á à apuração, determinando-se, em seguida, a data em que serão empossados, com a autoridade precisa ao desempenho de seus cargos, os candidatos vitoriosos.

§ 3º A posse dos Poderes eleitos deverá verificar-se, obrigatoriamente, no prazo de trinta dias, após a proclamação dos resultados da eleição.

§ 4º A inobservância do disposto no parágrafo anterior determinará a realização de novas eleições no prazo máximo de trinta dias.

§ 5º Qualquer que seja o número de vezes que um nome venha repetido numa cédula, será computado como um único voto, sendo considerados era branco os nomes que não estiverem completamente legíveis, bem como os dos candidatos que não preencherem as condições exigidas pela eleição em apreço.

§ 6º Nos casos de empate, será realizado um segundo escrutínio, após o qual, verificando-se novo empate, será declarado eleito o candidato de maior idade.

§ 7º A apresentação de candidatos aos cargos eletivos de todos os Poderes de que trata a alínea *a* do art. 19 deste Estatuto deverá ser feita em "Chapa Única", assinada por um delegado, contendo o nome completo do candidato, filiada a que pertence, cargo a que concorre, no prazo mínimo de 24 horas antes do início da sessão em primeira convocação, devendo ser entregue ao 1º Secretário da C.B.D.U.

§ 8º As cédulas serão confeccionadas pela Secretaria da C.B.D.U.,

contendo, em ordem alfabética para cada cargo, os nomes de todos os candidatos legalmente inscritos.

§ 9º Para votar deve-se assinalar com um "X" à esquerda do nome do candidato que se quer sufragar.

CAPÍTULO III

Das condições para o exercício dos Poderes.

Art. 15. São condições para investir-se dos Poderes contidos no art. 3º:

a) ser brasileiro e estudante, regularmente matriculado, de uma das escolas superiores do Brasil, exceção feita aos membros dos Departamentos Técnico, Médico e de Publicidade;

b) não estar sofrendo pena imposta pela C.B.D.U., por entidades superiores ou filiadas e pelos órgãos oficiais representativos das Universidades e das escolas em separado.

§ 1º Perderá automaticamente o mandato o membro efetivo de qualquer Poder da C.B.D.U., que, sem motivo justificável, a juízo da Comissão Executiva, deixar de comparecer a reuniões ordinárias e consecutivas da mesma ou que não exercer efetivamente o seu mandato.

§ 2º O membro de qualquer Poder que concluir o respectivo curso de estudante durante o mandato continuará a exercê-lo até o seu término.

§ 3º A sanção referida no § 1º só se aplica aos membros residentes no Distrito Federal e em Niterói.

Art. 16. Não será permitida a acumulação de cargos, salvo em casos excepcionais, a juízo da Comissão Executiva.

CAPÍTULO IV

Da Assembléia Geral

Art. 17. A Assembléia Geral será constituída pelos Presidentes ou delegados das entidades filiadas.

§ 1º Nenhum Presidente ou delegado poderá representar mais de uma entidade.

§ 2º As entidades filiadas não poderão delegar poderes a membros da Comissão Executiva da C.B.D.U., para representá-las em assembléias gerais.

§ 3º É vedada a representação das entidades filiadas através de universitários não matriculados nas escolas superiores dos respectivos Estados.

Art. 18. As representações das filiadas serão feitas pelo Presidente, ou delegado e um suplente, com credenciais concedidas pelas respectivas entidades.

Parágrafo único. O suplente só terá direito a voto em caso de ausência do delegado.

Art. 19. A Assembléia Geral se reunirá, ordinariamente, sob a direção do Presidente da Comissão Executiva :

a) anualmente, na 2ª quinzena de janeiro;

b) por ocasião dos Jogos Universitários Brasileiros, quando tomará a designação de Congresso Brasileiro de Desporto Universitário; e

c) dentro do prazo de 48 horas após o encerramento dos Jogos Universitários Brasileiros a fim de eleger: o Presidente, os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Vice-Presidentes, o Secretário Geral, o Secretário de Relações internacionais e o Tesoureiro Geral da Comissão Executiva; o Conselho

Fiscal e o Conselho de Julgamento, para o mandato seguinte.

Parágrafo único. Na impossibilidade da celebração dos Jogos Universitários Brasileiros, o Presidente convocará uma sessão extraordinária especialmente para o fim mencionado.

Art. 20. Compete à Assembléia Geral:

a) eleger: o Presidente, os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Vice-Presidentes, o Secretário Geral, o Secretário de Relações Internacionais, o Tesoureiro Geral da Comissão Executiva; o Conselho Fiscal e o Conselho de Julgamento.

b) ratificar, ou não, os nomes indicados pelo Presidente para formação da Comissão Executiva e os nomes dos Diretores dos Departamentos Técnico, Médico e de Publicidade;

c) julgar, em grau de recurso, as resoluções tomadas pela Comissão Executiva;

d) apreciar e julgar o relatório da Comissão Executiva e o parecer do Conselho Fiscal da prestação de contas da mesma Comissão;

e) apreciar e julgar os pedidos de refiliação;

f) aprovar, ou não, os regulamentos e os regimentos suplementares da C.B.D.U.;

g) conferir títulos honoríficos e de benemerência, em votação secreta, por 2/3 da totalidade de votos das filiadas;

h) decidir sobre filiações e desfiliações internacionais;

») solicitar, por 2/3 de votos das entidades filiadas, a reforma do presente Estatuto, nomeando, para tal fim, uma comissão.

Parágrafo único. Em caso algum poderá a Assembléia Geral deixar de pronunciar-se sobre o mérito das questões a ela submetidas, sob a alegação de obscuridade, indecisão ou omissão das leis e regulamentos.

CAPÍTULO V

Art. 21. A C.B.D.U. será administrada pela Comissão Executiva, constituída pelos treze membros efetivos, a seguir indicados:

- a) Presidente;
- b) 1º Vice-Presidente;
- c) 2º Vice-Presidente;
- d) 3º Vice-Presidente;
- e) 4º Vice-Presidente; f)
- 5º Vice-Presidente; g)
- Secretário Geral;
- h) Secretário de Relações Internacionais;
- i) 1º Secretário;
- j) 2º Secretário;
- k) Tesoureiro Geral;
- l) 1º Tesoureiro; e
- m) 2º Tesoureiro.

§ 1º O Presidente, os 1º, 2º, 3º 4º e 5º Vice-Presidentes, o Secretário Geral, o Secretário de Relações Internacionais e o Tesoureiro Geral serão eleitos, bianualmente, na forma do art. 19, pela Assembléia Geral.

§ 2º Todos os membros da Comissão Executiva, com exceção dos 3º, 4º e 5º Vice-Presidentes e do Conselho de Julgamento, deverão residir no Distrito Federal ou em Niterói.

§ 3º O Presidente, uma vez eleito, indicará, imediatamente, como estabelece a alínea *b* do art. 20, à Assembléia Geral, os nomes escolhidos para completar a Comissão Executiva.

§ 4º Os membros efetivos da Comissão Executiva, de indicação do Presidente, poderão ser demitidos por propostas do mesmo.

§ 5º Os membros efetivos da Comissão Executiva, de indicação do Presidente, terão mandato, unicamente, com o Presidente que os indicou.

§ 6º As vagas que se verificarem na Comissão Executiva serão preenchidas, pelo Presidente, com a aprovação desta Comissão, devendo, porém, a Assembléia Geral, em sua reunião imediata, ratificar ou não as indicações apresentadas nos termos da alínea *b* do art. 20.

§ 7º Funcionário, como órgãos técnicos auxiliares da Comissão Executiva, os Departamentos Técnico, Médico e de Publicidade, cujos diretores deverão residir no Distrito Federal ou em Niterói.

Art. 22. À Comissão Executiva compete, coletivamente:

- a) administrar a C.B.D.U., zelando pelos seus bens e interesses e promovendo o seu engrandecimento pelos meios que julgar convenientes;
- b) reunir-se quinzenalmente, em caráter ordinário, para tratar de seus próprios interesses, e, em caráter extraordinário, sempre que fôr convocada, sendo facultada a presença dos 3º 4º e 5º Vice-Presidentes.
- c) fazer respeitar as suas decisões, as da Assembléia Geral, bem como as das entidades a que fôr filiada ;
- d) decidir sobre a concessão de licença, até 60 dias, a qualquer de seus membros;
- e) apreciar o pedido de demissão de qualquer de seus membros;
- f) decidir, de acordo com a praxe adotada, e havendo urgência, os

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

casos omissos neste Estatuto, sendo suas deliberações submetidas à apreciação da Assembléia Geral em reunião imediata;

g) decidir, sempre com a audiência dos respectivos Departamentos, os casos omissos nos Regulamentos, quando se tratar de assuntos de natureza técnica;

h) organizar o relatório anual da C.B.D.U. a ser apresentado à Assembléia Geral;

i) organizar o balanço financeiro da receita e da despesa da C.B.D. U., a ser apresentado ao Conselho Fiscal;

j) alugar qualquer dependência da C.B.D.U.;

k) apreciar os nomes indicados pelo Presidente para preenchimento das vagas que se verificarem, respeitando o disposto no art. 21;

l) demitir os membros componentes dos Departamentos, mediante proposta do Presidente;

m) reconsiderar as suas próprias decisões, dentro do prazo máximo de quinze dias a contar da data em que foram publicadas;

n) cumprir e fazer cumprir este Estatuto, os códigos e as leis da C.B.D.U., assim como das entidades a que fôr filiada;

o) propor e aceitar acordos, tratados ou convenções, submetendo-os ao julgamento da Assembléia Geral;

p) conceder licença às filiadas para a realização de competições in-terestaduais e internacionais;

q) sugerir aos poderes públicos medidas úteis ao desenvolvimento desportivo universitário;

r) aprovar os Estatutos das entidades filiadas;

s) nomear as Comissões que se tornarem necessárias; e *t)* aplicar penalidades. Art. 23. Compete ao Presidente:

a) dirigir os trabalhos dos Poderes de que tratam as alíneas *a* e *b* do art. 3º;

b) submeter à Assembléia Geral os nomes que deverão formar a Comissão Executiva;

c) submeter à Comissão Executiva as nomes para preenchimento das vagas que na mesma se verifiquem na forma do § 8º do art. 21;

d) representar a C.B.D.U. em juízo ou fora dele, bem como em todos os atos em que interferir como sociedade civil, desportiva ou social.

e) designar local, dia e hora para reuniões de todos os Poderes da C.B.D.U.;

f) propor à Comissão Executiva a demissão de qualquer de seus membros efetivos;

g) resolver os assuntos urgentes e inadiáveis submetendo-os à Comissão Executiva, imediatamente convocada;

h) submeter à Comissão Executiva os nomes dos membros que comporão, por indicação dos respectivos diretores, os Departamentos Técnico, Médico e de Publicidade;

i) apresentar, anualmente, à Assembléia Geral o relatório e, ao Conselho Fiscal, o balanço geral, a demonstração da receita e despesa, bem como todos os orçamentos organizados pela Comissão Executiva, podendo, ainda, sugerir as medidas que julgar necessárias para o engrandecimento da C.B.D.U.

j) tornar efetivas as penalidades impostas pelos Poderes da C.B. D.U.

k) nomear os representantes da C.B.D.U., bem como os membros das delegações e comissões;

l) assinar todos os livros e documentos oficiais;

m) assinar, com o Tesoureiro Geral, quando devidamente autorizado, contratos e outros quaisquer documentos que envolvam a responsabilidade da C.B.D.U.;

n) assinar, com o Tesoureiro Geral, cheques e outros documentos que se relacionem com os bens da C.B.D.U.;

o) assinar, com o 1º Secretário, atas das reuniões dos Poderes da C.B.D.U.;

p) assinar, com o Secretário Geral, os convites oficiais e os diplomas; e

q) encaminhar aos poderes competentes as petições e requerimentos.

Art. 24. Compete ao 1º Vice-Presidente;

a) substituir o Presidente, em suas faltas e impedimentos; e

b) auxiliar o Presidente em todas as atribuições internas da Presidência.

Art. 25. Compete aos 2º, 3º, 4º e 5º Vice-Presidentes desempenhar as atribuições que lhes sejam especialmente atribuídas pelo Presidente.

Art. 26. Compete ao Secretário Geral:

a) substituir o 1º Vice-Presidente em suas faltas e impedimentos;

b) dirigir e distribuir o serviço de secretaria;

c) coligir os dados necessários ao relatório anual da Comissão Executiva, redigindo-o em época própria;

d) redigir e assinar toda a correspondência externa da C.B.D.U., com destino ao território nacional.

e) assinar, com o Presidente, os diplomas e convites;

f) propor ao Presidente cinco nomes dentre os quais serão escolhidos o 1º e o 2º Secretários;

Art. 27. Compete ao Secretário de Relações Internacionais:

a) substituir o Secretário Geral, em suas faltas e impedimentos;

b) receber e expedir a correspondência internacional da C.B.D.U.;

c) dar conhecimento dessa correspondência ao Secretário Geral e ao Presidente.

Art. 28. Compete ao 1º Secretário:

a) substituir o Secretário de Relações Internacionais, em suas faltas e impedimentos;

b) ter em ordem e sob sua inteira responsabilidade os arquivos e livros da Secretaria;

c) redigir e assinar toda a correspondência interna, as notas oficiais e as circulares da C.B.D.U.;

d) auxiliar o Secretário Geral nas atribuições internas da Secretaria;

e) secretariar as sessões da Comissão Executiva e da Assembléia Geral redigindo as suas atas e assinando-as com o Presidente.

Art. 29. Compete ao 2º Secretário:

a) substituir o 1º Secretário, em suas faltas e impedimentos;

b) auxiliar o Secretário Geral nas atribuições da Secretaria.

Art. 30. Compete ao Tesoureiro Geral:

a) organizar a Tesouraria, informando o Presidente e a Comissão Executiva sobre todas as questões

que digam respeito a assuntos financeiros ;

b) ter sob sua guarda e inteira responsabilidade todos os valores e dinheiro da C.B.D.U.;

c) assinar, com o Presidente, contratos, cheques e qualquer outro documento que envolva a responsabilidade da C.B.D.U.;

d) efetuar o pagamento das despesas autorizadas pelo Presidente;

e) ter sob sua guarda e em perfeita ordem a caderneta de depósitos bancários da C.B.D.U.;

f) apresentar ao Presidente cinco nomes, de preferência de contábeis, dentre os quais serão escolhidos os 1º e 2º Tesoureiros;

g) elaborar o orçamento anual da receita e da despesa que deverá ser enviada às filiadas.

Art. 31. Compete ao 1º Tesoureiro :

a) substituir o Tesoureiro Geral, em suas faltas e impedimentos;

b) ter em dia e na devida ordem a escrituração de contabilidade, a qual deverá ser executada dentro das normas da escrituração mercantil, a fim de merecer fé em juízo;

c) ter em dia e na devida ordem a escrituração de receita e de despesa, com os respectivos comprovantes;

d) apresentar, mensalmente, à Comissão Executiva, um relatório com a demonstração de receita e de despesa e do balancete, devidamente comprovados;

e) organizar para a Comissão Executiva, no fim de cada exercício, o balancete geral com a competente demonstração da receita e da despesa, devidamente comprovados;

f) facilitar ao Presidente o exame de qualquer documento ou livro; e

g) auxiliar o Tesoureiro Geral nas atribuições da Tesouraria.

Art. 32. Compete ao 2º Tesoureiro:

a) substituir o 1º Tesoureiro, em suas faltas e impedimentos;

b) auxiliar o Tesoureiro Geral, em todas as atribuições internas da Tesouraria;

c) ter sob sua inteira responsabilidade o patrimônio da C.B.D.U.; e

d) organizar e ter em dia um livro com a relação completa de móveis, taças, material desportivo, etc, de propriedade da C.B.D.U., devidamente avaliados.

CAPÍTULO VI

Do Conselho Fiscal

Art. 33. O Conselho Fiscal, composto de três membros efetivos e três suplentes, com absoluta igualdade hierárquica, é um Poder legal, eleito pela Assembléia Geral, na forma da alínea a do art. 20 deste Estatuto.

Parágrafo único. Todos os membros do Conselho Fiscal deverão ser obrigatoriamente contabilistas.

Art. 34. O Conselho Fiscal se reunirá:

a) ordinariamente, na primeira quinzena de janeiro de cada ano, para dar parecer, em 7 dias, sobre o balanço apresentado pela Diretoria; e

b) extraordinariamente, quando convocado pelo Presidente da Comissão Executiva, para apresentar, em três dias, laudo sobre a matéria que lhe for apresentada.

Art. 35. Os pareceres ou laudos referidos no artigo anterior poderão ser feitos englobadamente por seus membros quando concordes em suas resoluções.

Parágrafo único. O membro do Conselho Fiscal que discordar da resolução dos outros apresentará laudo em separado, com explicação detalhada de seu ponto de vista.

CAPÍTULO VII *Do*

Conselho de Julgamento

Art. 36. O Conselho de Julgamento será composto de cinco membros eleitos de dois em dois anos na forma da alínea *a* do art. 20 deste Estatuto, devendo os mesmos ser "persona grata" ao Desporto Brasileiro e ex-universitários.

Parágrafo único. O Presidente do Conselho de Julgamento será eleito, pelo próprio Conselho, dentre os seus componentes.

Art. 37. Compete ao Conselho de Julgamento julgar, em grau de recurso, as resoluções tomadas pela Comissão Executiva.

Parágrafo único. Em caso algum poderá o Conselho de Julgamento deixar de pronunciar-se sobre o mérito das questões a eles submetidas, sob a alegação de obscuridade, indecisão ou omissão de leis regulamentares.

Art. 38. somente caberá recurso de decisão da Comissão Executiva para o Conselho de Julgamento, no prazo máximo de 30 dias, da data da expedição do telegrama de notificação.

TÍTULO II

CAPÍTULO I

Do Departamento Técnico

Art. 39. Presidido pelo Diretor Técnico, fica constituído o Depar-

tamento Técnico, que será composto pelos diretores de desportos especializados, os quais terão completa autonomia técnica e independência nos encargos que lhes forem confiados para o desenvolvimento desportivo da C.B.D.U.

Parágrafo único. Todos os Diretores de que trata o presente artigo deverão residir no Distrito Federal ou em Niterói.

Art. 40. Assiste ao Diretor Técnico o direito de convocar reuniões do Departamento Técnico, sempre que julgar necessário.

Art. 41. São condições para investir-se em qualquer das funções de que trata o artigo anterior:

o) ser membro do corpo discente ou ex-aluno de uma das escolas superiores do Brasil;

b) não estar sofrendo pena de suspensão ou de eliminação imposta pela C.B.D.U., por entidades filiadas ou entidades superiores;

Parágrafo único. não será permitida a acumulação de funções, salvo em casos excepcionais julgados pelo Diretor Técnico, com a aprovação do Presidente da Comissão Executiva.

Art. 42. Compete ao Diretor Técnico;

o) presidir o Departamento Técnico e indicar, sob sua inteira responsabilidade, ao Presidente, os nomes dos Diretores que deverão constituir o mesmo;

6) organizar as competições previstas no calendário desportivo;

c) organizar e dirigir a parte técnica, informando à Comissão Executiva sobre todas as questões que digam respeito a assuntos técnicos;

d) submeter à Comissão Executiva todas as medidas que julgar ne-

cessárias ao desenvolvimento desportivo da entidade;

e) ouvir sempre o diretor de desporto especializado nos assuntos referentes ao mesmo, resolvendo-os sob sua responsabilidade;

f) solicitar ao Tesoureiro, com a devida antecedência, as importâncias necessárias para promover os diversos campeonatos, e organizar as representações oficiais;

g) requisitar do Presidente, com a devida antecedência, o material necessário ao funcionamento do Departamento Técnico.

h) manter em dia e na devida ordem o registro de atletas.

i) zelar pela ordem interna das dependências do Departamento;

f) fornecer dados à Secretária, para a correspondência desportiva;

k) fornecer dados ao Departamento de Publicidade, para a perfeita divulgação das atividades desportivas da C.B.D.U.;

l) fornecer ao Departamento Médico todos os dados necessários à perfeita inspeção, governo e classificação dos atletas;

m) tomar em rigorosa consideração os pareceres do Departamento Médico;

n) escalar, de acordo com o diretor de cada desporto, as representações oficiais da C.B.D.U.;

o) apresentar, anualmente, um relatório das atividades desportivas;

p) justificar a não realização de um torneio que se tenha proposto realizar;

q) apresentar à Comissão Executiva, no prazo máximo de trinta (30) dias, após a finalização de um campeonato, relatório detalhado do mesmo, acompanhado de relação em que constem os nomes de todos os

concorrentes que fizeram jus aos prêmios oferecidos pela C.B.D.U., e

r) encaminhar, com urgência, à Comissão Executiva, as propostas de punição disciplinar.

Art. 48. O calendário desportivo da C.B.D.U. será obrigatoriamente organizado até o mês de março, devendo ser divulgado por todos os meios possíveis.

Parágrafo único. este calendário será aprovado pela Comissão Executiva.

CAPÍTULO II

Do Departamento Médico

Art. 44. Presidido pelo Diretor Médico, fica constituído o Departamento Médico, que será composto de tantos membros quantos forem julgados necessários pelo seu Diretor.

Parágrafo único. Obrigatoriamente, o Diretor do Departamento Médico será médico, com diploma devidamente reconhecido pelo Governo Federal, e que tenha curso de especialização em medicina desportiva.

Art. 45. Compete ao Departamento Médico:

a) reunir-se todas as vezes que fôr convocado pelo Diretor Médico;

b) regulamentar a ficha médica, de acordo com o Departamento Técnico;

c) opinar, por escrito e após rigoroso exame médico, sobre a concessão, suspensão ou cancelamento de registro de atleta;

d) propor ao Diretor Técnico todas as medidas que julgar necessárias ao eficiente preparo físico dos atletas;

e) organizar o Gabinete Médico com a aparelhagem necessária à sua eficiência;

f) organizar as estatísticas e as sinopses;

g) informar ao Diretor Técnico, por solicitação dos interessados, sobre assuntos que digam respeito à sua natureza especializada, com referência ao estado físico;

h) manter rigorosamente em dia o serviço de ficha médica, e

i) organizar o seu regulamento interno, atendendo às disposições estatutárias da C.B.D.U.

Art. 46. Compete ao Diretor do Departamento Médico:

a) convocar, sempre que necessário, reuniões de seu Departamento;

b) submeter à aprovação do Presidente da Comissão Executiva os nomes que deverão compor o Departamento;

c) ter sob sua quarta e inteira responsabilidade todo o material e medicamentos do Departamento;

d) cumprir e fazer cumprir as disposições estatutárias da C.B.D.U.;

e) acompanhar — ou designar um dos médicos do seu Departamento para o fazer — as delegações da C.B.D.U., prestando-lhes a devida assistência, e

f) apresentar, anualmente, ao Presidente da Comissão Executiva, uma relação completa das atividades do seu Departamento.

CAPITULO III

Do Departamento de Publicidade

Art. 47. Presidido pelo Diretor de Publicidade, fica constituído o Departamento de Publicidade, que será composto de tantos membros quantos forem julgados necessários pelo seu Diretor.

Art. 48. Compete ao Departamento de Publicidade:

a) reunir-se todas as vezes que fôr convocado pelo Diretor de Publicidade;

b) dar publicidade, pelos meios mais eficientes, das atividades da C.B.D.U.;

c) organizar o seu regimento interno, atendendo as disposições estatutárias da C.B.D.U.

d) organizar reuniões, festividades, etc, que, a critério do Diretor de Publicidade e do Presidente da Comissão Executiva, forem julgadas benéficas à C.B.D.U.

Art. 49. Compete ao Diretor, do Departamento de Publicidade:

a) convocar, sempre que necessário, reuniões de seu Departamento;

b) submeter à aprovação do Presidente da Comissão Executiva os nomes que deverão constituir o Departamento;

c) ter sob sua guarda e inteira responsabilidade todo o material do Departamento;

d) apresentar, anualmente, ao Presidente da Comissão Executiva um relatório completo das atividades do Departamento, e

e) cumprir e fazer cumprir as disposições estatutárias da C.B.D.U.

TÍTULO IV

CAPITULO I

Das Condições da Filiação

Art. 50. São filiados à C.B.D.U., de acordo com o Decreto-lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941, as Federações Atléticas Acadêmicas das Universidades existentes no Brasil, que preencherem as seguintes condições:

a) solicitar filiação, mediante documento firmado por pessoa devidamente autorizada, declarando no mesmo qual o seu representante no Distrito Federal;

b) estar organizada de acordo com o Decreto-lei que estabelece as bases de organização do desporto universitário no Brasil, e

c) remeter, em anexo ao pedido, cópia autenticada da ata da fundação da entidade ou o certificado de registro de pessoas jurídicas.

§ 1º Poderão filiar-se, também, as Federações Atléticas Acadêmicas das escolas superiores de propriedade particular, desde que tais escolas sejam reconhecidas pelo Governo Federal.

§ 2º Poderão, outrossim, filiar-se as Associações Atléticas Acadêmicas que não pertençam a Federações Atléticas Acadêmicas, de acordo com

o citado Decreto-lei nº 3.617.

§ 3º Nos casos a que se referem os dois parágrafos anteriores, subsistem as exigências estabelecidas nas alíneas a, b e c do presente artigo.

Art. 51. A filiação, uma vez solicitada, poderá ser concedida a título precário, dependendo sua efetivação do preenchimento das condições exigidas neste Estatuto.

Art. 52. Os pedidos de filiação serão decididos pela Comissão Executiva.

CAPÍTULO II *Dos Direitos*

e Deveres das Filiadas

Art. 53. São direitos das filiadas:

a) praticar livremente os desportos superintendidos pela C.B.D.U.,

de acordo com as condições estabelecidas nos Estatutos;

b) ter representação nos Poderes da C.B.D.U., e

c) requerer adiamento das provas a que estiverem obrigadas a participar, mediante acordo com a totalidade dos adversários, por motivo de alta relevância e a critério do Departamento Técnico da C.B.D.U.

Art. 54. São deveres das filiadas:

a) reconhecer a C.B.D.U. como a única entidade dirigente dos desportos nos meios estudantinos universitários do Brasil;

b) respeitar, cumprir e fazer cumprir as leis e os regulamentos da C.B.D.U.;

c) representar-se na Assembléia Geral;

d) submeter à aprovação da C.B.D.U. os seus Estatutos, os quais não deverão colidir com o presente;

e) impedir que qualquer universitário que lhe fôr subordinado promova o descrédito da C.B.D.U. ou a desarmonia entre as entidades a ela filiadas;

f) não participar de competições oficiais ou amistosas sem a necessária licença da C.B.D.U.;

g) não promover competições internas sem a necessária comunicação à C.B.D.U.;

7c) não incluir em suas representações estudantes que não estejam devidamente matriculados em escolas superiores a elas filiadas;

i) restituir à C.B.D.U. as taças e prêmios que estejam em seu poder temporariamente até 15 (quinze) dias antes de sua nova disputa;

j) indenizar a C.B.D.U. dos danos por acaso causados às taças a que se refere a alínea anterior;

k) responsabilizar-se pela conduta de seus atletas durante as competições, bem como pelos danos morais ou materiais por acaso por eles causados;

l) não incluir em seus quadros atletas eliminados por outras entidades universitárias ou que estejam cumprindo pena de suspensão por elas impostas;

m) aceitar os campos e locais de competição designados pelo Departamento Técnico da C.B.D.U.;

n) enviar à C.B.D.U. um modelo de seu pavilhão e do uniforme de suas representações, com as cores detalhadamente especificadas, submetendo-os à aprovação;

o) mudar o uniforme se o escolhido já estiver registrado por outra entidade universitária;

p) fazer comparecer seus representantes na hora e no local designados pelo Departamento Técnico;

q) acatar as determinações do Departamento Técnico no que disser respeito a árbitros e auxiliares, não podendo ser acolhido o pretexto de não concordância com os mesmos para recusa à competição;

r) comunicar à C.B.D.U., com a antecedência mínima de 24 (vinte e quatro) horas, a desistência de participação de uma competição programada;

s) comunicar à C.B.D.U., no prazo máximo de 30 (trinta) dias, após a realização das eleições dos respectivos Poderes, suas constituições, bem como quaisquer posteriores modificações, devidamente autenticadas, e

t) apresentar à C.B.D.U., no prazo máximo de (um) mês após o término da temporada oficial, a relação detalhada das suas atividades, bem como das despesas feitas com auxílios recebidos por intermédio da C.B.D.U.

CAPÍTULO III

Dos Estudantes: Seus Direitos e Deveres

Art. 55. Nas competições da C.B.D.U. poderão tomar parte somente os estudantes devidamente inscritos pelos órgãos competentes dos estabelecimentos de ensino superior do Brasil.

Art. 56. A Comissão Executiva regulamentará as condições de inscrição, permanência e exclusão de estudantes.

Art. 57. A inscrição feita por um estudante, em favor de uma filiada, é válida pelo período escolar em curso, podendo ser revalidada anualmente, mediante atestado do diretor da respectiva escola.

Parágrafo único. O estudante que pertencer a mais de uma filiada terá que optar por uma delas.

Art. 58. Para tomar parte nas competições, deve o estudante:

o) ter sido inscrito dentro do prazo regulamentar;

b) não estar cumprindo penalidade imposta pela C.B.D.U. ou por ela reconhecida;

c) satisfazer as condições exigidas pela regulamentação do campeonato, e

d) ser julgado em condições pelos Departamentos Técnico e Médico.

Art. 59. São direitos dos estudantes :

- a) fazer parte do quadro oficial da C.B.D.U., quando para tal fôr julgado em condições pelo Departamento Técnico, e
- b) obter, quando a serviço da C.B.D.U., gratuitamente, do Departamento Médico a assistência devida.

Art. 60. São deveres dos estudantes :

- a) observar, com rigorosa disciplina, as medidas que zelem pela boa ordem da competição;
- b) comparecer à sede da C.B. D.U., quando solicitados;
- c) acatar as decisões da C.B. D.U. no que lhes disser respeito individualmente;
- d) prestar seu concurso à C.B. D.U., quando pertencentes ao quadro oficial;
- e) comparecer aos treinos ou competições quando chamados, e
- f) assinar, claramente, seus nomes nas súmulas das competições, da mesma maneira que em suas fichas de registro.

CAPÍTULO IV *Das*

penalidades

Art. 61. Serão aplicadas às filiadas, aos atletas inscritos e às pessoas vinculadas à C.B.D.U, que infringirem este Estatuto, as leis e os regulamentos, as penalidades consubstanciadas no Código de Penalidades da C.B.D.U.

§ 1º Essas penalidades serão aplicadas pela Comissão Executiva da C.B.D.U., mediante proposta de qualquer dos membros dos seus Poderes.

§ 2º O Código de Penalidades da C.B.D.U. - constará de anexo a este Estatuto.

TITULO V *DO*

PATRIMÔNIO

CAPÍTULO ÚNICO

Da receita e da despesa

Art. 62. A receita da C.B.D.U. é constituída:

- a) pela verba a que tem direito, de acordo com o Decreto-lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941;
- b) pelas subvenções que venha a receber dos poderes públicos;
- c) pelos donativos em dinheiro, desde que não tenham fim determinado pelo doador;

d) pelos aluguéis de qualquer de suas dependências;

e) pelos juros dos dinheiros que possua em depósito ou de títulos de renda, de que por ventura dispo-ponha;

f) pelo produto da venda de entradas em competições, festas ou reuniões que organizar;

g) pelos rateios ou subscrições que realizar para atender a necessidades imperativas ;

h) pelo valor monetário de material de qualquer natureza, e

i) pela renda eventual;

Art. 63. As despesas da C.B.D. U. compreendem;

a) pagamento de impostos, taxas, aluguéis, prêmios de seguro;

b) pagamento de salários e honorários profissionais;

c) pagamento de gratificações relativas a serviços profissionais;

d) gastos necessários à conservação de bens móveis e imóveis e de material alugado ou cedido;

e) gastos necessários à aquisição de material;

f) gastos necessários à aquisição de prêmios para as competições desportivas;

g) custeio de festas e competições desportivas que organizar;

h) gastos provenientes de transporte ou permanência, em qualquer local, de atletas, quando integrantes de representação oficial em competições ou treinos;

i) gastos com as competições que patrocinar ou nas quais participe; e j) gastos de natureza eventual.

TÍTULO VI

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Art. 64. Para regulamentar e estabelecer a ordem interna da C. B.D.U. o o funcionamento de seus diversos Departamentos, complementando as disposições deste Estatuto, a Comissão Executiva aprovará regulamentos dos quais será dado pleno conhecimento aos filiados, que a eles se subordinarão imperativamente.

§ 1º Os regulamentos desportivos serão propostos pelo Departamento Técnico.

§ 2º Os regulamentos não poderão, em hipótese alguma, conter disposições contrárias a este Estatuto.

§ 3º As disposições de qualquer regulamento poderão ser alteradas pelo Poder que as tiver aprovado, alterações estas que serão levadas

ao conhecimento dos filiados por intermédio de circulares.

CAPÍTULO II

Disposições gerais e transitória»

Art. 65. Os membros da Comissão Executiva e demais Diretores da C.B.D.U. usarão distintivo especial com a denominação de seus cargos ou departamentos, e terão direito a assistir, de local especial, as competições desportivas que se realizarem nas dependências da entidade.

Art. 66. A C.B.D.U. poderá adquirir material desportivo para revender aos seus filiados.

Art. 67. Será permitido ao Presidente da C.B.D.U. emitir ingressos de frequência temporária, por prazo não superior a um ano, a pessoas de destaque social.

Art. 68. Fica a Comissão Executiva autorizada a arrendar qualquer dependência da C.B.D.U. sem que os filiados não convidados ou sem ingresso especial de quem promover a reunião possam nela ter entrada quando esta fôr dançante, artística ou literária.

Art. 69. Os filiados não respondem subsidiariamente pelas obrigações contraídas pela Comissão Executiva em nome da C.B.D.U.

Art. 70. Apesar de não estar subordinada ao Conselho Nacional de Desportos, a C.B.D.U. deverá acatar as diretrizes gerais traçadas por este órgão para o desporto brasileiro.

Art. 71. O presente Estatuto poderá ser revisto mediante proposta aprovada por 2/3 (dois terços), no mínimo, da assembléia geral.

Parágrafo único. A reforma deste Estatuto só poderá ser feita

no período de dezembro a fevereiro ou em julho e por uma comissão especial, nomeada pela assembléia geral e composta de quatro membros, pelo menos.

Art. 72. Qualquer projeto de reforma terá de ser elaborado pela Comissão de que trata o parágrafo único do artigo anterior e aprovado por 2/3 (dois terços) da assembléia geral, em primeira convocação, ou, por qualquer número, em convocação posterior feita especialmente para este fim.

Art. 73. Só na hipótese de não poder cumprir sua finalidade é que a C.B.D.U. se dissolverá, por 4/5 (quatro quintos) dos votos da assembléia geral, cabendo a este Poder dar destino ao patrimônio então existente.

Art. 74. Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pela assembléia geral.

Art. 75. Este Estatuto enquadra-se nas disposições do Decreto-lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941, que regula o desporto universitário brasileiro.

Art. 76. Revogam-se as disposições em contrário. — *Clovis Salgado*.

REGULAMENTO DOS JOGOS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Princípios Fundamentais

Art. 1º Os Jogos Universitários Brasileiros reunirão os alunos das escolas superiores nacionais, em representação por entidade de unidades territoriais dentro dos princípios de igualdade.

Art. 2º Compete à Confederação Brasileira de Desportos Universitários (C.B.D.U.), por sua Assem-

bléia, no encerramento dos Jogos, designar o local para a futura realização dos mesmos, e seu suplente.

Art. 3º Os Jogos Universitários Brasileiros devem compreender, obrigatoriamente, as seguintes modalidades desportivas, caso haja um mínimo de três inscrições:

a) *Masculinas*: atletismo, natação, bola ao cesto, voleibol, remo, pólo aquático, tênis, futebol e esgrima, e

b) *Femininas*: atletismo, natação, bola ao cesto e voleibol.

Parágrafo único. como disputas extras poderão ainda ser realizadas, mediante um mínimo de seis inscrições masculinas e cinco femininas, dependendo de aprovação da entidade-sede, em acordo com o Departamento Técnico da C.B.D.U., as seguintes modalidades desportivas:

a) *Masculinas*: xadrez, vela, futebol de salão, halterofilismo e tiro, e

b) *Femininas e masculinas*: saltos ornamentais, tênis de mesa, ginástica e hipismo.

Art. 4º São considerados universitários e com direito a concorrer aos Jogos Universitários Brasileiros os alunos matriculados nos cursos regulares das universidades oficiais ou oficializadas e estabelecimentos de ensino superior, reconhecidos pelo Governo Federal, e cujos diplomas sejam registráveis na repartição do Ministério competente.

Órgão Dirigente

Art. 5º O Órgão Dirigente dos Jogos Universitários Brasileiros é composto por todos os membros da Comissão Executiva da C.B.D.U.

Art. 6º O Presidente da C.B.D. U. é o dirigente máximo da organização dos Jogos, e, por sua vez, designará todas as comissões auxiliares dos mesmos.

Art. 7º Durante a fase de preparação, o Órgão Dirigente reunir-se-á todas as vezes que fôr necessário e, durante o transcorrer dos Jogos, estará reunido em caráter permanente, podendo deliberar com a maioria absoluta de seus membros, entre os quais incluirá, obrigatoriamente, o Presidente da C.B.D.U.

Art. 8º Em caso de urgência, o Presidente da C.B.D.U. poderá tomar, *ad referendum* do Órgão Dirigente, as decisões que considerar convenientes, submetendo-as posteriormente à ratificação do mesmo.

Art. 9º O Presidente da C.B.D. U., de acordo com o Órgão Dirigente, poderá nomear auxiliares profissionais para cooperar no sentido da boa marcha dos trabalhos.

Art. 10. todas as decisões serão tomadas por deliberação da maioria e, em caso de empate, de-cidir-se-á pelo voto de qualidade do Presidente.

Art. 11. Em caso de algum membro do Órgão Dirigente não residir na cidade local dos Jogos e se, para a mesma locomover-se, a fim de trabalhar na sua organização, todas as suas despesas correrão à conta da Caixa dos Jogos.

Art. 12. Cabe ao Departamento Técnico da C.B.D.U. superintender a parte técnica dos Jogos, devendo orientar-se pelos regulamentos, códigos e regras internacionais adotados pela Confederação Brasileira dirigente dos respectivos desportos, naquilo em que não houver colisão com o respectivo regulamento.

Art. 13. Os diretores dos Departamentos Médico, Técnico e de Propaganda integrarão o Órgão Dirigente, na qualidade de assistentes técnicos.

Art. 14. O Órgão Dirigente tratará dos alojamentos quando a hospedagem fôr custeada pela Caixa dos Jogos, cujos gastos se resumirão, unicamente, com os participantes que constarem das relações, assim como dos agregados com funções especiais designados pelo Órgão Dirigente.

Art. 15. O Órgão Dirigente não se responsabilizará pelos gastos extraordinários e pessoais, bem como pelos prejuízos e ressarcimentos de danos causados pelas delegações.

Art. 16. No caso da hospedagem correr por conta das entidades participantes, o Órgão Dirigente terá obrigação de tomar todas as medidas possíveis para que os gastos sejam mínimos.

Escolha do Local

Art. 17. A C.B.D.U., depois de haver fixado a realização dos Jogos, confiará a uma comissão especial o encargo de participar, oficialmente, esta resolução aos órgãos da Administração Pública do Estado e da cidade escolhidos para sua sede.

Art. 18. A comissão especial referida no artigo anterior deverá fazer a participação dentro de 60 a 90 dias, a fim de conseguir o apoio material desses órgãos. uma vez este assegurado, dará disso conhecimento à Comissão Executiva para os efeitos legais.

Art. 19. No caso de recusa de apoio material, por parte da cida-

de-sede dos Jogos, a C.B.D.U. convocará a entidade suplente para processar os trabalhos em apreço.

Art. 20. O Órgão Dirigente deve fazer o possível no sentido de conseguir os meios necessários para hospedagem e facilidade de locomoção das delegações, não sendo possível proporcionar hospedagem a todos, es-tabelecer-se-á, de comum acordo com as entidades participantes, um preço mínimo de diária por pessoa.

Art. 21. Estabelecido definitivamente o local e as datas dos jogos, o órgão dirigente deverá enviar a participação oficial a todas as entidades e solicitar a confirmação de seu comparecimento.

Época e duração dos jogos

Art. 22. Os jogos serão realizados na data que a Assembléia julgar conveniente e terão a duração máxima de dez dias consecutivos.

Praças desportivas

Art. 23. As competições deverão ser realizadas nas praças desportivas da cidade escolhida para local dos jogos.

Art. 24. Os locais designados para as competições oficiais devem ser vistoriados e aprovados pelo Departamento Técnico da C.B.D.U.

Organização desportiva dos Jogos

Art. 25. O Órgão dirigente, ao qual caberá a organização dos jogos, incumbir-se-á também da sua

direção administrativa e responsabilidade. Essa direção se exercerá conforme os estatutos, regulamentos, códigos e regras adotados pela C.B. D.U.

Art. 26. Ao Departamento Técnico competirá todas as medidas necessárias para a realização dos jogos na parte técnica, velar pelo seu transcurso e pela estreita obediência aos dispositivos legais.

Art. 27. O Departamento Técnico da C.B.D.U. convidará, para exercer o controle técnico da competição, as federações desportivas locais, assim como outras pessoas de sua confiança.

Art. 28. As federações poderão oferecer Juizes e colocá-los à disposição do Departamento Técnico da C.B.D.U., caso sejam os mesmos aceitos.

Art. 29. O Departamento Técnico da C.B.D.U. envidará todos os esforços para que uma federação tenha um descanso mínimo de vinte e quatro horas entre duas partidas de uma mesma modalidade desportiva.

Participação de Federações

Art. 30. Para participação nos jogos Universitários Brasileiros é indispensável que a entidade filiada à C.B.D.U. apresente os seguintes requisitos:

- a) ter a sua situação perfeitamente legalizada perante a C.B.D. U.;
- b) não estar sofrendo nenhuma penalidade imposta pelos órgãos competentes;
- c) ter realizado campeonato e torneios extras entre seus filiados; e

d) se, por ventura, não os tiver promovido, efetuar eliminatórias desportivas, devendo ser a C.B.D.U. cientificada dessas realizações até a data marcada para recebimento da inscrição da entidade.

Art. 31. somente com a autorização especial da C.B.D.U. poderão participar dos jogos as entidades que deixarem ou que não puderem observar os deveres indicados no artigo anterior.

Art. 32. No caso de ausência de uma entidade nos jogos, a C.B.D.U. terá o direito de estender a participação aos filiados da mesma, ou, ainda, individualmente, aos estudantes que desejarem concorrer e que estiverem perfeitamente aptos para isso.

Art. 33. De acordo com os resultados desportivos atingidos durante os últimos jogos, a C.B.D.U. deverá estabelecer tabelas de resultados mínimos para as participações.

Condições para a participação individual

Art. 34. Os concorrentes universitários, para serem inscritos nos jogos, não poderão estar sofrendo qualquer penalidade nas escolas que cursem e nos órgãos desportivos universitários.

Inscrições

Art. 35. As inscrições das filiadas nos jogos serão abertas com antecedência mínima de 120 dias da data fixada para o início dos mesmos e encerradas 90 dias após a sua abertura, sendo efetuada através de ofi-

cio enviado ao órgão dirigente, informando o número de atletas e dirigentes participantes, bem como as modalidades desportivas nas quais competirá.

Art. 36. As inscrições de atletas nas várias modalidades desportivas e as fichas individuais de identidade deverão ser entregues ao órgão dirigente nos seguintes prazos:

a) inscrição de atletas nas provas individuais: quinze dias antes da abertura dos jogos;

b) inscrição nos desportos coletivos: vinte dias antes da abertura dos jogos, e

c) entrega das fichas individuais e de relação de todos os participantes: dez dias antes da abertura dos jogos.

Art. 37. As inscrições das filiadas serão dirigidas ao órgão dirigente, que acusará o recebimento das mesmas e as encaminhará ao Departamento Técnico, o qual enviará cópias, imediatamente, à entidade-se-de dos jogos.

Art. 38. As inscrições só poderão ser feitas nos formulários oficiais fornecidos pelo órgão dirigente. O nomes dos participantes deverão ser escritos a máquina.

Art. 39. O número máximo de inscrições, por entidade, para cada prova, não poderá exceder:

a) para as provas individuais, de dois concorrentes, e

b) para as provas por equipe, de uma equipe.

Art. 40. A ficha de cada atleta não poderá conter rasuras e será assinada pelo próprio e pelo Diretor da escola superior de que fôr aluno. Nela será colocada fotografia do atleta, tão recente quanto possível, a qual será inutilizada pela as-

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

sinatura do citado Diretor e pelo carimbo da escola em causa posto sobre essa assinatura.

Parágrafo único. Serão reconhecidas em cartório as firmas dos Diretores das escolas em uma ficha.

Bandeiras e Estandartes

Art. 41. Nos recintos das disputas deverão figurar o pavilhão nacional do Brasil as bandeiras e os estandartes da C.B.D.U. e das entidades participantes.

Cerimônia de Abertura dos Jogos

Art. 42. Para a inauguração dos Jogos, os concorrentes de todas as federações desfilarão no estádio, fazendo-se o desfile e a subsequente parada por ordem alfabética dos nomes dos Estados e conservando o desfile a equipe local.

Art. 43. Na solenidade de abertura dos Jogos será observado o cerimonial olímpico.

Localidades Reservadas

Art. 44. O Órgão Dirigente deverá reservar localidades nos recintos desportivos para as autoridades e os convidados, e, bem assim, para os chefes das delegações dos concorrentes.

Art. 45. As representações da imprensa falada e escrita deverão ser localizadas em lugares reservados, onde possam observar todos os detalhes das disputas.

Art. 46. É obrigatório para cada entidade o uso de uniforme, previa-

mente aprovado pela C.B.D.U. Nos casos em que as cores dos uniformes dos quadros se prestarem a estabelecer confusão, o quadro da federação local deverá mudar de camisa, ou quando os dois quadros disputantes forem visitantes, o mais antigo filiado terá preferência para conservar o uniforme.

Art. 47. Os programas dos Jogos, das visitas e das festas em que os concorrentes terão acesso, serão publicados na véspera da abertura do certame.

Material de Propaganda

Art. 48. O Órgão Dirigente distribuirá cartazes e folhetos de propaganda. Deverá editar uma revista com o histórico dos Jogos, tabelas de records mundiais, sul-americanos e brasileiros e quadros em brancos, para a marcação dos mesmos.

Art. 49. O Departamento de Publicidade da C.B.D.U. providenciará a filmagem das provas e promoverá os meios para conseguir o maior número possível de aspectos fotográficos de todas as atividades relativas aos Jogos.

Regulamentos Esportivos

Art. 50. Nos Jogos Universitários Brasileiros serão aplicadas regras internacionais adotadas pelas Confederações Brasileiras em tudo que não colidir com este regulamento.

Prêmios

Art. 51. Os prêmios dos Jogos consistirão em medalhas e diplomas.

Art. 52. Todos os concorrentes receberão um distintivo comemorativo dos Jogos.

Art. 53. Nas provas individuais serão concedidos: ao vencedor, medalha de ouro e diploma; ao 2º colocado, medalha de prata e diploma; e, ao 3º colocado, medalha de bronze e diploma.

Art. 54. Nas provas de equipe, serão concedidos: à equipe vencedora diploma e, aos atletas dela integrantes, diplomas e medalhas de ouro; à equipe 2ª colocada, diploma e, aos atletas dela integrantes, diplomas e medalhas de prata; e à equipe 3ª colocada, diploma e, aos atletas dela integrantes, diplomas e medalhas de bronze.

Art. 55. Aos preparadores das equipes vencedoras dos Jogos, aos professores que mais tiverem contribuído para os desportos universitários e a todos aqueles que, pela sua competência e trabalho merecerem deferência, o Órgão Dirigente deverá conferir medalha ou outros prêmios.

Arbitragem e Juizes

Art. 56. Os árbitros gerais e os juizes, a serem escolhidos dentre os árbitros e juizes locais e os indicados pelas federações, serão designados pelo Órgão Dirigente mediante proposta do Diretor Técnico da C.B. D.U.

Art. 57. Os juizes poderão ser recusados pelas entidades disputantes.

Art. 58. Se ocorrer a hipótese prevista no artigo anterior, poderá ser o árbitro escolhido de comum

acordo pelas entidades. Caso não haja acordo, serão designados pelo Departamento Técnico da C.B.D.U. três juizes, que entrarão em sorteio, sendo dele excluídos os árbitros levados pelas federações disputantes dos Jogos.

Art. 59. As reclamações acerca de juizes de campo, em questões de fato, serão julgadas por eles mesmos, sem direito a apelação.

Art. 60. As apelações de outras decisões dos juizes deverão ser dirigidas ao Departamento Técnico por um dos membros da direção da entidade reclamante, que notificará, expressamente, o motivo dessa representação, para o andamento necessário, com seu parecer, apresentando-a, em seguida, ao Órgão Dirigente. Estas reclamações deverão ser apresentadas, no mais tardar, uma hora depois da decisão que lhe deu motivo, a não ser que o Órgão Dirigente tenha concedido prazo especial.

Congressos

Art. 61. A Assembléia Geral da C.B.D.U., reunida durante os Jogos Universitários Brasileiros, será proclamada "Congresso Brasileiro de Desportos Universitários", realizando-se este de acordo com as normas legais fixadas para as Assembléias. O Presidente da C.B.D.U. estabelecerá a ordem dos trabalhos.

Art. 62. Os membros do Órgão Dirigente dos Jogos Universitários Brasileiros, com exceção do Presidente da C.B.D.U., que tem voto de qualidade, não terão direito a voto, mas poderão acompanhar os trabalhos do mesmo e formular propostas.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Art. 63. O Congresso é presidido pelo Presidente da C.B.D.U. ou por seu substituto legal. Na mesa incluir-se-ão o Secretário e o Tesoureiro da C.B.D.U., bem como os Secretários adjuntos, nomeados pelo Presidente.

Art. 64. As decisões do Congresso serão soberanas, atuarão no futuro e modificarão as decisões do Órgão Dirigente e de outros Órgãos.

Concursos

Art. 65. O Órgão Dirigente deverá cuidar, sempre que possível, durante a realização dos Jogos, da organização de concursos de arte, teatro, oratória, pintura, arquitetura, escultura, música, literatura, etc), instituindo prêmios especiais para os seus vencedores.

Limitações de participantes

Art. 66. O número de participantes das entidades nas modalidades obrigatórias e extras é o seguinte: atletas masculinos, nas modalidades obrigatórias, 115 (cento e quinze) ; atletas masculinos, nas modalidades extras, 37 (trinta e sete); atletas femininas, nas modalidades obrigatórias, 50 (cinquenta); atletas femininas, nas modalidades extras, 11 (onze); e agregados, compreendendo diretores, médicos, técnicos, juizes, roupeiros, etc, num total de 20 (vinte).

Parágrafo único. O número total de participantes por modalidades é o seguinte:

1) Modalidades obrigatórias:

- a) masculinas: futebol — 16 bola ao cesto — 12 voleibol — 10

atletismo ■ — 28
natação — 14 pólo aquático — 9 tênis — 4 esgrima — 4 remo — 18 b) femininas: bola ao cesto — 12 voleibol — 10 atletismo — 15 natação — 13

2) Modalidades extras:

a) masculinos:

xadrez — 3
vela — 4
futebol de salão — 10
halterofilismo — 7
tiro — 2
saltos ornamentais — 2
tênis de mesa — 3
ginástica — 4
hipismo — 2

b) femininas:

saltos ornamentais — 2
tênis de mesa — 3 hipismo — 2 ginástica — 4

Relação das provas

Art. 67. As provas de atletismo a serem disputadas são as seguintes: corridas rasas em 100, 200, 400, 800 1.500 e 5.000 metros; corridas com barreiras em 110 e 400 metros; revezamento acadêmico de 800x400x200x 100, 4x100 e 4x400 metros; saltos em altura, extensão, vara e triplo: arremesso do disco, dardo, peso e martelo; e pentatlon.

Art. 68. As provas de natação a serem disputadas são as seguintes: nado livre: 100, 400 e 1.500 metros; peito, clássico: 200 metros; peito, borboleta, 200 metros; revezamento

4x100 metros; (quatro estilos) e 4x200 metros (livres); costas 100 metros.

Art. 69. As provas de esgrima serão disputadas nas armas seguintes: sabre, florete e espada.

Art. 70. As provas de remo a serem disputadas serão as seguintes:

- a) out-rigger a quatro, c/patrão, casco liso;
- b) single-skiff, casco liso;
- c) out-rigger a dois, c/patrão, casco liso;
- d) double-skiff, casco liso;
- e) out-rigger a oito, c/patrão, casco liso.

Art. 71. As provas de saltos ornamentais serão disputadas em trampolim de 3 metros e plataforma de 5 metros, ficando cada concorrente obrigado a executar 10 saltos livres.

Art. 72. As provas de ginástica constarão de solo e aparelhos olímpicos.

Art. 73. As provas de tênis serão disputadas em duas simples e uma dupla.

Art. 74. As provas de tênis de mesa serão disputadas em melhor de nove partidas individuais e uma partida de dupla.

Art. 75. As competições de vela serão disputadas obedecendo às regras da C.B.V.M., na categoria de Snipe.

Art. 76. As competições de futebol, bola ao cesto, voleibol, pólo aquático, xadrez, tênis de mesa e futebol de salão serão realizadas por eliminatórias simples estabelecidas por sorteio, com a preferência do campeão e do vice-campeão do ano anterior, que serão cabeças de chaves.

Provas femininas

Art. 77. As provas de atletismo a serem disputadas são as seguintes: corridas rasas em 100 e 200 metros; corridas com barreiras em 83 metros; revezamento de 4x100 metros; saltos: altura e extensão; ar-remessos: dardo, disco e peso.

Art. 78. As provas de natação a serem disputadas são as seguintes: nado livre em 100 metros; peito clássico em 200 metros; costa em 100 metros; revezamento: 4x100 metros (livre) e 3x100 metros (3 estilos).

Art. 79. As provas de saltos ornamentais serão disputadas em trampolim de 3 metros e em plataforma de 5 metros, ficando cada concorrente obrigado a executar dez saltos livres.

Art. 80. As provas de ginástica constarão de solo e aparelhos olímpicos.

Art. 81. As provas de tênis de mesa serão disputadas em melhor de nove partidas individuais e uma partida de dupla.

Art. 82. As competições de basquetebol, voleibol e tênis de mesa serão realizadas por eliminatórias simples, estabelecidas por sorteio com a preferência do campeão e do vice-campeão do ano anterior, que serão cabeças de chaves.

Art. 83. todas as competições serão regidas por regulamentos específicos para cada desporto, quer masculino, quer feminino, segundo as regras internacionais vigentes.

Parágrafo único. Os regulamentos de que trata o presente artigo serão elaborados pelo Departamento Técnico da C.B.D.U., aprovados pela sua Assembléia Geral e publicados em separatas.

Disposições gerais

Art. 84. A entidade que incluir, em sua representação atlética, qualquer elemento não universitário será desclassificada do respectivo esporte.

Art. 85. A entidade que abandonar a disputa de uma competição será desclassificada dos Jogos, ficando ainda sujeita a outras penalidades estatutárias.

Art. 86. Os juizes para as competições esportivas não poderão ser universitários.

Art. 87. este Regulamento, organizado sob a orientação da Carta Magna dos Jogos Olímpicos, somente poderá ser reformado e modificado pelo Congresso, por proposta de 3/4 das entidades concorrentes aos Jogos Universitários Brasileiros.

Art. 88. O Órgão Dirigente resolverá todos os casos omissos no presente Regulamento.

Art. 89. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1956. — *Clovis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 7-12-956)

PORTARIA Nº 453, DE 21 DE
DEZEMBRO DE 1956

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, nos termos do art. 1º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, resolve baixar as seguintes instruções, para a realização dos concursos vestibulares:

Art. 1º Os concursos vestibulares, para matrícula inicial nos estabelecimentos de ensino superior, sob a jurisdição do Ministério da

Educação é Cultura, versarão sobre as seguintes disciplinas, às quais poderão as Universidades e os estabelecimentos isolados acrescentar outras, que considerem úteis à apuração do preparo dos candidatos:

o) Física, química e biologia, para os cursos de medicina, odontologia, farmácia, veterinária e agronomia;

b) Física, química, matemática e desenho, para os cursos de engenharia (todos os ramos) e de agril-mensura;

c) Física, matemática e desenho, para o curso de arquitetura;

d) Física, química e matemática, para o curso de química industrial;

e) Matemática, história do Brasil e geografia econômica, para os cursos de ciências econômicas, de ciências contábeis e atuariais;

f) Português, latim e francês ou inglês, para os cursos de direito e de letras clássicas;

g) Português, latim, francês e inglês ou alemão, para o curso de letras anglo-germânicas;

h) Desenho geométrico, desenho figurado e modelagem, para os cursos de pintura, escultura e gravura;

i) História da civilização, história do Brasil, português e francês ou inglês, para os cursos de jornalismo e de ciências;

j) Matemática, física, desenho, português e francês ou inglês ou alemão, para os cursos de matemática e de física;

Z) Matemática, física, química, português e francês ou inglês ou alemão, para o curso de química;

m) História natural, português e francês ou inglês, para o curso de história natural;

n) História geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil e português, para o curso de história;

o) Geografia geral, geografia do Brasil, história geral e do Brasil, para o curso de geografia;

p) História da filosofia, português e francês ou inglês ou alemão, para o curso de filosofia;

q) História geral, psicologia e lógica e francês ou inglês, para o curso de pedagogia;

r) Português, latim, francês e inglês, para o curso de letras neo-latinas;

s) Português, francês ou inglês, história da civilização e história do Brasil, para o curso de serviço social ;

t) Matemática, desenho, inglês e português, para o curso de estatística;

u) Português, inglês, história da civilização e história do Brasil, para os cursos de administração pública e de administração de empresas;

v) Matemática, física, química e história natural, para o curso de geologia.

§ 1º A opção, entre línguas, caberá ao candidato.

§ 2º No julgamento das provas escritas serão considerados os erros de linguagem.

Art. 2.º Poderão inscrever-se nos concursos somente os candidatos que satisfaçam as exigências da legislação federal em vigor.

Art. 3º O requerimento incompletamente instruído terá despacho interlocutório, a fim de que, uma

vez satisfeita a exigência, seja deferido, se ainda possível a inclusão do peticionário na chamada para a primeira prova.

Art. 4º É vedada a inclusão, em banca examinadora, de professor que haja lecionado candidato, sob pena de nulidade da prova do candidato em que a hipótese se verificar.

Art. 5º O concurso de habilitação abrangerá prova escrita, prova oral e prova prática — esta das disciplinas que a comportarem — para os candidatos a todos os cursos, exceto aos de engenharia e de medicina, em que as provas serão exclusivamente escritas, e, gráficas, as de desenho.

Parágrafo único. A nota final de disciplina em que se exigir mais de uma prova será a média aritmética das notas de cada prova.

Art. 6º Será habilitado o candidato que, no mínimo, obtiver nota final quatro por disciplina.

Art. 7º Mediante prévia resolução do Conselho Técnico-Administrativo ou do Conselho Departamental ou da Congregação, será facultado submeter os candidatos ao concurso vestibular a outras provas de aptidão, de capacidade e de vocação, para efeito de orientação dos próprios candidatos e de subsídios destinados a pesquisas educacionais, para aperfeiçoamento do sistema oficial de seleção.

Art. 8º A classificação dos candidatos habilitados obedecerá à ordem decrescente da soma das notas finais de todas as disciplinas, sendo vedado o arredondamento de notas ou de médias, em qualquer fase do concurso.

8 1" A admissão à matrícula obedecerá rigorosamente a ordem de

classificação e os limites de vagas fixados nos exatos termos dos editais de concurso.

§ 2º Independentemente do limite prefixado, serão matriculados todos os que empatarem no último lugar da classificação, levada até a segunda decimal.

§ 3º Da classificação dos candidatos cada estabelecimento de ensino divulgará um mapa, assinado pelos respectivos Diretor e Secretário, e contendo, apenas, os nomes dos chamados à matrícula.

§ 4º Aos demais candidatos, se o requererem, serão fornecidas certidões das notas alcançadas em cada disciplina, após o encerramento da matrícula.

§ 5º Caso os chamados à matrícula não preencherem a totalidade das vagas existentes, a divulgação do mapa referido no § 3º deste artigo só será feita após audiência do Conselho Técnico - Administrativo, sobre a conveniência de segundo concurso vestibular, previsto no Decreto-lei nº 9.154, de 8 de abril de 1946.

§ 6º O segundo concurso de habilitação somente poderá realizar-se nos termos do citado Decreto-lei número 9.154, de 8 de abril de 1946.

Art. 9º Os programas para os concursos a que se refere esta portaria, versarão sobre matérias dos programas do ciclo colegial.

Art. 10. O processamento dos concursos observará as normas expedidas pela Diretoria do Ensino Superior

Clovis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 28-12-956)

PORTARIA nº 183, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1956

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, de acordo com o que lhe faculta o art. 9º da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e, nos termos do art. 10 da Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955,

Resolve dar nova redação à Portaria nº 258, de 22 de outubro de 1955.

I— Dos exames de suficiência

Art. 1º Os exames de suficiência serão realizados em toda a região onde não houver professores de Educação Física legalmente habilitados para o exercício em estabelecimentos de ensino médio ou onde não os houver em número suficiente.

§ 1º A verificação das deficiências locais de professores de Educação Física realizar-se-á por meio de levantamentos que serão promovidos pela Divisão de Educação Física.

§ 2º Ficam, desde logo, excluídas das regiões para as quais se realizarão exames de suficiência as cidades em que funcionarem Escolas de Educação Física, devidamente legalizadas.

Art. 2º A inscrição de candidatos aos exames de suficiência far-se-á mediante requerimento apresentado até 10 (dez) dias antes da data marcada para o início dos mesmos, acompanhado dos seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) prova de idoneidade moral comprovada por folha corrida ou atestado firmado por dois professo-

res registrados no Ministério da Educação e Cultura;

c) certidão de idade que prove ter o candidato, no mínimo, 18 (dezoito) anos;

d) atestado de integridade física e sanidade passado por médico ou serviço médico credenciado pela D. E.F.;

e) certificado de conclusão de curso de grau médio — 1º ciclo;

f) prova de quitação com o serviço militar;

g) prova de vocação para a carreira, através do histórico de sua atuação no setor da Educação Física e dos Desportos ou verificada por meio de exercícios especiais.

h) recibo de pagamento de taxa de inscrição regulamentar;

i) indicação do diretor do ginásio ou colégio que contratou ou pretende contratar o requerente para a função de professor de educação física.

§ 1º Será permitida a inscrição de candidato que não satisfaça a exigência estabelecida na alínea e do presente artigo, sob a condição de obrigar-se o mesmo a prestar exame de cultura geral, de caráter eliminatório, juntamente com as demais provas do exame de suficiência.

§ 2º Os professores autorizados, a título precário, a dirigir sessões de educação física, em estabelecimentos de ensino de grau médio, oficiais ou oficializados, serão considerados inscrito *ex-officio* nos primeiros exames de suficiência que se realizarem na região em que estiver situado o estabelecimento, devendo apresentar, no prazo estabelecido no artigo 2º, a documentação no mesmo referida.

§ 3º Ficarão isentos do prazo a que se refere este artigo e da apresentação dos documentos nele relacionados os candidatos aos exames de suficiência que tiverem realizado o curso intensivo de que trata o art. 7º.

Art. 3º As provas dos exames de suficiência, todas eliminatórias, serão as seguintes:

o) prova prática para a verificação de capacidade física;

6) prova escrita sobre assuntos de natureza médica e pedagógica;

c) prova didática, constante da direção de uma sessão de ginástica, composta de exercícios calistênicos, exercícios naturais ou desportivos e de dois jogos.

§ 1º As provas referidas nas alíneas a, b e c deste artigo serão antecedidas de exame de cultura geral, de caráter eliminatório, ao qual se submeterão somente os que não possuírem curso de grau médio (1º ciclo).

§ 2º Será considerado habilitado no exame de cultura geral o candidato que obtiver nota mínima quatro (4) em cada prova e nota global igual ou superior a 5 (cinco).

§ 3º Os programas para a prova a que se refere a alínea b e a indicação das provas previstas na alínea a serão estabelecidos pela Divisão de Educação Física.

§ 4º A prova escrita terá a duração máxima de 3 (três) horas.

§ 5º Ficarão dispensados das provas escritas os portadores de diploma de Normalista Especializado em Educação Física e de Técnico Desportivo pelo regime do Decreto-lei nº 1.212, de 17-4-39, se aprovado, em curso intensivo de Educação FL-

alça realizado pela Divisão de Educação Física, com nota igual ou superior a sete (7) em assuntos de natureza pedagógica e em assuntos de natureza médica.

§ 6º É obrigatório o uso de uniforme indicado pela Divisão de Educação Física para a realização das provas práticas e da prova didática.

Art. 4º Os exames de suficiência serão prestados perante bancas de três examinadores, constituídas, de preferência, por professores de Escola de Educação Física, devendo um deles ser de Educação Física Geral, um de disciplina pedagógica e outro de disciplina médica.

Art. 5º Os examinadores atribuirão às provas prestadas pelo candidato nota graduada de 0 (zero) a 10 (dez), considerando-se habilitado o candidato que obtiver, no mínimo, nota igual ou superior a 5 (cinco) em cada prova e nota global igual ou superior a 6 (seis) no conjunto das provas a que o candidato estiver sujeito.

Art. 6º Aos candidatos aprovados nos exames de suficiência será concedido certificado de registro de professor de Educação Física, nos termos de § 2º do art. 1º da Portaria Ministerial no 115, de 20-4-55.

II — Dos cursos intensivos

Art. 7º Precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação, sempre que julgar conveniente, promoverá, através da Divisão de Educação Física, a realização de cursos intensivos com a finalidade supletiva na orientação dos candidatos e seletiva na prorrogação da licença para lecionar.

Art. 8º Os programas dos cursos intensivos serão organizados pela Divisão de Educação Física e versarão sobre:

- a) Ginástica;
- b) Jogos — pequenos jogos e grandes jogos;
- c) Desportos;
- d) Assuntos de natureza médica;
- e) Assuntos de natureza pedagógica.

Parágrafo único. O ensino será ministrado por meio de aulas teóricas, de aulas práticas e de exercícios.

Art. 9º Os cursos intensivos de Educação Física terão a duração mínima de 30 (trinta) dias.

§ 1º O regime dos cursos intensivos será o de tempo integral com 6 (seis) horas de aulas diárias, no mínimo.

§ 2º É obrigatória a frequência a, pelo menos, 90% das aulas teóricas, das aulas práticas e dos exercícios.

Art. 10. A inscrição de candidatos nos cursos intensivos far-se-á mediante requerimento e apresentação da documentação discriminada no art. 2º, com atenção ao disposto no seu § 1º.

Parágrafo único. Os candidatos já regularmente inscritos nos exames de suficiência terão direito à matrícula nos cursos intensivos, mediante simples requerimento.

Art. 11. O requerimento de matrícula, dirigido ao Diretor da Divisão de Educação Física, deverá ser apresentado até 10 (dez) dias antes da data marcada para o início dos mesmos.

Art. 12. Os alunos deverão apresentar-se às aulas práticas com

o uniforme apropriado à realização de exercícios físicos, determinado pela Divisão de Educação Física.

Art. 13. O aproveitamento dos alunos será verificado por meio de exercícios e de provas.

Art. 14. Aos alunos que satisfizerem a exigência de frequência e obtiverem nota mínima cinco (5) em cada uma das disciplinas discriminadas no art. 8º serão conferidos certificados de aproveitamento.

Art. 15. Os alunos que concluírem o curso intensivo com aproveitamento, nos termos do artigo anterior, poderão:

o) no caso de tratar-se de candidatos que ainda não estejam inscritos nos exames de suficiência, submeter-se aos exames de suficiência que se realizarem imediatamente após a conclusão do curso ou solicitar autorização para lecionar, desde que, nos termos do § 2º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55, queiram aguardar novos exames de suficiência, nos quais ficarão inscritos;

b) solicitar prorrogação da licença para lecionar, respeitado o disposto no § 3º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55.

III — Disposições gerais

Art. 16. Independentemente da realização dos cursos intensivos, poderão os candidatos prestar exames de suficiência nos quais estejam regularmente inscritos.

Art. 17. Aos candidatos que requererem inscrição em exames de suficiência poderá ser concedida autorização para lecionar, enquanto aguardam a realização dos exames.

desde que haja solicitação por parte de estabelecimento de ensino em que vão lecionar e ocorra a hipótese referida no art. 1º.

Art. 18. Terão imediatamente cassada a autorização, concedida a título precário, para lecionar, aqueles que:

a) deixarem de inscrever-se nos exames de suficiência que se realizarem na região que abranja a localidade em que lecionam;

b) não tiverem concluído o Curso Intensivo com aproveitamento nos termos do art. 14;

c) deixarem de requerer a prorrogação da licença para lecionar, nos termos da letra b do art. 15;

d) deixarem de prestar exame de suficiência, depois de esgotado o período máximo de concessão da prorrogação da licença para lecionar, de acordo com o § 3º do art. 5º da Portaria Ministerial nº 115, de 20-4-55;

e) forem reprovados nos exames de suficiência.

Art. 19. Os examinadores e professores serão designados por portaria do Diretor da Divisão de Educação Física, dentre os inscritos no Cadastro Especial organizado pela Divisão de Educação Física.

Art. 20. Para execução dos trabalhos relativos aos exames de suficiência e aos Cursos Intensivos designará o Diretor da Divisão de Educação Física um Secretário, cujas atribuições serão fixadas nas Instruções a que se refere o art. 22.

Art. 21. O Departamento Nacional de Educação, por proposta da Divisão de Educação Física, poderá firmar convênios com entidades públicas, ou particulares reconhecida-

mente idôneas, para a realização dos Cursos Intensivos.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, obedecerão os cursos aos mesmos critérios fixados nesta Portaria e nas Instruções a que se refere o art. 22, e, ainda, às disposições especiais que serão objeto dos respectivos convênios.

Art. 22. A Divisão de Educação Física baixará instruções que regulem o funcionamento dos cursos intensivos e o processo de realização dos exames de suficiência.

ass) *Heli Menegale*.

(Publ. no *D. O.* de 12-12-966)

*INSTITUTO NACIONAL DOS
SURDOS-MUDOS*

PORTARIA Nº 63 — DE 14 DE
MAIO DE 1956

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item i do art. 15 do Regimento aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1955, e de acordo com a Portaria nº 36, de 5-6-51. do Diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, baixa as seguintes instruções que regulamentam o Curso de Aperfeiçoamento de professores para Surdos, do mesmo Instituto.

Art. 1º O Curso de Aperfeiçoamento de professores para Surdos, em nível post-graduado, tem o objetivo de renovar e ampliar a cultura geral do magistério primário especializado para surdos, de acordo com o art. 1º, letras *a*, *6*, *c*, *d*, *e*, combinado com o art. 12, itens 1, 2 e 4, do Regimento do Instituto Na-

cional de Surdos Mudos, e com a Portaria nº 196, de 21-5-56.

Parágrafo único. O referido Curso visa aperfeiçoar os professores a

fim de que possam prestar assistência especializada aos estudantes privados da audição e da fala, matriculados em estabelecimentos escolares onde é ministrado o ensino de grau médio, proporcionando condições adequadas à eficiente aprendizagem, e estendendo a assistência aos docentes das classes freqüentadas pelos estudantes mencionados.

Art. 2º Visa o Curso de Aperfeiçoamento :

a) atualizar a cultura do professor ;

b) desenvolver-lhe os conhecimentos em determinados setores;

c) completar-lhe a formação técnica.

Art. 3º As disciplinas componentes do Curso de Aperfeiçoamento são:

Unidade I

1 — Ciências sociais.

a) Educação e Serviço Social.

b) O direito e o deficiente da audição e da palavra.

c) Economia e Educação.

d) Antropologia e Educação.

e) Sociologia.

Unidade II

2 — A metodologia no ensino da fala.

3 — Legopedia.

4 — A metodologia no treinamento da leitura da fala.

5 — A metodologia no treinamento auditivo.

6 — Psicologia da linguagem.

Art. 4º O Curso de Aperfeiçoamento consistirá em aulas, debates, estágios e provas.

§ 1º As disciplinas serão ministradas uma após o término da outra.

§ 2º Só serão considerados habilitados, com direito a certificados, os que houverem obtido grau igual ou superior a sessenta (60) na prova final de cada disciplina e no conjunto, tendo ainda satisfeito as exigências de frequência, não podendo ser inferior a 75% do total das aulas dadas.

§ 3º Os alunos, obrigatoriamente, deverão fazer prática nas classes de ensino primário em que estejam matriculadas crianças surdas durante cinco dias na semana.

Art. 5º Aos candidatos habilitados o Diretor do I. N. S. M. concederá o certificado de conclusão do curso com indicação do assunto, da data em que foi concedido, e com menção de nota.

Art. 6º O Curso de Aperfeiçoamento só poderá ser ministrado por professores de reconhecida idoneidade técnica, os quais serão designados pelo Diretor do I. N. S. M.

Parágrafo único. As horas empregadas neste Curso serão computadas nas horas de trabalho do respectivo professor.

Art. 7º O uso do uniforme será obrigatório e suas normas serão baixadas pela Secretaria da Seção de Preparação do Pessoal. — *Ana Ri-moli de Faria Dória*, Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 31-10-95G).