

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVIII JULHO-SETEMBRO, 1962 N.º 87

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; regista resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

I

I

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

VOL. XXXVIII JULHO-SETEMBRO, 1962 N.º 87

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenadora Substituta — Ursula Albersheim

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol XXXVIII

Julho-Setembro, 1962

Nº 87

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
 <i>Estudos e debates:</i>	
Os jardins de infância e a organização escolar — M. B. LOURENÇO FILHO	7
Uma experiência de educação primária integral no Brasil — ANÍSIO TEIXEIRA	21
O ensino primário e médio na Conferência de Santiago — JAYME ABREU	34
O ensino industrial de nível médio no Brasil — JOAQUIM FARIA GÓIS	44
 <i>Documentação:</i>	
Conferência de Santiago: I. 'Resolução A1 — "Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social"	55
II. Base para avaliação das metas educacionais na América Latina e recursos necessários (Estudo estatístico elaborado pela Unesco)	58
III. Bibliografia analítica dos documentos apresentados	86
Inquérito sobre formação do professor primário	107
Conselho Federal de Educação	137
 NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
As reformas do governo provisório: ensino primário, normal e secundário d' Parte)	180
INFORMAÇÃO DO PAÍS	202
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	220
LIVROS: BARBUY, Heraldo — <i>Cultura e Progresso Técnico</i> ; EDMAN, Irwin — <i>John Dewey</i> ; PEREIRA, Luís — <i>A escola numa área metropolitana</i>	224
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: ARONSON, Alex — Tagore, o educador e seus ideais; CHAGAS, Carlos — A formação de pesquisadores; CORAÇÃO, Gustavo — O valor da palavra; LORENZONI, Lucinda Maria — Papel da escola na comunidade; MINICUCCL, Agostinho — As	

relações humanas e nossa escola; GOLDBEBG, Maxwell — A educação em face do surto explosivo do saber humano. 231

ATOS OFICIAIS: Decreto Legislativo nº 3, de 1962 — *Aprova o Acordo sobre circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural, firmado pelo Brasil na Conferência da Unesco*; Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962 — *Institui no M.E.C, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e dá outras providências*; Decreto Nº 927-A, de 27 de abril de 1962 — *Constitui comissão para estudar medidas necessárias á criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília*; Decreto Nº 976, de 11 de maio de 1962 — *Dispõe sobre inscrição em concurso para provimento de cargos de magistério, em estabelecimentos oficiais de ensino*; Decreto Nº 1.230, de 22 de julho de 1962 — *Cria a Comissão de Planejamento da Educação*; Portaria Nº 67, de 27 de fevereiro de 1962 — *Institui no M.E.C, o Fórum Universitário*; Portaria nº 91, de 28 de março de 1962 — *Dispõe sobre a comemoração da X Semana Monteiro Lobato*; Portaria n 31-Br, de 25 de abril de 1962 — *Aprova indicação do Conselho Federal de Educação para estabelecimentos de ensino médio noturno*; Portaria Nº 116, de 10 de maio de 1962 — *Crio um Setor de Filmes Documentários na Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*; Portaria nº 137, de 6 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a habilitação de Orientadores Educacionais*; Portaria nº 143, de 14 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a execução do Plano da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo*; Termo aditivo do acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Aid Mission to Brazil — *Dispõe sobre as contribuições financeiras ao programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1962*. 259

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Até a Segunda Grande Guerra, a quase totalidade dos economistas previa que o progresso econômico, nos países mais adiantados, tenderia a decrescer e a extinguir-se.

No pós-guerra, mudou o pensamento econômico no sentido de prever progresso indefinido para os países industrializados, transferindo-se então para os países subdesenvolvidos todas as razões que anteriormente levaram a esperar-se, num futuro próximo ou remoto, a estagnação econômica. As razões eram a da baixa produtividade da agricultura, a explosão demográfica, o colapso dos mercados, a ausência de talento empresarial e a baixa produtividade do capital.

Essa mudança pode ser interpretada como proveniente da incorporação, no pensamento doutrinário, de uma relação, até então insuspeitada, entre educação e desenvolvimento econômico, bem como dos conceitos novos de "progresso técnico" e de "capital humano".

O progresso técnico, aumentando a eficiência da produção, cria oportunidades de investimento em ritmo mais elevado do que aquele ao qual as necessidades de investimento estejam sendo atendidas pelo acúmulo dos fundos capitalizáveis.

Por outro lado, o problema do desenvolvimento econômico passou a ser considerado não como da criação de riqueza mas como o da criação de capacidade de criar riqueza. Esta capacidade em criar riqueza é o produto do capital humano e consiste na pesquisa sistemática de problemas de produção e de organização dos agentes econômicos, públicos e privados.

Os países industrializados, qualquer que seja a sua organização política, despendem, além dos gastos em educação geral, em torno de 1,5% a 2% da sua renda nacional para fins de pesquisa e desenvolvimento da produção. Este dispêndio parece suficiente para manter nesses países alto nível de produtividade do capital recém-formado, mesmo que o acúmulo deste último atinja em alguns casos taxas elevadas de 15% a 20% da renda nacional, isto é, 10 vezes a despesa com a pesquisa e o desenvolvimento da produção. Este resultado indica que, nos países subdesenvolvidos, se conseguiria aumentar o produto nacional

aplicando-se cerca de 2% de investimento total em pesquisa e desenvolvimento de produção, mesmo que esse investimento total permaneça invariável.

Dois pontos merecem destaque. Primeiramente, a despesa em pesquisa e desenvolvimento da produção é de rendimentos crescentes, o que significa que, para cada aumento dessa despesa, corresponderá um aumento, mais que proporcional, no crescimento da produção. Em segundo lugar, há a notar que o conhecimento recém-adquirido, ao relacionar-se com o conhecimento já acumulado, ou ao aplicar-se na correção de erros cometidos no passado, forma novas combinações de conhecimento.

Essa produção de conhecimento vem-se tornando, nos países economicamente adiantados, a "indústria do progresso" e a indústria-líder por excelência. Além do mais, à medida que se apuram as estatísticas, verifica-se nesses países que o aumento da produção vem-se tornando mais e mais resultante do aumento de produtividade dos fatores físicos da produção, recursos naturais, trabalho e capital, isto é, do progresso técnico, e cada vez menos do aumento desses próprios fatores físicos. Isto confirma a possibilidade de os países subdesenvolvidos se desenvolverem mesmo que seu estoque de capital e o emprego da sua população ativa não aumentem.

Nos países desenvolvidos, 50% da despesa com a pesquisa e desenvolvimento de produção, isto é, cerca de 0,5 a 0,7 de 1% de sua renda nacional, são aplicados no aperfeiçoamento dos cientistas e profissionais de alta qualificação, necessários para levar avante essa pesquisa e desenvolvimento da produção. Os países subdesenvolvidos, que assim procedessem, poderiam dobrar a proporção desses cientistas e profissionais de alto nível, em relação à sua população total, dentro do prazo de dez anos.

Além do financiamento da pesquisa e do desenvolvimento da produção e do aperfeiçoamento do pessoal de alto nível, existe ainda o problema do financiamento da despesa com a educação em geral, bem como a educação e aperfeiçoamento profissionais. Nos Estados Unidos, o custo total na educação, em todas as suas formas, consumiu, em 1960, de 7% a 8% da renda nacional de US\$ 417 bilhões, isto é, US\$ 33 bilhões (!). Parte desse custo com a educação em geral se refere a salários e outros ganhos que deixam de receber os estudantes secundários e universitários durante o período escolar, mas mesmo assim a soma de US\$ 33 bilhões revela o enorme esforço que, relativamente, se exige dos países subdesenvolvidos com o financiamento de seus próprios programas de educação.

Outra questão a pesquisar se refere à "produtividade", calculada em termos dos salários e ganhos adicionais, resultantes

do investimento em educação. Estudos recentes, efetuados nos Estados Unidos (Theodore W. Schultz — "Capital Formation by Education" — "Journal of Political Economy", December, 1960), mostram que tal produtividade é pelo menos igual à do investimento físico. É muito provável, entretanto, que seja bem maior, pois há a considerar o efeito de aumento da produtividade causado pelas pessoas educadas, seja sobre os já educados, seja sobre os não educados.

Nos países subdesenvolvidos, a produtividade do investimento em educação deve ser bem mais elevada do que a que se verifica nos países economicamente adiantados. Não somente o tempo perdido no processo educativo é de menos valor nos países subdesenvolvidos, mas também a diferença entre qualificados e não qualificados é, nesses países, muito maior do que nos países adiantados. Este raciocínio, entretanto, se baseia na premissa, nem sempre verdadeira, de que a "produção de educação" nos países subdesenvolvidos se ajuste às necessidades do sistema econômico, e que a produção de bacharéis e doutores não vá simplesmente aumentar as fileiras do desemprego qualificado e a legião dos frustrados e insatisfeitos.

Há, ainda, outro ponto a ser salientado e este se refere ao tempo necessário à programação do investimento educacional. À base de dispêndio anuais de 7% a 8% da renda nacional em educação; de 1,5% a 2% dessa renda em pesquisa e desenvolvimento da produção e de 0,5 a 0,7 de 1% no aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, tal programa poderia exigir, num país como o Brasil, um período de três a quatro gerações para frutificar completamente.

É claro que um programa de tão prolongada execução deixa em aberto vários problemas relativos ao atendimento de necessidades educacionais mais imediatas, tais como criar um corpo de administradores e técnicos, seja para o governo, seja para a indústria privada; criar ou iniciar a criação das bases educativas de alfabetização, do ensino primário, secundário e superior; e, principalmente, criar um quadro de professores para levar a cabo essa tarefa.

Nesta situação, uma escolha tem de ser feita entre o atendimento de objetivos a longo e a curto prazo. Se os recursos forem, como sempre são, limitados, não há outra alternativa senão atacar os projetos de investimento em educação que sejam mais "rentáveis", em termos de produção econômica a curto prazo. Isto, entretanto, não deve prejudicar o exame e atendimento de certos projetos de investimento em educação de longo alcance. Assim, por exemplo, se o problema for o de programar investimentos na educação primária, deve-se escolher projetos que venham de pronto beneficiar as regiões relativamente mais

adiantadas, ou onde se espera a concentração de vários outros esforços econômicos.

Os economistas que têm pensado sobre esse problema do investimento em educação a curto prazo, distinguem-se pela natureza de suas recomendações. Há os que sugerem a contratação maciça de peritos e técnicos estrangeiros. Há os que entendem que a falta de mão-de-obra especializada nos países subdesenvolvidos deve ser preenchida pela importação de equipamento automatizado. Outros ainda aconselham maiores transferências internacionais de técnica por via de programas de assistência.

Nenhuma dessas recomendações atende plenamente o objetivo visado a longo prazo. A contratação de técnicos estrangeiros resulta apenas em uma solução temporária. A importação de equipamento automatizado perpetua a desvantagem dos países subdesenvolvidos no que concerne à baixa produtividade marginal do capital por falta de mão-de-obra qualificada.

Finalmente, a transferência de conhecimento por via de assistência técnica sofre todos os obstáculos e impedimentos sociais, econômicos e administrativos que existem, seja nos países desenvolvidos, doadores dessa assistência, seja nos países atrasados que dela se beneficiam, para o pronto recebimento e adaptação ao meio, desses técnicos. Além disso, à medida que a tecnologia avança nos países mais adiantados, tal assistência se torna cada vez menos adaptável às necessidades reais e imediatas nos países subdesenvolvidos.

Entretanto, esta assistência continua sendo a melhor senão a única forma de auxílio à educação para a formação de mão-de-obra qualificada nos países subdesenvolvidos, sempre que ela se concentra em ajudar os países subdesenvolvidos a fazerem, eles mesmos, seu próprio investimento em capital humano, em pesquisa e no desenvolvimento da produção. A assistência técnica provida por países industrializados não substitui o esforço dos próprios países subdesenvolvidos em procurarem atingir um nível de progresso técnico que automaticamente eleve seu progresso econômico. O investimento humano é sempre um produto nacional.

OTÁVIO DIAS CARNEIRO

OS JARDINS DE INFÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor emérito da Univ. do Brasil

Eis-nos chegados ao termo desta "Semana de Estudos". Em seu decurso, todos cuidamos de importantes temas da educação pré-escolar. Para isso, aqui tivemos o concurso de eminentes administradores, de sábios pesquisadores do comportamento infantil, de didatas tão pacientes como amorosos do seu trabalho. Será demais que, por fim, venha alguém falar-vos da educação das crianças pequeninas, pelo prisma da organização escolar?

Certo que não. Os educadores devem ver alto e firme. Mas não de ter os pés sólidamente plantados na terra. E é dos problemas mais chãos, mas inevitáveis, que esta palestra se propõe a tratar. Devemos examinar as instituições pré-escolares e, em especial, os jardins de infância nos quadros da organização escolar corrente.

Já tereis notado que esse assunto levanta um primeiro e curioso problema de ordem semântica, ou seja, da significação das próprias palavras em que se apresenta. "Pré-escolar" significa o que antecede à escola, o que está antes dela. "Escolar", não será preciso dizê-lo, refere-se às escolas, tais como as temos, às instituições que assim usualmente designamos.

Ainda que da partícula *pré* não resulte completa antinomia lógica, não se poderá deixar de reconhecer que, no caso, ela estabelece uma distinção muito nítida entre as duas expressões. Essa distinção existe em todas as línguas, influenciando na sistemática pedagógica universal. *Instituição escolar* é uma coisa. *Pré-escolar* será outra.

Quais os motivos? Vários são eles, todos interessando ao nosso tema. Pode-se mesmo afirmar que se bem os examinar-

Palestra realizada no encerramento da "Semana de Estudos em preparação à 9ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Educação Pré-escolar", reunida no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em maio de 1962.

mos, acabaremos por melhor localizar muitos dos importantes problemas ventilados nessas reuniões de estudo.

O primeiro desses motivos é de ordem histórica. Refere-se a evolução das práticas educativas e à própria concepção geral do processo da educação.

Podemos assim resumi-lo. Ao se desenvolverem os sistemas públicos de ensino nos fins do século XVIII e no decorrer do século passado, o nome *escola* passou a ser empregado para designar o que hoje chamamos "escola pública primária". Por exigências práticas, uma idade inicial seria reclamada para matrícula, a dos 7 anos. É que, nessa idade, as crianças podem ir e vir sozinhas; dispõem de certa maturidade média para aprender a ler e a escrever; de vocabulário de razoável extensão; de certo nível mental e estabilidade emocional, reclamado pelo trabalho coletivo das classes de ensino.

Como então se dizia, aos 7 anos a criança alcançava a "idade da razão". Marcava o início dos anos que passavam a ser chamados de "idade escolar". Segundo as possibilidades de cada país, a esse período, também denominado segunda infância, corresponderia o dever da "obrigatoriedade escolar".

Tudo quanto fosse anterior aos 7 anos viria a ser, em consequência, ante-escolar ou "oré-escolar". Reconhecia-se certa maioridade didática, correlativa ao dever dos pais de enviarem a criança à escola.

Matrícula e freqüência tornavam-se tarefas a serem cumpridas por parte das famílias; e o estudo, nas escolas, um trabalho que se deveria reclamar das crianças logo que atingissem aquela idade. Por toda parte, com isso se reconhecia que a missão de educar poderia transitar do ambiente familiar para outro, dirigido por pessoas especializadas, preceptores, professores, mestres-escola. Em horas aprazadas, cada dia, nesse ambiente ministra-se ensino, graduado e sistemático, suscetível de ser verificado por certo rendimento médio.

Tal rendimento, com base na aquisição das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo, era sobretudo aferido pelo aspecto intelectual, senão mesmo pelas formas verbais que assume. Para o aluno, o ensino tornava-se um trabalho, por vezes penoso, porque associado a sanções externas na forma de reprimendas e castigos — sanções de que usaram, e por vezes abusaram, muitos de nossos predecessores, não por maldade, mas porque assim eram as idéias pedagógicas da época.

Em resumo, *escola* significava obrigação dos pais e trabalho das crianças.

Será curioso notar que, na origem, ou seja, na língua grega donde recebemos a palavra, não sugeria ela tais idéias, mas, pre-

cisamente, alguma coisa de contrário. *Escola* queria dizer ócio, distração, ocupação livre e desinteressada. Só poderiam frequentar escolas, nesse tempo, as crianças que não devessem trabalhar em suas casas, ou nos campos. Os meninos que não tivessem de ficar em casa ajudando as mães, ou que não tivessem de auxiliar os pais nas tarefas de plantar e colher, ou na guarda dos rebanhos, esses, e só esses, é que para as escolas seguiam.

Com a obrigação escolar, a que fizemos referência, dava-se uma inversão de sentido. Associava-se o termo à idéia de disciplina, tanto no sentido de objeto ou matéria de ensino, quanto no de infração às regras da vida escolar, o que levava aos castigos... Observai o sentido deste velho prolóquio: "Quem dá o pão, dá o ensino", no qual a palavra ensino claramente significa direito de castigar...

Que, realmente, assim era podeis ver na denominação adotada pelas primeiras instituições de educação pré-escolar, surgidas na Holanda no ano de 1770. Era ela "escola de jogo", escola de brincar. Pela etimologia, a expressão seria redundante. Pelo uso que a palavra escola então havia tomado, claro que não.

Mais de meio século depois, ou precisamente em 1840, tal denominação iria mudar, pelos esforços da grande figura de educador, que foi Froebel. Inventou êle a palavra *Kindergarten*, cuja tradução literal é "jardim de crianças", muito embora em várias línguas se tenha passado a dizer "jardim de infância".

Com a nova expressão (e bastará que se leiam algumas páginas de Froebel), buscava o mestre alemão divulgar uma nova e frutuosa idéia, a de que a vida infantil devesse ser compreendida como processo de desenvolvimento — desenvolvimento a ser respeitado em suas formas naturais como o das plantas num horto ou jardim. O mandamento central da pedagogia moderna, o de reverência e respeito pela personalidade dos educandos, surgiu dessa atitude.

Com admirável intuição, queria o criador dos jardins de infância mais do que isso. O que desejava era que o mesmo espírito passasse a existir no seio das famílias, em todos os lares onde realmente não existia. Ao imaginar o seu *jardim de crianças*, não desejava que apenas se constituísse como ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Desejava também que tal instituição exercesse influência esclarecedora sobre as mães e as moças que se preparassem para o matrimônio. O meio prático que com esse intuito ideou foi a criação de *associação de mães*, para os fins de difusão das novas idéias, por toda parte.

Fatores sociais

No século que transcorreu, depois de Froebel, esse ideal se pôs em marcha, sob diferentes formas, na maioria dos países. De um lado, levou a desenvolver os estudos objetivos da infância; e, de outro, a criar uma pedagogia *familiar*, primeira expressão definida de uma compreensão social da tarefa de educar.

No sentido educativo geral, havia pois de fazer-se alguma coisa com, anterioridade à escola, à *idade escolar*, que se iniciava aos 7 anos. Além dos jardins, normalmente destinados às crianças de 4 a 6 anos, juntaram-se mais tarde, para as de 3 e 4 anos, as *casas maternais*, e, ainda e também, onde se tornassem necessárias, as *pupileiras*, para crianças ainda menores.

Essa extensão da chamada educação *pré-escolar* não decorreria simplesmente da evolução de idéias sobre a criança e sua formação, mas de prementes transformações da vida social, ocasionadas a princípio pelo trabalho das fábricas, que levava as mães a se ausentarem do lar. Dizemos, a princípio, porque realmente foi o trabalho das fábricas que forçou esse movimento. Já nos meados do século passado, a Inglaterra, onde maior era o crescimento da indústria, apresentava mais de 500 instituições do gênero.

O desenvolvimento industrial, verificado nas cidades, passava a criar transformações aos tipos de habitação e, em consequência, no ambiente doméstico. Eram, a princípio, as casas de *vila*, sem quintal; depois, habitações coletivas de todo gênero, as quais, em nosso tempo, têm a forma de casas de apartamentos. Por outro lado, dava-se a extensão do trabalho feminino, não apenas nas fábricas, mas em atividades do comércio, escritórios e repartições públicas.

O ideal para a criança é o lar constituído de uma casa e quintal, a presença constante de seus maiores, e, em especial, dos cuidados maternos pela delicada relação "mãe-filho", quer em seus aspectos biológicos, quer nas relações emocionais e afetivas, de que tão bem aqui tratou o insigne especialista que é o Professor Pedro Figueiredo Ferreira. Não tenhamos dúvida: a melhor educação *pré-escolar* é a de uma família bem constituída, em lar dotado das condições indispensáveis a um equilibrado desenvolvimento inicial da vida infantil.

Mas, não sendo mais isso possível, por uma questão de fato (que podemos lamentar, mas contra o que não podemos diretamente lutar), será preciso que a tudo isso se remedeie com a multiplicação de instituições adequadas de educação dos *pré-escolares*.

É o que justifica cuidarem os sistemas públicos de ensino de tal problema, incluindo-o nas questões gerais da chamada organização escolar. Qualquer que seja a antinomia entre as duas expressões, *escolar* e *pré-escolar*, os educadores de hoje, no mais amplo sentido desse termo — pedagogos, médicos, assistentes sociais, administradores das coisas públicas — são chamados a tratar da delicada matéria.

Há necessidade de locais adequados. De pessoal capaz, devidamente habilitado. De meios e recursos que recomendem as instituições pré-escolares para a missão substitutiva, grave e séria, que têm de desempenhar em face da perda de certas condições educativas que aos lares dantes não faltavam.

Cada um desses pontos constitui um problema de organização, que aos educadores preocupa em grande número de países. Nem por outra razão também, instituições não só de cunho nacional, mas internacional, vieram a ser criadas para o estudo da matéria. Entre essas últimas, destaca-se a "Organização Mundial de Educação Pré-escolar", que aqui nos reúne. Seus congressos, encontros de especialistas, semanas de estudo, têm sido, e são como agora vemos, dos mais frutuozos.

De modo geral, essas reuniões visam a dois fins. Primeiro, desenvolver as delicadas técnicas de uma reta formação das crianças antes que atinjam à idade escolar, propriamente dita. Sem o progresso delas, não terão os educadores maior autoridade para que façam valer seus esforços. Depois, estimular nos políticos e administradores a consciência da importância e gravidade do problema, sobretudo nas cidades industriais, mas também nos núcleos urbanos em geral, onde as condições de habitação, as mudanças da vida familiar e outras circunstâncias, forçam a certo abandono educativo das crianças menores.

Esse abandono não tanto se retrata no rebaixamento do desenvolvimento propriamente *intelectual*. As estimulações da era em que vivemos, são, nesse sentido, variadas e intensas, ainda que tumultuárias. O que há, sobretudo, é a incompreensão das dificuldades de desenvolvimento *afetivo* e *social*, como as brilhantes contribuições trazidas por diversos especialistas a esta Semana, tão bem nos fizeram compreender.

Até que ponto, por boa organização, as instituições pré-escolares poderão atender a tais deficiências, que reclamam solução?. ..

Este é um dos reptos, um dos desafios, que a vida tecnológica de hoje lança a políticos, administradores escolares, pensadores sociais e administradores em geral.

Os "jardins" na organização escolar em geral

A resposta a esse desafio é "organização".

A idéia de organizar prende-se à de instrumentar. Por sua vez, a de instrumentar compreende a de bem relacionar meios e fins. Nenhuma boa organização chega a existir sem que se refira a finalidades bem determinadas. *Que se deve desejar?* Eis a primeira questão. *Que se deve fazer para isso?* Eis a segunda.

Consideremos a primeira. De modo geral, que é que se deve pretender com as instituições de educação pré-escolar?...

A questão envolve aspectos diversos. Um deles, já suficientemente evidenciado nesta semana, diz respeito à feição empobrecida do ambiente familiar de hoje, por motivos principalmente sócio-econômicos, mas outros também, sombrios como esses, ou mais melancólicos que eles.

No dia em que escrevemos estas notas e reflexões, um dos jornais do Rio de Janeiro publica um anúncio com o título "Escola maternal". Eis alguns de seus dizeres: "Vá tranqüila a seu cabeleireiro, ou às suas diversões, deixando seus filhos pequenos no endereço *tal*. Preço por mês, *tanto*. Por dia, *tanto*. Por hora, *tanto*... Para apanhar a criança em casa e reconduzi-la, mais *tanto*..."

A forma de incitamento aos cuidados maternos não é no anúncio a excelência; da educação que essa chamada escola maternal possa dispensar. Esse seria o segundo aspecto a arguir. De fato, há crianças de lares perfeitamente organizados, as quais carecem, no entanto, de maior convívio com outras crianças, com a natureza, com um ambiente mais amplo do que o que disponham em seus reduzidos apartamentos. No caso do anúncio, não se trata propriamente de instituições educativas, nesse sentido. Trata-se de uma casa "de guarda", título, aliás, oficializado por instituições de alguns países, a que nem mesmo tem escapado a França, com as suas *classes gardiennes*. Mas essas classes destinam-se a crianças de mães que deixam o lar para o seu trabalho, não para os institutos de beleza e diversões...

Aliás, estudo especializado do Bureau Internacional de Educação, sobre a educação pré-escolar em 43 países, diz claramente que é difícil separar o que nela se relaciona com a proteção das crianças, para os fins de higiene social, e as preocupações propriamente pedagógicas. Essa é a razão que justifica, em vários países, a subordinação das instituições pré-escolares a outros órgãos administrativos que não os da educação. Casos há, realmente, em que elas dependem de ministérios da Saúde, do Tra-

balho e da Previdência Social, ou outros; e países há em que são entregues a agremiações particulares de assistência

Os jardins de infância, no entanto, bem como classes de programa similar, anexas a escolas primárias, são geralmente regulados pela legislação do ensino e administrados pelos ministérios da Educação, diretamente ou através de repartições regionais.

Essa circunstância tem concorrido para difundir uma denominação relativamente nova, a de *educação pré-primária*, ou mesmo, com menor propriedade, a de *ensino pré-primário*. Em nossa recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é adotada a expressão *educação pré-primária*. Ela aparece no título que a lei dedica à "educação de grau primário". Um pequeno capítulo, de dois artigos apenas, aí se consagra à educação pré-primária, definida como a que se ministra nas escolas maternas e nos jardins de infância.

Uma só norma de ordem muito geral regula o assunto, no artigo 24. Está assim redigida: "As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos, são estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária".

É certo que os princípios dessa lei podem e devem ser completados pela legislação dos Estados. É de lastimar-se, no entanto, que no capítulo em que a lei se refere à formação de magistério, não se tenha feito a menor referência à formação de mestras especializadas, ou professoras *jardineiras*.

Não havendo legislação complementar do Estado, é claro que a educação pré-escolar ficará inteiramente livre, podendo cada Estado utilizar os mestres que quiser. Por outro lado, vê-se que à educação pré-primária (como chama a lei) não poderá ser estendida a obrigatoriedade de matrícula e frequência, princípio no entanto que é vigente em muitos países, e que, sob certos aspectos sociais, representa sem dúvida um bom princípio.

Não obstante, a forma da Lei de Diretrizes e Bases como que exime os poderes públicos da obrigação de considerar o problema. Será preciso, assim, que uma ação social mais ativa se exerça, sobretudo nos núcleos urbanos mais densos, em que a educação pré-escolar aparece como remédio social a muitos males. Nalguns países, porém, como a Argentina, a Bélgica, Egito, Finlândia, Itália, Inglaterra, Suíça, Costa Rica, Canadá, França, Uruguai e Venezuela, o maior número de instituições permanece a cargo dos poderes públicos, seja por ação do governo central, seja pelo das municipalidades.

Em numerosos outros, há associações filantrópicas que cuidam seriamente do assunto, recebendo subvenções dos poderes públicos. É esse o caso da Austrália, onde já há muitos

anos funciona uma poderosa "União dos Jardins de Infância". Alguma coisa de parecido existe na Dinamarca, em vários estados dos Estados Unidos e no Canadá.

Nos Estados Unidos, na Espanha, Inglaterra e União Sul Africana, tem-se desenvolvido a prática de classes anexas às escolas primárias com admissão de crianças de 5 e de 6 anos de idade. Já em nosso país, o Estado da Guanabara estendeu também o ensino primário à idade de 6 anos. A administração do ensino neste Estado organiza essas classes com um sentido característico de educação pré-escolar, o que é de louvar-se.

Nos países em que prevalece a forma de classes anexas, a educação pré-escolar fica, como é natural, subordinada aos órgãos de administração do ensino primário. Nos demais, órgãos especializados para orientação pedagógica e inspeção geral específica têm sido estabelecidos.

Programas e técnicas gerais

Em qualquer hipótese, além dos fins gerais de defesa da criança, ou de profilaxia social, nessas classes agregadas às escolas primárias, como também nas das unidades à parte, — *jardins* ou casas *maternais* — existe a preocupação de levar a educação pré-escolar a servir como transição entre a família e a escola.

Tal preocupação, que transparece em leis e regulamentos de adiantados países, como a Bélgica, a França e a Suíça, pode criar alguns delicados problemas relativos à orientação pedagógica. Pode-se tender à prática de lições e exercícios tipicamente de ensino primário, como as de leitura e escrita, por exemplo.

É evidente que isso significará uma deturpação das finalidades próprias aos jardins de infância e classes chamadas pré-primárias, pois que assim deixam de ser *pré*. Embora tais classes estejam a serviço de um período de transição, o que se deverá desejar como objetivo será outra coisa: criar um ambiente favorável ao desenvolvimento físico e mental e, sobretudo, de ajustamento social e afetivo, com a colaboração, sempre necessária, de parte das mães.

Visando à preparação que disso resulte para o ensino primário, os jardins ou classes anexas deverão conservar (como se diz nas instruções francesas) "as condições de doçura da vida familiar, dentro das quais se deverá propiciar a aquisição de hábitos e atitudes favoráveis ao trabalho em grupo e de frequência regular à escola".

As instruções do cantão de Vaud, na Suíça, estabelecem, por sua vez, o seguinte: "O fim do trabalho nos jardins é bem pre-

parar as crianças a receber o ensino primário, não, porém, *dar esse ensino prematuramente*. Desenvolver as capacidades naturais da criança; levá-la a observar, comparar, julgar; dar-lhe o amor ao trabalho e os hábitos de ordem, limpeza, disciplina, atenção; abrir seu coração aos bons sentimentos: — eis o seu verdadeiro programa e a sua razão de ser".

Em nada menos de vinte países, encontra-se a proibição expressa do ensino da leitura e da escrita, embora em alguns deles se admita a aprendizagem oral e por meios objetivos dos rudimentos do cálculo aritmético. Essa proibição é, aliás, fundamentada em conclusões de pesquisas bem conduzidas. Nem por aprender a ler em idade prematura, as crianças vêm a apresentar progresso real nos estudos, nas idades mais avançadas. Pelo contrário, em muitos casos, observam-se efeitos prejudiciais.*

Se a educação pré-primária surgiu por deficiência das condições educativas da família, e se, justamente por isso, agora tem de difundir-se, o preenchimento dessas condições, em jogos e atividades livres e na aquisição de convenientes atitudes é que deverá constituir o seu verdadeiro objetivo, não outra coisa. Jardins e classes pré-primárias devem corresponder ao ambiente da própria vida familiar normal e equilibrada.

Que é que nesse ambiente acontece?...

A criança aprende a observar coisas e pessoas. É curiosa. Aprende a utilizar-se de objetos e a relacionar-se com a gente grande. Quer fazer por si mesma e valer por si mesma. Assim adquire a noção de regras a respeito de seu próprio comportamento e do comportamento alheio. Em tudo isso, tende para um sentido de regularidade, como para o desenvolvimento do senso de justiça.

A criança conversa. A criança pergunta. Está na idade dos "porquês". Quer saber. Quer entender as suas relações com as coisas e as pessoas. Dos 4 aos 7 anos, o vocabulário se enriquece e toma novo colorido. Tudo isso significa um dos aspectos de cooperação social a ser encorajado e regulado. Os especialistas mostram que dos 4 aos 7 anos a criança passa do estágio de linguagem *egocêntrica* (linguagem para o seu próprio prazer) para as formas de comunicação socializada, quer dizer, de uma linguagem "com conseqüências" no comportamento próprio e alheio.

A princípio, a criança fala para si, imagina, fantasia. Nem mesmo dialoga. Duas ou mais crianças de 4 a 5 anos, em aparente conversa, falam para si mesmas, a si mesmas se interrogam

* V. *Testes ABC para maturidade da leitura e escrita*, introdução e cap. I (6ª edição). Melhoramentos, São Paulo.

e respondem... O que há então á, um monólogo "a dois", ou "a três", nesses aparentes "interlocutores".

Daí, a necessidade dos jogos *de ação*, acompanhados de *expressão verbal*. Com eles é que o pré-escolar começa a admitir a cooperação, desenvolvendo os comportamentos "de espera", experimentando as vantagens de saber conter os seus próprios impulsos. Com eles é que começa a criar uma vida interior, já não apenas fantasista, mas gradativamente regulada e disciplinada.

Nas situações de *jogos sociais* é que as crianças começam a compreender deveres e direitos para com parceiros da mesma idade ou adultos. Pela compreensão das regras dos jogos é que aprendem a responsabilidade pessoal, desenvolvendo atitudes favoráveis em relação às demais crianças e às pessoas adultas.

Ação e sanção, fato e conseqüência, começam a tornar-se nítidas à sua inteligência em botão. Isso quer dizer que tudo que ela saiba, ou venha a saber, estará sempre apoiado em condições de sua vida emocional ou afetiva.

Pois bem: todos esses aspectos, tão ricos em suas expressões, como delicados em sua estruturação, é que os jardins de infância deverão considerar, a fim de criarem condições para conveniente desenvolvimento do pré-escolar.

Nenhum programa rígido pode e deve ser preparado de antemão. Não há um rendimento abstrato de *ensino* a esperar-se. O que há é a vida real, sem as normas formais de ensino, propriamente dito. De cada situação, por seu preparo e intuição, deverá a jardineira saber retirar o melhor partido, visando a objetivos gerais e específicos, sem dúvida alguma, pois que de outra forma, seu trabalho não teria sentido. Isso não quer dizer que o trabalho, que deva propor possa ser desdobrado em lições e exercícios taxativos.

Vejam alguns dos objetivos gerais: encorajar a expressão verbal e gráfica de idéias, historietas e experiências; estimular o poder de criar, inculcando crescente sentido de organização, ou seja, de subordinação de interesses menores a interesses mais amplos; encorajar a observar formas, cores, pesos, tamanhos, posições; desenvolver a capacidade de representar pelo desenho o que seja observado; desenvolver a autocritica com um salutar sentido de alegria, não de reprimenda ou expectativa de castigo; saber ouvir, distinguir sons, imitá-los, dominar os recursos da própria voz; saber movimentar-se, chegar, partir, correr, parar, agir ou manter-se em imobilidade e silêncio; saber beber, comer, repousar, atender às necessidades de seu próprio corpo...

Quando tudo isso tenha em vista, cada jardineira estará exercendo o papel de uma figura similar à da mãe numa grande família, e tão compreensiva, tão intuitiva e tão capaz de ternura

quanto ela. Então, saberá compor os programas de atividades, comunicando-lhes a direção metódica necessária, com verdadeiro sentido criador.

Assim como em cada lar se estabelece uma "constelação familiar", em que as relações *mãe-filho* são dominantes, assim também em cada classe pré-escolar ter-se-á de desenvolver uma constelação peculiar a cada grupo, no qual as relações *professora-criança* têm de ser a razão fundamental, ou a medida de todas as coisas.

Desse modo, a função da educação pré-primária ganha excepcional relevo no desenvolvimento emocional das crianças. Conforme o têm demonstrado entre nós os estudos do Prof. Pedro Ferreira, só assim os jardins de infância poderão passar a constituir o que devem ser: verdadeiros centros de *saúde emocional* da criança.

A formação das mestras

Tudo isso não exclui os cuidados higiênicos necessários; a colaboração de assistência médica geral; o entendimento com as famílias e mais diretamente com, as mães. Não exclui, por igual, as exigências de boas instalações, em salas e pátios, ar e luz, contato com as coisas da natureza, plantas, pequenos animais, e em terreno livre para jogos. Não exclui a limitação das crianças de cada classe que, na maioria dos países, oscila entre 15 e 25, tolerando-se um máximo de 30, quando haja uma auxiliar da jardineira. Não exclui ainda a existência do material adequado às atividades infantis próprias da idade — tabuleiro de areia, massa plástica, papel e lápis-de-côr, pequenas estantes, caixas, sarrafos, cubos, instrumentos musicais rudimentares, figuras, ou o que mais seja...

Mas tudo isso põe em relevo também, na educação pré-primária, como aliás nas atividades educativas em geral, a necessidade de boa preparação dos mestres e, no caso particular, sempre de mestras, as jardineiras. Em cada sala de trabalho, ela será sempre o elemento central, que há de vivificar a constelação a que há pouco se fêz referência.

Chegamos, portanto, a esta conclusão de fácil enunciado: entre todas as condições de organização, uma existe, primacial, que é a adequada formação das *jardineiras*. Nesse particular, confessemos sem reboços que em nosso país estamos atrasados, ou que ainda temos um vasto programa a estabelecer e a cumprir.

Muitos de nossos Estados, onde já existem jardins de infância, não possuem centros para essa formação especial. Recru-

tam-se *jardineiras* entre as próprias professoras primárias, muitas vezes com acerto, por suas qualidades pessoais e capacidades de intuição feminina. Ademais, professoras primárias, assim escolhidas, freqüentemente fazem seus próprios estudos, em esforço de autodidatismo louvável, mas, muitas vezes, insuficiente.

Não é essa, portanto, a melhor solução. Por mais dedicada que seja a professora primária, ela foi preparada para outro tipo de trabalho, o de dar ensino a crianças de 7 anos e mais, em níveis evolutivos diversos dos da idade pré-escolar. O seu domínio é outro.

Na maioria dos países, cuida-se seriamente da preparação especializada de *jardineiras*. De modo geral, essa formação obedece a dois tipos: ou se faz ao cabo do ensino normal, como uma especialização, ou diretamente para o exercício especial do trabalho nos jardins.

A existência desses dois tipos de formação explica por que, ao examinarmos esse problema em diferentes países, encontramos extensão muito variada dos estudos. Desde um ano, na Lituânia, Chile e Suécia, a quatro anos na Holanda e nos Estados Unidos. Deve-se mesmo notar que, nesses dois últimos países, a formação especializada da *jardineira* é mesmo mais longa que a exigida para a formação dos mestres primários.

Também em um e em outro, para que uma pessoa possa dirigir um jardim de infância, deverá ter preenchido, depois do curso de formação de *jardineira*, as seguintes condições: prática de três anos nas classes de jardim e um novo ano de estudos sobre questões de organização e administração escolar especializada. O número e a variedade das instituições pré-escolares, nesses países, já estabelecem a possibilidade de uma carreira específica de pessoas altamente preparadas na matéria.

Que estudam, principalmente, as *jardineiras* nos países a que fizemos referência?... Após curso secundário completo ou, pelo menos, o primeiro ciclo desse curso, estudam certas disciplinas obrigatórias ou fundamentais, ao lado de outras por assim dizer acessórias.

Podemos separá-las em três grupos.

O primeiro grupo refere-se ao conhecimento do pré-escolar e dos períodos evolutivos da criança, em geral: fundamentos de biologia, de psicologia da infância e estudo da comunidade, tudo com orientação teórico-prática, observação das atividades infantis e reações emocionais das crianças isoladas ou em vida social.

O segundo grupo trata dos fundamentos técnicos da ação educativa aplicados aos problemas do pré-escolar; pedagogia familiar, puericultura, métodos e procedimentos a empregar nas diferentes idades, higiene mental da infância, estudo das relações entre os jardins e as famílias.

O terceiro grupo contém disciplinas tanto de uso constante no trabalho, como de influência na formação pessoal das *jardineiras*: desenho, música, trabalhos manuais, recreação e jogos.

De par com as disciplinas indicadas, outras existem visando à cultura mais ampla das mestras, ou ainda a certos problemas particulares da educação pré-escolar, ou suas condições em certas classes sociais. Também aparecem disciplinas como dietética, enfermagem e artes domésticas.

Os objetivos gerais de formação são sempre os seguintes: conhecer o pré-escolar, esse pequeno desconhecido; dominar as técnicas que em seu desenvolvimento possam beneficentemente influir; dominar atividades de expressão, como o desenho, o canto, os trabalhos manuais em geral e, em especial, os de maior influência educativa nas primeiras idades.

Modernamente, nos países pedagógicamente mais adiantados, tem-se dado consideração muito especial à higiene mental das primeiras idades, em cursos teóricos e práticos, ou ao que se convencionou chamar *ortopsiquiatria*. Este nome significa o estudo teórico e prático dos fatores e condições dos problemas do comportamento humano, normal e anormal.

Já em 1924, nos Estados Unidos, fundava-se a Associação Americana de Ortopsiquiatria, nessa forma definida. Em 1926, a mesma agremiação salientava a importância dos fatores e condições sociais da higiene mental, procurando maior ligação com os especialistas da educação e, em particular, da educação pré-escolar. Em março do corrente ano, realizou ela o seu trigésimo nono congresso, sendo de notar que, no programa dessa reunião, as questões relativas à educação ocuparam largo espaço.

Ademais, nos Estados Unidos, muitos cursos de formação de *jardineiras*, como também de professores primários e secundários, passaram ultimamente a incluir uma nova disciplina sobre os poderes de criação e as formas de expressão social, sob o nome de *creativity*.

Esses dois ramos de estudos representam como que um desdobramento do que tradicionalmente se tem chamado *higiene mental*, o primeiro na forma preventiva e curativa, e o segundo especialmente na forma preventiva, que se apoie em programas de formação educativa.

De qualquer modo, quando agora confrontamos os cursos de preparação de *jardineiras*, verificamos como e quanto a educação pré-escolar está assumindo papel de crescente importância nos planos de educação, de assistência social e prevenção dos desajustamentos individuais.

Como sempre acontece nas épocas de grande crise, de mudança cultural, como a que agora vivemos, é para as crianças, a linfa menos contaminada das fontes, que o homem se volta na esperança de refazer a vida e o mundo.

Conclusão

Nesse movimento, terá soado também a hora de nosso país ?...

Podemos acreditar que sim. As reuniões da representação nacional da "Organização Mundial de Educação Pré-escolar", superiormente presidida pela admirável educadora que é Laura Jacobina Lacombe, vem dando oportunidade para uma tomada de consciência mais viva dos problemas desse domínio educativo, dia a dia sentidos como de importante significação. Assim também para o conhecimento de novas e modernas técnicas, de compreensão social e política, a respeito de tais problemas.

Em particular, o núcleo de estudiosos da matéria, no Estado de Minas Gerais, é dos mais antigos e mais brilhantes existentes em nosso país.

É de esperar-se, senhoras e senhores, que esta Semana venha a concorrer para maior dinamização de seu trabalho, para novas iniciativas governamentais e maior compreensão geral dos problemas da educação pré-escolar.

O papel dos educadores, qualquer que seja o campo de seu trabalho, é pregar, crer e esperar. A pregação desta Semana está por concluir-se, com os mais auspiciosos resultados. Que todos agora nos unamos, crendo e esperando sempre.

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA INTEGRAL NO BRASIL

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Educação primária para poucos e educação primária para todos: experiência brasileira.

O problema da escola primária para todos, visando à integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação-Primária na Bahia, como ensaio de solução.

Será possível generalizar a experiência?

ducação primária para poucos e educação primária para todos: a experiência brasileira

A experiência brasileira — e possivelmente latino-americana — de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar.

Este fato determina que a escola primária, a despeito das proclamações de ser escola para todos, adaptada, portanto, no seu conteúdo, métodos e processos, ao aluno — e não este à escola — seja uma *escola para os poucos*, ainda que cresçam e tenham crescido estes poucos.

A escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade *depende sobretudo do aluno* e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser *capaz* de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar tanto mais será considerado eficiente.

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita, de forma generalizada, nos níveis secundário e superior, em que domina a idéia de que a educação não é para todos mas para aqueles que se mostrem capazes de recebê-la, sendo assim sua função

a de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de número limitado de membros.

À medida que essa educação média e até a superior comecem a ter a ambição de se estender a muitos, senão a todos — como nos Estados Unidos — passam elas por modificações estruturais de programa e, sobretudo, de métodos, processos e professorado.

No Brasil, a escola primária, embora ainda para poucos, conheceu duas fases. Primeiro organizou-se, segundo o modelo então reinante na Europa, como um sistema de educação paralelo ao propriamente preparatório para a escola superior e formador da elite dominante. O seu curso compreendia sete ou oito anos de estudos, completados os quais o aluno encerrava a sua vida escolar, ou a continuava nas escolas chamadas vocacionais. Reproduzia-se o dualismo educacional corrente na Europa e, sobretudo, na França, onde se buscava inspiração.

A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante.

A escola primária tinha condigna instalação e não se expandia senão quando havia recursos e condições para ser adequadamente mantida. O professor ou professora recebia formação na escola normal, geralmente de quatro ou cinco anos de estudos, depois dos sete anos dos cursos elementar e complementar da escola primária.

Como os candidatos ao magistério eram até certo ponto selecionados, os professores primários, divididos em dois grupos, o das classes elementares e o das classes complementares, recebiam preparo médio apreciável, não se constituindo membros da *intelligentsia* nem da classe dominante, mas respeitáveis representantes do que os franceses chamavam "o espírito primário", ou seja o espírito prático e não "desinteressado".

Não sendo freqüentada pelo povo propriamente dito, mas pela classe média, a escola primária manteve-se assim restrita e com padrões bastante razoáveis até a década de 20 a 30, quando teve início a segunda fase.

Nesta segunda fase buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi o de reduzir-lhe a duração. Tratava-se de *alfabetizar* o povo brasileiro. O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos, e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e a três, na zona rural.

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, um para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Umas e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientela diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mais tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro.

Seria, assim, uma escola de alfabetização. Como, porém, a alfabetização pura e simples não chega a constituir um completo objetivo escolar; e como a formação do professor pelas escolas normais não se alterou, continuando a recrutar na classe média os seus contingentes e a prepará-los para o antigo ensino semi-acadêmico da velha escola primária, a nova escola primária nem se tornou a escola de educação de base que se poderia ter feito, nem conservou a sua anterior e razoável eficiência da escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio.

Nem por isto, entretanto, deixou de ser uma escola preparatória. Passou a ser preparatória ao exame de admissão às escolas médias e secundárias. Como este exame conservou o seu caráter de exame acadêmico seletivo, a escola primária, sem propósitos nem planos para isto e com o seu reduzido horário, fez-se estritamente uma escola de ensino formal e acadêmico, no sentido de catálogo de conhecimento para o exame de admissão.

Recrutando-se a sua matrícula em toda a massa popular e não se achando esta massa preparada para tal tipo de ensino, o índice de reprovação cresceu enormemente, a evasão escolar se fez avultada e a escola nem bem cumpre os objetivos populares nem se constitui uma boa escola preparatória.

Restaria dizer que, com essa drástica redução de sua funcionalidade, cresceu a necessidade da escola secundária,

sem a qual os poucos sobreviventes da escola primária nada poderiam fazer com a cultura formal ali recebida, decorrendo daí a expansão tumultuária das escolas de nível secundário de tipo acadêmico e eficiência mais do que duvidosa.

Não há neste quadro exagero, senão o que decorre de se desejar marcar mais nitidamente as tendências e distorções. Bem sei que muitas escolas conseguem seu grau de eficiência, mas isto será sempre devido ou à seleção dos alunos, ou à seleção dos professores, o que sempre permitiu que algo se ensinasse bem, fosse qual fosse a organização ou a filosofia da escola.

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

E isto, por quê? Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais lato da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber.

Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas.

Sejam lá quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e com que criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático.

O problema da escola primária para todos, visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação Primária na Bahia, como' ensaio de solução

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia, os Centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, constituiu a primeira demonstração.

Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O Centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7,30 da manhã e devolvendo-os às famílias às 4,30 da tarde.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 — ou seja, com doze salas de aula, no mínimo — e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana mas de erguê-la a nível superior ao existente no país.

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe mas volumoso resíduo a ser erguido até à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla do que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida.

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o *sportsman*, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que *já leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* à criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Os conjuntos escolares assim organizados deverão ser utilizados como centros de treinamento do magistério, pelo método de aprendizado. Deste modo, justificam-se o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto, destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e à formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada.

A experiência em curso na Bahia, embora já conte com alguns anos de funcionamento, somente neste ano de 1962 terá as suas instalações completadas com a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais. Antes funcionavam os pavilhões de atividades de trabalho, de educação física e de teatro ao ar livre, além das escolas-classe.

Com a extensão da escolaridade a seis anos, devem instalar-se agora as classes de quinto e sexto anos, com o que se elevará o ensino ao nível dos doze e treze anos. Devido, entretanto, ao fato de achar-se a escola em um dos bairros mais pobres, na cidade do Salvador, contou sempre o Centro com muitos alunos dessa idade retardados em sua escolaridade regular.

O magistério para as novas atividades desse Centro recrutou-se entre os professores normalistas do Estado para as

escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Existe a intenção de completar o plano do Centro Carneiro Ribeiro com a construção de residência para 200 alunos, ou seja, cinco por cento da matrícula total. Este pavilhão de residência abrigará as crianças órfãs ou abandonadas, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio Centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o Centro recebe em regime de semi-internato. Quando possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do Centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e professores.

Baseado no modelo deste Centro, de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a Capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro.

Ao fundamentá-lo, acentuamos que as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, devendo assim as escolas, em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário — como hoje já se está este a chamar — ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com as suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, tanto no nível primário, como no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos universitários.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais."

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Do ponto-de-vista das construções, o programa constituiu um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportu-

tunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o plano foi o seguinte:

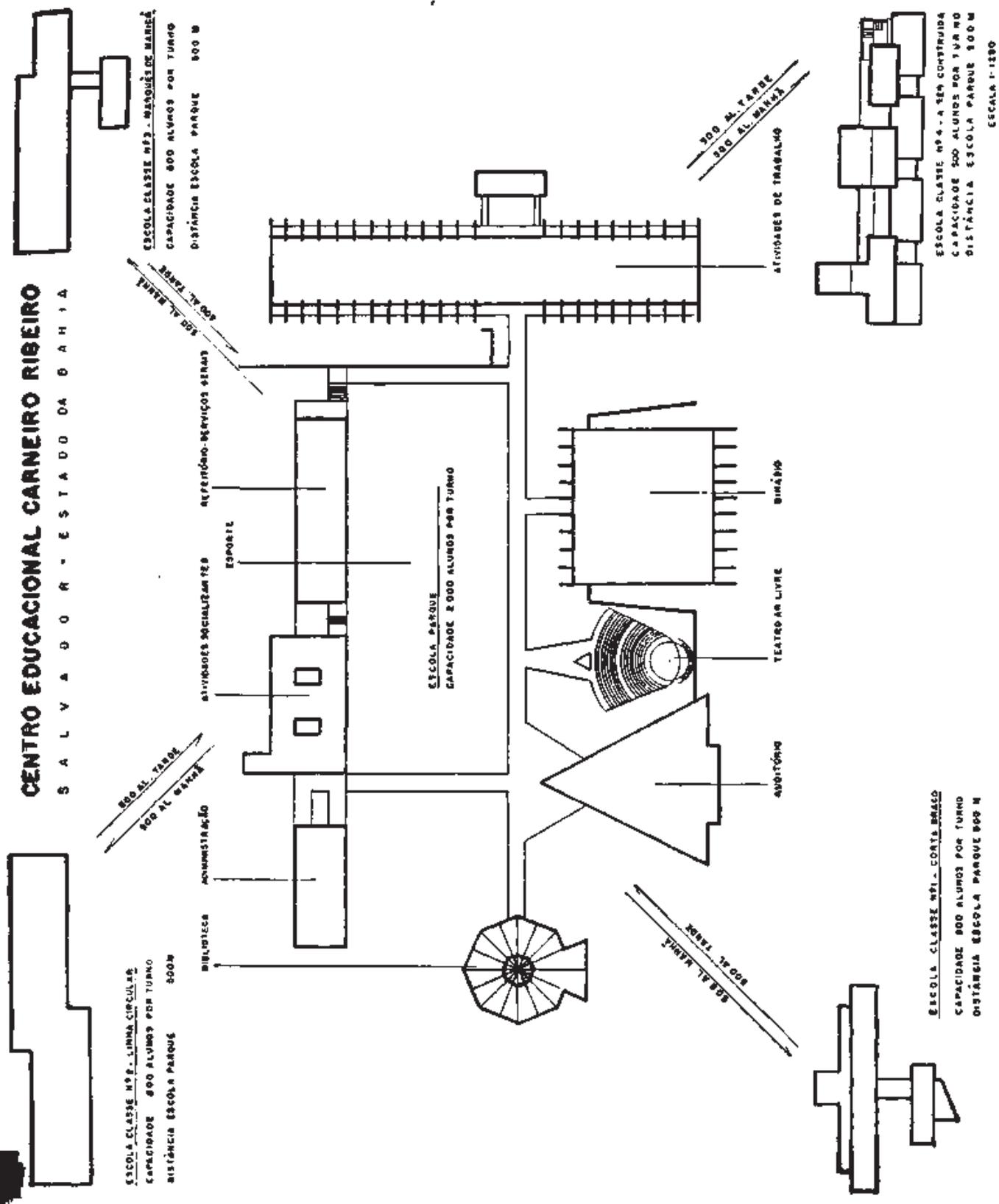
- I — Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:
 1. "Jardins de infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
 2. "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
 3. "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) conjunto para atividades de recreação;
 - d) conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); *
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a nova capital é constituída de quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:
 - a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
 - b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).
2. Para cada grupo de 4 quadras:
 - a) 1 "escola-parque" — destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

S A L V A D O R - E S T A D O D A B A H I A



ESCOLA CLASSE Nº 1 - LINHA CIRCULAR
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

ESCOLA CLASSE Nº 3 - MARQUÊS DE MARRÊ
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

RUA AL. MARIN
300 M. TARRA

ATIVIDADES SOCIALIZANTES

ESPORTE

ADMINISTRAÇÃO

BIBLIOTECA

REPTENDIÃO-SERVIÇOS SEMUS

ESCOLA PARQUE
CAPACIDADE 2 000 ALUNOS POR TURNO

RUA AL. MARIN
300 M. TARRA
500 M. MARIN

ATIVIDADES DE TRABALHO

BIMÃDAS

TEATRO AR LIVRE

AUDITÓRIO

ESCOLA CLASSE Nº 1 - COATS BRASO
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

ESCOLA CLASSE Nº 4 - A SEM CONSTRUIDA
CAPACIDADE 500 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 500 M

ESCALA 1:1250

classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e as "escolas-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço, à maneira do que se faz no Centro de Salvador, Bahia.

Não cabe aqui referência ao plano de escolas secundárias e à Universidade, que também foram devidamente desenvolvidos. Tratamos neste artigo apenas do programa de educação para todos, isto é, a elementar. Buscamos aí, dentro do plano do Centro Carneiro Ribeiro, juntar o ensino propriamente dito da sala de aula com a auto educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e trabalho, de arte e de convivência social. No "centro de educação elementar", a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha, individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações não deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "club" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. O esquema que acompanha o presente artigo busca mostrar como os arquitetos estão abordando as novas necessidades e funções dessa ambiciosa escola moderna.

Será possível generalizar-se a experiência?

A primeira objeção ao plano de escola primária aí esboçado é o do custo do empreendimento. As construções necessárias para 4.000 alunos compreendem mais de 20.000 metros quadrados de construção, e o pessoal necessário para fazê-lo funcionar sobe a cerca de 200 profissionais, à razão de 1 para cada 20 alunos. Além disto, como a escola fornece lanche gratuito, todo o material escolar e ainda uniformes, o custo por aluno sobe consideravelmente.

Como poderia uma nação pobre arcar com tal ônus? Está claro que não pode pelos métodos convencionais. Mas se atentarmos que são exatamente as nações pobres que hoje não podem dar-se ao luxo de não educar plenamente os seus filhos temos de reconhecer que havemos de acabar educando-os, sejam lá quais forem os sacrifícios.

A necessidade de construir e operar um modelo de escola desse tipo não pode ser contestada e este foi o principal objetivo do Centro de Educação Primária de Salvador, Bahia. Ideamo-lo, como Secretário de Educação daquele Estado, ainda antes de 1950. Somente agora, graças a auxílio federal, concedido por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, está êle em vias de conclusão. Não se trata, pois, de algo já definitivamente aceito e em processo de generalização, mas de programa, de aspiração em vias de experiência e concretização.

O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial.

Para que a idéia se realize, será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que dela esperavam as crianças do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial.

Se as nações desenvolvidas disto precisam, que não dizer das nações subdesenvolvidas, que, além de tudo, precisam erguer as crianças de baixíssimos níveis de pobreza e de

condições quase neolíticas de cultura até ao nível da moderna civilização tecnológica?

Tudo isto seria utópico se não tivessem já sido despertadas as expectativas das massas confusamente conscientes de que é possível a sua ascensão e a realização de suas aspirações.

Os recursos para esta batalha, que será a batalha da paz, hão de surgir, como suíram, no passado, os recursos para todas as batalhas de sobrevivência com que se defrontou a espécie.

Para que não se julgue, contudo, em face destas palavras, que ignoramos as dificuldades de se generalizar o modelo que vimos comentando, teçamos algumas considerações finais sobre a situação da educação entre as nações subdesenvolvidas.

Até antes da Segunda Guerra Mundial considerava-se que o desenvolvimento era um acidente histórico e a educação uma consequência da riqueza. Embora nenhuma nação rica deixasse de possuir sistema educativo mais ou menos adequado à sua riqueza, admitia-se tal situação como subproduto mais ou menos automático da própria riqueza.

Foi necessária a destruição pela guerra da riqueza das poderosas nações da Europa e do próprio Japão, e a rígida recuperação econômica após a guerra destas mesmas nações, para nos darmos conta de quanto a educação podia constituir-se fator essencial — e não apenas consequência — do desenvolvimento.

No mundo chamado livre — ou seja, não compulsoriamente planejado — a demonstração ocorreu com países, em virtude de sua riqueza anterior, *já* educados e *depois* devastados pela guerra. O desafio às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação *antes* de ser ricas, ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento.

Para responder a este desafio, há que enfrentar duas dificuldades. Primeiro, a das prioridades no uso dos recursos escassos das nações pobres. Conseguirão elas o consenso de suas populações, ou melhor, de suas elites, para dar à educação a prioridade no uso daqueles recursos, pelo menos igual à que se dá à industrialização? Até agora, salvo o caso especialíssimo e único de Israel, não me parece que nação alguma o tenha conseguido no volume e na proporção adequadas. Há, contudo, esforços em marcha e o trabalho de persuasão para isso começa a ser apreciável.

A segunda dificuldade é igualmente grande, e de certo modo explica as resistências para que a primeira seja removida. No processo de desenvolvimento acidental das nações,

a educação, como processo conseqüente, é *dominantemente uma educação para o consumo* da riqueza adquirida, ou em vias de aquisição. Educam-se os indivíduos para *participar* da riqueza em expansão e, secundariamente, para ajudar e consolidar a expansão. A escola passa a desenvolver-se, às vezes, com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de *status* social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fiquem em condições de consumi-la. Este tipo de educação, que o desenvolvimento acidental promove, embora não seja *primariamente* destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para *facilitar* o preparo do produtor, *quando ministrada com eficiência*. Ora, sucede nas nações pobres que mesmo esse tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para a produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, deste modo, nem sequer *secundariamente* ajuda o aumento da produtividade.

Tal fato, embora raramente formulado, está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo.

A segunda dificuldade que, resolvida, removeria esta resistência é, pois, a da *modificação estrutural* do processo educativo, no sentido de criar-se uma escola capaz de introduzir as novas técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento *em ser*, e não apenas habilitar o indivíduo a delas aproveitar-se para fruição e gozo mais ou menos inteligente. Tal modificação de estrutura educacional não é fácil, importando em escolas muito mais caras em instalações, equipamento e tempo letivo e, sobretudo, servidas por um novo professor, cujo preparo, para se fazer aceleradamente, exigiria esforços equivalentes aos do preparo dos quadros de um exército moderno. ante uma guerra em curso.

A segunda dificuldade é, talvez, assim, maior que a primeira. Decorre daí estarem as nações subdesenvolvidas apenas em processo de expansão, mais ou menos desordenada, dos seus velhos sistemas educativos, ante as pressões sociais montantes e decorrentes das novas expectativas geradas pelo estado de fé generalizado na viabilidade do desenvolvimento.

Para corrigir os possíveis — e ao meu ver óbvios — perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados à fase de produtividade em que *temos de entrar* para atender ao processo do enriquecimento, dois remédios, melhor diria, duas esperanças se acalantam: o *aperfeiçoamento progressivo* das escolas em geral, para que sejam, pelo menos, boas escolas.

do tipo de educação para o consumo (deste modo, podendo concorrer para o preparo de certas condições básicas da produção), e a *intensificação do preparo dos quadros de operários qualificados e f.1 técnicos de nível médio e superior*.

O plano do Centro Carneiro Ribeiro compreende algo mais do que esses dois objetivos atualmente em curso. Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema de educação primária comum no Brasil, ou seja a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma convulsão para ser uma solução,

O ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO NA CONFERÊNCIA DE SANTIAGO

JAYME ABREU

Do C.B.P.E.

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962, teve seus trabalhos distribuídos em três Comitês, cujos temas eram Educação, Planejamento e Cooperação Internacional.

O Comitê de Educação subdividiu-se em três subcomitês, a saber, o de Ensino Primário, o de Ensino Médio e o de Ensino Superior.

Esses Comitês produziram documentos descritivo-críticos da situação educacional da América Latina, correlacionando-a com a respectiva conjuntura sócio-econômica e recomendando o que lhes pareceu desejável e viável no sentido de superar as debilidades existentes, quantitativas e qualitativas.

São assim documentos que expressam o pensamento de educadores latino-americanos sobre a situação educacional do continente e sobre o que consideram pertinente e necessário ao incremento e melhoria do seu sistema educacional.

Este artigo propõe-se a um balanço crítico do que teria sido essa tomada de consciência do problema educacional latino-americano nos níveis elementar e médio, seja em si mesmo, seja em suas implicações sócio-econômicas.

Começando pelo ensino *primário* ou *elementar*, pode dizer-se que atenção prioritária lhe foi concedida, como o demonstram as "Recomendações" aprovadas.

Assim ocorreu não somente do ponto-de-vista de sua extensão, como também do de sua qualidade e dos recursos orçamentários públicos a êle consignáveis.

Ratificando recomendações anteriores de reuniões interamericanas, como as de Lima, em 1956, Washington, em 1958, Punta del Este, em 1961, foi pacífica a formulação do preceito de escolarização universal, em nível elementar, de toda a população escolar, urbana e rural, a ser atingida pela América Latina até 1970; foi igualmente recomendado que essa escolarização

primária fosse ministrada durante seis anos letivos de duzentos dias cada um e com um mínimo de cinco horas por jornada.

Antes de entrarmos na exposição e apreciação das melhorias qualitativas preconizadas para o aprimoramento funcional dessa escola primária latino-americana, vale-nos determos nos aspectos propostos de incrementada quantificação dessa escola, seja quanto à sua extensão a toda a população escolar correspondente, seja quanto à duração do calendário escolar recomendado.

Pareceu-nos evidente que na confluência dos dois *approachs* à teoria das tarefas da escola, o cultural, o da educação como bem em si mesmo e o econômico, o da educação como investimento reprodutivo, teria quiçá prevalecido o primeiro na recomendação de universalização da escola elementar, realizável nos moldes de funcionamento sugeridos.

Não obstante ser hoje pacífica a importância da contribuição econômica de uma população escolarizada, em sua maioria, em nível elementar, para o desenvolvimento de uma agricultura e indústria modernas; sendo embora reconhecido que a mão-de-obra não qualificada de um país alfabetizado tem um nível bem mais alto de produtividade e de adaptabilidade que a de um país onde essa mão-de-obra é, em maioria, analfabeta; acreditando, realmente, que toda essa conceituação estivesse também inspirando a recomendação de universalização da escola elementar na América Latina, cremos, ainda assim, que no balanço de suas inspirações motivadoras teria prevalecido aquela concernente ao aspecto político-cultural de direito humano universal, em relação àqueloutro de educação como *investment in people*.

Para assim julgarmos, baseamo-nos na consideração de que a proposição de medida desse alcance não poderia isolar-se e esgotar-se em si mesma, solta no espaço, sem conexões e suportes indispensáveis, enquanto maiormente inspirada nos aspectos de investimento educacional, global e orgânicamente considerado.

Sendo o sistema educacional um aparelho de vasos comunicantes, é claro que ao alargamento de sua base há de corresponder, necessariamente, a expansão dos níveis de ensino subsequentes, a saber, o médio e o superior, de modo que, em bem postulada programação educacional, não teria sido possível desvincular, como teria ocorrido na Conferência, essa proposta de universalização do ensino primário da explicitação, dela decorrente, da necessidade de certa quantificação de efetivos escolares proporcionalmente acrescidos nos níveis de ensino superiores, tudo articulado de modo harmonioso, proporcionado e conseqüente.

Tudo isto, evidentemente, conectado com as recomendações de levantamento de balanços de custos de inversão e de rendimentos de retorno correspondentes.

Se a recomendação de universalização da escola primária gera esses inevitáveis concomitantes, nada despiciendos, no -campo propriamente escolar, menores não serão suas implicações no contexto sócio-econômico onde se manifeste.

Surge aí o problema real da "capacidade de absorção" dos educados pela comunidade, a qual, a curto prazo, tem os seus limites, mesmo para aquele tipo de educação que represente acréscimo direto à capacidade produtiva.

Se é exato, como assinala W. A. Lewis (*Education and Economic Development*), que a longo prazo uma comunidade pode absorver qualquer quantidade de educados, a curto prazo a produção de educados não deve deixar de guardar certa proporção tom as oportunidades de trabalho que determinada economia enseje, sob pena de gerar a situação de desemprego dos educados.

W. A. Lewis assinala no estudo mencionado: se se eleva a matrícula escolar primária, digamos, de 20 para 80%, em dez anos, por exemplo, há que se contar com as implicações sócio-econômicas decorrentes. São elas, para citar aspectos mais importantes, as de uma aceleração da migração rural-urbana, maior do que as oportunidades de emprego, habitação, boas condições sanitárias, transporte etc, que as cidades a esse tempo oferecem. Daí então, desse desequilíbrio deficitário da procura em relação à oferta, as favelas crescerem, a delinqüência juvenil aumentar, a estabilidade política ser ameaçada. Com o criar, pelo fermento da educação em processo acelerado de expansão, de expectativas de trabalho urbano, geram-se problemas de difícil solução, no processo de urbanização super-rápido.

De tudo isso infere-se a irrecorrível necessidade de integrar um programa de escolarização primária universal, *de seis anos*, num amplo programa nacional de desenvolvimento econômico e social, sem o que fracassará, por insustentável e inabsorvível por economias débeis, pré-industriais, de subdesenvolvimento, com o que, do ponto-de-vista de *status* econômico-social coletivo, se geraria situação' capaz de justificar a pergunta: educação para quê? Para o desemprego? Para a frustração? Para a inquietação?

Nessa mesma Conferência de Santiago o economista Raul Prebisch proferiu as seguintes avisadas observações: "progredir resolutamente em educação, sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico, geraria apenas novos elementos de frustração e tensão social a crescer aos já existentes".

Tratando-se embora de Conferência que visou ao estudo da conjuntura educacional articulada no contexto sócio-econômico, nisto levando assinalável vantagem sobre congêneres Conferências anteriores, tantas vezes esvaídas numa alienada auto-suficiência pedagógica, ainda assim não se nos afigurou houvesse

sido concedida toda a ênfase necessária aos concomitantes reflexos, no aparelho escolar e no contexto sócio-econômico, da vigência de um programa de escolarização primária universal de seis anos, a ser realizado pela América Latina, até 1970.

A colocação do problema teria sido bem mais polarizada em função do reconhecimento de direitos humanos universais a esse mínimo de escolarização, do que em torno da proposição de uma efetiva programação educacional, prevista *in-concreto*, abrangendo as múltiplas dimensões que, em verdade, abrange para sua real concretização, buscando sair assim do campo dos pensamentos desejosos, das sublimações verbais, das idealizações inatingidas, que já são velhas utopias do Continente.

Devemos acentuar que, tomado o Brasil como ponto de referência, não nos parece fácil, antes, pelo contrário, se nos afigura empresa sumamente difícil, essa da escolarização universal, em nível elementar, por seis anos, de sua população de sete a quatorze anos, até 1970.

Tomando como ponto de partida a situação do nosso ensino primário descrita no relatório brasileiro à mesma Conferência de Santiago do Chile, verifica-se que, de uma população escolar de 7 a 14 anos (dados de 1959), constante de cerca de 14 milhões e duzentos mil alunos, freqüentariam escolas primárias pouco mais de 50%, ou seja, cerca de 7 milhões e 500 mil, o que significa um absenteísmo escolar *total* de população discente da casa dos 6 milhões e setecentos mil, só dos que nunca *freqüentaram escola*.

A isso, que é tanto, acresçam-se ainda os fatos de que a matrícula nas quarta e quinta séries do ensino elementar, somada à das duas primeiras séries do ensino médio, que abrange período de idade de 12 a 14 anos, não atinge a mais de 11% do total da matrícula na escola primária; de que essa matrícula na escola primária é computada à base do funcionamento de turnos escolares em boa parte triplicados e até mesmo quadruplicados; de que o Brasil é, como a Colômbia, exceção aos seis anos de escolarização primária vigente nos demais países latino-americanos, tendo, inclusive, a Argentina uma escola primária de sete anos de duração.

Assim, considerando fatores como o absenteísmo escolar total e a insuficiente escolarização, atingindo cada um deles cerca de metade da respectiva população escolar, ao que se soma a circunstância de ponderável parte da população escolarizada ser atendida em regime de turnos múltiplos, para daí se passar, até 1970, à razão escolar primária a que se comprometeu o Brasil, isto implicará, no mínimo, quintuplicar o dispêndio educacional ora por êle empreendido nesse setor, consideradas as despesas de investimento de capital e de manutenção.

Para que se tenha uma noção, em ordem de grandezas, do que significará a realização dessa meta, de atendimento comprometido pelo Brasil, partindo-se de uma média aproximada de custo do aluno-ano primário público no Brasil, a uma base de Cr\$ 7.200,00 para despesas correntes, de *custeio* de uma escola em condições (mínimas) de eficiência, teríamos, multiplicado esse custo pelo total da população potencialmente matriculável, um gasto da ordem de cem bilhões de cruzeiros anuais, o que representará, aproximadamente, nunca menos de três vezes mais do que todo o dispêndio atual com a manutenção do ensino primário.

Se, a essas despesas de custeio, juntamos as de capital e considerarmos que, segundo cálculos aproximados, atuais, da Unesco para a América Latina, o custo de construção de uma sala de classe de 60 metros quadrados para quarenta alunos, calculada a 30 dólares por metro quadrado, importa em 1.800 dólares, ou seja, aproximadamente, 45 dólares por lugar adicionado, ter-se-ia noção aproximada da altura do compromisso assumido pelo Brasil, cuja satisfatória desobriga, no prazo previsto, nos parece quicá inexecutável, à base de nossa atual estrutura econômica, mesmo mobilizando a cooperação privada e contando com o auxílio internacional.

Só se nos afigura executável atingir a meta visada, se emprendermos reforma estrutural de nossa economia, com profunda alteração nas distorções e na infraprodutividade de sua capacidade ociosa, com transformações radicais nos critérios vigentes na distributividade social da renda real e da renda *per capita* do país.

Esta nossa reflexão ganhou ainda maior convicção com o autorizado endosso de Raul Prebisch, quando, na Conferência de Santiago, assinalava que "completo sucesso só pode ser alcançado se o problema educacional é resolutamente atacado coincidentemente com o esforço para remover todos os obstáculos *estruturais* a se atingir ou manter uma alta taxa de desenvolvimento econômico. Daí a *inescapável* necessidade de *reformas estruturais*", no campo econômico, na América Latina, cujo teor enuncia.

Seria admitir uma falsa absolutização do processo educacional em relação à interdependente correlação estrutural dos vários processos sociais, autonomizá-lo em suas metas, desvinculadamente do processo social global, salvo como puro expediente metodológico.

À luz de uma visão abrangedora, integrada desse processo social global, não atinamos, em verdade, com outra solução para o cumprimento pelo Brasil do programa de escolarização pri-

mária universal, de seis anos, até 1970, fora de um processo de reforma estrutural da economia brasileira, a que acima aludimos.

Voltando às recomendações da Conferência de Santiago quanto ao ensino elementar latino-americano, do ponto-de-vista de sua melhoria qualitativa e de sua desalienação da realidade sociocultural em que está inserto, são, de modo geral, pertinentes as colocações feitas de soluções recomendadas para esses problemas.

Como dissemos anteriormente, ao lado da recomendação de prioridade aos gastos com educação nos orçamentos públicos, recomendou-se, dentro deles, prioridade aos gastos com o ensino primário, tudo isto abrangido pela recomendação de dispêndio com a educação não inferior a 4% do produto nacional bruto, até 1970.

Conjugada essa recomendação com aquela outra de mobilização de todos os setores sociais, particularmente de empresas industriais, comerciais e agrícolas, para a tarefa de expansão e melhoria do ensino primário, deve esse afluxo de recursos representar ponderável possibilidade de vitalização desse nível de ensino, em que pese o alto crescimento do índice demográfico a que deve atender.

Por outro lado, para incentivar a escolarização, recomendou-se o estudo da adoção de medidas legais, punitivas de empregadores de crianças em idade escolar sem freqüência concomitante à escola, bem como, na dependência da extensão do sistema escolar e de exigências outras legais para o trabalho de menores, recomendou-se, a longo prazo, a exigência de certificado de conclusão de curso primário para admissão ao trabalho.

Cuidados muito especiais foram recomendados quanto aos processos, métodos de formação e de aperfeiçoamento do pessoal discente e quanto às suas condições de trabalho, estabelecendo-se, de plano, a recomendação preliminar de que não deveria a formação do professor rural ser jamais inferior àquela que recebesse o professor urbano.

Cursos sistemáticos, regulares, de treinamento intensivo para professores; estudo e adoção da relação numérica adequada entre professor-aluno; especial atenção ao funcionamento das escolas isoladas, ou "nucleares", de um só professor, atendendo a grupos dispersos da população; revisão periódica dos currículos escolares, considerando particularmente a suficiente inclusão neles de temas de ciências naturais e sociais e de economia; atividades escolares dirigidas com muita atenção para desenvolver na criança conhecimentos, habilidades, atitudes, hábitos desejáveis como contribuição escolar ao desenvolvimento econômico e social; contatos freqüentes entre a escola e empresas com atividades de

produção e com os grandes serviços públicos; exame contínuo de condições de boa estrutura funcional para o desempenho das funções técnico-docentes; reelaboração da literatura pedagógica e do equipamento didático usados na escola primária e montagem, nas Secretarias ou Ministérios da Educação, de serviços especializados em construções escolares; estreita conexão entre o funcionamento das escolas e o de Centros de Pesquisa, Experimentação e Demonstração Pedagógica, visando ao contínuo enriquecimento de métodos e processos de ensino e de verificação do seu rendimento, foram outras tantas recomendações salutares aprovadas pela Conferência.

Igualmente é de crer benéfica, para o funcionamento da escola primária, a vigência das recomendações sobre administração dos sistemas escolares, postas em termos de descentralização, tecnificação, isenção de influências sectárias de clientelismo político, de adoção de normas e critérios emanados de serviços técnicos de pesquisa e planejamento da educação, de reorientação dos serviços de supervisão escolar.

No objetivo de tornar exequível uma escolarização efetiva, atenção especial foi recomendada aos serviços de assistência ao escolar e à sua família.

Onde, a nosso ver, esteve a Conferência algo omissa, pouco explícita, com insuficiente nitidez de definição, foi quanto ao importante problema de composição de classes na escola primária à base do critério de homogeneização por idades, quando não emergiu dela uma recomendação que definisse com a necessária precisão o sentido do que recomendava a respeito.

Igualmente, em outro aspecto da máxima importância, qual seja o da promoção na escola primária, do qual emergem tão significativas implicações nos aspectos de repetência, evasão, oportunidades de escolarização, financiamento escolar, não houve também nítida definição na posição recomendada pela Conferência, de formulação algo ambígua, onde se gera a dúvida se ela recomendava a abertura do debate no mesmo mérito do conceito de promoção na escola primária, hipótese menos provável, ou se apenas recomendava aperfeiçoamentos nas técnicas de medida usadas nos processos de promoção vigentes, o que parece a hipótese implicitamente mais! esposada em sua recomendação.

Merece destaque a recomendação aprovada com relação ao treinamento de professores, em que se solicita especial atenção ao uso do método científico na análise de fatos e idéias, ao estudo de ciências sociais para provê-los da compreensão necessária às mudanças sociais e econômicas, ao conhecimento da dinâmica de grupo, ao treinamento em técnicas de pesquisa educacional.

Quanto ao ensino médio, do ponto-de-vista de quantificação, a recomendação aprovada foi no sentido de sua gradual universalização, no que concerne, ao menos, ao seu primeiro ciclo.

Como se vê, uma recomendação que expressa mais um vago pensamento desejoso, do que uma previsão fundamentada de aumento de efetivos escolares, justificando a razão de ser de números a serem atingidos em determinado prazo.

Em trabalho apresentado pela assessoria técnica da Unesco, sob o título "Base para estudar as metas educativas na América Latina e os recursos financeiros necessários para alcançá-las: estudo estatístico", procura-se estabelecer, aproximativamente, algumas quantificações de efetivos escolares a serem alcançados pelos países do continente, nos três níveis de ensino, em determinados prazos.

No que diz respeito ao *ensino médio*, agrupam-se, nesse estudo prospectivo, os vários países em três níveis, a saber: os que, em 1960, tinham matriculados da população escolar respectiva menos de 13%, os que tinham entre 13 e 25% e aqueles com acima de 25%; e se propõem, para 1970, chegar, respectivamente, às metas de 30%, 40% e 50% da matrícula potencial total.

Como o Brasil tem, no momento, uma situação que o põe no grupo de países latino-americanos de matrícula mais baixa na escola média (11% da respectiva população escolar), muito abaixo das da Argentina e do Uruguai, onde essa matrícula ultrapassa 30%, para atingir, até 1970, os trinta por cento sugeridos, teríamos de triplicar, praticamente, os efetivos escolares atuais.

As recomendações aprovadas no que diz respeito a esse ensino de segundo grau não apresentam qualquer contribuição mais nova ou mais original, salvo no que diz respeito à preparação profissional realizada nesse nível, como veremos adiante.

Foram aprovadas recomendações: favoráveis à estrutura de dois ciclos, o primeiro comum de cultura geral ou de orientação e o segundo de determinação ou especialização; em favor da modernização do curso de estudos da escola secundária; sugerindo organização especial para os cursos noturnos; encarecendo flexibilidade do regime de transferência nos vários ramos do ensino médio, mediante processos de adaptação e critérios de equivalência; preconizando agrupamento de matérias no primeiro e individualização delas no segundo ciclo; visando ao descongestionamento dos cursos de estudo obrigatórios e ao aumento da área de cursos optativos; enfatizando a necessidade de melhor articulação entre o ensino médio e os níveis de ensino precedente e subsequente e entre os ciclos do mesmo ensino médio; defendendo a necessidade do funcionamento de serviços de orientação educacional e profissional (segundo ciclo); capitalizando a conve-

niência de adoção de métodos ativos de ensino e do uso de instalações e equipamento didático adequados; dando destaque à conveniência de formação em nível superior do magistério desse grau e às necessidades do seu aperfeiçoamento em serviço, realizado sob várias formas; concedendo destaque à apuração da eficiência pessoal nos critérios de concessão de vantagens profissionais a administradores, supervisores, docentes e estimulando formas adequadas ao funcionamento do regime de tempo integral; dando importância fundamental à expansão de serviços de concessão de bolsas e de assistência ao escolar.

Como se pode verificar, trata-se de uma pauta de recomendações não suficientemente abrangedora dos múltiplos aspectos problemáticos compreendidos pela escola média contemporânea, que constitui, por sua complexidade, o calcanhar de Aquiles das administrações escolares do nosso tempo, sendo outrossim recomendações confinadas a um âmbito puramente pedagógico, sem os nexos necessários com os aspectos sociais e econômicos em que a dita escola desempenha papel dos mais relevantes.

No que concerne à formação profissional em nível médio, já aí as recomendações da Conferência retratam, a nosso ver, uma tomada de posição pertinente e oportuna.

Chamando a atenção para a inoperância de uma linha expansiva de custosas escolas de nível médio ditas de formação profissional, onde, de regra, se ministra insuficiente cultura geral e desatualizada preparação profissional, recomenda-se avaliar objetivamente os resultados alcançáveis pelo treinamento em serviço, nos mesmos locais de trabalho, conjugado a uma segura cultura geral básica, adquirida na escola, onde se dê bastante ênfase ao desenvolvimento da capacidade de assimilação, raciocínio e adaptação do aluno às formas continuamente cambiantes da moderna tecnologia.

Igualmente, estudos sistemáticos da qualificação, por nível de exigência, dos empregos existentes no mercado de trabalho, levantamento das disponibilidades e das carências da força de trabalho, incidiram em pertinentes recomendações aprovadas pela Conferência.

Este setor de ensino, possivelmente por apresentar conexão mais direta com a produtividade, foi tratado, a nosso entendimento, com uma visão bem mais inspirada no conceito de educação como forma de investimento em homens, sem detrimento, todavia, da consideração cabível ao seu aspecto de bem cultural em si mesma.

Ao rematarmos estas considerações sobre o modo por que foram abordados os problemas do ensino primário e do ensino médio na Conferência de Santiago, queremos sublinhar as perspectivas abertas pelas possibilidades de cooperação internacional

à aceleração do esforço educacional da América Latina que busca resolver, no século XX, problemas educacionais que o foram do século XIX, para os países desenvolvidos.

O reconhecimento dessa tremenda defasagem no tempo que tem a América Latina em resolver o problema da escolarização primária gratuita, obrigatória e universal, como pré-requisito básico a qualquer programa de desenvolvimento econômico-social, estende, cremos que pela *primeira vez*, o plano de possibilidade de ajuda internacional da quase exclusiva órbita da assistência ao ensino superior, para o âmbito do ensino primário.

Cooperação esta que se manifestaria, conforme fora estabelecido desde a reunião de Punta del Este, preferencialmente em empréstimos para projetos bem desenvolvidos de construção de prédios e de organização de equipamento escolar.

Evidentemente — somos dos que assim o reconhecem — a tremenda densidade problemática do nosso *déficit* educacional não permite otimismo leviano quanto a que, com essa potencial cooperação internacional adicionada a um ponderável esforço nacional, tenhamos, facilmente, a quantidade e qualidade de educação de que carecemos para nos elevar ao nível da mesma exigível em países industrializados, desenvolvidos.

Já dissemos inclusive, anteriormente, que achamos o problema da educação nacional de muito remota viabilidade de solução, sem alterações profundas em nossa atual *estrutura econômica*.

Nem por isto, todavia, pode-se deixar de reconhecer o fato novo e significativo das virtualidades de uma cooperação internacional que se abre à solução do problema fundamental ao nosso desenvolvimento, que é o da vigência da escola primária, gratuita, obrigatória e universal, de seis anos.

A Conferência de Santiago foi uma afirmação desta perspectiva que poderá ser alvissareira, como transfusão de sangue em nossa grave anemia educacional, na medida em que o Brasil defina, objetivamente, suas prioridades educacionais e preencha as exigências técnicas necessárias a conseguir esse impulso acelerador.

O ENSINO INDUSTRIAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

JOAQUIM FARIA GÓIS

O processo de industrialização acarreta certos fatos que devem estar presentes no exame os problemas educacionais. Entre eles importa alinhar a crescente mecanização, a divisão do trabalho e a especialização de funções, a tecnização e a racionalização dos processos de fabricação de bens.

Ainda deve ser considerado que o processo de industrialização determina, ao mesmo tempo, a mecanização e a tecnização da agricultura, com a conseqüente redução drástica de número de pessoas ocupadas na produção rural.

O processo de industrialização acarreta em conseqüência uma crescente concentração urbana de população em busca dos empregos aí numerosos e atraída por outros incentivos decorrentes da própria densidade humana, solicitadora de grandes mercados de empregos, de habitações, da circulação de bens de consumo, de hospitais, de escolas, de divertimentos, etc.

A convivência nos grandes centros ficaria, entretanto, inviável sem uma educação elementar completa para todos, tal a complexidade nas relações humanas, na diligência diária para o provimento das necessidades de toda ordem.

Além disso há que considerar que a extrema divisão do trabalho na indústria, tanto maior quanto mais acentuada a sua mecanização, tornou contingente o treino dos operários no próprio emprego para a maioria das ocupações. Todavia, seu rendimento é proporcional ao grau de escolaridade prévia. Se esta fôr baixa, as possibilidades de ensinar-se aos operários a trabalharem em regime de produtividade serão necessariamente limitadas.

Por outro lado, a partir de certo grau de desenvolvimento industrial, surge no país a necessidade de número ponderável de técnicos, portadores de cursos médios e superiores.

Tais pressupostos conduzirão o país a tomar consciência de que o preparo do homem para o desenvolvimento econô-

Este trabalho constou do Relatório apresentado pela delegação brasileira à Conferência de Santiago sobre Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina.

mico reside, em primeiro lugar, na expansão gradativa do seu sistema de ensino elementar, no aumento e aprimoramento do seu ensino secundário comum e do superior.

Ao mesmo tempo, há que se dar atenção a certos setores da formação específica da mão-de-obra. É desta que nos ocupamos neste pequeno trabalho.

Treinamento de operários semiquualificados

O treinamento de operários semiquualificados de operação de máquinas e veículos das fábricas é realizado no próprio emprego. O progresso a obter-se reside na substituição gradual do sistema usado na aprendizagem accidental, pelo do treino organizado e metódico de todos os novos empregados nas tarefas que vão desempenhar. O dever dos empregadores de realizar a aprendizagem no próprio serviço está regulado em portarias do Ministério do Trabalho e Previdência Social na parte relativa a menores empregados de 14 a 18 anos.

Por essa legislação os empregadores são obrigados a assegurar aprendizagem metódica aos seus empregados menores, se quiserem gozar da prerrogativa de lhes pagar meio salário. Cada empregador deverá realizar acordo escrito com o SENAI pelo qual este lhe dará uma orientação indispensável, na elaboração do programa de treinamento e em sua execução.

Vários fatores fazem com que o sistema ainda funcione imperfeitamente. Entre outros cabe destacar o fato de estarmos apenas no limiar da fase competitiva da produção.

Com seu desenvolvimento, um interesse maior pelo treino {sistemático dos empregados será despertado, objetivando o aumento de produção e redução de custos.

Outro fator que virá enriquecer o sistema será o da formação de gerentes de empresas, quer em cursos regulares, quer em cursos de aperfeiçoamento, médios e superiores.

	Aprendizes inscritos no ano de 1960
São Paulo	12.401
Guanabara	5.060
Santa Catarina	6.239
Minas Gerais	6.052
Rio de Janeiro	5.091
Paraná	1.358
Rio Grande do Sul	978
Total	37.179

Treinamento de supervisores

O treinamento de "supervisores" ou "mestres" constitui parte extraordinariamente importante do programa de formação de mão-de-obra. O mestre é um operário que junta as qualidades de bom executante às de homem experimentado. A sua formação se faz, portanto, no trabalho como simples obreiro.

Investido nas funções de chefia, há toda conveniência em que receba esclarecimentos sobre as funções de comando que vai desempenhar. Para este fim foram organizados sistemas de treinamento informal, realizado através de reuniões de pequenos grupos, no qual são analisadas as tarefas a cargo do mestre relativas à simplificação e ordenação do trabalho, à transmissão e execução de ordens de gerência, às relações com os subordinados e de modo especial como ensinar a estes as tarefas e as operações.

Tal treino, realizado no próprio emprego, está no Brasil a cargo do SENAI, não se excluindo, todavia, a ação de outros órgãos.

Foi o seguinte o número de cursos no ano de 1960:

	Ensino correto de um trabalho	Relações no trabalho	Métodos no trabalho	Liderança no trabalho	Desenvolvimento de programas de treinamento	Técnica de acompanhamento	Total
Para supervisores	164	192	185	18	—	—	559
Para instrutores	6	3	3	1	—	—	13
Para diretores de treinamento	—	—	—	—	4	—	4
Para acompanhantes	—	—	—	—	—	6	6
Totais	170	195	188	19	4	6	582

Encarregados de treinamento

Função muito importante nas grandes empresas é a dos que respondem em nível de gerência pela direção de um programa de treinamento e aperfeiçoamento dos empregados, o que vale dizer pela coordenação da ação formadora dos chefes, supervisores, mestres e operários.

No Brasil foi iniciada a experiência desses Cursos pelo SENAI de São Paulo e pelo escritório mantido em regime de acordo entre a CBAI e o Governo do Estado.

Treinamento de operários qualificados de manutenção

A formação de pessoal de manutenção destinado à mão-de-obra em geral, às empresas de transportes urbanos, ferroviárias, rodoviárias, marítimas e aéreas, de produção e distribuição de energia e para as indústrias extrativas, constitui capítulo dos mais relevantes em países industriais.

Todos os tipos de produção e de transporte estão baseados no uso de equipamentos mecânicos elétricos que reclamam conservação contínua e reparos periódicos, de pequena e de grande extensão. Máquinas motrizes e veículos deteriorados, com baixo rendimento, ou que tenham seu funcionamento interrompido com freqüência ou com duração reduzida de vários anos, por falta de conservação ou reparo adequado, constituem problema de grave repercussão econômica. Daí a importância do mecânico e do eletricitista, cuja formação é muito mais exigente e muito mais difícil de ser levada a cabo exclusivamente no próprio emprego, dado o uso que implica de máquinas ferramentas e ferramentas manuais de precisão e de processos que envolvem conhecimentos tecnológicos mais apurados, cálculos matemáticos e leitura de desenho de maior rigor.

A solução que se vem generalizando em países desenvolvidos é a do treino de tais operários qualificados, realizado em parte nas escolas e parte no emprego. Esta a solução adotada pelo Brasil ao criar o SENAI, não excludente, no começo, da formação por escolas profissionais tradicionais, a respeito de cujos cursos falaremos adiante.

Gradativamente, o SENAI concentra os seus esforços no programa de formar mecânicos e eletricitistas para oficinas de manutenção da indústria e dos transportes. Como é sabido, as grandes empresas possuem oficinas próprias para esse mister e as médias e pequenas se servem das oficinas autônomas de manutenção.

Estimativas baseadas em alguns levantamentos indicam a necessidade anual no país de mais de 11.000 (onze mil) novos operários das especialidades acima, para atendimento das carências resultantes de aposentadorias e mortes e do crescimento do parque fabril. Como o SENAI possui 17.000 alunos matriculados nos cursos citados, que duram em média 30 meses, deveria elevar a sua matrícula ao dobro para atender à demanda.

A partir de certa altura, o crescimento de sua matrícula tem sido lento em virtude da absorção de grande parte de sua receita com os acréscimos de custo dos cursos existentes, em razão da inflação.

O programa de expansão dos seus cursos havia sido elaborado, visando aumento substancial de matrícula, compreendendo os seguintes fatores:

- a) substituição progressiva em suas escolas de cursos que possam ser efetivados no próprio emprego;
- b) a obtenção de financiamentos nacionais e estrangeiros para compra de novos equipamentos e instalações para os cursos prioritários do SENAI;
- c) a organização de novos centros de treinamento rápido de ofícios de manutenção, objetivando de preferência operários maiores de 18 anos;
- d) aplicação das reservas do SENAI no plano acima.

O empréstimo obtido pelo SENAI junto ao Eximbank representou a primeira etapa da execução do programa.

O plano de distribuição aos Departamentos Regionais credores de parte do fundo de reserva sob a guarda do Departamento Nacional representa a segunda.

São os seguintes os dados relativos aos cursos mantidos pelo SENAI, extraídos do Relatório do Diretor do Departamento Nacional, do ano de 1960:

ESCOLAS DO SENAI

ESTADOS	Escolas mantidas pelo SENAI	Em regime de acordo com empresas	Total
São Paulo	25	11	36
Guanabara (Departamento Regional)	3	2	5
Guanabara (Departamento Nacional)	1	—	1
Rio Grande do Sul	8	2	10
Minas Gerais	9	6	15
Rio de Janeiro	5	5	10
Paraná	5	1	6
Bahia	2	1	3
Pernambuco	3	2	5
Santa Catarina	2	2	<i>i</i>
Paraíba	1	1	2
Ceará	1	1	2
Rio Grande do Norte	1	1	2
Sergipe	2	—	2
Pará	1	—	1
Maranhão	1	—	1
Piauí	1	—	1
Goiás	1	—	1
Alagoas	1	—	1
Mato Grosso	1	—	1
Amazonas	1	—	1
Rio Branco	1	—	1
Total	76	35	111

MATRÍCULAS EM CURSOS DE APRENDIZAGEM
POR ESTADO EM ESCOLAS DO SENAI NO ANO DE 1960

ESTADOS	Matrículas
São Paulo	13.251
Guanabara	3.674
Rio Grande do Sul	2.603
Minas Gerais	2.479
Rio de Janeiro	1.756
Paraná	854
Paraíba	560
Bahia	485
Pernambuco	439
Santa Catarina	436
Sergipe	420
Ceará	330
Pará	306
Espirito Santo	204
Alagoas	181
Rio Grande do Norte	152
Maranhão	109
Goiás	100
Mato Grosso	99
Piauí	71
Amazonas	25
Departamento Nacional	
a) Escola Técnica	191
b) Curso por Correspondência	90
Total	28.821

MATRÍCULAS POR CURSO DAS ESCOLAS DO SENAI

Matrículas em cursos prioritários relacionados com a manutenção, o reparo e a conservação de máquinas, motores e veículos	17.030
Matrículas em cursos relacionados com a preparação de operários de indústrias de móveis, construção civil, construção naval, artes gráficas e no curso Técnico Têxtil	4.682
Matrículas em cursos de admissão aos cursos acima (preliminares e vocacionais).....	3.369
Matrículas em cursos que serão substituídos gradualmente por treinamento no próprio emprego.....	2.766
Matrículas em cursos e seminários especiais de aperfeiçoamento do pessoal técnico e docente.....	884
Matrículas nos cursos por correspondência	90

Além dos cursos mantidos pelo SENAI, a legislação federal previa a existência de cursos pós-primários de 4 anos de duração, chamados básicos, destinados à formação de operários qualificados, mantidos pelas denominadas "escolas industriais" do governo federal, de alguns governos estaduais e de entidades privadas.

Tal sistema, nascido antes da expansão da indústria brasileira não se revelou apto ao abastecimento de operários qualificados às fábricas. A sua matrícula foi sempre escassa e muito alta a evasão de alunos registrados. Somente 10% dos alunos concluíram os cursos e uma boa percentagem deles buscava empregos fora da ocupação para que haviam sido preparados.

Em 1959 a Lei n.º 3.522 autorizava a criação de cursos de aprendizagem de duração reduzida nas escolas industriais federais, do tipo mantido pelo SENAI e transformava os cursos básicos em um curso secundário de educação geral.

É o que determina o seu art. 4.º:

— "O curso básico de quatro séries, de educação, destina-se aos alunos que hajam concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores".

O Estado de São Paulo, que mantém a maior parte de escolas industriais adotou regime semelhante.

São os seguintes os dados de matrícula no ano de 1961, extraídos de "Sinopse Estatística do Ensino Médio", págs. 24 e 26, do Ministério da Educação e Cultura:

BÁSICO E MESTRIA

Matrícula inicial			Conclusões de Cursos		
Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
15.077	5.223	20.300	1.883	727	2.610

Os dados relativos à matrícula e conclusões de cursos de mulheres incluem os dos cursos de corte, costura, flores, chapéus e ornatos, em maioria de caráter artesanal e doméstico.

Cursos técnicos de nível médio

Embora de definição imprecisa pelo uso elástico dado ao nome de técnico e pela grande variedade de funções desempenhadas segundo o tipo e a dimensão da indústria, pode-se, todavia, dar como objetivo básico do curso técnico o preparo de especialistas que ajudam os engenheiros nas suas atividades de elaboração de projetos de fabricação de máquinas e de produtos, no planejamento e no controle de sua fabricação e em pesquisas relacionadas com as matérias-primas, com os métodos e processos de trabalho, com o produto, com o mercado, etc., etc.

Os operários e mestres são agentes de execução das tarefas produtivas, enquanto os técnicos e engenheiros são os de elaboração, planificação e controle.

Para o trabalho rendoso de cada engenheiro é necessário o engajamento de certo número de técnicos médios para o desempenho de tarefas mais simples.

A partir de 1942 a legislação federal brasileira deu organização especial aos chamados cursos técnicos médios, distinguindo-os dos destinados a formar operários e mestres e colocando-os em nível equivalente ao do 2.º ciclo do curso secundário (colégio).

Desde então os cursos criados foram os de:

- Construção de máquinas e motores;
- Eletrotécnica;
- Desenho Técnico;
- Metalurgia;
- Eletrônica;
- Têxtil;
- Edificações;
- Pontes e Estradas;
- Química Industrial;
- Artes Aplicadas.

Os candidatos aos cursos acima deverão ter concluído qualquer dos cursos de primeiro ciclo secundário, ou sejam o industrial básico, o comercial ou o ginasial.

Os graduados em curso técnico, que hoje é ministrado em 3 e 4 anos, podem candidatar-se ao exame vestibular de escolas superiores, em igualdade de condições com os Concluintes dos colégios.

Deve ser registrado que só recentemente o interesse dos jovens pelos cursos técnicos começa a se fazer sentir, sobretudo com a expansão das indústrias siderúrgicas, de máquinas, de automóveis, de material ferroviário, de motores, de

material elétrico e eletrônico e de produtos químicos de base, graças aos incentivos salariais e de carreira já oferecidos.

Decisão mais recente veio estabelecer a possibilidade de redução no currículo dos cursos técnicos para 2 anos, tendo em vista os candidatos que concluíram o 2.º ciclo colegial.

Tem sido também objeto de cogitação a manutenção de cursos técnicos avulsos e extraordinários de 1 ano de duração, para a formação de jovens portadores de diplomas de ginásio e colégio, em setores mais restritos e especializados.

A política de concentração de esforços das antigas escolas industriais e técnicas do governo federal e as de governos estaduais na manutenção de cursos técnicos de duração variável parece tomar corpo, face ao rápido desenvolvimento industrial do país e natural limitação de matrícula nas universidades. Cada ano aumentam as sobras de candidatos aos exames vestibulares fortemente seletivos das escolas superiores. Muitos dos jovens que não logram acesso a cursos universitários buscarão os cursos técnicos como solução natural.

É o seguinte o quadro de matrículas em cursos técnicos segundo os dados:

Cursos Técnicos e Pedagógicos

Matrícula inicial			Conclusões de Cursos		
Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
9.679	780	10.459	975	47	1.022

Extraídos da "Sinopse Estatística do Ensino Médio" — 1961, págs. 24 e 26 — Ministério da Educação e Cultura — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Fato significativo na evolução do ensino industrial brasileiro de nível médio foi o da experiência de autonomia administrativa e técnica dada ao sistema escolar do SENAI e recentemente à administração das escolas federais.

O SENAI é uma entidade de direito privado, administrado pela Confederação Nacional e pelas Federações Estaduais de Indústria, através de um Conselho Nacional e CL Conselhos Regionais, compostos de industriais e representantes dos Ministérios da Educação, do Trabalho e dos Transportes. Tais Conselhos possuem amplos poderes de aprovação orçamentária, tomada de contas, criação de quadro de pessoal, fixação de salários, criação de cursos, seus currículos, compra de prédios e equipamentos, etc, etc.

As escolas industriais federais seguiram caminho semelhante, a partir de 1959, quando a lei criou um Conselho de Representantes da Indústria, do Conselho Federal de Engenharia e de Educadores, com poderes comparáveis aos dos Conselhos do SENAI.

Conclusões

A formação de operários destinados à indústria em geral, aos serviços de transporte, de produção e distribuição de energia elétrica, deve estar baseada na conclusão prévia pelos aprendizes menores e novos empregados adultos de curso primário completo;

Os operários que se encarregam de operações de máquinas e de outras tarefas manuais limitadas, idênticas e repetidas (operários semiqualiificados), ou realizam somente algumas das operações dos ofícios tradicionais, devem ser treinados no próprio emprego;

Os operários que realizam operações ou são encarregados de tarefas que reclamam para o seu desempenho a conjugação de conhecimentos gerais e especiais com uma técnica manual no uso de ferramentas e máquinas e na manipulação de matérias-primas (operários qualificados), podem ser formados mediante um programa de treino sistemático no emprego, completado por um curso de tempo parcial;

A articulação do treino manual sistemático com o curso complementar pode ser levada a efeito dentro da própria empresa ou mediante entendimento entre esta e escolas especiais do governo, de entidades de classe ou privadas, em horário a ser combinado;

A formação pelo regime de articulação fábrica-escola para aprendizes menores e maiores de ofícios qualificados supõe, em regra, a existência de um órgão muito bem entrosado com as empresas, que as assista na organização de programas de treinamento manual na elaboração de material didático e na organização dos cursos complementares;

A eficiência, quer do treino de operários semiqualiificados, quer dos qualificados, reclama que os supervisores e mestres de produção das empresas sejam treinados para ensinar aos seus subordinados a bem realizarem sua tarefa e a se ajustarem ao plano de trabalho do setor onde estão produzindo;

7. Devem ser organizados cursos de curta duração no próprio emprego para o treino dos mestres nas funções acima, bem como nas de Chefia, de relações no trabalho, de simplificação e métodos de trabalho;
8. Na formação de operários qualificados deve ser dada especial atenção ao pessoal de manutenção de máquinas, ferramentas, motores, veículos, instalações e outras partes do equipamento;
9. O regime de articulação de fábrica-escola supõe um programa permanente de formação e aperfeiçoamento de diretores de escolas, assistentes, instrutores e professores ;
10. Os candidatos a cursos técnicos de nível médio devem ter concluído pelo menos um curso secundário de quatro anos;
11. Os cursos técnicos devem ter duração variável, segundo a formação escolar anterior dos candidatos e as especialidades a serem ensinadas.

CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Das conclusões aprovadas pela Conferência, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março último, extraímos as que fazem parte da Resolução A — Comitê I — sobre a Extensão e Melhoria da Educação, em Face do Desenvolvimento Econômico e Social.

A fim de que a educação possa contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico, econômico e social da América Latina, a Conferência espera que os Estados representados empreguem os melhores esforços com o objetivo de alcançar as metas a seguir estabelecidas. Conseqüentemente, as atividades relativas ao planejamento a curto ou a longo prazo, deverão partir de sua prévia adaptação às carências e peculiaridades de cada país e ao grau de desenvolvimento alcançado pela educação. Com efeito, a diversidade das situações que, em matéria de educação, apresentam os países latino-americanos, assim como os diferentes recursos de que dispõem para impulsioná-la levam a uma apresentação das linhas e objetivos do plano de ação em forma muito geral, que cada país terá de adaptar posteriormente às suas características e possibilidades.

Além disso, determinada ordem de prioridades deveria ser fixada pelas autoridades respectivas de cada país, considerando-se antes a urgência que o caráter ostentoso das medidas adotadas. Esse mesmo critério poderia presidir à assinatura dos critérios provenientes da ajuda exterior como contribuição ao desenvolvimento cultural, econômico e social da América Latina.

Estrutura e administração dos serviços educativos

1. A Conferência destaca a urgente necessidade de estudar e pôr em prática uma reorientação profunda da estrutura e da administração dos serviços educativos, a fim de facilitar o desen-

volvimento dos planos de educação e o máximo aproveitamento dos recursos disponíveis.

2. Em vista disso, recomenda que a estrutura do sistema escolar nos países latino-americanos compreenda:

a) uma primeira etapa de 8 a 9 anos de educação geral que, sobre a base do período pré-primário ou da educação proporcionada no lar, abranja a educação primária e o 1.º ciclo ou o ciclo básico da instrução média. Nessa etapa, que culminaria em um período de orientação vocacional, conviria explorar, estimular e desenvolver as aptidões de cada criança, que servirão de esteio à futura formação especializada;

b) uma segunda etapa de 2 a 4 anos, durante a qual a amplitude relativa da educação geral variará segundo se trate de formação vocacional ou profissional de nível médio ou de educação pré-profissional que conduzirá a estudos superiores;

c) uma terceira etapa de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinaria, em proporções variadas, com as múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior;

d) como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário destinada especialmente a aqueles que, por diversas razões, completem os estudos primários aproximadamente aos 15 anos.

3. Que nos serviços educativos, em relação estreita com outros serviços nacionais competentes, seja dado vigoroso impulso à educação de adultos, com os seguintes fins específicos:

a) a alfabetização dos maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de incorporar-se ao sistema escolar e necessitem dominar as técnicas instrumentais da escrita, leitura e cálculo, e certas noções elementares, a fim de participarem ativamente

da vida social e econômica

b) a complementação dos estudos daqueles que abandonaram prematuramente a escolaridade regular;

c) a educação e desenvolvimento das comunidades rurais e de certas comunidades ou grupos urbanos;

d) a habilitação, aperfeiçoamento e readaptação da mão-de-obra;

e) a extensão cultural destinada a da população, qualquer que seja seu nível educativo.

4. Que a formação e o aperfeiçoamento do pessoal para os serviços educativos — professores, supervisores, orientadores, administradores e outros especialistas — se incorporem ao sistema nacional de educação e se coordene estreitamente com as instituições de ensino superior, segundo as modalidades de

cada país. O mesmo se explica com relação aos serviços de pesquisa e experimentação pedagógica.

5. Que os serviços de assistência social e econômica aos escolares se coordenem com a estrutura dos sistemas educacionais e recebam rigoroso impulso, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades educativas e que nenhum aluno se veja impedido de freqüentar, por motivos de ordem material, os diferentes centros educacionais.

6. Que se integrem nos sistemas educativos serviços de pesquisas pedagógicas, de construções escolares, de produção de textos e material didático e de bibliotecas escolares.

7. Que se promova a racionalização técnica dos serviços educacionais, para o que é imprescindível a preparação do pessoal especializado que há de administrá-los e se procure por este meio eliminar a influência da política partidária e de outros interesses alheios à educação que perturbam seu desenvolvimento.

8. Que se empreenda uma organização, nacional dos ministérios de educação e de seus departamentos ou seções, assim como descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, dos departamentos, das províncias ou regiões e quaisquer outras localidades dentro do país, sem prejuízo da unidade dos fins e objetivos educacionais e da articulação dos diversos tipos de escolas e serviços em que se reflita a estrutura do sistema nacional de educação.

9. Que se reestremem e reorientem os serviços de supervisão escolar para assegurar a melhoria da qualidade da educação, bem como do rendimento dos recursos que lhes são destinados.

10. Que na avaliação do rendimento escolar se atenda não apenas aos aspectos quantitativos, mas também aos qualitativos; no que se refere àqueles conviria ter em vista, entre outras questões, a regularidade da assistência escolar e a percentagem dos alunos que terminam o ciclo de estudo correspondente. Na ordem qualitativa, aconselha-se considerar os hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades que desenvolvam ou adquiram os alunos e a contribuição dos estabelecimentos escolares para a satisfação das necessidades educativas e o desenvolvimento das comunidades.

Essa avaliação permitirá estabelecer uma relação entre os recursos financeiros e humanos que se destinam à educação e seu rendimento.

11. Por último, ressalta-se a necessidade de impulsionar o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional como parte do sistema nacional de educação, de acordo com as normas que a esse respeito estão assinaladas na recomendação do II Comitê.

BASE PARA AVALIAÇÃO DAS METAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E RECURSOS NECESSÁRIOS

O presente documento foi elaborado pela Secretaria da UNESCO, a fim de ser submetido às comissões da Conferência de Santiago, há pouco realizada,

DOCUMENTO INFORMATIVO N.º 49

I. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever a atual situação do ensino em termos quantitativos, indicar o progresso registrado durante os últimos cinco anos e determinar o esforço adicional exigido por um programa decenal de educação nos países latino-americanos.

Esse programa prevê, em termos quantitativos concretos, a educação primária universal para 1970. Atribui, além disso, grande importância à expansão do ensino secundário e superior, bem como à educação de adultos.

Aparentemente, são grandes as diferenças existentes entre os países latino-americanos; por isso, a ordem de importância dos esforços requeridos para os diferentes setores da educação tem que adaptar-se à situação presente e às tendências históricas.

A determinação das metas, para cada país, no âmbito educacional, evidentemente terá de ser delimitada pelo processo nacional de planificação econômica e social. Este trabalho não pretende absolutamente substituir a planificação; nele se procura, sobretudo, descrever um método para avaliar as metas e o custo, em função de cifras promédias. Aliás, convém observar que, na avaliação do custo unitário médio, no final deste trabalho, não foi possível levar em consideração as alterações referentes à técnica e organização do ensino, previstas pelos diferentes países, e que deverão influir sobre o custo unitário futuro. Não obstante, as projeções foram

preparadas pressupondo melhoria crescente na eficiência do sistema de ensino. Assim é que nele se inclui um quadro, baseado nas informações disponíveis, indicando as metas quantitativas para 1955 e 1970, bem como o custo de tais metas.

II. SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE 1955 A 1960

A. A situação demográfica é considerada decisiva em qualquer método quantitativo de análise educativa e o Quadro 1 apresenta as estimativas e projeções referentes à população dos países incluídos no estudo. Convém assinalar que, de maneira geral, essa informação demográfica só existe em relação ao total de habitantes e a grupos etários do mesmo, intercalados de cinco anos, o que, para fins de planejamento educacional, constitui deficiência, uma vez que tais grupos quinquenais não coincidem com a população efetiva em idade escolar, sobre a qual se baseia grande parte da planificação.

Quadro 1

Estimativa da população total e dos **grupos** etários de **5-14, 15-19 e 20-24** anos, em 1955, 1960, 1965 e 1970 (milhares)

Países	População Total				5-14 anos			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
Argentina	19.120	21 000	22.960	24.990	3.745	4.110	4.425	4.720
Bolívia	3.235	3.600	4.030	4.540	820	910	1.025	1.165
Brasil	58.455	65 860	74.570	84.440	14 550	16.645	19.470	22.110
Colômbia	12.840	14.770	16.985	19.590	3 385	3.990	4.565	5.165
Costa Rica	950	1.145	1.335	1.560	245	300	365	425
Cuba	6.130	6 820	7.555	8.340	1.415	1.550	1.705	1.880
Chile	6.760	7.635	8.580	9.660	1.625	1.840	2.045	2.300
Equador	3.690	4 285	4.910	5.630	955	1.130	1.330	1.520
São Salvador	2.110	2.395	2.730	3.115	510	605	740	835
Guatemala	3 465	3 980	4 595	5.325	900	1.055	1.240	1.445
Haii	3 390	3.725	4.135	4.620	835	930	1.045	1.175
Honduras	1.550	1.755	2.005	2.305	400	450	515	605
México	30.860	35.115	40.740	47 330	7.890	9.260	10.840	12.615
Nicarágua	1.245	1.465	1.690	1.955	315	380	470	540
Panamá	870	1.010	1.175	1.370	225	265	315	365
Paraguai	1.500	1.625	1.780	1.975	385	420	460	520
Peru	9.185	10.510	12.105	14.030	2.365	2.730	3.170	3.700
República Dominicana	2.455	2.845	3.320	3.895	650	770	900	1.065
Uruguai	2.615	2.760	2.895	3.020	440	470	490	500
Venezuela	<u>5.880</u>	6.935	8.080	9.350	1.470	1.770	2.115	2.400
América Latina	175.805	199.235	226.175	257.040	43.125	49.580	57.230	65.010

Quadro 1 (continuação)

Países	15-19 anos				20-24 anos			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
Argentina	1.645	1.800	2.010	2.170	1.625	1.650	1.814	2.049
Bolívia	340	375	405	460	259	306	367	418
Brasil	6.110	6.550	7.270	8.720	5.144	5.927	6.413	7.177
Colômbia	1.280	1.490	1.790	2.100	1.104	1.255	1.444	1.744
Costa Rica	100	115	130	165	85	102	117	136
Cuba	600	670	730	805	546	607	672	742
Chile	675	755	840	965	635	596	686	821
Equador	370	445	485	595	310	360	432	479
São Salvador	220	240	255	335	194	216	238	262
Guatemala	360	405	465	560	308	378	437	479
Haiti	345	375	420	470	292	320	356	397
Honduras	160	180	205	230	136	158	176	207
México	3.095	3.560	4.165	4.925	2.763	2.809	3.626	4.540
Nicarágua	130	150	155	210	111	133	152	156
Panamá	85	100	120	145	71	86	108	125
Paraguai	150	165	180	200	128	145	164	172
Peru	935	1.070	1.230	1.430	827	946	1.053	1.207
República Dominicana	270	290	345	410	246	284	332	389
Uruguai	215	210	225	240	214	210	206	227
Venezuela	570	685	795	980	500	576	687	804
América Latina	17.655	19.630	22.220	26.115	15.498	17.073	19.480	22.535

NOTA: As estimativas quanto à população total e aos grupos etários de 5-14 e 15-19 anos, foram tiradas de *Análisis Demográfico de la Situación Educativa en América Latina* (UNESCO. ED. CEDES, 8, 2 de janeiro de 1962). A estimativa referente ao grupo de 20 a 24 anos foi realizada mediante reajuste dos dados, obtidos em *The Population of Central America (including México), 1950-1980, The Population of South America 1950-1980* (ST. SOA. Série A, population studies ns. 16 e 21), Nações Unidas, Nova Iorque, 1954 e 1955, das estimativas mais recentes sobre a população total contidas no quadro acima. No que se refere a Cuba, República Dominicana e Haiti, a percentagem relativa a esse grupo etário (de 20 a 24 anos) é a correspondente à época do censo mais atualizado.

B. A fim de calcular a população em idade escolar, na qual será recrutado o corpo discente dos três ciclos de ensino, torna-se mister admitir certas relações entre as correspondentes populações em idade escolar e as populações por grupos etários indicadas no Quadro 1. Para resumir, em relação ao ensino primário, o grupo populacional de dez anos corresponderá ao de 5 a 14 anos de idade, conforme a duração do

curso primário, em cada país. Idealmente, o ciclo de educação primária de seis anos ficaria relacionado ao correspondente grupo etário da população, de seis anos, mas sabendo-se que há muita repetição e diferenças de idade dentro da mesma série, concedeu-se certa margem, acrescentando arbitrariamente um ano a cada grupo etário. Na prática, admitimos a existência, em 1965 e 1970, de um sistema uniforme de seis anos, e deixamos a margem de menos de um ano para esses períodos, pressupondo maior eficiência do sistema. Em relação ao ensino secundário, procedemos de forma idêntica, ajustando o grupo de 15 a 19 anos de idade à duração média da educação secundária, deixando porém margem apenas para meio ano adicional de repetição. Resumindo, portanto, ficou admitida a hipótese de ocorrer atualmente a repetição média de um ano, no nível primário, que diminuirá, e de meio ano no ciclo secundário. Ficou estabelecido o grupo etário de 20 a 24 anos como correspondendo à educação superior. O Quadro 2 mostra os resultados de tais cálculos para cada país em 1955, 1960, 1965 e 1970 (Ver Quadro 2).

C. No Quadro 3 está resumida a situação de matrícula, no passado e no presente, em cada país, com as cifras quando disponíveis ou de possível avaliação — correspondentes aos três ciclos da educação, em 1955 e 1960.

Percebe-se que o progresso observado na matrícula efetiva, durante os últimos cinco anos, tem sido substancial, em termos numéricos. O aumento quinquenal de matrículas na Região, entre 1955 e 1960, correspondeu a 41% nas escolas primárias, 63% nas secundárias e 22% nas superiores. Admite-se que tais acréscimos de matrícula são excessivos em relação à efetiva ampliação dos serviços educacionais disponíveis, porque, durante esse mesmo quinquênio, as populações em idade escolar aumentaram de 15, 11 e 11% respectivamente, nos grupos populacionais de idade escolar calculados para o primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino.

D. A fim de calcular o verdadeiro progresso quantitativo da educação, a matrícula escolar deve corresponder ao grupo etário ao qual compete o acesso a essa aprendizagem. Evidentemente, o progresso educacional não significa apenas a inscrição de maior número de estudantes cada ano, porém o verdadeiro progresso significa proporcionar mais serviços educativos a quem deles possa fazer uso. O Quadro n.º 4 mostra os coeficientes de matrícula para os três ciclos de ensino nos anos de 1955 e 1960.

Quadro 2
Estimativa da população em idade escolar, distribuída por categoria de ensino em 1955, 1960, 1965 e 1970

Países	Ensino primário				Ensino secundário				Ensino superior			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
	Argentina	2.986	3.288	3.540	3.776	1.810	1.980	2.211	2.387	1.625	1.659	1.814	2.049
Bolívia	574	637	718	816	442	448	527	598	259	306	367	418
Brasil	8.730	9.987	11.682	13.266	9.165	9.825	10.905	13.080	5.144	5.927	6.413	7.177
Colômbia	2.031	2.394	2.739	3.099	1.664	1.937	2.327	2.730	1.104	1.255	1.444	1.744
Costa Rica	172	210	256	298	110	127	143	182	85	102	117	136
Cuba	1.415	1.550	1.705	1.840	660	737	803	886	546	607	672	742
Chile	1.138	1.288	1.432	1.610	878	982	1.092	1.255	635	596	686	821
Ecuador	669	791	931	1.064	481	579	631	774	310	360	432	479
São Salvador	357	424	518	585	242	264	281	369	194	216	238	262
Guatemala	630	739	868	1.012	396	446	512	616	308	378	437	479
Haiti	585	651	732	823	518	563	630	705	292	320	356	397
Honduras	280	315	361	424	176	198	226	253	136	158	176	207
México	5.523	6.482	7.588	8.831	3.405	3.916	4.582	5.418	2.763	2.809	3.626	4.544
Nicarágua	221	266	329	378	143	165	171	231	111	133	152	156
Panamá	158	186	221	256	111	130	156	189	71	86	108	125
Paraguai	270	294	322	364	195	215	234	260	128	145	164	172
Peru	1.419	1.638	1.902	2.220	1.029	1.177	1.353	1.573	827	946	1.053	1.107
Rep. Dominicana	455	539	630	746	351	377	449	533	246	284	332	389
Uruguai	308	329	343	350	280	273	293	312	214	210	206	227
Venezuela	1.029	1.239	1.481	1.680	627	754	875	1.078	500	576	687	804
AMÉRICA LATINA	28.960	33.247	38.298	43.438	22.683	25.133	28.401	33.429	15.498	17.073	19.480	22.535

NOTA: Os dados que figuram no quadro acima representam a proporção (conforme o período do ensino em cada país) de indivíduos que se calcula pertencerem aos grupos etários de 5 a 14 anos, para o ensino primário, de 15 a 19, para o secundário, e o total do grupo etário de 20 a 24 anos, para o superior. Em relação ao ensino primário e secundário, procedeu-se ao reajustamento, a fim de levar em conta as repetições e as diferenças de idade entre os alunos da mesma série. Para isso, considerou-se como média um ano de repetição para o ensino primário e meio para o secundário. Assim, por exemplo, calculando a população em idade escolar que recebia educação primária no país cujo plano de estudos abrangia 6 anos, tornamos como base o grupo etário de 7 anos e, para encontrar a população estimativa de estudos correspondente a escola primária 7/10 do total de indivíduos compreendidos entre 5 e 14 anos etc.

Quadro 3

Matrícula escolar no ensino primário, secundário e superior de 1955 e 1960

(milhares)

Países	Primário		Secundário		Superior	
	1955	1960	1955	1960	1955	1960
Argentina	2.642	2.902	484	606	149.0	166.1
Bolívia	301	424	33	57*	4.0	4.0*
Brasil	4.878	8.014*	766	1.177*	74.0	93.2
Colômbia	1.236	1.674*	129	286*	13.0	22.9*
Costa Rica	154	198	18	35	3.0	3.8
Cuba	728	1.368	76	122	24.0	19.2
Chile	968	1.108	166	230	20.0	26.9
Equador	461	595*	43	67	6.0	9.0*
São Salvador	207	290	21	34	1.3	2.4
Guatemala	214	297	19	27	3.0	3.0*
Haiti	214	238	15	19	0.9	0.9
Honduras	126	205	9	15	0.9	1.5
México	3.527	4.807	179	487	79.0	87.0*
Nicarágua	121	153*		10*	0.7	1.3
Panamá	138	162	25	39	2.0	3.9
Paraguai	266	305	16	28	2.0	3.3
Peru	1.075	1.433	115	202	17.0	26.6
Rep. Dominicana	386	499	19	22	3.0	5.0*
Urugual	275	322	67	87	15.0	16.0*
Venezuela	647	1.095	65	148	8.0	24.9
AMÉRICA LATINA	18.564	26.089	2.270	3.698	425.8	520.9

NOTA: Exceção feita de algumas interpolações, os dados referentes a 1955 procedem de fontes oficiais, através de publicações da Unesco; os relativos a 1960 foram extraídos de questionários destinados a informar a Comissão Consultiva Intergovernamental para o Projeto Principal N° 1, da Unesco.

- a) Não está incluída a educação agrícola.
- b) Excluída a educação secundária profissional.
- c) 1959.

Esses coeficientes de matrícula apresentam a pirâmide educacional de cada país em termos de matrícula percentual do grupo etário correspondente. Podemos dizer que o progresso verificado nessa pirâmide, entre 1955 e 1960, se expressa, para os três ciclos do ensino respectivamente em 64:10:2,7 e 78:15:3,1.

III. METAS DE MATRICULA PARA 1970

A. Tendo em vista o limitado alcance deste trabalho, para chegar às metas de matrícula, reunimos os países de forma arbitrária em três categorias, conforme o coeficiente de matrícula do ciclo secundário, em 1960.

O Grupo I compreende os países cujo coeficiente de matrícula no ciclo secundário, em 1960, foi inferior a 13% o Grupo II inclui os que apresentaram o coeficiente de 13 a 25% : e o Grupo III reúne os que apresentaram coeficiente de matrícula superior a 25%, em 1960. Esses grupos, bem como a respectiva pirâmide educacional, em 1960, compreendem os seguintes países:

<i>Grupo I</i>		<i>Grupo II</i>	
(Ciclo secundário inferior a 13%)		(Ciclo secundário entre 13 e 25%)	
Haiti	37:3:0.3	São Salvador	68:13:1.1
Guatemala	40:6:0.8	Colômbia	70:15:1.8
Nicarágua	58:6:1.0	Chile	83:23:1.5
Bolívia	67:12:1.3	Peru	87:17:2.8
Honduras	68:8:0.9	Cuba	88:17:3.2
México	74:12:3.1	Venezuela	88:20:4.3
Equador	75:12:2.5	Paraguai	104:13:2.3
Brasil	80:12:1.6		
Rep. Dominicana	98:5:1.8		
Total, Grupo I	75:11:1.9	Total, Grupo II	82:17:2.9
 <i>Grupo III</i> (Ciclo secundário superior a 25%)			
Panamá	87:30:4.5		
Argentina	88:31:1.0		
Costa Rica	94:28:3.7		
Uruguai	98:32:7.6		
Total, Grupo III	89:31:9.2		

1. Tal grupamento não significa de nenhum modo hierarquia de valores para os países, obedecendo unicamente a razões de conveniência. Ê evidente que muitos grupos diferentes poderiam ser formados, se outros critérios fossem usados, tais como o coeficiente de matrícula no ciclo primário ou secundário, a alfabetização etc.

Quadro 4

Proporções reajustadas de matrícula no ensino primário, secundário e superior. Estimativas para 1955 e 1960

Países	1955			1960		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
Argentina	88	27	9.2	88	31	10.0
Bolívia	52	8	1.7	67	12	1.3
Brasil	56	8	1.4	80	12	1.6
Colômbia	61	8	1.2	70	15	1.8
Costa Rica	90	16	3.5	94	28	3.7
Cuba	51	12	4.4	88	17	3.2
Chile	85	19	3.1	86	23	4.5
Equador	69	9	1.9	75	12	2.5
São Salvador	58	9	0.7	68	13	1.1
Guatemala	34	5	1.0	40	6	0.8
Haiti	7	3	0.3	37	3	0.3
Honduras	45	5	0.7	68	8	0.9
México	64	5	2.9	74	12	3.1
Nicarágua	55	4	0.6	58	6	1.0
Panamá	87	23	2.8	87	30	4.5
Paraguai	99	8	1.6	104	13	2.3
Peru	76	11	2.1	87	17	2.8
Rep. Dominicana	85	5	1.2	98	5	1.8
Uruguai	89	24	7.0	98	32	7.6
Venezuela	63	10	1.6	88	20	4.3
AMÉRICA LATINA	64	10	2.7	78	15	3.1

NOTA: Esses índices reajustados da matrícula escolar representam a proporção de alunos matriculados em cada nível de ensino (ver dados no Quadro 3) dividida pela estimativa da população em idade escolar correspondente (ver Quadro 2); a seguir, multiplicou-se a proporção resultante por 100, para obter a percentagem.

É evidente que os três grupos variam de maneira considerável, não só no que se refere ao coeficiente de matrícula do ciclo secundário, isto é, a base sobre a qual se formarão os grupos, como também no que diz respeito aos outros níveis do sistema educacional.

Também variam, naturalmente, quanto ao tamanho real; daí serem desiguais os efeitos, sobre a pirâmide regional, das alterações da pirâmide educacional de cada grupo. A meta fixada para 1970, quanto às matrículas primárias, foi de 100% para toda a região; porém, uma vez admitindo o fato de que se partirá de diferentes níveis de desenvolvimento, as consequências desse esforço terão igualmente efeitos diversos sobre

os demais ciclos de ensino. Visando à obtenção de uma pirâmide educacional conveniente e razoável para 1970, cada grupo será estudado em separado.

B. Grupo I

No Quadro 5 estão reunidas as estatísticas pertinentes, que se referem às características demográficas e educacionais do grupo.

Quadro 5

Grupo I: Resumo de estatísticas e estimativas

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula escolar (milhares)			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1955.	17 667	15 077	9 569	10 228	1 088	172	58%	7%	1.8%
1960.	20 407	16 557	10 675	15 232	1 881	205	75%	11%	1.9%
1965.	23 839	18 633	12 291						
1970.	27 360	22 208	14 246						

Os espaços em branco neste quadro correspondem, realmente, às metas de matrícula para 1965 e 1970. A meta de matrícula primária, para 1970, foi fixada em 100% do correspondente grupo etário, para toda a região.

1. Educação primária

Observar-se-á que a matrícula primária, para este grupo, aumentou em 49%, durante os últimos cinco anos — índice de aumento maior, que o da região toda. Durante esse período, o coeficiente de matrícula primária subiu de 58%, em 1955, para 75%, em 1960, aumento considerável, que testemunha os esforços dedicados à expansão do ensino primário. A julgar pelas tendências observadas no passado, parece que esse grupo de nações poderá alcançar a meta de 100% para a educação primária em 1970. A proposição fixa, para 1965, a meta do coeficiente de matrícula primária em 85%, o que, em vez de constituir progresso continuado e substancial, significa realmente diminuição do ritmo de progresso. Sugere-se essa modificação a fim de permitir a concentração de esforços para expansão da educação secundária. As metas sobre matrícula primária sugeridas para o Grupo I, podem portanto expressar-se como segue:

	1960 (Ponto de partida)	Metas do Grupo I	
		1965	1970
<i>Ciclo primário</i>			
Matrícula	15.232.000	20.263.000	27.360.000
Coefficiente de matrícula	75%	85%	100%

2. Educação secundária

Os integrantes do Grupo I foram escolhidos tomando em consideração que seus coeficientes de matrícula secundária eram os mais baixos da região. Apesar disso, não se deve deixar de levar em conta o fato de haver sido impressionante, nesses países, o aumento de matrícula, durante os últimos cinco anos. Nesse período, a matrícula no ciclo secundário aumentou em 73%, índice consideravelmente superior à média da região. O coeficiente de matrícula passou de 7%, em 1955, a 11%, em 1960. Sugerimos que se deveria realizar aqui um esforço suplementar para que a matrícula secundária alcance um ritmo ainda mais acelerado de aumento, de modo que, para 1965, represente 18% do correspondente grupo etário e, para 1970, chegue a 30%. As metas sugeridas, uma vez atingidas, podem traduzir-se desse modo:

	1960 (Ponto de partida)	<i>Metas do Grupo I</i>	
		1965	1970
<i>Ciclo secundário</i>			
Matrícula	1 881 000	3 354 000	6 662 000
Coefficiente de matrícula	11%	18%	30%

3. Ensino superior

Não é de estranhar que este grupo, selecionado na base de um coeficiente de matrícula relativamente baixo no segundo ciclo, também se caracterize por baixo coeficiente. A matrícula no ciclo superior, durante o último quinquênio — 1955/1960 — aumentou apenas em 19%, para o Grupo I, sendo portanto inferior à média regional, enquanto o coeficiente de matrícula, que em 1955 era de 1,8% apenas, passou a ser de 1,9% em 1960. O desenvolvimento da educação superior depende do verificado no ensino secundário.

Seu incremento só poderá ser rápido quando fôr substancial o número de graduados das escolas de nível médio, visto que normalmente são necessários 12 anos de educação primária e secundária para chegar o estudante ao terceiro ciclo. Além disso, embora este trabalho não entre em pormenores sobre os diversos tipos e especializações do ensino, fica subentendido, principalmente quando se trata do nível secundário de ensino que, na expansão desse setor, terá grande importância a formação de professores, a aprendizagem profissional e técnica. Daí a sugestão feita, para o Grupo I, onde as tarefas relacionadas com a expansão do ensino primário e secundário são maiores, de aparecerem as metas de ensino necessariamente mais modestas, durante o programa decenal, inferindo-se que, tão logo se manifeste plenamente o efeito da expansão do ensino primário e secundário, aumentará o ensino superior com muito maior rapidez. As metas sugeridas, portanto, consistem no incremento de matrícula correspondendo, em 1965, a 2% do respectivo grupo etário, e em 1970, a 2,2%. A expressão quantitativa dessas metas pode ser a seguinte•

	1960	<i>Metas do Grupo I</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Terceiro ciclo</i>			
Matricula	205.000	246.000	313.000
Coeficiente de matrícula . .	1,9%	2,0%	2,2%

4. Pode-se preencher, agora, os espaços em branco do Quadro 5, considerando essas cifras como metas sugeridas de matrícula para 1965 e 1970.

Quadro 6
Metas de matrícula para o Grupo I

Ano	Matrícula (milhares)			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1960 (ponto de partida)	15 232	1 881	205	75%	11%	1.9%
1965	20 263	3 354	246	85%	18%	2.0%
1970	27 360	6 662	313	100%	30%	2.2%

São as seguintes as alterações na pirâmide do ensino correspondente ao passado e propostas para o futuro, no Grupo I:

Observados

1955	58: 7:1.8
1960	75:11:1.9

Propostos

1965	85:18:2.0
1970	100:30:2.2

Os aumentos quinquenais de matrícula observados e propostos, para esse grupo, por ciclo de ensino são:

	Aumentos quinquenais da matrícula Grupo I		
	Observado 1955-1960	Proposto	
		1960-1965	1965-1970
Ciclo primário .	49%	33%	35%
Ciclo secundário	73%	78%	99%
Ciclo superior ..	19%	20%	27%

C. Grupo II

Damos no quadro 7 o resumo das estatísticas e as projeções da população correspondentes ao Grupo II.

Quadro 7

Grupo II — Resumo das estatísticas e cálculos

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula (milhares)			Coeficiente de matricula		
	Prim.	Sec.	Sup	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1955. . . . .	.7 659	5 295	3 934	5 127	588	85	67%	11%	2.2%
1960. . . . .	.8 827	6 066	4 341	7 273	1050	126	82%	17%	2.9%
1965. . . . .	.10 099	6 965	4 944						
1970. . . . .	.11 398	8 151	5 752						

1. Ensino primário

O atual nível quantitativo de matrícula no ciclo primário e o aumento observado durante os últimos 5 anos indicam que, em 1965, se mantiver os esforços, esse grupo chegará aos 100% de matrícula primária. Portanto, é possível expressar as metas de matrícula para o curso primário, no Grupo II como segue:

	1960 (Ponto de partida)	Grupo II. Metas 1965	1970
<i>Ciclo primário</i>			
Matrícula	7.273.000	10.099.000	11.398.000
Coeficiente de matrícula	82%	100%	100%

2. Ensino secundário

Durante os últimos cinco anos, houve aumento quantitativo bastante rápido na matrícula do ciclo secundário entre os países do Grupo II. A matrícula em si aumentou cerca de 79% durante o quinquênio e o coeficiente de matrícula do ciclo secundário aumentou de 11%, em 1955, para 17%, em 1960. É de supor que a matrícula no ciclo secundário continue crescendo de forma significativa, atingindo em 1965 os 26% do grupo etário correspondente, e chegando, em 1970, aos 40%.

Podem, então, ser assim representadas essas metas:

	1960 <Ponto de partida)	Grupo II. Metas 1965	1970
<i>Ciclo secundário</i>			
Matrícula	1.050.000	1.811.000	3.260.000
Coeficiente de matrícula	17%	26%	40%

3. Ensino superior

Neste grupo de países, tem sido relativamente deficiente o desenvolvimento da matrícula no ciclo superior de ensino, o qual se mantém inferior ao coeficiente médio de matrícula para a região. A matrícula em si aumentou cerca de 48%

durante o período, passando o coeficiente do grupo etário correspondente de 2,2%, em 1955, a 2,9%, em 1960. O grande aumento de matrícula no ensino secundário, segundo as tendências observadas no passado e as que se projetam para o futuro, exercerá sem dúvida forte pressão sobre o ingresso de alunos nas instituições de educação superior à proporção que completam os ciclos anteriores. Assim sendo, propomos que os serviços de ensino superior sejam ampliados em ritmo ainda mais rápido que o já obtido, de forma que a matrícula alcance, em 1965, 3,8% do grupo etário correspondente, e chegue, em 1970, aos 5%. Essas metas sugeridas podem ser expressas como segue:

	1960	<i>Metas do Grupo II</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Ciclo superior</i>			
Matrícula	126.000	188.000	288.000
Coeficiente de matrícula ..	2.9%	3.8%	5.0%

4. No Quadro 8, damos as sugestões de metas de matrícula para os países do Grupo II.

Quadro 8

Metas de matrícula sugeridas para o Grupo II

Ano	Matrícula em milhares			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1960 (p. de partida)	7.273	1.050	126	82%	17%	2.9%
1965	10.099	1.811	188	100%	26%	3.8%
1970	11.398	3.260	288	100%	40%	5.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide do ensino, correspondendo ao passado e propostas para o futuro, no Grupo II:

Observados

1955	67:11:2.2
1960	82:17:2.9

Propostas

1965	100:26:3.8
1970	100:40:5.0

Os aumentos quinquenais de matrícula, observados e propostos, para esse grupo, por ciclo de ensino, são:

Ciclo	Aumentos quinquenais da matrícula Grupo II		
	Observados	Propostos	
	1955-1960	1960-1965	1965-1970
Ciclo primário.	42%	39%	13%
Ciclo secundário.	79%	72%	80%
Ciclo superior.	48%	49%	53%

D. *Grupo III*

O Quadro 9 indica os números correspondentes ao Grupo III.

Quadro 9*Grupo III — Resumo das estatísticas e cálculos*

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula (milhares)			Coeficiente de matricula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1955.	3 634	2 311	1 995	3 209	594	169	88%	26%	8.5%
1960.	4 013	2 510	2 057	3 584	767	190	89%	31%	9.2%
1965.	4 360	2 803	2 245						
1970.	4 680	3 070	2 537						

1. Ensino primário

No primeiro ciclo de ensino, a matrícula desenvolveu-se muito bem, quantitativamente, mas cresceu bem pouco durante os últimos cinco anos. O coeficiente de matrícula se manteve praticamente igual para o grupo, ao passo que a matrícula em si apenas aumentou uns 12%, ou seja, mais ou menos aumento igual ao do grupo etário correspondente da população. Sugerimos que, visto ser este o mais elevado da região.

conforme os critérios adotados na seleção, é possível fazer maior esforço na matrícula primária, a fim de que o coeficiente chegue aos 100%, em 1965. Em tais condições, as metas de matrícula podem expressar-se assim:

	1960 (Ponto de partida)	Metas do Grupo III	
		1965	1970
<i>Ciclo primário</i>			
.....	3.584.000	4.360.000	4.680.000
Coeficiente de matrícula	89%	100%	100%

2. Educação secundária

O Grupo III, devido ao critério em que se baseou sua formação, acusa coeficiente de matrícula superior ao da educação secundária, porém, na realidade pode ser ainda bem maior. Durante os últimos cinco anos essa cifra passou de 26 a 31% do grupo etário correspondente, enquanto a matrícula real aumentou em 29%, cifra inferior à média regional. Sugerimos que se acrescente de forma significativa e progressiva o citado coeficiente de aumento, a fim de que esse grupo de países alcance, em 1965, o coeficiente de matrícula secundária igual a 38% e chegue, em 1970, aos 50%, cifra que se compara favoravelmente com a de muitos países do mundo que alcançaram elevado grau de desenvolvimento. Obedecendo a esse critério, as metas sugeridas para a educação secundária são:

	1960 (Ponto de partida)	Metas do Grupo III	
		1965	1970
<i>Educação secundária</i>			
Matrícula	767.000	1.065.000	1.535.000
Coeficiente de matrícula	31%	38%	50%

3. Educação superior

Quantitativamente, o processo atual da educação superior é de todos o mais favorável, em relação ao dos demais grupos da região, e tal vem acontecendo desde algum tempo. O coeficiente de matrícula correspondente à educação superior

passou de 8,5%, em 1955, para 9,2%, em 1960; o incremento absoluto da matrícula, em educação superior, ultrapassou de 12% a elevada cifra-base correspondente a 1955, durante o período de cinco anos. Sugerimos que esse grupo de países, relativamente mais desenvolvidos, continue ampliando significativamente a educação superior, a fim de proporcionar a mão-de-obra de categoria superior de que necessita com tanta urgência. Neste trabalho, sugerimos como meta o grau de expansão capaz de permitir à matrícula, em cursos superiores, atingir 10,3% do grupo etário correspondente, em 1965, e 12%, em 1970. Essas metas, fixadas para a matrícula, podem expressar-se como segue:

	1960 (Ponto de partida)	Metas do Grupo III	
		1955	1970
<i>Educação Superior</i>			
Matrícula	190.000	231.000	304.000
Coeficiente de matrícula ..	9.2%	10.3%	12.0%

NOTA: As metas sugeridas para o Grupo III estão reunidas no Quadro 10.

Quadro 10

Metas de matrícula sugeridas para o Grupo III

Ano	Matrícula (milhares)			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1960 (ponto de partida)	3 584	767	190	89%	31%	9.2%
1965	4 360	1065	231	100%	38%	10.3%
1970	4 680	1535	304	100%	50%	12.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide do Grupo III, correspondendo ao passado e propostas para o futuro:

Observadas

1955	88:26:8.5
1960	89:31:9.2

Propostas

1965	100:38:10.3
1970	100:50:12.0

Os aumentos quinquenais de matrícula, observados e sugeridos para o ensino primário, secundário e superior são:

	Aumento quinquenal da matrícula,		
	Observado	Grupo III	
		Proposto	
	1955-1960	1960-1965	1965-1970
Primário	12%	22%	7%
Secundário	29%	39%	44%
Superior	12%	22%	32%

E. América Latina

O estudo em questão foi realizado compreendendo três grupos de países porque se calculou que uma pesquisa desse tipo, embora com finalidade exclusivamente ilustrativa, não teria grande valor se fosse baseada nas cifras globais correspondentes a toda a região. Utilizando essa divisão em três Grupos, conseguiu-se fazer com que as enormes variações entre os diversos países da região se aproximassem mais da realidade, porém, é preciso destacar que existiam grandes divergências entre os países componentes do cada grupo, as quais não se notam porque, na apuração dos dados, foram utilizadas as médias do Grupo. Por outro lado, convém acentuar que preparamos aqui um simples esboço, destinado a, indicar um possível método para "quantificar" as metas educativas e seria mais conveniente aplicá-lo a cada um dos países, estudando todos os pormenores alusivos aos diferentes tipos e níveis do sistema educacional.

Procurando simplificar a apresentação, reunimos em três Grupos e resumimos as metas de matrícula sugeridas para a região no Quadro 11. A parte restante deste documento se referirá à região, visto que, desse modo, se torna mais simples a apresentação, embora repetindo que seria muito mais interessante preparar trabalhos desse tipo bastante pormenorizados para cada país.

Quadro 11

América Latina: tendências e metas de matrícula

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matricula escolar (milhares)			Coeficiente de matrícula (Porcentagem)		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
<i>Observada</i>									
1955 ..	28.960	22.683	15.498	18.564	2.270	426	64%	10%	2.7%
1960 ..	33.247	25.133	17.073	26.089	3.698	521	78%	15%	3.1%
<i>Metas</i>									
1965	38.298	28.401	19.480	34.721	6.230	665	91%	22%	3.4%
1970	43.438	33.429	22.535	43.438	11.457	905	100%	34%	4.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide educacional, observadas no passado e propostas para o futuro:

Observadas

1955	64:10:2.7
1960	78:15:3.1

Propostas

1965	91:22:3.4
1970	100:34:4.0

No Quadro 12 aparecem indicados os aumentos quinquenais de matrícula, observados e sugeridos, correspondentes ao ensino primário, secundário e superior, da região.

Quadro 12

Alterações quinquenais na matrícula, observadas e proposta[^] para o futuro, na América Latina

Educação	Observada		Proposta
	1955-1960	1960-1965	1965-1970
Primária	41%	30%	25%
Secundária	63%	68%	84%
Superior	22%	28%	36%

Observando esse projeto, nota-se que, dentro da região, a ênfase do maior esforço relativo recai principalmente sobre a educação secundária. O programa recomenda a duplicação do coeficiente de matrícula durante dez anos.

IV. CALCULO DO CUSTO DA EDUCAÇÃO, NOS TERMOS DO PROGRAMA

A. O Quadro 13 apresenta os gastos do governo em educação, obtidos de fontes oficiais, correspondentes aos dois últimos anos.

É evidente que não se obtêm facilmente os dados indispensáveis à avaliação do custo de um programa destinado a ampliar a educação, nem eles se apresentam atualizados. Pretendia-se incluir, na parte referente à matrícula, os números correspondentes ao total e não apenas às escolas públicas; é fácil deduzir que os dados não apareceriam completos e não teriam aplicação. Tentando completar o trabalho, empregamos deduções aproximativas para calcular os custos unitários. Essas cifras, por terem caráter de "normas" regionais, não correspondem a nenhum país. Sua utilização teve apenas finalidade ilustrativa. Para estabelecer as estimativas, entretanto, foram estudados todos os dados disponíveis. Assim, este trabalho representa uma tentativa para calcular o custo unitário e não os gastos públicos.

B. Levando em consideração as advertências em causa, foi calculado o custo regional como segue:

1. Educação primária

Gastos periódicos correspondendo a uma classe de 40 alunos, durante um ano:

Quadro 13
Despesas públicas com educação
 (milhares)

PAISES	Ano	Total de gastos	Gastos de capital	Total	Despesas Ordinárias				Outras categorias
					Primária	Secundária	Superior		
Argentina	1959	185 640a/	11 304	174 228	51 816b/	49 356	35 484c/	37 572	
	1958d/	135 840a/	7 152	128 580	47 148b/	40 380	17 412c/	23 640	
Bolívia	1959	4 522*e/	...	...	...	...	...	...
	1957	2 693e/	...	...	...	...	...	...
Brasil	1959	2 054 231	95 108	1 959 123	731 648	387 735	467 532	372 208	
	1958	1 656 861	83 855	1 573 012	611 925	337 097	328 712	295 278	
Chile	1959	732 081e/	...	...	347 820f/	156 421	120 597g/	...
	1958	537 228e/	...	...	249 984f/	116 225	85 919g/	...
Colômbia	1959	198 018	3 078	194 940	97 983	50 274	31 293	15 390	
	1958	162 621	19 494	143 127	64 125	29 241	22 572	27 189	
Costa Rica	1959	12 460*	...	...	...	...	...	...
	1958	11 036	...	...	...	...	...	...
Cuba	1961	109 088	12 941	96 147	61 031	26 149	—	8 967	
	1958	74 596	10	74 586	53 067	12 435	—	9 084	
República Dominicana	1959	10 370*e/	...	...	...	...	...	...
	1957	11 537	...	...	...	...	...	...

Equador	1960	13 273*h/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1959	11 673e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
São Salvador	1960	9 972	363	9 609	7 454	456	1 003i/	696					
	1959	9 339	146	9 193	7 299	538	1 003i/	353					
Guatemala	1960	13 092e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1959	12 864e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	1958	5 135	20	5 115	2 916	1 232	339	628					
	1957	3 608	—	3 608	2 096	823	264	425					
Honduras	1959	6 384*	...	...	3 920*	...	...	...	...	...	...	...	...
	1958	6 827	...	...	3 941	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	150 160*e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1959	118 560*e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicarágua	1959	4 991	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1958	4 919	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	1959	13 900	714	13 186	7 361	3 411	506	1 908					
	1958	13 168	890	12 278	6 608	2 937	440	2 293					
Paraguai	1960	2 724*	...	...	1 785*	...	...	...	...	...	...	...	...
	1959	2 574	...	...	1 695	...	...	...	...	...	...	...	...
Peru	1959	41 623	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1958	32 477	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguai	1959	48 841*e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1958	42 772 e/	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	1959	191 958	21 229	170 729	69 667	26 013	23 322k/	51 727					
	1958	146 510j/	14 651	131 859	...	...	19 136k/	...					

a/ Incluídos 108.000 dólares para amortização da dívida.

6/ Incluído o ensino anterior ao primário (educação pré-primária).

cl Incluídos os gastos administrativos com o ensino superior.

dl Quanto aos gastos correspondentes a 1958, e para facilitar as comparações, converteram-se as divisas locais em dólares dos EUA, a base do novo tipo de câmbio (1 peso = 0,012 dólares), estabelecido em 12-1-1959. O anterior tipo oficial de câmbio, vigente de 1955 a 1959, era 1 peso = 0,0556 dólares.

e/ Gastos correspondendo apenas ao Ministério da Educação.

// Incluídos o ensino anterior ao primário (educação pré-primária), a educação de adultos e a formação de professores.

gl Subvenções concedidas à Universidade do Chile e à Universidade Técnica do Estado.

hl Apenas as despesas autorizadas pelo Governo Central ou Federal.

i/ Universidade de São Salvador.

j/ Despesas autorizadas pelo Estado, pelo Ministério da Educação e pelas autoridades municipais.

kl Apenas as Universidades.

Dólares

a) Vencimentos dos professores (média 90 dólares mensais) ..	1 080
b) Despesas gerais	120
c) Assistência escolar: relatórios, calçado, roupas, ajuda financeira	120
d) Administração e supervisão, calculada em cerca de 5%	70

1390

Despesa de capital aproximadamente 35 dólares por aluno

Despesa de capital correspondente a uma classe de 40 alunos:

Dólares

a) Construção de uma sala de 60 metros quadrados avaliados a 30 dólares por metro quadrado	1 800
b) Móveis	600
c) Equipamento e utensílios	200

2 600

ou aproximadamente 65 dólares por vaga adicional.

Gastos periódicos: aproximadamente 600 dólares por estudante, em todo o ensino superior.

Gastos de capital: aproximadamente 1 200 dólares por vaga adicional, em todo o ensino superior.

B. Pode-se argumentar que, se fôr realizada a simples projeção dos gastos normais presentemente observados, as deficiências atuais continuarão a existir. Para evitar que isso ocorra, foram deliberadamente reduzidas ao mínimo as perdas, admitindo-se que a qualidade deve melhorar de par com a quantidade. É isso se torna evidente dividindo os gastos de cada "classe" pelo número de estudantes previstos por classe, em vez de fazer o cálculo dos que terminam o ano. Nunca será demais lembrar que a média desses gastos médios para a região apenas constitui um instrumento para se calcular o custo não correspondendo a nenhum país. Além disso, os gastos calculados para um quinquênio completo são inexatos porque foi necessário aplicar a média do primeiro e do último quinquênio, multiplicada pelos cinco anos do período. Com esse "cálculo médio" pode-se admitir que os gastos periódicos acusem aumentos perfeitamente diretos, durante o período, o que, desde logo, se afasta bastante da realidade de um sistema educativo em expansão.

Quadro 14 A

Despesas anuais com educação

Gastos anuais	Ano base	Anos-limite	
	1960	1965	1970
1. <i>Ensino primário</i>			
a) Matrícula (milhares)	26 089	34 720	43 438
b) Custo periódico: 35 dólares por aluno (milhões de dólares). . . . .	.913	1 215	1 520
2. <i>Ensino secundário</i>			
a) Matrícula (milhares)	3 698	6 230	11 457
b) Custo periódico: 200 dólares por aluno (milhões de dólares). . . . .	.740	1 246	2 291
3. <i>Ensino superior</i>			
a) Matrícula (milhares)	521	665	905
b) Custo periódico: 600 dólares por aluno (milhões de dólares). . . . .	.313	399	543
4. Total de gastos anuais (milhões de dólares).	1966	2 860	4 354

Quadro 14 B*Despesas com educação: custo periódico por quinquênio*

Gastos periódicos em um quinquênio	1960-1965	1965-1970
Gasto anual x 5		
1. Ensino primário (milhões de dólares)	5 325	6 838
2. Ensino secundário (milhões de dólares)	4 965	8 843
3. Ensino superior (milhões de dólares)	1780	2 355
4. Total de gastos periódicos em quinquênio (milhões de dólares)	12 070	18 036

Quadro 14 C*Despesas de capital em um quinquênio*

Despesas de capital em um quinquênio	1960-1965	1965-1970
1. <i>Ensino primário</i>		
a) Vagas adicionais (milhares)	8 632	8 717
b) Despesas de capital a 65 dólares por vaga adicional (milhões de dólares)	561	567
2. <i>Ensino secundário</i>		
a) Vagas adicionais (milhares)	2 532	5 227
b) Gastos de capital: 300 dólares por vaga adicional (milhões de dólares)	760	1 568
3. <i>Ensino superior</i>		
a) Vagas adicionais (milhares)	144	240
b) Despesas de capital a 1.200 dólares por vaga adicional (milhões de dólares)	173	288
Despesas totais de capital em um quinquênio (milhões de dólares)	1 494	2 423

As despesas totais com a educação, por quinquênio, aparecem resumidas no quadro 15.

Quadro 15

Estimativa da despesa total com a educação, por quinquênio
(milhões de dólares)

	Primária	Secundária	Superior	Total
1960-1965.	5 886	5 725	1 953	13 564
1965-1970.	7 405	10 411	2 643	20 459
Total.	13 291	16 136	4 596	34 023

C. Educação de adultos

Presume-se haver cerca de 50 milhões de adultos analfabetos na região. O programa-modêlo recomenda a eliminação sistemática do analfabetismo durante o decênio. Torna-se difícil avaliar o custo dos programas de educação de adultos porque o trabalho envolvido por esse tipo de desenvolvimento da comunidade é, em grande proporção, voluntário. Por outro lado, a situação que se caracteriza pela ampliação rápida do ensino, onde um número crescente de crianças vem recebendo educação formal, produz efeito de "filtração" do ensino da criança para o adulto. As cifras sobre despesas são exíguas, porém calcula-se que a campanha de educação de adultos custará cerca de 10 dólares por analfabeto ou 500 milhões de dólares nos dez anos do programa. A atividade principal terá lugar nos primeiros cinco anos, visto que posteriormente começará a manifestar-se o efeito "filtrador" mencionado.

Assim, de acordo com o programa, resume-se por quinquênio, da forma seguinte, o custo total do ensino:

Custo total em milhões de dólares			
Gasto total	Educação de adultos	Total	
13 564	350	13 914	
20 459	150	20 609	
Total.	34 023	500	34 523

As despesas assim calculadas constituem o total correspondente a todos os tipos de educação abrangidos pelo projeto, e não representam os gastos do programa propriamente dito, se com isso pretendermos significar a ampliação prevista da educação. Claro está que, nos cálculos, foram in-

cluídos o sistema estabelecido de ensino e os gastos, tanto de manutenção como de ampliação, a êle referentes.

D. Embora destacando mais uma vez que esta seção do documento é antes ilustrativa que descritiva, deve-se considerá-la indicativa da ordem de magnitude que exigem as metas e hipóteses apresentadas. O estudo constitui exemplo de um método possível, esperando-se que sejam preparados estudos por países, em muito maior detalhe e com metodologia mais aperfeiçoada, sempre porém partindo do exemplo apresentado.

As cifras, metas e custos empregados neste documento são de caráter global, quer se trate de grupos de países ou da região em sua totalidade, e visto constituírem simples médias, não têm aplicação em nenhum país. Apesar disso, terão utilidade para o fim proposto, a saber, ilustrar que efeito e conseqüências terá uma extensa iniciativa educacional na região. É fora de dúvida que, uma vez executado o plano de ampliação sugerido no documento, verificar-se-á na região, além de assombrosa modificação da estrutura educativa, mudanças de caráter econômico e social. Porque, à proporção que os frutos do ensino se incorporam à vida social e econômica da América Latina, em quantidade crescente e com capacidade cada vez maior, demonstra-se confiantemente que o capital aplicado em educação constitui na verdade capital reprodutivo.

BIBLIOGRAFIA ANALÍTICA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS À CONFERÊNCIA DE SANTIAGO

DOCUMENTOS BÁSICOS *

GUIDES-LINES for the discussions [Documento da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962*]. Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 15p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/3/ST/ECLA/CONF. 10/L. 3/PAU/SEC/3)

Guia para os debates da Conferência, tendo em vista facilitar o trabalho dos participantes e apresentar sugestões de ordem prática relacionados com os pontos principais da reunião. 1.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL et alii — Situación demográfica, econômica, social y educativa de América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962*]. Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 128p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/4/ST/ECLA/CONF. 10/L.4/PAU/SEC/4)

Expõe a reciprocidade de influências entre os fatores econômicos e sociais e os sistemas escolares da América Latina, mostrando em que medida a situação educacional está condicionada à demografia, à economia e à estrutura social própria da região. O documento trata, na Seção I, da situação demográfica da América Latina e as suas conseqüências diretas no setor educacional; na Seção II, é descrita a estrutura econômica da região e os problemas derivados de seu processo evolutivo; a Seção III expõe as características socioculturais latino-americanas, enquanto a Seção IV mostra o estado atual da educação. Termina o documento — Seção V — considerando a possibilidade de integração desses diversos fatores mediante planos educativos vinculados aos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social. 2.

Esta bibliografia foi elaborada pelo Serviço de Bibliografia do C.B.P.E. em colaboração com o Serviço de Documentação do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, sob a direção de D. Regina Helena Tavares. Inclui documentos apresentados por organizações internacionais, estudos elaborados por especialistas dos assuntos debatidos, os informes das delegações dos países participantes e o relatório provisório da Conferência.

* Os documentos estão arrolados na ordem de sua apresentação numérica.

CASTRO, Júlio — El analfabetismo en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL. 1961, 28p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/5/ST/ECLA/CONF. 10/L.5/PAU/SEC/5)

O analfabetismo é a resultante cultural de um complexo de condições sociais, geográficas, econômicas, políticas, estando em relação direta com o grau de subdesenvolvimento. A luta para sua redução é improfícua na medida em que essas condições dificultam o progresso coletivo; mas, é bem sucedida sempre que os autênticos setores populares tomem a responsabilidade direta da condução dos assuntos públicos. Exemplifica seu estudo sobre o analfabetismo com uma pesquisa feita no Uruguai. Apresenta ainda um plano sintético para uma campanha de alfabetização. 3.

RUBIO ORBE, Gonzalo — Education and economic and cultural integration of indigenous groups. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, 1961. 20p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/6/ST/ECLA/CONF. 10/L.6/PAU/SEC/6)

Considerou-se, neste estudo, parte da população rural habitando as áreas montanhosas da Bolívia, Equador, Guatemala, México e Peru, cujo idioma não é o espanhol.

A maioria dessa população é analfabeta, sua identificação com a nação é quase nula, tendo ela conservado as características e os costumes de uma organização social da qual não participa o restante da população desses países.

Os problemas educacionais relacionados com esses grupos decorrem de seu isolamento lingüístico e cultural de sua pobreza e em vários casos de sua situação pouco favorecida dentro de uma estrutura agrária tradicional, bem como de suas relações com o Estado e com a população não indígena.

Analisa alguns aspectos desses problemas e mostra as medidas que vêm sendo tomadas para incrementar os programas que visam a incluir a educação de crianças e adultos no planejamento integral destinado a elevar o nível de vida dos habitantes indígenas, integrando-os no contexto social e nacional. 4.

WOLFE, Marshall — El planeamiento de la educación en relación al desarrollo económico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 21p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/7/ST/ECLA/CONF. 10/L.7/PAU/SEC/7)

O presente documento é parte de um estudo sobre os problemas de desenvolvimento social e econômico equilibrado, que está sendo realizado pela Direção de Assuntos Sociais das Nações Unidas. Os resultados preliminares são apresentados no "Informe sobre la Situación Social en el Mundo, 1961" (Doc. E/CN/5/346). Este informe comenta as mútuas relações entre o desenvolvimento econômico e social; o problema de definição do desenvolvimento "equilibrado", modalidades efetivas de desenvolvimento em diferentes países, segundo as apreciações dos diversos indicadores sociais e econômicos, níveis atuais das despesas

para finalidades sociais e econômicas em vários países e as disposições administrativas para a coordenação dos programas econômicos e sociais. 5.

CENTRO Latinoamericano de Demografia — Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 156p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/8/ST/ECLA/CONF. 10/L.8/PAU/SEC/8)

Estuda a situação atual da educação na América Latina, do ponto-de-vista demográfico, ligando-o ao problema do analfabetismo e à necessidade de dar-se educação à população infantil em idade escolar. Este estudo apresenta gráficos e escalas, referentes ao assunto, de todos os países latino-americanos. 6.

TEIXEIRA, Anísio S. — Valores reales y profesados en política educativa. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, 1961. 26p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/9/ST/ECLA/CONF. 10/L.9/PAU/SEC/9)

Procura interpretar o sistema educacional brasileiro através da existência de valores e propósitos reais em oposição aos valores e propósitos ideais ou proclamados, o que seria uma consequência do que Anísio Teixeira chama "dualismo da sociedade sul-americana". Este dualismo teria surgido com a importação de uma cultura estranha ao meio a que se destinava, sem a necessária adaptação, levando assim à contradição mencionada.

Paz uma rápida análise da política de colonização portuguesa e espanhola na América Latina, examinando sua repercussão na educação formal das colônias americanas. Após uma ligeira apreciação da evolução dos sistemas educacionais europeus, examina a evolução brasileira, comparando-a com a de outros países e encontrando no Brasil uma tendência à conservação de normas e padrões abandonados como obsoletos e anacrônicos nos países de onde são importados, à preservação de dois tipos de escola — um para a elite, outro para as classes menos favorecidas — e a uma progressiva simplificação da escola primária, em detrimento de sua eficiência.

Atribui esse fato a dois conceitos falsos, conservados ainda na política educacional brasileira — um conceito que define como místico ou mágico, dando à escola um valor absoluto e tomando a educação como um fim em si mesma, e o conceito da educação formal como um meio automático de ascensão social. Esses conceitos explicam a substituição dos valores ideais e proclamados, por valores reais bastante diferentes daqueles.

Finalizando apresenta sugestões e esboça a tendência da evolução do sistema educacional brasileiro num sentido mais coerente com a realidade nacional e com uma civilização moderna e industrial. 7.

INTERNATIONAL Cooperation Administration (Point IV) — ICA Cooperative education programs in Latin America. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1961. 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/10/ST/ECLA/CONF. 10/L.10/PAU/SEC/10)

Depois de um pequeno histórico sobre o programa de cooperação, dos Estados Unidos, no desenvolvimento educacional da América Latina, apresenta os objetivos desse programa em vários países latino-americanos. No Brasil a "ICA Cooperative Education Programs" compreende programas de ensino elementar, industrial, superior e treinamento na indústria (TWI). Refere-se às atividades da PABAE, à comissão do Ensino Industrial, à assistência dada ao desenvolvimento do Departamento de Engenharia Naval e Arquitetura da Universidade de São Paulo e ao Instituto Técnico da Aeronáutica, em São José dos Campos. 8.

OFICINA Sanitária Panamericana — La relación entre la salud y la educación en el desarrollo económico y social. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 17p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/11/ST/ECLA/CONF. 10/L.11/PAU/SEC/11).

Trata da relação mútua entre a saúde e a educação dentro do processo de desenvolvimento econômico e social, mostrando a importância da saúde, salientada na Ata de Bogotá e na insistência em projetos relacionados com a higiene, como programas de abastecimento de água e congêneres, ligados ao desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. 9.

SILVERT, K. H. et alii — La educación y el significado del desarrollo; um estudo preliminar. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 242p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/12/ST/ECLA/CONF. 10/L.12/PAU/SEC/12)

Este inquérito foi realizado com duplo objeto: reunir material para os debates sobre política em matéria de educação e desenvolvimento econômico e social e como contribuição, em forma acadêmica, às teorias e informações relativas aos problemas sociais e aos processos de desenvolvimento. Trata-se de uma exposição preliminar, focalizando o primeiro dos objetivos citados, e que deve ser submetida a análise mais detalhada antes de edição definitiva. Procura o estudo formular uma definição operativa do desenvolvimento social, sugerir formas de relação entre os aspectos econômicos e sociais do desenvolvimento e as instituições educativas e apresentar, em apoio às diversas hipóteses básicas, dados originais permitindo uma discussão mais ou menos extensa sobre tema pouco estudado universalmente e muito menos na América Latina. 10.

NAÇÕES UNIDAS [OIT] — Quantitative and qualitative evaluation of manpower in relation to educational and vocational training requirements arising out of economic development. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 47p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/13/ST/ECLA/CONF. 10/L.13/PAU/SEC/13)

Considerações sobre a importância de se avaliar as necessidades e os recursos em pessoal para, com a aplicação integral e efetiva dos mesmos, conseguir o desenvolvimento econômico e social do país.

Através dos programas de treinamento educacional e vocacional, bem como pelo aperfeiçoamento e complementação dos órgãos e recursos destinados àquela apuração, é possível levar avante os planos de desenvolvimento econômico de países como os da América Latina, que se encontram ainda em estágio inicial desse processo. Em dois anexos, indica as principais fontes de informação sobre pessoal e tipos de dados geralmente obtidos, e transcreve a resolução da sétima conferência de Estados Americanos membros da Organização Internacional do Trabalho, realizada em Buenos Aires, de 10 a 21 de abril de 1951. 11.

NAÇÕES UNIDAS. O.I.T. — La formación profesional en América y los problemas del desarrollo económico. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL. 1962. 145p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/14/ST/ECLA/CONF. 10/L.14/FAU/SEC/14)

Este estudo abarca todos os grandes problemas da formação profissional dos trabalhadores para cada nível de qualificação na indústria, no comércio e na agricultura, sem perder de vista a necessidade de localizá-los com respeito à situação educativa, à evolução econômica e à dinâmica demográfica dos países latino-americanos, onde urge encontrar meios para sua solução. 12.

SCHULTZ, Theodore — Education as a source of economic growth. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 36p. mimeogr. (UNESCO/ED/15/ST/ECLA/CONF.10/L.15/PAU/SEC/15)

A análise da contribuição das fontes do crescimento econômico tradicionalmente estabelecidas — terra, trabalho e capital — na elevação da renda nacional, tem ressaltado a existência de fontes adicionais geralmente omitidas, entre as quais se inclui a educação.

O valor econômico da educação tem sido rejeitado em virtude da crença fortemente arraigada de que os atributos culturais da educação situam-se fora do âmbito econômico e de que os valores humanos a serem transmitidos aos estudantes serão aviltados se conjugados a valores dessa natureza.

As escolas vêm-se tornando, cada vez mais, *firmas especializadas*, que produzem e distribuem conhecimento. A elas estão vinculados *custos reais*, tendo em vista exigirem recursos: professores, administradores, prédios, bibliotecas, laboratórios.

A educação é uma forma particular de investimento capaz de ampliar não só as oportunidades do povo, aumentando seu salário futuro, como também a renda nacional, através do maior e melhor preparo da mão-de-obra.

Estudos sobre a situação educacional na América Latina apontam várias causas determinantes do subinvestimento em capital humano nessa área, onde prevalece o ponto-de-vista de que a educação é somente consumo, merecendo, por isso, baixa prioridade em relação a setores de desenvolvimento considerados mais produtivos. 13.

THE ECONOMIC Intelligence Unit Limited — Los beneficios económicos y sociales de la inversión en la enseñanza. [Documento apresentado à

Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1 Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 62p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/16/ST/ECLA/CONF. 10/L.16/PAU/SEC/16)

Com o objetivo de elucidar a relação que existe entre a educação e o progresso econômico, estabeleceu-se a comparação e a correlação entre os seguintes dados estatísticos: 1) gastos em educação, incluindo os privados; 2) população total — por grupo de idades; 3) índice de analfabetismo; 4) população escolar e universitária; 5) mão-de-obra, classificada por ocupação; 6) produto nacional bruto, produto interno bruto e renda nacional; 7) capitalização bruta. A primeira parte do informe refere-se às cifras correspondentes aos anos de 1950-1959 dos países seguintes: Chile, Estados Unidos, México, Porto Rico, Dinamarca, Itália, Egito, Nigéria, Ceilão, Índia e Japão. A segunda parte estuda os benefícios econômicos da inversão no ensino nos Estados Unidos, Dinamarca e Japão. 14.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO — The mass media of information and economic and social development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 13p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/17/ST/ECLA/CONF. 10/L. 17/PAU/SEC/17)

Resumo das principais conclusões e recomendações da Reunião de Especialistas em desenvolvimento dos meios de informação na América Latina, convocada pela UNESCO, em Santiago do Chile, de 1.º a 13 de fevereiro de 1961. Tem em vista promover cooperação nos planos destinados a incrementar esses meios (rádio, imprensa, filmes e televisão), a fim de que possam atingir os 200 milhões de habitantes da América Latina, proporcionando-lhes melhores oportunidades educacionais e culturais e auxiliando o progresso econômico e social. 15.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL e UNESCO — Notas sobre financiamentos y costos de la educación en algunos países de América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 27p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/18/ST/ECLA/CONF.10/L.18/PAU/SEC/18)

Analisa a utilização e os gastos feitos com a educação nos países latino-americanos, baseando-se para isso nas seguintes fontes de recursos: 1) orçamento nacional; 2) orçamentos dos estados, províncias ou departamentos; 3) orçamentos locais; 4) contribuições de organismos autônomos; 5) rendas próprias do serviço educativo; 6) contribuição familiar e social; 7) contribuição das empresas; 8) crédito interno; 9) crédito externo; 10) ajuda técnica e financeira externa. Acentua a necessidade de dados mais completos sobre a situação real.

MOREIRA, J. Roberto, Olga de Oliveira e Silva e Maria Leda Rodrigues de Almeida — Brasil: Inventario de las necesidades de educación para el desarrollo económico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 122p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/19/ST/ECLA/CONF.10/L.19/PAU/SEC/19)

Sobretudo com base em dados oficiais, o informe apresenta, para os três níveis, uma visão sucinta do sistema educacional brasileiro, de seus principais problemas e deficiências, das medidas administrativas tendentes a solucioná-los, e tenta avaliar as necessidades educacionais para o desenvolvimento econômico.

Demonstra que o país, como um todo, tem grandes necessidades pedagógicas a satisfazer para alcançar as condições mínimas indispensáveis ao desenvolvimento. 17.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO — Planeamiento integral de la educación con el planeamiento económico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 88p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/20/ST/ECLA/CONF.10/L.20/PAU/SEC/20)

Este documento foi preparado pela UNESCO, dentro da série de documentos de base para a Conferência, como contribuição à discussão do tema: "planejamento da educação em relação com o planejamento econômico e social." Na introdução situa o problema e, a seguir, mostra as realizações neste campo de atividades. Termina apresentando, de forma esquemática, os principais métodos e técnicas peculiares ao planejamento educacional. 18.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO — La educación primaria en América Latina: problemas y perspectivas. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 63p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21/ST/ECLA/CONF./10/L.21/PAU/SEC/21)

Oferece uma síntese do estado atual da educação primária na América Latina, seus principais problemas, e causas que os determinam. O documento consta de cinco partes: 1) descrição objetiva, de caráter fundamentalmente estatístico, sobre a situação existente quanto à expansão da educação primária e as causas que impediram até agora a sua generalização; 2) características da formação do pessoal docente e de sua situação econômica e profissional; 3) estudo da organização escolar e dos elementos técnico-pedagógicos do sistema educacional primário; 4) administração e financiamento da educação primária; 5) relações entre a situação educacional descrita anteriormente e determinados aspectos da situação demográfica, econômica e social na América Latina. 19.

MUNIZAGA AGUIRRE, Roberto — La universidad latinoamericana. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 61p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21-A/ST/ECLA/CONF.10/L.21-A/PAU/SEC/21-A)

Examina o conceito de Universidade, suas estruturas técnico-administrativas e os elementos humanos que a constituem, mostrando a íntima relação que une esses três aspectos. Ressalta que é necessário compreender que existe um tipo de Universidade latino-americana inseparável do seu contexto social e cultural e que aspira conservar sua essência com os mesmos direitos que o tipo francês, americano ou russo. Em conclusão, formula uma série de interrogações, procurando equacionar as diretrizes para uma reforma da Universidade latino-americana. 20.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO — La educación media en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 41p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21-B/ST/ECLA/CONF.10/L.21-B/PAU/SEC/21-B)

Analisa, baseando-se em dados percentuais, todos os problemas de estrutura, planos, programas e métodos do ensino médio e técnico dos países latino-americanos. Mostra que a reforma do ensino médio, sobretudo se êle deve ser enquadrado no planejamento integral da educação, pressupõe não apenas um estudo dos fins que deve alcançar e dos métodos e técnicas mais adequados para isto, mas, também, dos meios de que dispõe e das deficiências que a limitam. 21.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, Secretaria Executiva — Desarrollo económico y educación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 73p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/22/ST/ECLA/CONF.10/L.22/PAU/SEC/22)

Mostra a necessidade de integração da política social com a econômica, de modo que a elevação dos níveis de vida, além de ser um fim em si mesma, constitua parte do processo orientador do sistema e do ambiente econômico e institucional para lograr a continuidade do crescimento, de tal forma que possa manter-se por seus próprios meios. Todos os problemas do desenvolvimento econômico da América Latina devem ser estudados correlatamente com os problemas educacionais, dada sua alta importância na economia do país. 22.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, Centro regional para o Hemisfério Ocidental — Servicios bibliotecarios y de documentación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1*] Santiago Chile, CEPAL, 1962, 11p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/23/ST/ECLA/CONF.10/L.23/PAU/SEC/23)

Tece considerações sobre a importância e necessidade dos serviços bibliotecários e de documentação, buscando uma solução para o problema, de forma a integrá-los aos programas de extensão e melhoramento da educação. Sugere também formas para a aceleração do desenvolvimento dos serviços bibliotecários em todos os níveis. 23.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, CREFAL — Literacy and adult education. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1*] Santiago, Chile, 1962, 13p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/24/ST/ECLA/CONF.10/L.24/PAU/SEC/24)

Examina o problema do analfabetismo num país que, em virtude dos seus recursos econômicos, organização política e administrativa, composição e distribuição de sua população, percentagem de analfabetos, esforços despendidos para a erradicação do analfabetismo, pode ser tomado como exemplo de toda a situação mundial. Desse modo, julga ser possível apresentar um estudo do problema do analfabetismo e das

medidas recomendadas para sua solução, de maneira concreta e objetiva, evitando assim cair no erro de generalizações.

O país estudado aqui e sua situação, com pequenas variações, pode coincidir com um país existente. 24.

SOCIEDADE Interamericana de Planificação — La enseñanza de la planificación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CBPAL, 1962, 23p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/25/ST/ECLA/CONF. 10/L. 25/PAU/SEC/25)

Um dos maiores problemas da planificação na América Latina é ter-se desenvolvido de forma desigual, quer profissionalmente, quer juridicamente, existindo muito pouca comunicação e colaboração nestes campos. Logo, é necessário iniciar-se uma ação para remediar esta situação, a fim de promover um enfoque mais equilibrado e integrado da planificação, do ponto-de-vista profissional; a integração da planificação com o ramo executivo, do qual é um dos processos "regulares"; maior grau de coordenação dos diversos aspectos da planificação entre os três níveis do governo. 25.

CANO, Maria T. e Adelaide G, Farrah — Bibliography on Education and Social Development (american sources). [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 62p. multilit. (UNESCO/ED/CEDES/26/ST/ECLA/CONF. 10/26/PAU/SEC/26)

Bibliografia sobre educação e desenvolvimento econômico preparada pela Divisão de Educação da União Pan-Americana, compreendendo fontes americanas.

É dividida em três partes: 1) trabalhos diretamente relacionados com o assunto — 97 itens; 2) trabalhos indiretamente relacionados com o assunto — 88 itens; 3) apêndice com a indicação de bibliografias sobre o tema focalizado — 12 itens. 26.

OEA — Science education programs and plans. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 8p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/27/ST/ECLA/CONF. 10/L.27/PAU/SEC/27)

A educação científica deve ser incrementada na maioria dos países latino-americanos, já que o desenvolvimento econômico e social está estreitamente ligado ao desenvolvimento da ciência e da engenharia.

Mostra a necessidade de se criar, nesses países, um núcleo altamente treinado de cientistas, engenheiros e técnicos, cujo nível depende da qualidade do curso e do grau de preparo que recebem das escolas secundárias e das universidades. Na maioria dessas escolas ainda prevalece uma aproximação menos experimental do preparo científico e da engenharia, dando-se maior ênfase à teoria.

Torna-se urgente modificar certos conceitos em torno do ensino científico, procurando conciliar a filosofia humanística com a ciência, desenvolvendo meios de informar o público latino-americano sobre a posição central da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea

e esclarecendo a contribuição que podem trazer ao desenvolvimento de seus países.

Essas necessidades latino-americanas levaram a OEA a criar a Divisão de Ciências da União Pan-Americana, que vem levantando gradualmente a situação do ensino, das pesquisas científicas e da engenharia nos Estados Membros, bem como das necessidades urgentes de assistência na melhoria e na expansão do curso científico em base regional e nacional. 27.

SALAS, lima e Enrique Saavedra E. — La Educación en una comuna de Santiago (Comuna de San Miguel). [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 118p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/29/ST/ECLA/CONF.10/L.29/PAU/SEC/29)

Apresenta uma pesquisa realizada na comunidade de San Miguel, zona periférica do "Gran Santiago", de elevada concentração demográfica e acelerado ritmo de crescimento da população, esperando-se que o conhecimento da situação educacional de uma localidade típica permita chegar-se a generalizações válidas a outros setores do país, dando assim uma base para mudanças e melhoramentos na educação. Consta de quatro partes: 1) descrição geográfica e institucional da comunidade, características demográficas, características sócio-econômicas e níveis da educação da população; 2) estudo do sistema escolar da comunidade; 3) estudo dos educandos, do pessoal da administração geral e docente e dos locais escolares; 4) análises dos planos e programas de estudo, apreciação das instalações, material didático e textos; estudo da organização e administração dos estabelecimentos escolares, e estudo das finanças escolares. 28.

BARRACLOUGH, Solon — Estructura agraria y educación en América Latina. [Documento apresentado pela Organização das Nações Unidas à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/30/ST/ECLA/CONF.10/L.30/PAU/SEC/30)

Mostra que o desenvolvimento agrícola na América Latina deverá ser acompanhado de mudanças estruturais profundas, tais como reforma agrária, novas normas de crédito, alteração demográfica etc. Em decorrência, os trabalhadores do campo terão necessidade de receber mais educação, não só em benefício próprio, mas também para a melhoria das condições econômicas e sociais do meio rural. Este estudo situa a educação como um complemento do desenvolvimento agrícola e das mudanças da estrutura agrária, analisando essas relações em seus vários fatores. 29.

NAÇÕES UNIDAS, FAO — Rural education. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 12p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/31/ST/ECLA/CONF.10/L.31/PAU/SEC/31)

Mostra que qualquer sistema de educação rural deve ser baseado no conhecimento dos problemas ligados à agricultura e à vida rural.

Os programas de planejamento devem determinar as necessidades qualitativas e quantitativas no que se refere ao treinamento de pessoal em ciências e técnicas rurais.

Na América Latina, essa educação vem sendo feita em três níveis:

1. Educação elementar rural.
2. Ensino médio técnico.
3. Ensino superior (Escolas de Agronomia).

Apresenta uma série de sugestões para o desenvolvimento desses três níveis de educação rural. 30.

NAÇÕES UNIDAS, FAO, Oficina de Nutrición en América Latina — El problema de la educación en matéria de nutrición y alimentación em América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 18p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/32/ST/ECLA/CONF. 10/L.32/PAU/SEC/32)

Procura demonstrar que a situação alimentar na América Latina requer melhorias urgentes e que entre os fatores de ação para alcançar esse objetivo figura em primeiro plano a educação alimentar das famílias. Refere-se primeiramente aos diversos meios utilizáveis para proporcionar essa educação aos membros da família e, em segundo, analisa um possível planejamento de programas a curto ou longo prazo, bem como os critérios que permitem decidir sobre as prioridades de mobilização de pessoal, meios e recursos financeiros para atingir maior rendimento dos esforços da FAO. 31.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL — Compêndio de estatísticas relativas a aspectos demográficos, econômicos y sociales de la educación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 18p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/33/ST/ECLA/CONF.10/L.33/PAU/SEC/33)

Este trabalho oferece, através de gráficos, um resumo dos principais aspectos demográficos, econômicos, sociais e educativos dos diferentes países latino-americanos. Apresenta, estatisticamente ordenados, alguns dos dados analisados em outros estudos preparados para a Conferência. 32.

DAVÉE, Robert L. — El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y sus programas de educación y adiestramiento en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 17p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/34/ST/ECLA/CONF.10/L.34/PAU/SEC/34)

Apresenta o que tem feito a UNICEF na América Latina no setor da nutrição e educação, não apenas através de aparelhamentos e cotas em dinheiro, mas também com bôlsas-de-estudo oferecidas em moeda nacional para cursos de formação, buscando uma melhoria do nível do pessoal desses países, assim como o aumento desses mesmos especialistas. 33.

MEDINA ECHAVARRIA, José — El desarrollo econômico de América Latina; consideraciones sociológicas. [Documento apresentado à *Conferência*

sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 164p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/35/ECLA/CONF.10/L.35/PAU/SEC/35)

Assinala a necessidade de um enfoque analítico e histórico. Estuda o processo das transformações estruturais que ocorreram na América Latina no campo econômico, político e ideológico. Passa logo à análise das mudanças atuais na estrutura do poder, com referência especial às emergentes classes médias e ao papel dos militares e das massas urbanas extremistas. Finalmente expõe os problemas do desenvolvimento econômico com relação aos problemas da democracia e da estabilidade política à luz dos moldes soviético e ocidental. 34.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, UNESCO — Manpower structure, educational requirements and economic development needs. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/36/ST/ECLA/CONF.10/L.36/PAU/SEC/36)

O fato de ser a educação um dos requisitos básicos para o desenvolvimento econômico e social já está efetivamente admitido há algumas décadas. Estudos teóricos e concretos necessitam ainda ser efetuados para demonstrar a inter-relação da educação com outros fatores do desenvolvimento com a finalidade da melhor utilização de recursos humanos no processo de integração social e de elevação do nível de produtividade e de vida.

Esses estudos e pesquisas são também indispensáveis para o estabelecimento de uma metodologia específica da contribuição da mão-de-obra e para o planejamento educacional dentro do esquema da planificação econômica-social.

Este trabalho limita-se à discussão de alguns aspectos da educação que exercem uma influência direta sobre o desenvolvimento econômico e social e que podem ser considerados como requisitos educacionais para o desenvolvimento integral e em particular para a contribuição da mão-de-obra. 35.

INFORME Provisional... [da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 151p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/ST/ECLA/CONF.10/L.37/PAU/SEC/37)

O presente relatório divide-se em três partes: na primeira descrevem-se a composição e a assistência da Conferência, seu temário e a organização dos trabalhos; a segunda parte, depois de uma introdução geral em que se mostra o sentido da Conferência, resume suas deliberações tanto nas sessões plenárias como nos comitês organizados para examinar diferentes pontos do temário. Nesta parte, encontra-se a "Declaração de Santiago do Chile", aprovada em plenário, contendo recomendações sobre: formulação de programas de desenvolvimento educacional integrados em planos de desenvolvimento econômico e social; medidas relativas à aplicação de recursos financeiros em educação, compatíveis com a capacidade produtiva de cada país latino-americano, de modo que, em 1965, a América Latina, em seu conjunto, possa distribuir não menos de 4% de sua renda bruta à educação; esforços a

serem desenvolvidos pelos organismos financeiros internacionais, para aprovação e realização de projetos elaborados pelos signatários da Carta de Punta del Este a eles submetidos e cuja finalidade seja de incrementar os recursos educacionais desses países; modalidades de colaboração e cooperação entre os organismos internacionais e os países latino-americanos para a execução de planos educacionais, com sugestões às Nações Unidas e órgãos especializados para que estabeleçam entre si e com os organismos interamericanos a coordenação indispensável ao êxito desses planos etc.

Na terceira parte, estão reunidas as conclusões e as recomendações a que chegaram os participantes da Conferência ao finalizar seus trabalhos.

Apresenta quatro anexos: lista de participantes, discursos inaugurais, o documento "Situação Demográfica, Econômica, Social e Educativa na América Latina" e a lista geral dos trabalhos apresentados. 36.

PROVISIONAL Report... anexes [da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 212p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add.1/ST/ECLA/CONF.10/L.37/add.1/PAU/SEC/37)

Este documento contém: 1) lista dos participantes da Conferência; 2) discursos: do Ministro da Educação do Chile, do Secretário de Educação do México, do Diretor-Geral da Unesco, do Secretário da CEPAL, do Subsecretário para os Assuntos Econômicos e Sociais da OEA, do Diretor-Geral da FAO, do representante do Diretor-Geral da OIT e do Sr. Rodolfo Baron Castro, membro do Conselho Executivo da UNESCO.

Inclui ainda o trabalho: "Situação Econômica e Social e Educativa na América Latina", já analisado no item 2, e lista dos documentos elaborados para a Conferência. 37.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO, Secretaria — Una base para estimar las metas educativas en América Latina y los recursos financieros necesarios para alcanzarlas: estudio estadístico. Informe provisional de la Conferência, anexo especial. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 26p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add.2/ST/ECLA/CONF.10/L.37/add.2/PAU/SEC/37/add.2)

Descreve a situação atual do ensino, em termos quantitativos, indica o progresso registrado durante os últimos cinco anos e determina o esforço adicional que necessitaria um programa decenal de educação dos países latino-americanos, mostrando que as metas de cada país, em matéria de educação, deverão decorrer do processo nacional de planificação econômica e social. 38.

NIETO CABALLERO, Agustín — Discurso pronunciado por el relator general al presentar el informe de la [Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 6p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add.3/ST/ECLA/CONF.10/L.37/add.3)

A dispersão da população latino-americana, as condições infra-humanas de habitação, o atraso das práticas agrícolas, a renda nacional deficiente, o analfabetismo, a carência de técnicos, a insuficiência de

dirigentes para vastas empresas do espírito e do desenvolvimento econômico, são fatos que reclamam uma ação imediata e programas de largo alcance. Por isso, só é possível atualmente falar-se em uma educação integral que permita ao homem incorporar-se à sociedade e somar-se aos valores da cultura universal. Mas, esta obra tem de ser fruto do esforço interno dos povos, mediante a adoção de adequados sistemas de planejamento para o desenvolvimento cultural, econômico e social, para que não exista mais o divórcio entre a escola e a vida.

39.

DOCUMENTOS INFORMATIVOS

PHILLIPS, H. W. — Education as a basic factor in economic and social development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d. 22p. mimeogr. (Information document 2)

Relatório básico a respeito do papel da educação no desenvolvimento econômico e social em geral.

Refere-se à educação como fator na produção e a seus efeitos sobre padrões de consumo, uma vez que a educação procura evitar a má distribuição do orçamento individual ou da família e a substituir gastos irracionais por aquisições duráveis.

Focalizando a educação como um fator do desenvolvimento econômico, divide o assunto nos seguintes tópicos: 1) aspectos do problema da mão-de-obra; 2) renda proveniente da educação; 3) papel da educação no conjunto de funções produtivas; experiência histórica; os resultados dos investimentos em educação; 4) problemas da distribuição dos recursos com a educação em relação aos outros setores da economia nacional e dentro do setor educacional; 5) alguns aspectos do financiamento da educação.

40.

BRAND, W. — The financing of education. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 5p. mimeogr. (Information doc. 3)

A primeira parte desse trabalho mostra em detalhe como alguns fatores devem ser considerados e que informações são necessárias para o preparo de planos financeiros de educação. A segunda parte apresenta um modelo hipotético de financiamento da educação, para a África Central.

41.

LEWIS, W. A. — Education and economic development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 19p. mimeogr. (Information doc. 4)

Procura responder à questão: quanto de educação, e de que tipo, precisa uma comunidade para desenvolver-se?

A longo prazo, a comunidade é capaz de absorver qualquer quantidade de educação. A curto prazo, o excesso de pessoas educadas em determinada categoria produz desemprego nessa categoria.

Em última análise, a sociedade consegue absorver um número ilimitado de pessoas educadas, aumentando os requisitos educacionais exigidos para algumas funções, elevando eventualmente, enquanto isso, a quantidade ou qualidade de trabalho executado.

O ponto de partida para avaliação das necessidades educacionais deve consistir no levantamento dos recursos existentes, por meio de recenseamento da população.

Através de uma fórmula simples, mostra que é possível calcular o número de pessoas a serem requisitadas para determinada ocupação num ano qualquer.

Existe geralmente relação entre o número de pessoas solicitadas para determinada ocupação e o número requerido para outra ocupação ou ocupações, cujas tarefas são interdependentes.

Destaca a necessidade, nos países mais pobres, de serem aumentados os cursos técnicos de nível médio, para atender aos 80 a 95% de crianças que não entram para as escolas secundárias acadêmicas.

As comunidades em desenvolvimento precisam contar com 2 a 10% de sua população adulta especializada em construção, metalurgia e máquinas, além dos trabalhos agrícolas. As regiões subdesenvolvidas precisam contar ainda com pessoal intermediário, entre os cursos secundários e a universidade.

Acentua, finalmente, a importância da educação de adultos. 42.

HARBISON, F. H. — The process of educational planning. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] s.l./s.ed./s.d., 14p. mimeogr. (Information doc. 5)

Considerando as principais tarefas de sociedades em processo de modernização, refere-se principalmente ao planejamento educacional para as sociedades em rápida transformação, tema da Conferência.

Analisa a seguir os pontos a serem discutidos no certame: 1) os problemas críticos como uma infra-estrutura para o planejamento; 2) as etapas essenciais do processo de planejamento; 3) a suplementação de planos dentro de um esquema de mais amplo desenvolvimento econômico e político; 4) a avaliação de planos de determinados problemas que envolvem conseqüências no preparo de programas e material destinados à educação e ao aperfeiçoamento do pessoal docente. 43.

NAÇÕES UNIDAS — Special Fund — Technical Education and training in less developed countries; the work of the Special Fund with particular reference to Latin America. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] s.l./s.ed./s.d. (Information doc. 6)

O Fundo Especial, criado pela Resolução 1240 (XIII) da Assembléia Geral, passou a existir como agência das Nações Unidas em 1.º de janeiro de 1959. Os recursos são obtidos por meio de contribuições anuais voluntárias dos Governos. Os critérios que orientam as atividades do Fundo incluem: completa participação dos países adiantados e dos menos desenvolvidos na mobilização de recursos, pessoal e equipamentos para os projetos aprovados; participação da experiência e facilidade das organizações membros das Nações Unidas interessadas no desenvolvimento social e econômico; seleção nos programas visando

garantir façam eles parte de uma política econômica nacional sólida, que contribua substancialmente para o desenvolvimento econômico dos países e em harmonia com outros programas de assistência bilateral e multilateral: distribuição, *a priori*, dos recursos para levantamentos, pesquisas, educação e treinamento; considerável distribuição, pelos Governos contemplados, para o custo dos projetos e o estabelecimento de obrigações em relação aos êxitos dos programas. 44.

EL CONSEJO Superior Universitario Centroamericano y su "Plan de Integración Regional de la Educación Superior Universitaria Centroamericana". [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, s.l/ s.d., 21f'. mimeogr. (Documento informativo 7)

Historia o estabelecimento do Conselho Superior Universitario Centro-americano (CSUCA), criado em 1948 para melhor entrosamento das atividades de ensino e de pesquisas das Universidades Centro-americanas, considerando a unidade geográfica, histórica, ética, cultural e ecológica dos países dessa região. Em seguida, analisa o plano de integração regional da educação superior centro-americana, que tem por finalidade: 1) permitir maior diversificação dos estudos universitários, estendendo-os ao nível de pós-graduação; 2) atender com maior eficiência às necessidades de profissionais capacitados, em face do processo de desenvolvimento econômico e social da área centro-americana; 3) promover inquéritos e contribuir para o incremento do progresso social e científico dos países do Istmo, mediante concentração de recursos e melhor aproveitamento das disponibilidades materiais e de pessoal das Universidades da Centro-América. Oferece uma idéia geral dos programas já iniciados pela CSUCA para integrar regionalmente a educação superior centro-americana, para os quais já se estão elaborando projetos específicos com todos os detalhes de execução. Finalizando, externa sua confiança em que os programas de assistência internacionais procurem revisar sua política e seus pontos-de-vista quanto aos auxílios para programas educativos. 45.

DELEGACIÓN de los Países Bajos — La Educación en las Antillas Neerlandesas. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l/ s.d., 4f. mimeogr. (Documento informativo 13)

A educação nas Antilhas Neerlandesas é organizada em linhas gerais segundo a educação na Holanda. O ensino é bilíngüe; nas ilhas Curaçao, Aruta e Bonane, ensina-se holandês, e nas ilhas San Martín, Sabá e San Eustaquio (3% da população total escolar), ensina-se o inglês. As escolas diurnas compreendem os seguintes ramos: primário, intermediário, primário superior, secundário, técnico. 75% dessas escolas são católicas, e custeadas pelo governo, com exceção de escolas para analfabetos.

A presente informação dá a organização desses ramos de ensino ilustrada com dados estatísticos sobre escolas, graduação e alunos em janeiro de 1960, bem como sobre o aumento da população geral e escolar a partir de 1953. 46.

PELAEZ, César — Estimación de la matrícula escolar y de las necesidades de maestros y escuelas en la enseñanza primaria de la República de Panamá, 1960-1980. [Documento apresentado à *Conferência sobre Edu-*

cação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, Centro Latino-Americano de Demografia, 1961. 36p. mimeogr. (Documento informativo 15)

Nesse trabalho são estudados, especificamente, os aspectos demográficos do problema do ensino primário na República do Panamá. Calcula-se a população em idade escolar no futuro e, utilizando diferentes hipóteses a respeito da evolução da matrícula escolar e do nível educacional, realizam-se estimativas correspondentes às necessidades de pessoal docente e de escolas em áreas urbanas e rurais. 47.

RUIZ CARLOS, Haroldo — *Proyección de la población escolar, estimación de la probable matrícula y de las necesidades de maestros y salas de clase en la enseñanza primaria de Guatemala. 1960-1980. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Santiago, Chile, Centro Latino-americano de Demografia, 1961. 17p. mimeogr. (Documento informativo 15-A)

Na Guatemala é notável a escassez de informação estatística com referência ao aspecto educativo. Não obstante, este trabalho achou conveniente abarcar o período de 1950-1980, cujos objetivos são os de analisar a situação presente da educação, e assim, baseando-se em projeções da população (limitadas para este caso ao grupo de idade de 7 a 19 anos), estimar a provável matrícula em escolas primárias. Por fim, calcular as necessidades de mestres e salas de aula que, em determinadas condições, seriam indispensáveis no futuro, para estender o ensino primário a um setor cada vez mais amplo da população. Os dados estatísticos baseiam-se no Sexto Censo da População realizado na Guatemala em 1950. 48.

HONDURAS, Governo de — *Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Tegucigalpa, Ministério de Educación Pública, 1962, pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 16)

Este informe traz os mais recentes dados estatísticos coligidos em Honduras, relativos à educação, economia e aspectos sociais. O Plano Decenal apresentado é uma aproximação do que o país considera como efetivo dentro de sua situação atual e de seu possível crescimento até 1971. Procurou-se prever os fatores que são controláveis pelas forças sociais e econômicas devidamente organizadas no país. A estimativa do crescimento da população escolar foi feita baseando-se nos procedimentos internacionalmente aceitos. Finalmente, os dados e cálculos sobre a ajuda internacional foram tomados diretamente dos informes particulares de cada instituição ou organismo. 49.

PERU, Ministério de Educación Pública — *Esquema general de planeamiento integral de la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Lima, 1962. s.n.p. (Documento informativo 17-A.)

Este trabalho esquematiza os diversos aspectos do planejamento integral da educação: 1) problemas e tarefas; 2) conceituação geral,

requisitos básicos, finalidades; 3) organização de comitê em âmbito nacional; 4) organismos, meios e funções; 5) estatística escolar; 6) educação comparada; 7) pesquisas, planos-piloto; 8) opinião pública; 9) administração da educação: estrutura, pessoal, meios e material; 10) financiamento do ensino; 11) planejamento qualitativo, segundo os diferentes níveis; 12) normas para a estruturação funcional desses níveis; 13) articulação do sistema escolar. 50.

COSTA RICA, Ministério de Educación Pública — Aspectos de la situación social y económica que afectan la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] [San José], Publicaciones, 1962, pág. irregular, gráficos. (Documento informativo 18)

Este documento analisa, ilustrando com dados estatísticos, os seguintes aspectos da situação educacional, social e econômica de Costa Rica: 1) população total e escolar (dados dos censos de 1950 e estimativas para 1955, 1961, 1965 e 1970), taxas de crescimento, natalidade, mortalidade, casamento e índice médio de vida por província (em 1960); 2) orçamento da República para a educação em 1960; 3) renda nacional em 1950, 1955 e 1960; 4) situação do mercado de trabalho em junho de 1961; 5) movimentos migratórios internos; 6) situação sanitária e alimentar; 7) habitação; 8) previdência social, delinqüência juvenil e outros problemas; 9) aspectos do sistema educacional nos níveis de ensino pré-escolar, primário, médio, profissional e superior; a educação e a cultura na Constituição Política de Costa Rica; organização e avaliação do sistema escolar, assistência escolar e social ao estudante; associações de pais e mestres; colônias de férias, alimentação escolar, formação, seleção e salário do pessoal docente; educação de adultos; descrição dos serviços educacionais que não dependem do Ministério da Educação; rendimento escolar.

Expõe os trabalhos da "Oficina de Planificación", criada em 1955, que vem desenvolvendo estudos e projetos sobre problemas quantitativos e qualitativos do sistema escolar costariquense.

Apresenta as metas a serem atingidas pelo plano decenal de educação para o ensino primário, médio, profissional e superior, incluindo projetos específicos.

Finalizando, refere-se à ajuda internacional, qual tem sido sua participação na solução de problemas costariquenses, apresentando a estimativa do auxílio monetário internacional que seria necessário para executar os projetos educacionais. Em anexo, encontram-se informações sobre a supervisão escolar no país. 51.

URUGUAI, [Ministério de Instrução Pública e Previsão Social] — Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] s.l./s.d., 73p. mimeogr. (Documento informativo 19)

Focaliza os aspectos econômicos e socioculturais relacionados com a educação uruguaia, mostrando que as disparidades mais importantes nestes setores derivam, sobretudo, das diferenças acentuadas no grau de desenvolvimento das diversas zonas do país. Apresenta um apêndice estatístico relativo à situação educacional. 52.

HOROWITZ, Morris e Eduardo A. Zalduendo — Oferta y demanda de mano de obra especializada (universitária y técnica) en la República Argentina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Buenos Aires, Instituto Torcuato di Tella, s.d., 29p. multilit. (Documento informativo 20)

O presente informe se propõe: 1) resumir o conteúdo e os principais resultados alcançados no estudo sobre a oferta potencial, já publicado em versão preliminar; 2) expor o delineamento e o estado atual das tarefas que se realizam para a determinação do nível da procura de mão-de-obra especializada. O plano geral compreende três aspectos principais: o primeiro e o segundo analisam a oferta e a procura de mão-de-obra; o terceiro confronta os resultados alcançados e as projeções realizadas para determinar os possíveis excessos ou *déficit* dos diversos níveis e categorias. Finalizando, descreve os aspectos metodológicos e os inconvenientes e soluções que surgem dos problemas apresentados. 53.

MÉXICO, Governo do — Datos acerca de la situación educativa de México desde el punto de vista de las posibilidades de desarrollo económico y social del país. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.d., pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 23).

Examina a situação educativa mexicana, baseando-se para tanto em dados estatísticos, mostrando que o esforço nacional para a educação ainda não é satisfatório. Os dados examinados refletem, por um lado, um sistema impositivo de resultados insuficientes e, por outro, uma escassa participação da iniciativa privada. Existe uma concentração exagerada dos gastos com a educação sobre o Orçamento nacional, que não dispõe dos recursos necessários para levar a bom termo a grande obra educativa de que necessitam a infância e a juventude do país. Divide-se o informe em cinco partes: 1) a evolução demográfica e econômica do México, 1940-1960; 2) o sistema educacional do país; 3) o provável desenvolvimento econômico geral e a expansão do sistema de educação nacional; sua inter-relação e influências recíprocas; 4) bases gerais para o planejamento da educação no México; B) ajuda internacional. Apresenta ainda, como suplemento, um estudo sobre os gastos com a educação no México. 54.

PANAMÁ, Ministério de Educación — Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Panamá, Ministério de Educación, Departamento de planeamiento integral de educación, s.d., 97p. mimeogr. (Documento informativo 30)

Este informe mostra claramente que a educação nacional é um reflexo das condições gerais imperantes no país. A educação panamenha é direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente um resultado da ação dos grupos que mantêm a hegemonia no país. Não se pode continuar a pensar num melhoramento da vida nacional levando em consideração as diferentes atividades do Estado, como se estas fossem compartimentos estanques. Educação e Economia, Educação e Saúde, Educação e fontes de trabalho, Educação e Recreação e Moral

são atividades tão intimamente ligadas que não se pode estimular uma sem descuidar das outras. Continuar atuando com planos educacionais que desconhecem estas relações é perda de tempo e dinheiro, pois não se logra o melhoramento efetivo integral da vida panamenha. 55.

EQUADOR, Governo do — Condiciones generales en que se desenvuelve el sistema educativo nacional. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.d., 129p. mimeogr. (Documento informativo 31)

O sistema educacional equatoriano, em todos os níveis e ramos, sofre de séria deficiência quanto à orientação geral e quanto aos métodos e resultados da ação educativa, que se traduzem em maior ou menor falta de eficácia com relação ao progresso cultural, econômico e social do país. Este informe divide-se em três partes, apresentando dados referentes às condições demográficas, econômicas e sociais do Equador, direta ou indiretamente ligados ao problema educacional. 56.

POSADA, Jaime — Una política educativa para Colômbia. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] [Bogotá], Servido de Publicaciones de Asociación Colombiana de Universidades y dei Fondo Universitario Nacional, 1962, pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 36)

Este informe acha-se dividido em várias partes, abarcando diversos aspectos dos problemas educacionais colombianos. Intitulam-se elas: 1) As Nações Unidas e a Educação; 2) A educação, fundamento da democracia; 3) A reforma do ensino médio e do bacharelado na Colômbia (apresentando o texto do Decreto n. 45, de 11 de janeiro de 1962; a Resolução n. 0110, de 23 de janeiro de 1962. — plano de transição: Decreto n. 486, de 11 de fevereiro de 1962, sobre o bacharelado noturno; 4) A função social da universidade. 57.

EDUCAÇÃO e Desenvolvimento Econômico; relatório brasileiro para a [Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] [CBPE], [1962]. 242p. mimeogr.

Este documento focaliza a situação demográfica e social do Brasil, e o programa econômico do Governo. Analisa o sistema educacional à luz do programa econômico, o programa de emergência para ser atacado até a elaboração do Plano Nacional de Educação, as atividades em curso no momento presente e o programa imediato do corrente ano. Encerra o documento uma nota sobre a formação do magistério, como problema básico, de cuja solução dependerá o êxito dos demais esforços. 58.

EXPOSICIÓN dei Señor Abel Naranjo Villegas representante de Colômbia en Ia tercera sesion plenária [da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 14p. mimeogr.

Destaca a dificuldade de extensão da rede escolar colombiana às zonas rurais, pelo fato de que as regiões desse país são extensas, separadas por três cordilheiras e de sua população ser dispersa.

Refere-se ao plano geral de desenvolvimento econômico e social do país, mostrando suas características.

Expõe o plano quadrienal de extensão da educação primária, cujos estudos se iniciaram em 1958, discrimina vários dados desses estudos e passa à análise dos planos coordenados de extensão do ensino médio: secundário, vocacional agrícola, industrial, comercial feminino especializado e normal.

Trata da inter-relação entre a educação e a indústria assinalando as iniciativas que vêm sendo tomadas para melhor vinculação do setor industrial a tarefas educacionais.

Analisa o ensino superior, seu processo de evolução e sua organização.

Concluindo, apresenta dados sobre o crescimento demográfico e sobre os gastos com a educação em 1957 e 1962. 59.

INQUÉRITO SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Representa este trabalho uma contribuição ao estudo do problema da formação do professor primário. Expressa a opinião dos elementos experimentados e que atingiram as mais altas funções na educação primária, no Estado da Guanabara.

Para obter tal subsídio, aplicou-se a essas personalidades, em maio de 1961, questionário que, selecionadas as respostas e tabulados seus resultados, deu origem às conclusões e sugestões aqui apresentadas. O referido instrumento fora elaborado, de início, para aplicação, pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no 12.º Distrito Educacional, e abrange não somente o problema relativo à organização dos cursos de preparo do professorado do Curso Primário, como também diz respeito a aspectos correlatos, como seja a seleção dos alunos para a escola primária.

O questionário foi aplicado aos Chefes de Distrito, Diretores e subdiretores de escolas primárias, e aos responsáveis pelo expediente de escolas elementares e de Distrito (neste último caso apenas 1). Foram tabulados, separadamente, os questionários dos Chefes de Distrito, em número de 29 (Grupo A), e aos das demais categorias citadas (Grupo B). Neste último grupo estudaram-se 561 questionários.

I. Considerações básicas que orientaram a organização do questionário

As condições da sociedade moderna — em vista da evolução das necessidades sociais e humanas e do progresso dos conheci-

Contendo sugestões para a reforma dos cursos de formação de professores primários do Estado da Guanabara, o presente inquérito foi promovido pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sob a direção da Prof Lúcia Marques Pinheiro.

mentos sobre educação — a conseqüente transformação dos objetivos da escola primária levaram os países vanguardeiros da civilização a uma revisão no preparo do professor de grau elementar, a quem cabe parte da imensa tarefa de preparar o homem, o cidadão e o futuro trabalhador, tarefa para a qual os países mais progressistas já asseguram no mínimo doze anos de educação para todos, em dia integral.

No Brasil ainda não conseguimos oferecer mesmo o mínimo de seis anos de educação elementar, em dias integrais, para todas as crianças, e cabe, no momento, ao ensino elementar toda a responsabilidade nessa educação comum, lastro sobre o qual terá de fundar-se a vida democrática. Já se nota, porém, um promissor movimento em favor da educação para todos, principalmente nas cidades e centros mais progressistas, onde a necessidade de educação se faz mais urgente, dadas as repercussões que sua deficiência gera nos movimentos populares desordenados, na insatisfação pessoal, na falta de qualificação para o trabalho.

O regime democrático assenta em sua fé no homem e na capacidade de aprimorá-lo e, apoiado nessa crença, é todo êle fundamentado tanto em direitos outorgados ao cidadão (influir, decisivamente, na escolha dos seus próprios governantes e mandatários), como em liberdades básicas inerentes ao próprio homem, tais sejam a de expressão, a de locomoção, a de crença, a de empreender livremente, a de tentar o acesso social, a de conquistar a felicidade, a liberdade de participar em atividades de interesse social.

A falência nesse aperfeiçoamento do cidadão poderá determinar as mais graves conseqüências. Por exemplo: irresponsabilidade na escolha de seus representantes, sua seleção por motivos egoísticos, desconhecimento do interesse comum, perda dos padrões morais na passagem para a classe mais elevada sem a preparação necessária, uso de processos de enriquecimento ilícito em detrimento da população, competição desleal, intolerância e ausência de objetividade.

Depende êle da formação de hábitos e atitudes da maior importância — justiça, lealdade, generosidade, tolerância, colaboração, solidariedade, honestidade, objetividade — que constituem a estrutura básica da moral ocidental cristã e exigem sólida preparação do educador.

Deverá, ainda, o professor primário levar a criança a adquirir os conhecimentos e instrumentos fundamentais para a vida social, despertar-lhe um interesse vivo pelo Brasil, pelo Estado, pelos outros países, formar hábitos e atitudes básicas de traba-

lho, tais como a pontualidade, o senso de responsabilidade, o gosto pelo trabalho e por fazê-lo com eficiência, etc.

Na França, denomina-se muito propriamente o professor primário *instituteur* — o que institui a República. É essa uma das mais altas responsabilidades que podem caber a um profissional.

São tarefas da Escola Primária manter a necessária base de estabilidade social, para que o progresso se faça sem abalos, sem destruição das normas morais e prejuízo da formação humana, trabalhar para que a democracia se consolide e aprimore, e para que o progresso econômico não fique comprometido pela falta do mínimo da habilitação básica e de hábitos de trabalho e de vida social.

No Brasil, no estágio decisivo que vivemos, e, em particular, no Estado da Guanabara, cuja consolidação exige de seus membros especial capacidade e zelo, essa formação básica, que no momento tem de caber à Escola Primária, é de capital importância.

Sendo o elemento humano o fator determinante em toda transformação social, é da maior significação que preparemos nosso professor para poder enfrentar, com eficiência, as tarefas difíceis que lhe cabem.

Acentua Kandel (*Uma Nova Era em Educação*) que o fator decisivo para essa transformação é a elevação do nível de preparação do professor, já realizada pelos países mais progressistas.

É seguindo tais princípios que já preparam o professorado primário em nível superior os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Polônia, a Grécia, Israel, a Índia, Costa Rica e as Filipinas, entre muitos outros países. Por outro lado, a Austrália, a França, o Canadá, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Finlândia, a Rússia, etc. mantêm instituições de formação de professores em nível superior, embora haja exemplos de regiões em que a preparação se faz em nível secundário (Nova Guiné e Território de Papua).

De fato, as exigências que se fazem atualmente ao magistério primário, que, segundo nota o autor citado, tende a se situar como uma profissão do nível da de médico — uma vez que lhe cabe orientar o crescimento cultural de cada ser humano, corrigindo-lhe os desvios, atendendo ao princípio de igualdade de oportunidade, consoante as capacidades e necessidades individuais — dificilmente poderiam ser atendidas por pessoal com preparo

apenas de grau médio, que, nos países mais desenvolvidos, é considerado como o mínimo de educação assegurado a todos, comum, compulsório.

Simultaneamente se verificaram transformações apreciáveis nos currículos e programas dos Cursos de Formação do Magistério, bem como nos métodos de estudo e trabalho nessas instituições.

Nas transformações ocorridas no preparo do professor, é ainda Kandel quem o acentua, tiveram importância decisiva as associações de professores, pugnando por melhores condições materiais e de preparo pessoal, para que se pudesse evoluir do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, do século 18, para a escola atual de amplos objetivos.

Ao organizar o presente questionário tivemos em mira aferir o nível de preparação dos responsáveis pela educação primária do Estado visando à desejável evolução.

Os resultados que relataremos a seguir revelam que, apesar de não ter sido beneficiado com as condições especiais que lhe permitissem a visão do problema tal como se processa no mundo, nosso magistério reagiu de maneira satisfatória, compreendendo-o em toda sua amplitude e complexidade, revelando-se predisposto a participar da reforma da preparação do professor.

II. Observações gerais sobre os resultados do Inquérito

Antes de tratar, em minúcia, dos resultados obtidos, cumpre assinalar a coincidência de pontos-de-vista constatada no grupo estudado. Foi também apreciável a coincidência de resultados nos dois subgrupos: a) Chefes de Distrito (em número de 29), b) Diretores de escola e professores em funções administrativas, como responsáveis pelo expediente, ou subdiretores (561). Apresentaremos os resultados relativos aos dois grupos separadamente.

É significativo destacar que, no grupo de Chefes de Distrito, em 87 dos 100 itens houve acordância praticamente geral (acima de 90%). Essa acordância no grupo B se verificou em 83 itens.

Assim se distribuíram os resultados obtidos:

	Grupo A <i>Chefes de Distrito</i>	Grupo B <i>Diretores, responsáveis pelo expediente e subdiretores</i>
Concordância de 100%	70 questões 1	14 2
De 95 a 99%.....	13	60
De 90 a 94%.....	4	9
De 85 a 89%.....	1	2
De 80 a 84%.....	5	3
De 75 a 79%.....	3	1
De 70 a 74%.....	—	1
De 65 a 69%.....	—	5
De 60 a 64%.....	—	2
De 55 a 59%.....	1	—
De 50 a 54%.....	1	—
De 45 a 49%.....	—	2
De 40 a 44%.....	1	—
De 35 a 39%.....		
De 30 a 34%.....		1
De 25 a 29%.....	1	—
	100	100

Preparado em prazo reduzido, foi o questionário aplicado sem submeter-se ao indispensável pré-teste, razão por que padeceu de certas falhas de apresentação.

Daí indicarmos aqui, ao lado das aprovações, as percentagem dos que se definiram pela negativa. Isso ocorre nos casos em que a percentagem; de "em branco" e "indecisos" é apreciável.

III. Nível em que deve ser feita a preparação dos professores primários

Todos os chefes de distrito e 92 % do restante do grupo opinaram no sentido de que, sem prejuízo de formação profissional, os professores deveriam ter maior cultura geral, e, especialmente, um conhecimento mais profundo das matérias que ensinam, contra 6% que se manifestaram negativamente. A percentagem dos que se revelaram indecisos foi de 1%, e 1% deixou o item em branco.

1 Em nove dessas questões não houve manifestação negativa, mas apenas de indecisão, o que eleva o número de questões sem reação negativa para 79.

2 Em mais 18 questões não houve manifestação negativa.

Respondendo a outro quesito, 90% do grupo A e 80% do B reconheceram que a imaturidade psicológica das futuras professoras, na idade em que se decidem pela profissão, diminui a possibilidade de uma decisão profissional adequada.

Acordaram 52% dos Chefes de Distrito e 49% do grupo B, que, entre as causas das dificuldades dos professores iniciantes parecem incluir-se a idade em que os professores começam sua preparação pedagógica (plena adolescência) e a em que iniciam seu trabalho. Essas percentagens foram influenciadas pelo fato de que muitos dos que responderam ao inquérito deixaram de acordar por julgarem que a aptidão e a falta de preparo adequado, prático, são de maior importância que a idade.

Em inquérito que estamos realizando mais em profundidade, verifica-se que a escolha da profissão aos 12 anos e, mesmo mais tarde, aos 15 — 16, é realmente muito influenciada pelos pais, desejosos de assegurar um emprego aos filhos, fato que pode determinar uma série de conseqüências relativas à insatisfação e ao desajustamento do professor, com repercussões dolorosas sobre sua própria vida pessoal e sobre a educação das crianças.

Aparecem no questionário referências a essa "catequese" dos pais e ao erro de julgarem que garantem desse modo, praticamente, um emprego seguro a pessoas selecionadas tão prematuramente.

Com referência a outro item, 83% do grupo A e 89% do B foram de parecer que os cursos de formação de professores devem situar-se após o Curso Secundário, selecionando-se os candidatos ao magistério entre 18 — 20 anos. Houve, nos grupos A e B, respectivamente, 3 e 1% de desacordos, 7 e 6% de indecisos e 7 e 4% em branco.

Há referências específicas, em itens que precedem a este, que sugerem seja colocada a preparação do professor primário em nível universitário. E há também os que julgam que o curso deveria ser, não de 2 anos, como foi proposto (aliás seguido de 1 ano de estágio), mas de 3.

Assim, cerca de — do grupo se manifestaram pela elevação do nível de preparo do professor e da idade em que se decide pela profissão.

IV. Condições para admissão aos cursos de preparação do magistério elementar

Entre as condições a alterar no atual regime de admissão aos Cursos de Formação de professores, o questionário faz alusão

especial a: 1) idade; 2) preparação prévia exigida; 3) tipos de provas a utilizar.

No que diz respeito à idade, apresentava vários itens, com sugestões diversas, para que o grupo opinasse:

a) que os professores iniciassem seu trabalho aos 23 anos (o que significaria prepararem-se dos 20 aos 22) ;

b) que os candidatos aos Cursos de Formação fossem selecionados aos 18 — 20 anos.

Em outros pontos, deixava-se entrever que uma das razões que poderiam determinar tais sugestões seria o fato de que, na idade em que se decide pela profissão, o professor ainda não é suficientemente maturo para que essa escolha se faça com boas garantias de êxito.

Pedia-se também ao magistério que se pronunciasse a respeito das repercussões, sobre a educação elementar, do fato de professores se prepararem, simultaneamente com seus encargos na escola primária, para lecionar no Curso Secundário.

A fim de não suggestionar o grupo, não se estabelecia ligação entre tais opiniões e o problema do nível em que se realizaria o preparo do professor, embora alguns dos que responderam ao questionário a fizessem explicitamente. Assim, uma diretora respondeu: "Não me parece ser a pouca idade uma causa preponderante das dificuldades dos professores recém-formados." Atribui ela "à exigüidade do curso de formação (3 anos, após um simples ginásio de 4 anos)" a maior parte das citadas deficiências.

A reação obtida foi a seguinte:

Cerca de 83% do grupo A e 89% do B julgaram que seria adequada a idade de 18 — 20 anos, após o término do Curso Secundário, para a seleção dos candidatos aos cursos de preparação do magistério.

Muitos julgaram que se pretendia fixar uma idade para seleção, de maneira rígida, lembrando as diferenças individuais. Foi reduzido o grupo dos que opinaram pela idade de 23 anos para início de carreira, a qual sugeríamos mais para fins de controle, uma vez que os estudos propostos seriam concluídos normalmente aos 21.

É freqüente a argumentação de que o problema não seria de idade propriamente, mas de aptidão e gosto pela profissão, e a de que a maturidade psicológica não está presa à idade.

Um componente de grupo observou "que muitas professoras assumem a atitude de estudante no ambiente de trabalho e fora dele, o que causa impressão desfavorável; faltando-lhes orientação de como agir no meio escolar, criam problemas com as demais professoras e a direção",

Houve acordância de 100% dos Chefes de Distrito e 75% do grupo B de que prejudica o ensino primário o fato de professores primários se prepararem para lecionar no Curso Secundário, conservando-se na profissão durante 4 anos de preparação para a nova atividade.

Posta a questão em termos intencionalmente, amplos e sem ligação com o problema de seleção para os Cursos Normais, houve quem defendesse a atitude de tais professores, que, segundo argumentaram, buscaram trabalho mais leve, de *status* mais elevado e de melhor remuneração. Observou-se também que geralmente se tornam mestres secundários progressistas. Por outro lado, houve quem ligasse o problema ao nível de formação do professor, dizendo que tais pessoas desejam prosseguir seus estudos, ir ao nível superior e que o fato seria evitado se a própria formação do professor primário já fosse desse nível.

Em sua maioria, as opiniões do grupo se manifestaram novamente em apoio à medida sugerida de preparação do professor em nível superior, que se iniciaria ao terminar o secundário, aos 18 anos.

Nessa idade, com o Curso Secundário completo, teria o professor a possibilidade de se decidir pelo ensino de nível primário ou secundário, do mesmo modo como se decide por qualquer profissão de nível universitário. Haveria, ainda, condições para uma decisão pessoal, efetiva maturidade geral para a integração nas atividades preparatórias do exercício de uma das profissões mais difíceis e de maiores conseqüências sociais. A profissão do professor primário, como é hoje conceituada, é comparada por Kandel à do médico (que exige 6 anos de formação) dada a necessidade de conhecer e orientar cada aluno de acordo com suas condições, sendo mais complexa que a de assistente social, cuja preparação se faz em 4 anos, após o nível secundário.

Aceito, em mais de 80% dos casos, o ponto-de-vista de que a preparação dos professores se faça a partir dos 18 anos, isto é, logo após o Curso Secundário brasileiro, acordam 96% dos Chefes de Distrito e 97% do grupo B quanto à importância para o professor de qualidades psicológicas, tais como gostar de crianças, saber interessá-las e criar boas relações com os alunos. Citam-se outras: gosto pelo ensino, amor ao próximo, capacidade de doação, autodomínio, controle emocional, saúde, simpatia, entusiasmo, maturidade psicológica, perseverança.

Ao todo, 100% do grupo A e 99% do B julgaram que o professor deve ter grande interesse pelo Estado e pelo Brasil; e 93% do A e 98% do B, por assuntos intelectuais, por Arte, pelo trabalho manual, de que nenhum profissional discorda.

Finalmente, incluía-se, no questionário, a afirmação de que o professor primário deveria possuir maior cultura geral e, espe-

cialmente, no que diz respeito às matérias que leciona, conhecimento mais profundo do que atualmente, o que foi aceito por 100 % dos Chefes de Distrito e 92% do grupo B. Assim também a afirmativa de que, na formação dos professores, "deveria merecer especial atenção o estudo em profundidade das matérias do ensino primário — Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, atualmente deficiente" — o que foi aprovado por 100% dos Chefes de Distrito e 95% do grupo B.

Na base dessas idéias, que nos pareciam justas, havíamos selecionado, entre os critérios adotados para a seleção de candidatos ao magistério de crianças, e adotado em Genebra, propondo que a seleção para os Cursos de formação de professores incluísse as seguintes provas:

1) Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, abrangendo os assuntos de programas de ensino primário, aferidos, porém, com maior profundidade.

2) Explicação, para um grupo de alunos, de um problema aritmético, ou uma palestra sobre História do local ou sobre assunto de folclore.

3) Direção de uma hora recreativa para um grupo de crianças.

4) Tradução de trecho sobre assunto de educação de um idioma previamente escolhido.

5) Prova de Arte Infantil, à escolha (Trabalhos Manuais, Dramatização, etc).

Nesse particular, a percentagem de aceitação do conjunto de provas foi de 79% (Grupo A) e 70% (Grupo B), e aferiu-se o índice de 7% de recusa nos dois grupos.

1) Provas de Matérias de ensino primário: Grupo A — 83%, *sim*; 7%, *não*; 7%, *indeciso*; 3%, *em branco*; Grupo B — 65%, *sim*; 16%, *não*; 12%, *incerto*; 7%, *em branco*.

2) Provas de aptidão para dirigir um grupo de crianças em atividade intelectual; Grupo A — reação idêntica à relativa à prova anterior: Grupo B — 64%, *sim*; 14%, *não*; 16% *incerto*; 6%, *em branco*.

3) Provas de aptidão para lidar com crianças em atividade de recreação: Grupo A — mesma reação das 2 provas anteriores; Grupo B — 66%, *sim*; 14%, *não*; 14%, *incerto*; 6%, *em branco*.

3 A questão deveria ter sido apresentada com uma justificação das vantagens de cada prova e do modo de encará-las. Tendo esta faltado, larga percentagem do grupo se revelou incerta.

4) Domínio de língua estrangeira para leitura de bibliografia pedagógica: Grupo A — 76%, *sim*; 14%, *não*; 1%, *indeciso*; 3%, *em branco*; Grupo B — 52%, *sim*; 21%, *não*; 20%, *incerto*; 7%, *em branco*.

5) Provas de Arte: Grupo A — 80%, *sim*; 10%, *não*; 1%, *incerto*; 3%, *em branco*; Grupo B — 63%, *sim*; 15%, *não*; 16%, *incerto*; 6%, *em branco*.

Cumprido destacar que vários professores foram de opinião que já possuímos uma bibliografia satisfatória sobre educação, em português, o que, supõem, tornaria dispensável a prova de língua estrangeira.

Nossa intenção, ao incluir as provas de Matérias do ensino primário, fora a de facilitar o ensino da metodologia das disciplinas do ensino elementar, atendendo à necessidade apontada pelos professores que participaram do 1.º Seminário do Ensino Normal, realizado em 1960, no Rio. Tal necessidade levava a propor-se a revisão das matérias do ensino elementar na Escola Normal, o que redundava num grande dispêndio de tempo. Sobre o assunto, foi ainda incluído no questionário um item assim redigido: "Na formação dos professores deveria merecer especial alteração o estudo, em profundidade, das matérias de ensino primário — Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, atualmente deficientes", o qual mereceu, como já acen-

Finalmente, a prova 4 se destina a assegurar ao professor capacidade básica necessária para que os seus recursos não se limitem à bibliografia nacional. O preparo dos candidatos, no sentido de submeter-se a ela; levá-los-á, obrigatoriamente, a maior contato com assuntos educacionais, favorecendo a escolha acertada da profissão.

Foi também incluída no questionário um item em que se propõe, visando a consulta à bibliografia pedagógica, que o professor domine, pelo menos, uma língua estrangeira, e o ensino desta se oriente nesse sentido, com o que concordaram 96% do Grupo A e 63% do Grupo B. Neste último grupo discordaram 24%, a percentagem dos indecisos foi de 12% e 1% deixou a questão em branco.⁴

A propósito das justificações dadas em outros itens, diversos professores se referiram a provas vocacionais, desconhecendo que várias das apresentadas têm esse caráter com a vantagem de serem provas de situação o mais possível próximas daquilo que corresponde ao trabalho a realizar.⁵

Consta também do questionário o seguinte item, que se relaciona com o problema de organização dos concursos de ingresso nos Cursos de Formação de professores:

Parecer-me-ia útil, para evitar os problemas de remoção, altamente prejudiciais ao ensino, dividir a cidade em zonas, e preparar, em cada Escola Normal, professores que teriam direito a lecionar em determinado perímetro, reservando-se as remoções para casos excepcionais, e fazê-las na base de trabalho realizado, provas e cursos de aperfeiçoamento.

A intenção era colher a opinião do professorado sobre o problema realmente grave que representa o desenraizamento do

4 Houve quem opinasse no sentido de que não é necessário ao professor o conhecimento de línguas estrangeiras, mas sim conhecer melhor o Português; como também quem julgasse que uma língua estrangeira é insuficiente, fazendo-se necessário o conhecimento de 2 ou 3. Nesse item verificou-se que, para alguns, não há interesse em saber o que se passa nas outras nações, porque têm problemas diferentes ou o ambiente é diverso. Nota-se que se trata de uma afirmação vaga, decorrente talvez do fato de que habitualmente não se fazem, nos Cursos Normais, estudos comparativos de soluções dadas a problemas de educação no Brasil com as adotadas em outros países.

5 As provas psicológicas que têm sido propostas para seleção do professor não apresentam em geral bom coeficiente de validade, que seria ainda prejudicado por uma adaptação sem padronização para nosso meio. Está sendo estudada uma bateria de autoria de A. Rey em população, porém, diversa da nossa, no Estado de Minas. Na situação atual, tais instrumentos não oferecem ainda segurança.

professor de seu local de trabalho, seu interesse em transferir-se e as repercussões das mudanças de professor sobre o trabalho escolar.

Apesar de incluirmos no quesito mais de uma sugestão, o que determina aprovações parciais, a percentagem dos que aceitaram a afirmação total foi de 90% no grupo de Chefes de Distrito e 65% no grupo B. No 1.º grupo houve 1 *não*, 1 *indeciso* e 1 *em branco* e, no 2.º, 16% *contra*, 13% *indecisos* e 6% deixaram o item em branco.

A finalidade em vista, já parcialmente alcançada pela difusão das Escolas Normais, embora talvez sem maior planejamento, seria recrutar professores residentes no local, favorecendo assim a justa pretensão dos mestres de não trabalharem muito distante de suas residências.

A remoção excepcional prevista atenderia aos casos de mudança para locais a grande distância e obrigaria a concurso, em que as exigências feitas seriam, todas, de molde a favorecer o professor eficiente e interessado em seu progresso profissional.

Entre as sugestões apresentadas pelos professores que recusaram a solução sugerida destacavam-se algumas interessantes. Assim: fixar um mínimo de tempo em cada escola; só ter direito a pedir remoção de dois em dois anos; permanecer com a turma até o final do ano, exceto em caso de licença por doença; fornecer condução especial ao professor de zona rural; gratificar, por exercício em zona longínqua, ou contar mais tempo para a aposentadoria; só haver remoção durante as férias. Realmente, a substituição de professor durante o ano (na mesma escola, para obter uma turma melhor) é um dos grandes fatores responsáveis pelo fraco rendimento escolar, além de criar sérios problemas psicológicos para as crianças.

Também foi auscultado o ponto-de-vista do grupo com respeito à preparação dos professores de Jardim de Infância e Excepcionais no item seguinte: "Os professores para alunos especiais e para Jardim de Infância deveriam ter uma formação especial". O índice de aprovação foi de 100% entre os Chefes de Distrito e 98% no Grupo B.

Em inquérito anterior já havíamos verificado que o professor primário comum, ao se formar, não se julga preparado para lidar com crianças que apresentem dificuldades especiais.

O problema parece requerer, além de preparação específica, qualidades pessoais diversas, a serem buscadas.

Por outro lado, formam-se professores para o Curso Primário, e, depois, leva-se esses professores, por vezes durante dois anos, a fazerem cursos a fim de atuarem em classes de Jardim, com desperdício de parte da preparação anterior, dirigida para

o ensino das disciplinas do Curso Primário e para a criança em idade escolar.

O professor de Jardim deve também apresentar qualidades que muitos bons professores primários não têm e que é interessante verificar, e poderá ser preparado, logo após o Curso Secundário, realizando a Prática em Jardim de Infância e observações no 1.º ano da Escola Primária.

Finalmente, no que toca ao recrutamento do professorado, foi incluída uma consulta sobre a vantagem de atrair elementos masculinos para o magistério, principalmente para que se encarregassem de turmas de 5.º e 6.º anos e, em particular, para atividades de Trabalhos Manuais e Recreação.

Movia-nos a preocupação da grande lacuna que representa para o nosso ensino a falta do elemento masculino, da maior importância, principalmente com relação às crianças de 10 — 12 anos, muitas delas apresentando desajustes conseqüentes a problemas familiares com origem no comportamento paterno, problemas esses que a presença do professor de sexo masculino muito contribuiria para ajudar a resolver. Pensávamos igualmente no programa de melhoria do currículo de Escolas Elementares, com a inclusão de atividades de Artes Industriais, em que o elemento masculino é importantíssimo, e mesmo indispensável, para atividades como as de Metal e Madeira, e de Recreação, inclusive esportes.

E, além disso, preocupava-nos o caráter benéfico da presença do elemento masculino na formação das crianças maiores, em geral, e sua contribuição nas tarefas administrativas mais altas.

O grupo reagiu na base de experiência anterior do que vem ocorrendo com os elementos masculinos, selecionados por provas puramente intelectuais, no Estado, os quais pouco atuaram nas classes primárias, passando, em geral, a outras profissões, e na tradição carioca de não admitir mais os rapazes nas Escolas Normais. Argumenta geralmente que os professores não se adaptam às classes, procurando cargos administrativos, que não se integram na profissão, que o magistério é carreira própria para a mulher em vista de "instinto maternal", da paciência e docilidade femininas.

A experiência estrangeira e, mesmo a brasileira, dos Estados Unidos, bastante diferentes da nossa, talvez seja desconhecida do grupo.

Houve quem acentuasse que os rapazes não têm interesse pela profissão de ensinar a crianças.

Entre os adeptos do ponto-de-vista apresentado, nenhum sugeriu a criação de Escolas Normais masculinas, como na Fran-

ça, o que talvez favorecesse o interesse dos rapazes pela profissão. No grupo A, foi de 41% a percentagem de acordâncias, de 48% a de discordâncias e de 11% a dos indecisos; no grupo B manifestaram-se favoravelmente 48%, desfavoravelmente 32% e 20% deixaram o item em branco. É interessante acentuar que em grande número de países predominam os homens no magistério elementar (UNESCO — *Basic facts and figures*).

V. Currículo e duração do Curso

Com relação a esse quesito, 83% do grupo A e 89% do B aprovaram o curso proposto de 2 anos e 96% e 90%, respectivamente, de mais um ano de prática (estágio), antes da nomeação.

Foi aprovado por margem idêntica o currículo proposto:

A) Fundamentos da Educação — 1 ano e meio a 2, incluindo:

- a) Filosofia da Educação;
- b) Sociologia educacional;
- c) Biologia educacional;⁷
- d) Psicologia — da criança, da aprendizagem, das diferenças individuais;
- e) Problemas brasileiros de educação.

B) Matérias de Ensino:

- a) Linguagem na Escola Elementar — 2 anos;
- b) Matemática na Escola Elementar — 2 anos;
- c) Estudos Sociais na Escola Elementar — 1 ano;
- d) Ciências Naturais na Escola Elementar — 1 ano;
- e) Recreação e Jogos — 1 ano;
- f) Artes Industriais — 2 anos;
- g) Música — 1 ano.

C) Prática de ensino — 1 ano.

Houve várias manifestações no sentido de que a Prática de Ensino fosse estendida para 2 anos; as demais sugestões quanto à duração do estudo das metodologias foram pouco numerosas.

Surgiram como contribuições dignas de nota, com certa frequência, sugestões para inclusão de Dactilografia (realmente

6 1959, págs. 54 e segs.

7 Seriam talvez mais felizes as denominações Psicologia, Sociologia e Biologia Para Professores Primários, que acentuariam o caráter profissional das disciplinas a que se referem as letras *a*, *b* e *c*.

muito necessária ao professor primário, especialmente no preparo de exercício para grupos de alunos) e Empostação da voz (grande número de professores se beneficiariam com essa atividade). Outras sugestões, aliás raras (ensino de Estatística e Administração Escolar), poderiam ser atendidas sem necessidade de inclusão de cadeiras específicas; *idem*. Como Contar Histórias (que poderia ser estudado em Linguagem). Foram também propostos o ensino de Taquigrafia, de Arte Culinária, de Decoração, a Formação Espiritual, sem caráter religioso, Religião, Formação Catequética e Ética Profissional. Houve ainda quem desejasse que se ensinasse ao professor primário seus deveres e direitos como funcionário, assim como lidar com o mimeógrafo. Foram ainda propostos o estudo de Línguas estrangeiras, de uma cadeira que tratasse dos grandes problemas da Cultura Contemporânea e de Ciências Sociais, Relações Públicas e Relações Humanas. Todas essas sugestões foram muito pouco frequentes.

Interessante sugestão foi apresentada no sentido de que o estudo se fizesse por semestre — em vez de 10 cadeiras todo o ano, fossem ministradas, por exemplo, 5 em cada semestre.

O item relativo ao ensino de Desenho (100% dos Chefes de Distrito e 96% do grupo B julgaram que o professor primário deveria ser capaz de fazer desenhos simples, esquemáticos para ilustrar as aulas), levaria à inclusão dessa disciplina, com o objetivo citado.

As reações do grupo com respeito a uma série de objetivos a atingir, dão margem a que se proponha a inclusão de uma nova disciplina que se poderia denominar, por exemplo, "Introdução ao Estudo dos Problemas do Ensino Primário", a fim de acentuar o caráter de estudo de problemas que deveria ter, e na qual se poderiam incluir os tópicos de Filosofia da Educação de interesse do professor primário (Objetivos do ensino elementar, Educação e regime social, Educação para a democracia, por exemplo).

Ao professor dessa disciplina caberia ministrar o preparo básico de Estatística, o que seria interessante fazer em ligação com o estudo de pesquisas, de preferência brasileiras, realizadas sobre os principais problemas do ensino elementar, o estudo de dados estatísticos sobre a educação no Brasil e no Estado, em comparação com os de outros países, sua apresentação em gráficos, etc. Caber-lhe-iam, igualmente, os demais problemas que não se enquadrassem nas matérias referidas no currículo.

Foi aprovada por 100% do grupo A e 99% do B proposição no sentido de que o professor primário tenha um bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, considerando-se de capital importância sua inclusão no currículo para o preparo

básico do professor e, mesmo, para lecionar nas últimas séries do curso primário de maneira adequada e atualizada.

Quanto à orientação a dar a essas disciplinas, observou-se perfeita concordância, como veremos a seguir.

VI. Objetivos em vista e programas

O questionário procurou apresentar uma série de considerações sobre a preparação que deve ter o professor primário, ora ligadas especificamente a certas disciplinas, principalmente às do currículo proposto, ora sem precisá-los, ou dependendo dos professores do Curso em geral para sua realização.

A — Objetivos cuja realização depende da atuação dos professores de várias disciplinas.

Um conjunto de objetivos dos Cursos de formação de professores, apontados por expressiva percentagem de educadores, depende de conhecimentos incluídos a rigor em mais de uma disciplina e exige, para boa integração, estudo globalizado ou a preparação básica em certas disciplinas visando a estudo posterior dos aspectos aplicados em outras. Assim, por exemplo, "a necessidade de o professor primário conhecer os problemas de alunos fracos, médios e fortes e estar preparado para resolvê-los" determina uma série de considerações e de trabalhos práticos em Matérias e Prática de Ensino (organização de exercícios especiais, trabalho em grupo, adaptação de programas, problemas especiais de disciplina), e exige para sua fundamentação várias noções e experiências. Assim: observações de classes e alunos, visita às famílias dos alunos, estudo de sua condição de vida fora de escola, constelação familiar, exigências feitas à criança; local de que dispõe para trabalhar, alimentação, história da saúde, estudo de significação e conseqüências do princípio de igualdade de oportunidades, que requerem o auxílio dos professores de Filosofia da Educação, Psicologia, Sociologia e Biologia para o professor primário.

Assuntos como esse oferecem excepcional oportunidade para a realização de estudos em torno de problemas, feitos simultaneamente por todos os professores em causa, ou, pelo menos, uelos de Fundamentos de Educação e, sempre que possível, de Matérias de Ensino.

Manifestou-se o grupo estudado favorável a certo número de objetivos tendo em vista uma situação semelhante. Por exemplo:

— O professor primário precisaria conhecer as causas principais das dificuldades escolares (interessando a Psicologia, Sociologia e Biologia, Matérias e Prática de Ensino). Grupo A: 100%; B: 98%.

— Deveria estar preparado para receber problemas dos alunos fortes, médios e fracos (Psicologia, Biologia, Sociologia, Matérias e Prática de Ensino). Chefes de Distrito: 100%; Grupo B: 98%.

— Deveria o professor primário dispor de um repertório musical que lhe permitisse utilizar a música, pelo menos nos dois primeiros anos escolares, nos momentos em que se fizesse aconselhável, dado o valor da música como elemento de formação de atitudes e de disciplina (Filosofia da Educação, Psicologia: interesses infantis, desenvolvimento social e emocional da criança). Música — A: 100%.; B: 92%.

— O professor primário precisaria dispor de um repertório de atividades de Recreação, para o ar livre e para a classe, e estar orientado sobre os recursos a usar em cada situação particular, visando a um fim educativo, e englobando Psicologia — estudo da criança e suas necessidades particulares, necessidades de determinados grupos; Filosofia da Educação — objetivos de Educação através das séries escolares; Recreação e Jogos. Esse item apresentou o seguinte resultado: Grupo A — 100% ; B — 92%.

— O professor primário precisaria ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores, em sua maioria criados por êle próprio, e não simples decorrência de decisão dos alunos, não devendo tomar o mestre os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa (Psicologia, Biologia, Sociologia, Filosofia da Educação, Matérias e Prática de Ensino). Grupo A — 100% e B — 99%.

— Precisaria estar realmente convencido dos objetivos do ensino primário e tê-los como preocupação constante e padrão de julgamento do próprio trabalho, não os substituindo por outros, parciais, como o mero êxito nas provas de promoção (Filosofia da Educação, Psicologia, Matérias e Prática de Ensino). A — 96% e B — 98%.

— Precisaria, ainda, o professor primário ser capaz de buscar dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, e interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado (Biologia, Psicologia, Sociologia). Grupo A: 100%; B: 99%.

No que diz respeito às relações com os pais dos alunos, precisaria o professor primário entrosar-se permanentemente com eles, em vez de solicitar-lhes a presença apenas quando algo não ocorre de modo satisfatório. Além disso, o mestre deve ser

capaz de entrevistá-los, tanto com o fim de obter os dados necessários à compreensão do comportamento da criança, como também com vista a orientá-los no sentido de melhor colaborarem na educação dos filhos (Filosofia da Educação, Sociologia, Psicologia, Biologia). A — 100% e B — 99%.

— Ter bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, como dos bairros e zonas da cidade, e atitude de interesse e compreensão da necessidade de conhecer os problemas do local em que está sediada a escola e da população que a frequenta, para melhor desincumbir-se de sua tarefa (Estudos Sociais, Sociologia, Psicologia, Biologia, Matérias e Prática de Ensino, Problemas brasileiros de Educação). A: 100% ; B: 99%.

— Precisaria o professor conhecer os objetivos sucessivos do trabalho em cada ano escolar (Filosofia da Educação, Psicologia, Matérias e Prática de Ensino): 100% nos dois grupos.

— A preparação do professor deveria capacitá-lo a elaborar provas e escalas de avaliação (Psicologia, Matérias de Ensino). 100% e 99%.

A formação dos professores seria mais eficiente se, desde o 1.º ano de formação, frequentassem os futuros mestres a Escola Primária, por períodos continuados e não apenas em determinados dias da semana, para observar o seguimento dos trabalhos, sob a direção dos professores de Prática de Ensino e Fundamentos da Educação (Fundamentos da Educação e Prática de Ensino). Grupo A: 100%; B: 97 x 1%.

B — *Objetivos cujo preenchimento depende da atuação de todos os professores dos Cursos de Formação e de utilização de métodos de trabalho que favoreçam seu desenvolvimento.*

Uma série de recomendações aprovadas por grande número de administradores exige, para sua consecução, o esforço de todos os encarregados da formação do professor e, mesmo, o emprego de métodos especiais de trabalho (assim, no caso de formação de atitudes), a que aliás se referem alguns questionários. A propósito das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, principalmente, há freqüentes comentários a respeito da necessidade de uma atuação mais completa e prática nos Cursos de Formação, em que se evidenciariam as qualidades do professor e sua capacidade para enfrentar os problemas que irá encontrar. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente métodos e recursos de ensino mais atualizados, o professor que os não exercita suficientemente durante sua formação, ao ver-se diante de turmas de Escola Elementar volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno de Escola Primária, que estão melhor integradas em seu

comportamento. Essa observação, feita pelos professores de Escolas Normais de vários Estados brasileiros, reunidos no 1.º Seminário de Ensino Normal realizado nesta capital, em 1960, parece-nos justa e explicável psicologicamente.

A experiência de tomar conta de uma turma é realmente algo a exigir uma enorme segurança, um grande domínio. Quando este não existe, a regressão parece fatal, com exceção de alguns casos de pessoas de especial aptidão para o magistério. Por isso, parece haver grande vantagem em que os métodos e recursos que devem ser utilizados na Escola Elementar sejam, com as adaptações necessárias, vividos intensamente nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino. Assim — método de problemas, centros de interesse, atividades intencionais, unidades de aprendizagem, trabalho em grupo, participação em pesquisas simples, debates, entrevistas (de início os próprios alunos assumindo os vários papéis), campanhas de interesse da Escola, clubes, preparo de material de ensino, manejo de recursos audiovisuais, como projetores cinematográficos, por exemplo,⁸ excursões, globalização de ensino, estudo dirigido, organização de clubes de danças regionais e de recreação, de mostras de atividades artísticas, competições devidamente orientadas, organização e preenchimento de fichas de observação de comportamento dos alunos, de boletins, feitura de cartazes, realização de trabalhos manuais correspondentes a interesses infantis especialmente favoráveis para serem explorados educativamente — por exemplo, construção de uma estante, de um guichê de banco ou balcões de loja, etc. Enfim aproximação cada vez mais completa do professorando das atividades que terá de dirigir na Escola Elementar.

Vários desses recursos já vêm sendo empregados, se bem que muitas vezes sem maior desenvolvimento em vista de restrições oriundas de horário, as quais, no entanto, podem ser afastadas, para proporcionarem maior segurança ao professor de ensino elementar.

Sem isso, tornar-se-á difícil obter dos alunos os seguintes objetivos, entre outros:

— Ser um bom exemplo das atitudes que pretende formar: ordem, pontualidade, assiduidade, perseverança, respeito aos demais, objetividade, calma, segurança, otimismo, cooperação, solidariedade, justiça, iniciativa (Grupos A e B 100%). Idêntica percentagem de aprovação recebeu o item: Valorizar essas atitudes e utilizar métodos e recursos de ensino que visem especialmente à sua formação.

8 Alguns questionários se referem ao preparo para tais atividades, inclusive manejo de mimeógrafo.

— Ser aberto às inovações e equilibrado no adotá-las; fugir à rotina cega (Grupo A: 100%; B: 98% de aprovação, nenhuma discordância).

— Ser capaz de utilizar métodos globalizados de ensino-unidades de experiência, atividades intencionais, centros de interesse, etc. A: 100% ; B: 98%.

— Conhecer os efeitos positivos e negativos de sua atuação em classe nas atitudes dos alunos; ser capaz de considerá-los objetivamente e trabalhar por modificar-se (preparação, para a análise pessoal objetiva, através de todo o trabalho escolar, em especial em Psicologia e Prática de Ensino). 100% em ambos os grupos.

— Ter atitude de estudo permanente, procurando analisar suas falhas, buscar novas soluções pelos meios de que disponha, experimentar essas soluções. A: 100%; B: 99%.

— Ter responsabilidade no trabalho, planejá-lo, controlar os resultados obtidos e não valer-se desnecessariamente de suas regalias, em detrimento do ensino e das crianças; 100% nos dois grupos.

— Ter a formação de ética profissional necessária para tratar adequadamente superiores, pais, alunos e colegas, num clima de harmonia e respeito mútuo (100% nos grupos A e B).

— Ser interessado em seu progresso profissional (idem).

— Viver as características da vida democrática e introduzi-las na vida escolar, de modo que forme cidadãos para a democracia (100% nos dois grupos).

— Estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes e todo seu trabalho deve ser pautado por essa consideração (100%, 99%).

— Saber organizar e orientar trabalho em grupo e ensino dirigido (100%; no grupo total).

— Ter um grande interesse pelo Estado e pelo Brasil (100% e 99%).

— Idem, por assuntos intelectuais, por arte, pelo trabalho manual. Grupo A: 93%; B: 98%; nenhuma resposta negativa.

— Conhecer os processos de preparar a criança para viver em sociedade mais ampla que a escola e a família (cívica, de trabalho, etc.) (100% e 98%).

— Saber orientar a formação de atitudes (100% em ambos os grupos).

C — *Objetivos mais ligados a determinadas disciplinas, embora dependendo da colaboração de outros professores (os últimos mercados com *)*

Fundamentos da Educação

Conhecer os objetivos do ensino elementar na civilização cristã e democrática, não só do ponto-de-vista de conhecimentos, mas de hábitos, atitudes e interesses a formar (99% de acordo, nenhuma negação).

Estar realmente convencido desses objetivos e tê-los como preocupação constante e padrão de julgamento do próprio trabalho, não os substituindo por outros, parciais, como o mero êxito nas provas de promoção (idem).

Ter completa noção da importância de cada matéria do Curso Primário para a formação do educando, evitando-se assim as atitudes negativas para com os trabalhos Manuais, a Recreação, a Música, etc. (100%, 98%).⁹

* Estudar, entre outros assuntos, os objetivos da educação democrática e cristã, os problemas da educação brasileira, sua origem e evolução, e as soluções adotadas em outros países mais avançados, a importância do conhecimento do meio para orientação do ensino a tomada de consciência de seu papel, de sua responsabilidade e da ética profissional (96%, 98%).

Psicologia para Professores Primários

* O professor primário precisaria ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores, em sua maioria criados por ele próprio, e não mero resultado de decisão dos alunos, não devendo o mestre tomar os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa. Grupo A: 100%; Grupo B: 99%, nenhuma desaprovação.

* O professor primário precisaria conhecer os problemas dos alunos fracos, médios e fortes, e estar preparado para resolvê-los (100%, 99%).

* Precisaria, igualmente, conhecer as causas principais das dificuldades escolares (100%, 98%).

9 A propósito desse item, certa professora observou que não há propriamente essa atitude negativa, tanto que os professores desenvolviam esses vários tipos de atividades em suas turmas; com a criação das especializações, porém, isso se alterou e o trabalho se tornou difícil pela falta de compreensão (coordenação, possivelmente) e de tempo dos professores especializados.

Deveria o professor primário ser capaz de observar o desenvolvimento de seus alunos e organizar fichas de observação de seu comportamento (100%, 99%).

* Deveria o professor primário saber avaliar o desenvolvimento de seus alunos dentro dos padrões aplicáveis no caso (100%, 99%).

Graças à preparação em Psicologia, deveria o professor primário conhecer as principais características e interesses das crianças nas várias idades e ser capaz de descobrir os interesses especiais de determinadas crianças (96%, 99%); estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes — por condições físicas, de família, de local em que vivem, de nacionalidade, de inteligência, de aptidão em geral, de base cultural, de aproveitamento escolar, etc. e levar tudo isso em conta, em seu trabalho (100%, 99%); saber observar e procurar as causas do comportamento das crianças e haver-se habituado a fazê-lo permanentemente (100%, 99%); saber orientar a formação de atitudes; conhecer Psicologia da Aprendizagem, básica para orientação das atividades docentes; ser capaz de preparar provas de escolaridade (100%, 99%); ser capaz de resolver problemas psicológicos que surgem na Escola Primária — de agressividade, desajustamento, atentados à propriedade (100%, 99%).

Ser capaz de buscar os dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, e interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado. 100% e 99% de acordâncias, sem discordâncias.

* Ter atitudes de estudo permanente, procurando analisar as próprias falhas, buscar novas soluções pelos meios de que disponha, experimentar essas soluções (100%, 99%).

* Estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes e todo seu trabalho deve ser pautado por essa consideração (100%, 99%).

Sociologia para professores primários e Problemas Brasileiros

* Estabelecer boas e constantes relações com os pais, em vez de solicitar-lhes a presença apenas quando algo não corre satisfatoriamente; ser capaz de entrevistá-los tanto para obter os dados necessários à compreensão do comportamento da criança como visando a orientá-los para melhor colaborarem na educação dos filhos (100%, 99%).

Ter bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, e, ainda, dos bairros e zonas da cidade, e atitude de interesse e compreensão da necessidade de conhecer os problemas do local

em que esta sediada a escola e da população que a frequênta, para melhor realizar seu trabalho (100%, 99%).

Ser capaz de identificar os problemas relativos à família dos alunos, ao meio social em que vivem e de que procedem, à sua situação econômica, classe social, etc. levando-os em conta na orientação e exigências feitas às crianças (100%, 99%).

Utilizar, em seu trabalho docente, os conhecimentos relativos à dinâmica de grupo, à influência dos grupos na educação da criança e, ainda, os relativos a processos de sugestão, imitação, competição e cooperação (100%, 98%).

* Conhecer os processos de preparar as crianças para viverem em sociedades mais amplas que a escola e a família (cívica, de trabalho, etc.) (100%, 99%).

Identificar os interesses da criança fora da escola, os tipos de sanção com que é educada na família e no meio social de que faz parte (100%, 98%).

Reconhecer e levar em consideração a influência dos "grupos" de colegas e amigos na conduta de seus alunos (100%, 98%).

Os alunos dos Cursos de Formação deveriam ter, durante sua formação, oportunidade de fazer o estudo de várias zonas da cidade, das condições de vida de sua população, em particular da vida das crianças e dos problemas escolares dela conseqüentes (96%, 96%).

Biologia e Higiene para professores primários

Deveria o futuro mestre ser preparado em Biologia para conhecer as repercussões que os problemas de crescimento, os distúrbios glandulares e certas doenças podem trazer ao trabalho escolar, e estar capacitado para realizar diagnósticos simples sobre visão e audição, doenças infantis mais comuns, seus sintomas e formas de contágio (100%, 96%).

Estar igualmente preparado para conhecer os efeitos da fadiga sobre o trabalho escolar, a higiene do prédio e do aluno, a formação de hábitos higiênicos, ter as noções de puericultura necessárias para orientar os pais, conhecer praticamente socorros urgentes e orientação da alimentação infantil (100%, 98%).

Como se vê, são abrangidos assuntos de Higiene, Socorros urgentes, Puericultura. (Aliás, a denominação Biologia Educacional não aparece no currículo de Cursos de Formação de professores, a não ser no Brasil e em Honduras.)

Acentua um professor o fato de que tais matérias não devem ser ensinadas no nível de uma Faculdade de Medicina.

Matérias de ensino

* Deveria o professor primário ser capaz de realizar estudos e pesquisas simples, para utilização imediata no trabalho docente (100%, 96%).

O ensino das matérias do curso elementar deveria ser feito em torno dos programas da Escola Primária e com auxílio de demonstrações e observações na Escola Elementar (100%, 97%).

Nas aulas de Metodologia das matérias escolares deveriam ser estudados particularmente os assuntos em que o IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais) verificasse rendimento escolar mais deficiente (96%, 98%).

Nas aulas de Metodologia das matérias do curso primário deveriam ser analisados criticamente os programas de cada matéria do Curso Primário (96%, 97%).

De modo geral, todas as matérias de ensino deveriam conduzir o professorando ao preparo do material básico para seu trabalho, nas várias séries escolares (100%, 98%).

Os professorandos devem ter especial preparação em Metodologia de Leitura, no 1.º ano (100%, 99%).

Os cursos de Linguagem na Escola Elementar devem dar ao professorando domínio das várias técnicas do ensino de leitura e sua adaptação aos vários tipos de alunos, instrumentos para dirigir o ensino de leitura em geral, de redação, gramática funcional e literatura infantil (inclusive conhecimento e análise de livros para crianças das várias idades) (100%, 99%).

Em Metodologia dos Estudos Sociais deve-se ter especial preocupação de realizar os trabalhos em torno dos problemas nacionais de recursos para a formação de atitudes sociais e em preparar material de trabalho (100%, 98%).

Em Metodologia das Ciências Naturais deve ser feita, pelos futuros professores, uma revisão de conteúdo e um estudo de recursos práticos de trabalho, conduzindo-se ao mesmo tempo os professorandos a prepararem seu material para todas as séries do Curso Primário (100%, 96%).

Música, Recreação, Desenho e Trabalhos Manuais

Em Recreação, Música e Trabalhos Manuais deve o professorando adquirir um repertório de recursos para utilizar nos vários anos escolares (100%, 97%).

Música

Deve o professor primário dispor de repertório musical que lhe permita utilizá-lo, pelo menos nos dois primeiros anos esco-

lares, nos momentos em que se faça aconselhável, dado o valor da Música como elemento de formação de atitudes e de disciplina (100%, 92%).

Recreação

O professor primário precisaria dispor de um repertório de atividades de Recreação, para o ar livre e para a classe, e estar orientado sobre os recursos a usar em cada situação particular, visando a um fim educativo (100%, 92%).

Desenho e Trabalhos Manuais

Deve o professor primário dominar técnicas de trabalho que lhe permitam usar métodos mais modernos de ensino e dar à criança a necessária oportunidade de expressão pessoal e de formar hábitos de trabalho. Assim, de cartonagem, encadernação, trabalhos em madeira, trabalhos de agulha, modelagem, desenho espontâneo e outros recursos, como mosaico, tecelagem simples (100%, 92%).

Deve o professor primário ser capaz de fazer desenhos simples, esquemáticos, para ilustrar aulas (100%, 96%).

Prática de Ensino

Deverá o professor ser capaz de utilizar métodos globalizados de ensino — unidades de experiência, atividades intencionais, centros de interesse, etc. (100%, 98%).

A preparação do professor, no que se refere ao manejo de classe, deve levá-lo a:

Saber conservar a classe sempre ocupada (100%, 99%).

Não atender apenas a determinados alunos ou grupos de alunos, excluindo sistematicamente outros (100%, 99%).

Propiciar atividades para os vários alunos ou grupos de crianças, de acordo com suas necessidades (100%, 99%).

Saber distribuir os encargos de classe entre os alunos (100%, 100%).

Saber distribuir as atividades e dar-lhes adequada dosagem e duração (100%, 100%).

Dominar as técnicas de correção de exercícios, distribuição de material, etc. (100%, 100%).

Valorizar a autodisciplina como recurso para o manejo de classe (100%, 99%).

Para poder cumprir seus objetivos, deverá a Prática de Ensino dispor do aluno, no período da manhã ou da tarde, por

um ano, e a Prática e Metodologia, em tempo integral, pelo menos 3 meses (100%, 93%).

Desde o 1.º ano de formação devem os futuros professores freqüentar a Escola Primária, por períodos continuados, e não apenas em determinados dias da semana, para observar o seguimento dos trabalhos sob a direção dos professores de Prática de Ensino e Fundamentos da Educação (100%, 97%).

Após um período de observação da Escola Primária, os estudantes devem ser levados a uma participação progressiva em seus trabalhos, por exemplo: dirigir grupos de alunos da turma em observação, dar uma aula programada pelo professor da classe dentro do plano do dia, e, finalmente, tomar conta de uma turma, em parte do expediente escolar, pelo menos por 10 dias seguidos (100%, 98%).

VII. Complementação do trabalho de Prática de Ensino — Estágio nas escolas

Seria desejável organizar Escolas de Demonstração, com professores selecionados e aperfeiçoados, levando-se a professora iniciante a lecionar, em seu 1.º ano de trabalho (estágio), de preferência na escola em que fêz observações mais prolongadas durante seu curso (96%, 90%).

Dever-se-ia considerar esse 1.º ano de trabalho orientado das professoras iniciantes (estágio) como parte integrante da formação dos professores, tal como foi estabelecido no Rio Grande do Sul (96%, 90%).

VIII. Tipo de instituição de formação de professores e orientação geral dos trabalhos

A sugestão de que os Cursos de Formação de professores funcionassem em anexo a Centros de Educação Primária bem equipados e dotados de professores especialmente selecionados e aperfeiçoados, mereceu 93% de aprovações no grupo A, e 94% no B.

Totalizando 100% do grupo A e 95% do B, opinou-se no sentido de que se incrementasse o aperfeiçoamento de diretores, orientadores e professores encarregados de demonstração para essas escolas, os quais seriam considerados parte integrante das seções de Prática de Ensino nos Cursos de Formação de professores e devendo ser escolhidos, dentre eles, os futuros professores de Prática.

As medidas visariam a facilitar os estágios, que se realizariam em número reduzido de Escolas, especialmente preparadas, oferecendo oportunidade de observação de maior valor educativo, além de levar os professores, no primeiro ano de trabalho, a terem o apoio de bons professores, nessas mesmas escolas.

Tais Escolas constituiriam degraus na carreira do professor, que assim se encaminharia para os Cursos de Formação de Professôres (Prática e Matérias de Ensino, etc). Constituiriam fator de estímulo para o magistério em geral, criando melhores condições de trabalho para os professores de Prática.

Trabalhando em torno dos problemas e das oportunidades que tais Centros ofereceriam, estaria o Curso de Preparação de professores em estreito entrosamento com a Escola Elementar.

Naturalmente, outras Escolas seriam visitadas e seus problemas estudados, ponto que, não tendo ficado bem esclarecido, levou muitos a se pronunciarem negativamente em face dos itens referidos.

Sobre esse estágio nas Escolas de Demonstração foram freqüentes as observações dos professores.

Entre os que não o aceitavam, o argumento mais usado era o de que tais Centros não apresentariam os problemas que os professores, depois, teriam de enfrentar. Supunham eles, em geral, que os Centros ficariam apenas na zona urbana. Vários propõem que sejam criados em cada zona e, mesmo, em cada Distrito. A sugestão, embora não se explicitasse, seria a de organizar esses grandes centros nas diferentes zonas do Estado e levar os professorandos a conhecerem também problemas de outras escolas.

Há quem se manifeste contra a ida de professores inicialmente para a zona rural, onde encontram uma orientação deficiente, pois, freqüentemente, são responsáveis pelo expediente das Escolas professores com pouca experiência. Aliás, propõe-se que tais profissionais tenham preparação específica.

A propósito do aperfeiçoamento sugerido para os integrantes desses Centros de Demonstração, houve um pronunciamento no sentido de que não apenas os que dirigem tais Centros, mas todos os diretores tenham oportunidades de aperfeiçoamento, para poder realmente orientar seus adjuntos.

Um profissional sugeriu que dois anos depois de formados todos os professores voltassem ao Instituto de Educação, em curso obrigatório, para discutirem os problemas encontrados na prática docente; outros manifestaram-se a favor da obrigatoriedade dos cursos de aperfeiçoamento.

IX. Medidas correlatas propostas que favoreceriam a preparação do professor primário

Ao todo, 96% dos grupos A e B opinaram favoravelmente à realização de reuniões periódicas de encarregados de estudos e pesquisas, chefes de distrito, diretores e, mesmo, professores primários, com os encarregados da formação dos professores, e 100% do grupo A e 95% do B no sentido de que se estabeleça um canal atuante de comunicação entre os organismos de estudos, as autoridades administrativas e os Cursos de Formação de professores.

Por outro lado, reconheceu o grupo estudado que deveriam ser dadas oportunidades maiores de aperfeiçoamento para os professores de Escolas Normais e, igualmente, maior liberdade docente. Cerca de 96% de profissionais se manifestaram nesse sentido, em ambos os grupos.

"Úteis seriam também medidas no sentido de que parte do horário de trabalho dos professores de Escolas Normais fosse despendido em observações na Escola Elementar principalmente, do trabalho de seus ex-alunos, pelo menos 1 dia por semana. Índices de 93% do grupo A e 83% do B apoiaram a medida, que permitiria ao professor de Escola Normal o controle dos resultados de seu trabalho, sem o qual é difícil o progresso.

Finalmente, um mínimo de experiência na Escola Elementar foi julgado indispensável para o professor dos Cursos de Formação. Assim, 100% do grupo A e 84% do B recomendam um estágio de um ano para os professores de Fundamentos de Educação e de cinco, com turmas de 1.^a, 2.^a ou 3.^a e 4.^a ou 5.^a séries, para os de Matérias e Prática de Ensino.

Defendem alguns que o professor de Prática de Ensino deveria contar dez anos de experiência e ter ensinado em todas as séries, o de Psicologia pelo menos cinco anos, e os demais o mínimo de dois.

X. Esclarecimentos finais

Propositadamente, foi evitada qualquer sugestão mais concreta a respeito de métodos de ensino e distribuição das matérias por série escolar, carga horária de cada uma, distribuição das atividades no horário, etc. Trata-se de assuntos sobre os quais devem opinar os professores de Escolas Normais, que terão naturalmente outras sugestões a fazer sobre o preparo do professor.

Quando atribuímos, por exemplo, à Metodologia da Linguagem e da Matemática dois anos de estudos, foi por julgarmos

que tais estudos requereriam uma base firme de preparação no 1.º ano, antes de se iniciar a Prática de Ensino, com aulas de mais de 1 hora, a fim de permitir a observação — seu preparo e discussão a respeito e, ainda, a preparação de material, tarefas que exigem períodos mais prolongados. E, no 2.º ano, tais estudos requereriam o número de horas necessário apenas para que o professor resolva as dúvidas do aluno, já em face dos problemas que envolva a Prática de Ensino e complete sua preparação no que fôr necessário.

A sugestão de que o professor da Escola Normal realize observações na Escola Elementar (poderiam caber-lhe igualmente atividades de pesquisas com seus ex-alunos, visando a levá-los a uma atitude experimental e de contínuo interesse por controlar e melhorar seu trabalho) se ligaria à de organização dos cursos por semestres, dedicando-se o aluno especialmente à Matemática ou à Linguagem de modo mais intenso num período, e menos no outro, uma vez que existe a vantagem de o aluno concentrar-se num mínimo de atividades a desenvolver de maneira mais profunda e poder atender melhor às exigências de cada professor.

Para Fundamentos de Educação, a duração de um ano e meio a dois poderia significar que a Psicologia, por exemplo, recebesse grande intensidade no 1.º ano e menor no 2.º, como também o estudo dos objetivos gerais de Educação e, em particular, das várias matérias do currículo e da evolução da educação brasileira, fosse feito na fase inicial do 1.º ano, como elemento motivador.

Já para a fase final do 2.º ano ficaria uma série de estudos e atividades de integração dos conhecimentos adquiridos, retomando-se, por exemplo, o problema de educação para a democracia, das soluções dadas pelos países mais avançados a certos problemas escolares de ordem geral, como o de avaliação do rendimento do aluno, de organização do currículo, da importância do espírito científico e da pesquisa no ensino elementar, etc.

O importante é que os programas feitos não redundem em repetições desnecessárias, que os tornariam desinteressantes.

A atribuição de um período do dia à Prática de Ensino, durante três meses, corresponde ao que é realizado em grande número de instituições estrangeiras das mais conceituadas, em que, aliás, à Prática cabe o dia integral, dedicando-se cinco dias por semana à Escola Primária e um à discussão e planejamento. Incluímos as Matérias de Ensino no mesmo período como elementos auxiliares, dispendo de pequeno número de horas, em que funcionassem, como no Rio Grande do Sul, para cobrir possíveis lacunas de formação.

Terão de ser esses, porém, problemas resolvidos pelo próprio estabelecimento de ensino.

Observação — Em anexo incluímos sugestões e problemas apresentados com freqüência pelo grupo e que se referem a medidas de ordem administrativa, no setor do ensino primário.

ANEXO

Condições de ordem administrativa que influem desfavoravelmente sobre o trabalho do professor

Problemas que não têm relação direta com o objeto do Inquérito — a formação do professor primário — surgiram a propósito da justificação das respostas dadas a várias de seus itens. Tendo sido estudadas todas as justificações e sugestões apresentadas pelo grupo, julgamos útil alinhar as que se referem a medidas de ordem administrativa que se refletem sobre o trabalho escolar, conforme a opinião do grupo, comprometendo a realização eficiente daquele. São elas:

- 1) Falta de tempo suficiente para o trabalho. A abolição do regime de 3 turnos.
- 2) Falta de condições materiais adequadas (prédios, salas, material de ensino). Sugere-se que os professores recebam material, principalmente os de 1.º ano, e que haja ambientes adequados para as várias atividades curriculares.
- 3) Número excessivo de alunos por turma, turmas em dobro, regime de compressão.
- 4) Programa extenso e único.
- 5) Pouca atenção aos Trabalhos Manuais.
- 6) Escassa assistência médica aos escolares.

Sugeriu-se que, no dia de folga das professoras de classe, se propiciasse oportunidades às crianças em outras atividades — Artes Industriais, Recreação, etc. O regime existe em Pernambuco.

Outras sugestões ainda foram feitas relativamente ao aperfeiçoamento dos professores — preparo de material a ser distribuído, como estudos sobre assuntos de interesse, traduções, exibição de filmes e as tarefas que cabem ao professor e ao diretor de escola. Sugeriu-se que, para as tarefas puramente administrativas, houvesse um servidor administrativo, aliviando-se assim professor e diretor: o primeiro para que se consagrasse ao ensino, e o segundo para que pudesse realizar a orientação dos seus professores.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Dando seqüência à documentação relativa às atividades do Conselho, divulgamos pareceres de especial relevância aprovados nas sessões de maio e **junho**:

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DOS CURRÍCULOS NORMAIS DOS INSTITUTOS DE ENSINO

Relatores: CONSELHEIROS VALNIR CHAGAS, MAURÍCIO DA ROCHA E SILVA E NEWTON SUCUPIRA.

PARECER Nº 43-A.

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

Não nos parece que, com o tema proposto, se vise apenas a encarecer a relevância que tem para o ensino a prática da pesquisa encarada como procedimento didático. Importaria isto em, desnecessariamente, repetir o óbvio, sabido como é que ela constitui, à luz de qualquer concepção psicológica de fundo dinâmico, uma condição fundamental de todo estudo feito com vista à aprendizagem para uma efetiva aquisição de conhecimentos. Afinal, ninguém já hoje põe em dúvida a afirmação de que o que se aprende é não apenas uma informação, ou soma de informações, mas a própria maneira de aprender desenvolvida no processo mental da pesquisa; e esta, assim considerada, não poderia logicamente incluir-se como problema inerente à estrutura curricular, a menos que por currículo, tomada a palavra em sua mais ampla acepção, se entendessem todas as chamadas «atividades curriculares» de um curso. Mas, ainda nesta hipótese, ela escaparia a um pronunciamento específico deste Conselho.

E certo que a expressão usada limita a pesquisa ao seu aspecto especial de «investigação científica». Neste caso, e a persistirmos em sua inclusão na categoria de meio, o que se teria em vista seria um trabalho escolar ativo, fundado em redescobertas habilmente conduzidas, de que resultassem para o aluno formas científicas de pensar e de agir. Esta é de fato uma das maiores preocupações que assoberbam os educadores dos nossos dias: infundir no estudante, através das "matérias" em que se divide o currículo, a curiosidade, a capacidade criadora e o espírito de ordem e exatidão

que decorre de uma vivência autêntica do método científico. Em vez de simplesmente familiarizá-lo com os produtos da investigação, apresentando-lhe sempre uma ciência feita e acabada, é preciso levá-lo a investigar e, por este meio, a sentir e viver como se fêz e faz a Ciência.

Tudo isso, porém, situa-se no plano da formação e consciência profissional de cada professor; e tentar promovê-lo mediante normas traçadas a priori, sobre ser ingênuo e fugir ao próprio espírito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importaria reincidir nos excessos do dirigismo pedagógico de que afinal parece nos vamos afastando após três agitados lustros de estudos e debates não raro apaixonados.

Resta, pois, a consideração da pesquisa como fim, incluída que está entre as grandes funções da universidade moderna. Quer-nos parecer que este é o primeiro objetivo do tema proposto, seja pela importância que há de ter a investigação científica para os programas de desenvolvimento nacional, seja pela urgência com que ela deve ser cultivada como atividade que apenas se esboça em nossas instituições de ensino superior. Ainda aqui, entretanto, a sua característica de recurso didático terá de persistir por algum tempo ao longo do curso, e às vezes permanecer como forma única de utilização, com o fim de evitar que a formação do aluno venha a cifrar-se, como diria Maritain, num mero conhecimento sobre coisas e fatos que não penetra.

Somos dos que pensam que, ao nível de graduação, o uso de laboratório e da oficina deve revestir precisamente este sentido. Certo, a sua frequência e intensidade hão de crescer com o desenrolar dos estudos e de acordo com as tendências e o grau de maturidade que revele cada estudante individualmente considerado; no entanto, nada aconselha o paradoxo de uma pesquisa praticada, como atividade autônoma, por quem ainda não possui os conhecimentos que precisamente irá enriquecer com o seu trabalho. Com razão salienta o Professor Walter Morberly, analisando idêntica ordem de questões, que «mesmo para o futuro cientista a especialização prematura tende a ser perigosa», visto que «poderá esmagá-lo com uma enorme quantidade de pormenores e problemas, quando a sua real necessidade ainda consiste em adquirir uma visão geral do campo em que deverá trabalhar».

O mesmo já não é possível dizer dos cursos de pós-graduação, cuja técnica é exatamente a investigação científica. Ao nível de graduação, a diversificação dos estudos, para atender às diferenças individuais dos alunos e às solicitações do mercado de trabalho, deve atingir, no máximo, uma pré-especialização que assente sobre a base dos conhecimentos inerentes a todo o curso. Na pós-graduação, porém, a escolha de uma área mais restrita se torna imperativa, ao tempo em que os trabalhos de pesquisa adquirem um caráter autônomo que gradualmente se amplia.

Naquele caso, quando em primeiro plano figura a transferência pura e simples de um conhecimento pré-elaborado, ela surge como recurso destinado a vitalizar o ensino pela vivência do método científico; no último, ao contrário, parte-se do método para acrescentar novos fatos e idéias ao acervo recebido. Só a esta altura, portanto, se justificaria a inclusão no currículo,

encarado este strictu sensu, de alguma disciplina destinada a sistematizar a experiência de investigação que o estudante já possui. No curso de graduação, todavia, seria absurdo pretender sistematizar o que ainda não existe na experiência do aluno para ser sistematizado...

Seja como fôr, o que realmente importa é o desenvolvimento da investigação científica em nossas organizações de ensino superior; e não temos dúvida de que este constitui o propósito final do tema trazido a estudo. Para tanto, a nosso ver, o primeiro requisito é a existência de pessoal capaz de promovê-la com as características indicadas. Afinal de contas, surja como simples método ou se inclua na categoria de objetivo, a pesquisa já é uma constante no processo educativo de nível universitário. E, se assim é, se universidade e investigação científica praticamente se identificam, mesmo no plano didático, impossível será conceber professor que não seja também pesquisador, embora a recíproca nem sempre deva ou possa ocorrer.

Ora, é sabido que o processo de seleção do pessoal para os nossos estabelecimentos universitários longe está de atender a essa condição. Pondo mesmo de lado a circunstância de que uma desastrosa política de clientela absorve e anula a maioria dos cargos de instrutor e assistente, e o fato mais grave ainda de que as "efetivações" gratuitas de catedráticos vão transformando em letra morta a exigência constitucional do «concurso de títulos e provas», o fato é que as próprias admissões regulares são de pouca ou nenhuma valia para a escolha de verdadeiros "schollars". A rigor, não instituimos ainda uma carreira de magistério; e mesmo, onde esta já se esboça, o acesso de um posto ao posto imediato da hierarquia praticamente se faz pelo critério de antigüidade, pouco importando a produção científica, a experiência profissional e a eficiência do candidato.

Quanto ao título mais alto de Catedrático (e, note-se, já nem mencionamos a cátedra, porque entendemos que esta terá de resolver-se gradualmente no departamento), é urgente uma regulamentação de concurso que lhe dá direito nos termos da Constituição. Do atual sistema pouco ou nada é lícito esperar, fundado como está êle num exame de títulos que bem poderia ser de grande importância e que, entretanto, reduzida influência tem no conjunto do julgamento; numa prova escrita sobre «pontos» de programa suscetível de ser memorizado em meses; numa tese raramente original, cuja defesa, concebida em moldes rigorosamente medievais, é a negação mesma de tudo o que se pode considerar científico; e numa lição a ser ministrada para carteiras vazias ou para supostos «alunos» pré-ensaiados. Apesar de todo este formalismo, é possível — e não é muito raro — selecionar um «professor» que pouca ou nenhuma experiência tenha de investigação científica e nunca haja sequer ministrado uma aula em situação real. Um professor, em suma, que literalmente «começa pelo fim».

Outro requisito que nos ocorre, além deste que se prende ao recrutamento e encarecimento do pessoal, é a concepção propriamente universitária de nossas universidades. A sua estrutura tradicional, «montada» exclusivamente sobre escolas que nunca se intercomunicam, é dispersiva e con-

tradição. Excessivamente concentrada em áreas que por natureza teriam de se diversificar, e excessivamente diversificada para atividades que devem unificar-se, dificilmente poderá ela ensejar o desenvolvimento racional das funções de ensino, pesquisa e extensão, que em nossos dias configuram a «idéia de Universidade».

As escolas ou faculdades, pela sua concepção, tendem a preocupar-se estritamente com um ensino feito para diplomação; e, quando a pesquisa entra nas cogitações das que são por elas responsáveis, como tem ocorrido ultimamente, a sua auto-suficiência as leva a prescindir do concurso «externo» de outros órgãos da mesma Universidade. Como, porém, são naturalmente reduzidas as suas disponibilidades materiais e humanas para a execução dos novos programas, meios e esforços têm de ser subtraídos ao ensino, daí resultando ficarem ambas as atividades, não raro, prejudicadas pela interferência de uma na outra.

Poder-se-ia citar muitos outros exemplos como este para ilustrar o princípio de que a estrutura da Universidade há de ser lançada não a partir de escolas inevitavelmente estanques, porém das funções que lhe são próprias e das atividades que essas funções envolvem. Encarado o problema deste ângulo, totalmente novo, muito do que hoje está disperso terá de ser concentrado, e não poucas absurdas concentrações fatalmente desaparecerão. Seja o caso do ensino, básico e profissional. O ensino básico, comum a profissões diversas, deve ser unificado, quer em Institutos Básicos ou Centrais, quer na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porque nada justifica a manutenção, numa mesma Universidade e para uma mesma ordem de estudos, de vários setores deficientes que, reunidos, poderiam converter-se num bom departamento ou instituto especializado. O ensino profissional, esse deve, por natureza, ser diversificado, a fim de possibilitar que, fugindo mais uma vez ao critério rígido de escolas, se leccione cada técnica ou disciplina onde mais evidentes sejam as condições de sua eficiência.

Quanto à Pesquisa, objeto imediato deste parecer, tal é hoje o seu grau de autonomia no panorama universitário que já se torna imperativo desmembrá-la do Ensino e considerá-la ao nível deste, criando, ao mesmo tempo, órgãos próprios para a sua execução, sem decerto perder de vista a íntima articulação que deve existir entre ambos. Outra não foi a orientação adotada pela Lei de Diretrizes e Bases, cujo artigo 66 a inclui como primeira função do ensino superior:

«Art. 66 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário» e cujo artigo 67 assim determina os órgãos em que se desenvolverá esse mesmo «ensino superior»:

"Art. 67 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.»

Quer isto dizer que o Ensino, o trabalho de natureza didática, será ministrado principalmente nos «estabelecimentos» (escolas ou faculdades), «com a cooperação de institutos e centros», enquanto a Pesquisa, claro que a pesquisa-fim a que antes nos referimos, se realizará principalmente nos «institutos», que a própria lei já define como «de pesquisa». Poder-se-ia argumentar que, assim classificados esses institutos como órgãos «complementares» (artigo 79, § N°), não estariam eles situados em categoria paralela à dos estabelecimentos, nem a pesquisa ao nível do ensino. Mas tal absolutamente não ocorre; e a definição do artigo 66, que há pouco transcrevemos, está concebida de tal forma que poderia inclusive levar ao entendimento contrário, que também nada justificaria.

Neste caso, o que acontece na lei é o que igualmente se verifica na doutrina e na prática pedagógica: a impossibilidade de encarar ou realizar em primeiro plano, ao mesmo tempo, essas duas funções universitárias de importância equivalente. Na verdade, sempre uma delas predomina sobre a outra, que surge como «fundo» a completar a configuração do conjunto: é o que os gestaltistas denominam a «singularidade funcional dos contornos». Como o legislador partiu do Ensino, na afirmação de que «o ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares...», teve de colocar em primeiro plano os «estabelecimentos», que são os órgãos propriamente didáticos, e chamar «complementares» aos demais.

Nem poderia ser de outra forma, porquanto os institutos, órgãos eminentemente científicos, apenas «cooperam» no ensino, tomando a seu cargo a formação de pesquisadores e, se de ciência aplicada, colaborando com os «estabelecimentos» de formação profissional, ou, se de ciência «pura», ministrando o ensino básico da Universidade, quando para isto não haja escola própria do tipo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Soa-nos tão correto, portanto, dizer que o instituto é órgão complementar de ensino como afirmar que o "estabelecimento" é órgão complementar da pesquisa. Os dois, realmente, se completam no plano da Universidade.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Do que aí fica, e respondendo às indagações expressas ou implícitas no tema proposto, chegamos inicialmente às três seguintes conclusões gerais:

- I — A investigação científica é antes atividade que matéria de currículo, somente se admitindo o seu estudo formal, com a característica de sistematização, numa fase em que o estudante já possua reais experiências a sistematizar.
- II — O desenvolvimento da investigação científica na vida universitária brasileira está a exigir uma completa revisão dos critérios hoje adotados no recrutamento e encarecimento do seu pessoal de ensino e pesquisa.

III — À nova política de pessoal deve corresponder o lançamento de uma estrutura orgânica e coerente da própria Universidade, que a rigor não existe como tal; e esta, em linhas gerais, já foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases.

A primeira conclusão geral funda-se nas seguintes conclusões preliminares sobre a Pesquisa (encarada ou não sob a forma de investigação científica) e a sua prática ao longo dos estudos superiores:

1. A pesquisa é meio em relação ao ensino e fim em si mesma.
2. Na categoria de meio, a pesquisa é condição de aprendizagem e, ao mesmo tempo, processo didático destinado, em geral, a promover um ensino ativo de que resultem formas dinâmicas de pensar e agir, e, em particular, a transmitir uma vivência efetiva do método científico.
3. Como fim, a pesquisa é uma função da universidade, que tem por missão não apenas transmitir o saber compendiado (ensino) e colocá-lo a serviço das comunidades humanas (extensão), mas também elaborar novos conhecimentos com que enriquecer o acervo recebido (pesquisa).
4. Na Educação Superior, a pesquisa-meio é própria dos cursos de graduação, nos quais, ao ritmo da atividade principal de assimilação de conhecimentos, ela gradualmente se amplia e intensifica até o limite da pesquisa-fim, cuja prática deve ser a tônica dos cursos de pós-graduação.

A segunda conclusão geral, por sua vez, leva-nos a sugerir que este Conselho se articule e colabore com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura, notadamente a Diretoria do Ensino Superior, visando a abreviar os estudos que ali se vêm empreendendo para elaboração do Estatuto do Magistério Brasileiro, no qual é imperioso que se inclua:

- 1) uma redefinição, em bases amplas, do conceito de magistério superior segundo o princípio de que a qualidade de professor supõe, necessariamente, a de pesquisador, embora sem predominância de uma delas sobre outra;
- 2) a criação de uma carreira do magistério na qual o título de Catedrático seja o posto mais alto da hierarquia, em vez de cargo isolado, e a sua conquista resulte não somente da experiência única de um concurso de títulos e provas, senão também de acessos graduais e sucessivos;
- 3) o estabelecimento de novos critérios de seleção e julgamento para a carreira do magistério, a fim de que, na admissão, no acesso aos postos sucessivos da hierarquia e no concurso de Catedrático, os

elementos dominantes sejam a produção científica e a experiência profissional e didática dos candidatos.

A terceira conclusão geral, finalmente, convence-nos da urgência e oportunidade com que deve este Conselho, interpretando as disposições específicas da Lei de Diretrizes e Bases, lançar subsídios esclarecedores sobre a concepção e estrutura das Universidades antes que os respectivos estatutos lhe sejam apresentados para aprovação, o que deverá ocorrer até fins do próximo mês de junho (artigos 9º, alínea b, e 112, da L. D. B.). Essas normas seriam as seguintes:

1. O Ensino e a Pesquisa constituem funções de igual importância para a missão da Universidade.
2. O Ensino será ministrado nos estabelecimentos, representados por escolas ou faculdades, e, subsidiariamente, nos Institutos de Pesquisa e Centros de Treinamento Profissional.
3. A Pesquisa será realizada nos Institutos e em caráter supletivo, nos estabelecimentos.
4. Aos Estabelecimentos cabe ministrar o ensino básico e profissional e colaborar na pesquisa, principalmente sob a forma de preparação para a investigação científica.
5. Aos Institutos compete realizar a investigação científica e a formação de pesquisadores, colaborando, quando necessário, na ministração das demais formas de ensino, sobretudo na do ensino básico, quando este não esteja afeto a escola própria do tipo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
6. Os estabelecimentos de ensino e os institutos de pesquisa são órgãos da mesma categoria no conjunto das unidades universitárias.

(a) Valnir Chagas, relator.

PARECER Nº 43-B

Justificação: Sinto-me honrado com a preferência que se deu, para a ordem do dia da reunião mensal de abril deste Conselho, ao tema por mim sugerido. Em face da alta significação dele a honraria acarreta consigo certo número de obrigações e ansiedades, e talvez insegurança. Espero, pois, contar, para o tratamento de tão magno assunto, com a valiosa colaboração dos Conselheiros Newton Sucupira e Valnir Chagas.

Nos países completamente evoluídos, isto é, naqueles que se encontram na linha de frente do progresso, o tema a ser discutido é quase tomado como óbvio e rotineiro. Se estivéssemos em condições comparáveis, nada mais teríamos que fazer aqui senão discutir normas ou sugestões sobre a melhor maneira de amparar a investigação científica naqueles Institutos de Ensino Superior. Para tais povos, aos quais está afeta a evolução dos nossos conhe-

cimentos acerca do mundo exterior, a pergunta que se impõe, naturalmente, é a seguinte: Onde deverá ser feita a investigação científica, senão nos Institutos Superiores de Ensino?

Em outras épocas, uma Faculdade de Medicina se limitava à formação de médicos práticos, uma Escola de Engenharia à de engenheiros práticos, etc., etc. E é hoje ainda assim nos países não completamente desenvolvidos, que se podem dar ao luxo de ficar na retaguarda, à espera de que os grandes, os evoluídos, superorganizados, nos enviem as suas pílulas de vitaminas, antibióticos, planos para construção de estradas, de pontes, materiais manufaturados, etc. Nós, os subdesenvolvidos, o que teríamos para fazer, de acordo com essa maneira de encarar os acontecimentos, seria deitarmo-nos na rede, bancar os bonzinhos, esperando que nos dêem aquelas coisas como prêmio de bom comportamento.

Sabemos muito bem que essa atitude pode ter conseqüências funestas e desastrosas: em vez de vitaminas e planos pacíficos, recebemos balas ou aquela forma de capital colonizante que só utiliza o solo do país para aqui implantar uma indústria fictícia, para a qual nada podemos contribuir, exceto com a mão-de-obra não especializada, porque, na realidade, nada temos que oferecer, a não ser a nossa profunda ignorância, ignorância adquirida em Universidades há muito ultrapassadas, insuficientes, anacrônicas, onde predomina o ensino de segunda mão, ministrado por indivíduos que nenhum concurso deram para o avanço de sua ciência.

Refiro-me aqui à ignorância no sentido positivo — não ausência de conhecimentos, mas aquisição de conhecimentos inúteis ou errados.

Para essa regra há exceções. O que há são alguns poucos — podem ser contados pelos dedos da mão — que lutam desesperadamente contra um ambiente hostil. Os poucos que se dedicam à investigação científica em nossas universidades procuram, com esforço inaudito, arranhar uma barreira de cimento armado que mantém em camisa-de-fôrça a nossa organização universitária. Em vez de constituir um instrumento de progresso, uma cabeça de ponte avançando no desconhecido, a nossa Universidade se vai tornando, cada vez mais, um instrumento de retrocesso, um obstáculo ao desenvolvimento do País. Reformas da nossa Universidade são clamorosamente pedidas por alunos, assistentes, e até por alguns professores.

O sistema de cátedras existentes no Brasil, e que herdamos dos países ibéricos, onde o professor é proprietário, dono, e dono tirânico da sua cátedra; onde todos se sentem inseguros, exceto o Catedrático; onde as idéias, se porventura as há, devem ser adaptadas ao gosto do Catedrático, — tal sistema é fundamentalmente incompatível com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no mundo moderno. Em países em que o Catedrático é bem escolhido, um sistema dessa natureza ainda pode dar frutos. Mas com o sistema vigente no Brasil, de escolha de professores pelo método arcaico do concurso de provas, em que os seus títulos nada mais valem do que uma aula ou prova escrita, o sistema não pode funcionar. É um assunto, este, de tal importância que deveria ser discutido oportunamente. Deverá ser uma

das grandes obras deste Conselho Federal de Educação o lançamento das bases para a verdadeira reforma universitária.

Este problema é da maior urgência no Brasil atual. Todas as manifestações da nossa política externa e interna no momento, orientam-se no sentido de mostrar ao mundo que nós também queremos pertencer ao grupo de nações desenvolvidas, que a nossa voz se faça ouvir como a de qualquer outro país civilizado (com igual população e extensão territorial). Penso não exagerar se digo que o Brasil tem procurado alçar vôo de grande potência e, se não consegue, em tais vôos de ensaio, manter-se duradouramente no espaço, logrando convencer outras nações, dotadas da estrutura básica, é precisamente porque lhe falta essa estrutura, ou porque ela se ressentida da ausência de algo essencial.

Não hesitaria em afirmar que o que falta ao Brasil, no momento, é uma organização cultural sólida capaz de servir de lastro aos seus empreendimentos. Não basta possuímos uma indústria automobilística, ou sabermos que os aparelhos de televisão e de rádio, e as geladeiras, são fabricados **in loco**: imediatamente nos dirão que essas indústrias não são nossas, ou melhor, ainda não são nossas. Por mera vantagem econômica foram elas instaladas no nosso território. Até certo ponto, desempenham papel importante: iniciam operários especializados e dando-lhes serviço. Não obstante, devemos considerar o preço que nos saem tais veículos, geladeiras, televisores e rádios. Os operários fabricam automóveis, mas as pessoas que os podem comprar são ainda as mesmas que os compravam anteriormente, quando eram importados. Ousaria dizer que só o terço superior da classe média compra 03 automóveis fabricados no Brasil, e o fazem pelo preço por que antes compravam os automóveis de luxo importados. O operário continua a ir para as fábricas a pé, de bicicleta, ou em caminhões superlotados que os despejam como gado humano à porta dos estabelecimentos. Ao passo que o operário alemão, americano ou sueco compra o automóvel que fabrica, no Brasil é ele ainda objeto de luxo, pago ao preço dos mais caros produtos estrangeiros, embora saibamos que a mão-de-obra no Brasil é quase gratuita, se compararmos o nosso salário-mínimo com os elevados salários alemães e americanos.

O mesmo poderia dizer-se a respeito dos nossos rádios, televisores e geladeiras. Nas regiões mais quentes dos Estados Unidos todos têm aparelhos de refrigeração em casa, nos automóveis, nos edifícios públicos. Em nosso clima, não menos inóspito, quantos particulares, já não digo operários, mas da classe média, poderiam adquirir aparelhos de ar condicionado? A indústria nacional, conquanto se desenvolva vertiginosamente — e sou dos primeiros a reconhecer a importância desse fato —, ainda não preenche a finalidade de uma verdadeira indústria: tornar amena a vida da maioria. Somos ainda um país de aristocratas, em que só uns poucos usufruem dos benefícios que em outras terras a ciência, aliada à indústria, proporciona à grande maioria.

Não é minha intenção falar por charadas, ou deixar o auditório em suspenso. Todos sabem que, no mundo moderno, a estrutura básica pouco

antes referida foi proporcionada pela investigação científica e é tanto mais sólida e mais fértil em benefícios quanto mais se tenha desenvolvido, na ciência de um país, o espírito investigador. Nos países mais avançados, já não basta que a investigação científica se realize nos Institutos de Ensino Superior: Procura-se despertar a vocação e gosto dos jovens para a investigação científica nos ginásios e até no curso primário. Este Conselho Federal de Educação, que assumiu a grande responsabilidade de estender o ensino das ciências a todas as séries do curso secundário, não poderá deixar escapar a oportunidade de sugerir, aconselhar, amparar, de todos os modos possíveis a melhoria do ensino da ciência em todos os níveis do ensino médio e superior. Em primeiro lugar, assume importância fundamental a formação de professor de Ciências nos diferentes níveis do ensino. A meu ver, as dificuldades crescem na razão inversa do nível em que se deve ensinar. De minha parte, talvez aceitasse o encargo de ensinar Biologia nos últimos anos do Colégio, porém me sentiria apavorado se me pedissem que lecionasse nas duas primeiras séries do ginásio. É antes de tudo, para esse nível que se devem voltar as vistas do Governo e as deste Conselho, para um programa extenso de preparação de professores, que deverão iniciar os alunos do curso médio nos conhecimentos científicos. E nesse ponto que deverá realmente começar a catequese, a formação da mentalidade do estudante, o desenvolvimento da mentalidade de investigação da natureza e da idéia de que hoje, no mundo, a única atitude aceitável é a de investigar a natureza, com os métodos da pesquisa, para que ela forneça os seus segredos, cada um deles constituindo, quando revelados, um centro de irradiação de forças, que serão aproveitados em benefício da humanidade.

Evidentemente, não basta iniciar os alunos do curso médio na investigação científica. É indispensável que, à medida que sua educação avance, encontre o aluno iguais ou melhores facilidades para desenvolver aquela atitude de investigação e pesquisa, de maneira que, quando chegar ao limiar da sua profissão, esteja pronto a exercê-la de maneira inspirada e progressista, ao encarar os problemas práticos que se lhe apresentem.

A Lei de Diretrizes e Bases sabiamente estabelece, no seu art. 66:

«O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.»

Trata-se de um artigo revolucionário, que deve entrar como uma cunha em nosso anacrônico sistema universitário, e que, por si só, justificaria uma imediata e radical reforma da Universidade Brasileira, tornando, por assim dizer, ilegal o sistema até agora posto em prática.

Pareceu evidente a intenção do legislador de inverter a ordem de valores existente em nossas Universidades. Se tomarmos a seqüência de valores estabelecida pelo artigo 66, em que primeiro se menciona a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, como a base do ensino, o que pretendeu o legislador foi sugerir uma reforma profunda em nosso sistema universitário e estabelecer a pesquisa como a base em que se deve assentar o ensino.

E a reforma por que todos nós ansiámos, a única que poderá vir a tornar a Universidade o verdadeiro esteio do desenvolvimento do País.

A mim me agrada particularmente que o desenvolvimento da ciência seja mencionado paralelamente ao das letras e das artes, dando ênfase à idéia de desenvolvimento, evolução, progresso. Porque sem a pesquisa nada há que ensinar senão a estagnação e a rotina.

Mas, agora, demos uma olhada ao panorama universitário brasileiro. Onde e como teriam os alunos oportunidade de aprender a pesquisa, o método científico?

Seria completamente irreal afirmar que a pesquisa deverá ser feita nos cursos pós-graduação. Esses cursos, praticamente, não existem.

No Brasil, ainda decorrerão muitos anos antes que logremos manter regularmente cursos de pós-graduação. E um círculo vicioso. O curso de pós-graduação só será realidade quando dispusermos de pessoal especializado de alto nível para realizá-lo. Onde e como treinar esse pessoal? Evidentemente, temos de pensar de novo no curso de graduação. É aí que o aluno deve encontrar o seu caminho, descobrir a sua vocação para a pesquisa. Assim acontece nos países mais evoluídos. Já no curso de graduação, o aluno entra em contato com problemas que exigem, para serem resolvidos, uma atitude de investigação. E no curso de graduação, isto é, nos currículos normais, que o aluno deve entrar em contato com os problemas de pesquisa científica. Porque, depois, completado o seu curso, jamais entrará novamente em contato com as ciências básicas ou de carreira profissional para adquirir a atitude de investigação científica.

Não se trata de transformar todos os profissionais em cientistas. Isto seria utópico, e, é claro, prejudicial. Mas parece-me indispensável que, enquanto realiza o seu curso de graduação, o futuro profissional aprenda a pesquisar, a familiarizar-se com alguns dos segredos fundamentais do método científico.

Para isto seria necessário introduzir-se nos currículos uma disciplina de investigação científica. Para o médico, por exemplo, uma disciplina de Medicina Experimental, que poderia ser ministrada em qualquer dos Departamentos do curso médico, mas para a qual fosse obrigatória a realização de um trabalho experimental de qualquer natureza, e em departamento de livre escolha do aluno. Durante o seu curso de seis anos, poderia o aluno realizar esse trabalho, digamos, em seis meses, um ano, sem prejuízo da sua frequência regular aos cursos. E, uma vez realizado, fosse êle julgado por uma comissão adrede constituída, que o analisasse sob os aspectos da originalidade, concatenação lógica, bibliografia consultada etc.

Haveria um encarregado dos cursos, que poderia ser um professor associado, ou mesmo assistente, com o encargo de orientar os estudantes na escolha dos laboratórios e dos temas, e na redação final do trabalho.

Pode-se dizer que isto só será possível, em caráter obrigatório, naquelas Faculdades em que os professores têm tempo integral e são, realmente, pesquisadores.

Mas refiro-me exatamente a tais casos porque tenho a convicção de que no futuro as nossas Faculdades serão transformadas exatamente nessa direção, em que os professores serão pesquisadores, sem isto jamais poderão ter o título de professor. Creio que a Lei de Diretrizes e Bases, no art. 66, quase impõe tal exigência.

Espero que dos debates desse tema possa surgir alguma prática para solucionar esse magno problema.

(a) Maurício da Rocha e Silva.

PARECER Nº 43-C

No processo de implantação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil cabe decerto às Universidades o papel decisivo, pois que um dos objetivos fundamentais destas instituições é precisamente a criação e elaboração da ciência. No entanto, como é de todos sabido, nossa Universidade está longe de corresponder às exigências da investigação científica. Nascida da integração meramente administrativa de escolas profissionais, a Universidade brasileira, pela sua natureza e espírito, não poderia proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Mais ainda: alimentada por um ideal de cultura de predominância jurídica e literária, orientada para a formação de profissionais liberais, a nossa Universidade era, por assim dizer, avessa ao espírito da indagação científica, ao método de investigação positiva e experimental da natureza.

Enquanto o País não recebia o impacto da industrialização, nem sentia como um imperativo de sobrevivência a necessidade de enfrentar o desafio do desenvolvimento, esse tipo de cultura e de ensino profissional poderia satisfazer as nossas poucas exigências neste domínio. Mas, desde o momento em que as transformações substanciais de nossa sociedade postularam uma nova consciência nacional e a vontade de superação de desenvolvimento, e desde que este esforço de emancipação econômica depende, em larga escala, da ciência e da tecnologia, é evidente que as Universidades têm de produzir os cientistas e técnicos de que precisa a comunidade brasileira. Colocou-se então diante das universidades este dilema: ou desenvolver a pesquisa, criando um pensamento científico autônomo que deverá servir de base a uma tecnologia própria, ou permanecer à margem de nosso processo histórico, como instituição omissa.

Daí a necessidade urgente de se fazerem reformas substanciais de nossa organização universitária, para que possa adaptar-se às exigências e ao espírito da pesquisa científica. Há, certamente, indícios inequívocos de uma renovação de nossa consciência universitária, que principia a orientar-se para a investigação científica. A atual política de criação de institutos de pesquisa dentro da Universidade é uma prova dessa renovação. Contudo, forçoso é dizer, o espírito de nossas faculdades continua, praticamente, divorciado da investigação científica.

Por isso mesmo, reveste-se da maior significação e oportunidade o tema que nos cabe discutir nesta sessão: a investigação científica nos currículos normais dos institutos de ensino.

Naturalmente, pela expressão "currículos normais" deve-se entender o currículo dos cursos oficiais, que habilitam ao exercício da profissão liberal, a que se refere o art. 70 da Lei 4 024. Seriam, portanto, aos cursos de Medicina, Engenharia, Química, etc. Por outro lado, vamo-nos restringir a considerar apenas a investigação científica referente ao campo das ciências da natureza, deixando de lado o problema da investigação no domínio das chamadas «ciências do espírito», ou ciências culturais, para usarmos a terminologia alemã. Porque este parece ser o objetivo do próprio tema e porque este tipo de investigação científica está mais intimamente ligado ao problema tecnológico do desenvolvimento.

Para melhor ordem lógica da exposição, julgamos de utilidade desdobrar o enunciado do tema nas duas questões seguintes: Primeiro: considerando-se os objetivos desses cursos e a própria natureza da pesquisa científica, impõe-se que esta se torne parte integrante de seus currículos? Trata-se de questão de caráter pedagógico e técnico, que interessa diretamente o problema da constituição dos currículos de tais cursos e do próprio ensino e desenvolvimento da pesquisa na Universidade.

Em segundo lugar, perguntar-se-ia: Quais as condições necessárias para tornar viável a introdução da pesquisa nestes cursos básicos de cunho prático-profissional? Certo, este segundo aspecto da questão afeta o problema, mais geral, da reforma universitária, das condições de estrutura, de organização e de elemento humano capacitado, que a Universidade deve preencher para tornar-se, efetivamente, um autêntico centro de investigação científica. Pelo menos por enquanto, vamos abstrair o problema da organização universitária mais adaptada às exigências da pesquisa para indagar de sua conveniência e necessidade em tais currículos.

A rigor, tratando-se de questão de ordem técnica, somente o especialista nesses cursos e na pesquisa estaria devidamente habilitado para propor soluções com pleno conhecimento de causa. Todavia, a questão não pode ser tratada apenas sob o ângulo de uma especialidade: desloca-se, pela sua própria natureza, para o âmbito mais vasto dos objetivos da Universidade e da posição da pesquisa, atividade criadora de ciência em face do ensino e da formação profissional. O problema é em si mesmo complexo, dando margem a opiniões discordantes.

Em primeiro lugar, temos o ponto-de-vista daqueles que, atribuindo à Universidade fins mais amplos do que a investigação científica, tendem a separar o ensino da atividade de pesquisa. Tal é a conhecida tese de Ortega y Gasset que distingue, a ponto de as dissociar, a função docente da Universidade, a função de transmitir o saber já feito, seja com fim de ilustração e formação cultural do homem, seja com objetivos de formação profissional, e a função de investigar, de criar o saber científico. Partindo do pressuposto que o ensino deve ser planejado em função do estudante e poucos são os que querem e têm realmente qualidades para se fazerem pesquisadores,

seria inadmissível conjugar a pesquisa e preparação profissional. Uma coisa seria ensinar ou aprender uma ciência já feita, para ser usada como instrumento de aplicação prática, e outra coisa, muito distinta, é a ação de fazê-la. Ora, afirmam os defensores desta tese, pode-se ensinar muito bem uma ciência sem propriamente ser um pesquisador. Pelo menos, para fins de ilustração ou preparação profissional. O ideal, certamente, seria que o cientista que sabe a ciência em se fazendo, porque a cria, fosse ao mesmo tempo um excelente professor. Mas ocorre que nem sempre o bom pesquisador, o cientista, é o que melhor sabe ensinar a sua ciência, pelo menos a quem não vai ser cientista. Assim sendo, teríamos que o objetivo primordial de uma escola de Engenharia é formar engenheiros, o da faculdade de Medicina preparar médicos, e não cientistas. A formação apropriada dos pesquisadores científicos deveria ser feita nas faculdades de ciência; e a pesquisa, realizada nos Institutos. Deste modo se imporá uma divisão de trabalho fundada na diferença de natureza e objetivos dos cursos, uma nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional. A primeira vista, este esquema de diversificação dentro da Universidade parece o ideal, levando-se em conta os diferentes fins que ela deve atingir. Contudo, essa diversificação funcional não deve conduzir a uma dissociação das atividades que se concentram na Universidade. Sem dúvida, a formação do cientista deve obedecer a critérios distintos do preparo de profissional. Resta saber, porém, se podemos conseguir uma boa preparação profissional mediante um ensino dissociado de pesquisa. É possível a formação de bons médicos, bons engenheiros, bons químicos industriais, bons professores de ciências do curso médio, sem que tenham passado antes pelo crivo da investigação científica? Poderia dizer-se que até agora sempre preparamos excelentes médicos e competentes engenheiros sem que tivéssemos em funcionamento a pesquisa científica em nossas escolas. Mas, se isto era possível do ponto-de-vista estritamente prático-profissional, ficávamos limitados ao uso de uma ciência e uma técnica já prontas, em eterna dependência da ciência e tecnologia estrangeiras, e, portanto, incapacitados de elaborar um pensamento científico autônomo e desenvolver uma tecnologia em função de nossos próprios problemas. Além disso, estas atividades técnico-profissionais, embora com objetivos práticos, se tornam de tal modo entrosadas com as ciências básicas que supõem, necessariamente, um «mínimo» de conhecimento do método científico. Por isso mesmo, a tendência moderna, no caso da Medicina, por exemplo, é estabelecer um contato cada vez mais íntimo entre os laboratórios das ciências básicas e o ensino das clínicas. Vale dizer que o treinamento desses profissionais e desses técnicos já não se pode fazer nos moldes clássicos, em que se aprendem apenas métodos ou receitas de aplicação prática dos princípios de uma ciência cuja elaboração se desconhece. Torna-se, pois, necessário aprender o próprio método de investigação, adquirir uma atitude científica em face dos problemas de ordenação técnica, sem o que não se ultrapassa o nível de um simples prático.

Mas não será, apenas, com o ensino da ciência já feita, mesmo era caráter experimental, que se pode fazer alguém penetrar nos segredos da

ciência *in fieri*. Cumpre despertar no estudante, desde cedo, a noção da importância da investigação científica. Os cientistas insistem sobretudo neste ponto: as sutilezas da pesquisa, as maneiras individuais de atacar um problema e formular tentativas de solução, o sentimento e a intuição do pesquisador são qualidades que o estudante não pode aprender nos livros, mas que exigem a prática, o exercício das técnicas de pesquisa, — diríamos até: a vivência da pesquisa.

Por certo, cabe distinguir, na formação do cientista, o trabalho de pesquisa dos fatos, de investigação experimental, e o aspecto de elaboração conceitual, de construção teórica, que permite a interpretação do dado e assegura o máximo de predizibilidade. Mas, se esta preparação lógico-formal, que proporciona o conhecimento necessário da «lógica de pesquisa», como a denominou Karl Popper, ou dos «fundamentos da inferência científica», segundo a expressão de John Wisdom, é absolutamente indispensável para o treinamento do cientista, este não se forma sem o exercício efetivo das técnicas da pesquisa, que levam à descoberta de novos fatos. Aliás, parodiando uma frase famosa de Kant, diríamos que a teoria pura é vazia sem o conteúdo dos fatos e a investigação meramente experimental é cega sem os *a priori* instrumentais do pensamento teórico.

O que pretendemos inferir daí é que não se pode desenvolver o sentido da pesquisa científica, nem estimular as vocações de pesquisadores, sem fazê-los passar por uma iniciação na pesquisa ainda nos cursos básicos. E que o aprendizado da ciência, isto é, da ciência enquanto atividade, tem de ser um aprendizado *by doing*. O *habitus* da pesquisa só se adquire pesquisando. Não basta, portanto, o simples conhecimento teórico do método científico para manejá-lo com eficiência. O próprio da atitude científica é que ela não se esgota numa postura meramente teórica em face da natureza. O realismo da ciência é de caráter eminentemente operatório, implicando um diálogo contínuo entre a razão e a experiência. O pensamento científico é bem, como o definiu Gaston Bahelard, um racionalismo aplicado.

Não se diga que tudo isto é muito certo do ponto-de-vista da pedagogia da ciência, mas que esse trabalho de preparação de pesquisadores deveria ser feito nas Faculdades de Ciências, institutos de pesquisa ou cursos de pós-graduação. Convém salientar que não poderemos depender, para o encaminhamento dessas vocações, somente dos poucos que ingressam nos cursos de ciência das faculdades de Filosofia. Temos de voltar os olhos para a grande massa que se destina às faculdades de Medicina ou Engenharia, onde há possibilidades de fazer o aluno entrar em contato com o método de investigação científica.

Diante do exposto, cremos poder concluir que a pesquisa deve ser introduzida nos currículos normais, segundo a expressão usada no comunicado do enunciado do tema, não somente no próprio interesse do ensino e da expansão da pesquisa na Universidade, mas ainda em função das exigências de se proporcionar uma adequada formação científica ao técnico moderno, do qual tanto depende o esforço de desenvolvimento do País.

Bastaria considerar o segundo aspecto da questão, ou seja, o problema das condições necessárias para que se possa concretizar o sistema integrado ensino-pesquisa. É o problema de se criar uma organização universitária suficientemente dinâmica e diversificada para ajustar-se aos requisitos da investigação científica. Cremos que os estímulos provenientes da industrialização e da crise de transformação de nossa sociedade, produzindo uma conversão radical de nossas atitudes culturais, tendem a compelir a Universidade brasileira a promover reformas radicais de sua estrutura. E que já nos encaminhamos para isso é o que prova o esquema da Universidade de Brasília, o primeiro grande ensaio de solução do problema, e que poderia servir de paradigma às demais Universidades.

E constitui uma das tarefas deste Conselho promover e estimular uma política de reformas universitárias que tornem possível a concretização e expansão da pesquisa científica de nossas Universidades.

Não desejaria terminar estas considerações sem uma referência à posição da pesquisa científica em face dos objetivos de formação cultural e humana próprios da Universidade. E que esse exagerado zelo da pesquisa, e a consciência de sua necessidade incontestável para o progresso econômico e social, poderia induzir muitos a fazer da Universidade um mero centro de pesquisa. Ante esta tendência, que negligencia fins essenciais da Universidade, diríamos, como Whitehead, que, se a Universidade fosse apenas pesquisa, bastaria criar institutos de pesquisa. Certo, não poderíamos aceitar, sem mais, o nobre e elevado ideal de Newman, para quem a Universidade deve ser somente o lugar onde se ensina o saber universal. A Universidade, como o tem provado sua história, deve ajustar-se ao espírito dos tempos; e, como a tônica de nossa época, em matéria de cultura, é o pensamento científico, ela tem de ser também pesquisa, como acentuava o próprio Ortega. Num mundo em que a vida humana está tão profundamente centrada na ciência e na tecnologia, a Universidade tem de preparar os cientistas e os técnicos de que a comunidade precisa. Mas, se ela não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados, ou de um saber sem compromissos, tampouco pode reduzir-se a simples provedora de técnicos. É de sua essência promover a inserção espiritual do homem em seu mundo histórico e sua cultura. E, como a vocação do espírito humano é, apesar de tudo, o universal, através de suas encarnações históricas, a Universidade moderna não pode estar, assim, tão afastada do ideal de Newman.

(a) Newton Sucupira, relator

O Conselheiro Almeida Júnior fez as seguintes considerações:

"Desejo assinalar que tivemos hoje a feliz oportunidade de ouvir três magníficos pareceres, pelo seu conteúdo e porque trataram de assunto do maior interesse para a educação brasileira.

O parecer do Conselheiro Maurício da Rocha e Silva teve, de certo modo, um tom revolucionário, produto talvez do entusiasmo de S. Ex^a e do feito de sua personalidade. Mas é um documento digno de nossa atenção, de nossos estudos e de ampla divulgação. Os outros documentos, de feição aparentemente mais conservador, são, no entanto, também revolucionários em face da realidade brasileira, no tocante à pesquisa científica e à organização das Universidades. Penso que os três pareceres visam ao mesmo fim, embora o primeiro deles haja colocado essa meta, a meu ver, a uma distância muito longínqua, em um nível muito alto, enquanto os outros dois a colocaram em pontos possivelmente acessíveis. O fato é que os três documentos, em suas linhas gerais, não são discordantes.

Lembro também que esse tema — a pesquisa na Universidade — tem sido debatido por altos espíritos, nestes últimos tempos, desde fins do século passado até nossos dias. E eu me recordo da opinião de Max Scheller, no começo deste século, quando disse que estaríamos a pedir demais à Universidade, ao pretendermos que ela realize a formação cultural e a formação profissional e também a formação do pesquisador. E achava que não era possível a essa instituição proporcionar as três coisas. Por sua vez, Charles Richet dizia aproximadamente o mesmo, ao afirmar que não é possível pretender-se do mesmo homem, em uma instituição científica ou Universidade, que ensine, transmitindo conhecimentos já feitos, e que pesquise. O pesquisador quer muitas vezes o isolamento, a respeito aos seus lazeres, que aproveita para refletir maduramente sobre certos assuntos. Ao passo que o professor tem horário, tem de atender aos seus estudantes, tem obrigações de ordem material. São, pois, para Richet, duas atividades incompatíveis.

Ortega y Gasset, lembrado no trabalho do Conselheiro Sucupira, era mais pessimista no tocante à pesquisa no mundo moderno e hispânico. E dizia: — Nós não servimos para pesquisadores. Os ibéricos devem aproveitar a ciência feita pelos outros até que, por evolução cultural, cheguem à técnica.

Há, talvez, pessimismo em tudo isso. E lembro-me do que já temos em nosso país, que não é tão destituído de pesquisadores como deixou transparecer o trabalho do Conselheiro Maurício da Rocha e Silva. O Brasil já produziu Osvaldo Cruz, Rocha Lima e Emílio Ribas, o eminente paulista cujo centenário agora se está comemorando. Contudo, temos tido poucos, proporcionalmente à nossa população.

Por outro lado, não se torna pesquisador quem quer, e não se impõe a qualquer que seja um pesquisador. É preciso que se verifique uma conjugação de elementos intrínsecos e extrínsecos. E neste sentido nós, do Conselho Federal de Educação, devemos orientar as nossas providências.

Desde meus tempos de estudante de escola primária, observo que não há interesse de nossa infância e de nossa juventude pela pesquisa. E o ensino que se vem ministrando, na maioria, senão na quase totalidade das escolas, desde o nível primário até o superior, afasta da pesquisa as inteligências, em vez de estimulá-las a ela. Na escola primária, onde deveria começar a formação do pesquisador, pela sementeira de certos hábitos mentais e pela seleção dos elementos que se fossem revelando mais capazes para essa ati-

vidade, na escola primária tudo se faz para asfixiar essa propensão. Todos os que têm filhos ou, como eu, netos, na escola primária, sabem como são ensinadas as ciências: por meio de palavras. Meus netos sabem muita coisa da ciência que eu ignoro, mas sabem apenas por palavras; não viram a realidade. Então, teríamos de procurar exercer ação sobre a metodologia da escola primária. Na escola secundária, é mais flagrante a pobreza dos métodos para ensino das ciências e, conseqüentemente, para a produção de pesquisadores. E a alteração de tal estado de coisas não depende apenas da vontade deste Conselho. É necessário um trabalho de propaganda intensa a fim de que se reformule o ensino científico em todos os seus níveis e em todo o País.

Além disso, cumpre conceituar com alguma precisão o que se chama «pesquisa» qual o seu campo. Pelos pareceres cuja leitura ouvimos, tivemos a impressão de que a pesquisa deve restringir-se às ciências biológicas e físicas. Nos últimos tempos, parece existir uma tendência especialmente na Inglaterra, para alargar o campo das pesquisas, a fim de que abranja História, Literatura, Artes, uma infinidade de setores. Em todos eles se podem colher materiais científicos, experimentais, e fazer investigações, de acordo com os métodos de pesquisa. E pode ocorrer, quando se trate de ampliar, como convém, a pesquisa nas escolas, o inconveniente, já verificado na Inglaterra, de se fazerem objeto da pesquisa coisas sem importância, e até futilidades, como por exemplo verificar quantas vezes Shakespeare usou esta ou aquela palavra. A tanto pode levar a preocupação da pesquisa à outrance!

Estes reparos, Sr. Presidente, de certa forma demonstram que acompanhei com a maior atenção e agrado as teses que nos acabam de ser apresentadas, na festa cultural que está sendo esta sessão.»

. . . *

O Conselheiro Clóvis Salgado fez a seguinte proposta:

"Os três documentos aqui apresentados merecem, decerto, o nosso pleno acatamento. Abordaram o assunto em plano muito elevado, que enobrece as nossas sessões. Entendo, entretanto, que muito longe iríamos se quiséssemos discutir cada um deles, na procura de um documento final que reunisse o pensamento de todos. Sugiro, então, que tais documentos sejam, impressos e distribuídos, e que a Secretaria-Geral procure coligir pronunciamentos altos e categorizados como esses, pois tem havido muitos ultimamente, todos no sentido de que deve ser incentivada a pesquisa para que possa o País atender às necessidades do seu desenvolvimento. Há muita coisa já elaborada pela inteligência brasileira. E que essas contribuições nos sejam trazidas, para que sobre elas meditemos e, quando oportuno, apresentemos alguma coisa a respeito do que se deve fazer sobre a pesquisa."

O Conselheiro Faria Góis assim fixou a posição do Conselho Federal de Educação em face das teses desenvolvidas:

"Interpreto o exame dos Estudos Especiais como um debate que não deve ter caráter pragmático de aplicação próxima, conduzindo-nos de imediato a uma resolução. É antes uma tomada de contato com determinados problemas, sobre os quais somos chamados a pensar, e somente a longo prazo, ou pelo menos em período relativamente dilatado, chegar a determinações práticas.

Entre as funções expressamente atribuídas a este Conselho, existe uma que sobrepaira a todas as demais e representa por excelência o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: é a de debater e de certo modo sistematizar a teoria da própria Lei. É que estamos em face de uma lei que, embora não tenha vindo alterar outras, no campo da educação, um novo modo de encarar os problemas do ensino, uma nova filosofia que implica, até, uma nova teoria constitucional da educação no Brasil. Estamos diante de uma revolução educacional, e como toda revolução necessita de teóricos; somos chamados, neste Conselho, a desempenhar tal papel. Assim, o estudo de temas especiais representa precisamente o exercício desse, papel."

«Penso, pois, que devemos continuar debatendo o assunto até que chegue o tempo de um debate com as Universidades. É apenas a observação que julgo dever fazer, e que não considero de caráter negativo, porque os três pareceres são realmente trabalhos inspirados, e estamos em uma época de grandes transformações e desenvolvimento, sendo imprescindível a palavra de orientação deste Conselho.»

• *

O Conselheiro D. Hélder Câmara, entre outros comentários, positivou o seu pensamento nestes termos:

«Talvez pudéssemos adotar um procedimento em casos como o que ora nos preocupa. O tema seria confiado a um relator, a um especialista, quase sempre o que o tivesse sugerido. Tomaríamos conhecimento do seu trabalho, aproveitaríamos sua experiência, teríamos em mãos a sua contribuição. E depois, não de modo imediato, porque seria até falta de respeito para com aquele que se debruçara sobre o assunto, apreciaríamos aquilo que se poderia fazer, com mais vagar, de modo mais adequado. Seria o caminho para os estudos especiais: designar um relator, tomar conhecimento do seu trabalho e reservamo-nos para solução posterior.»

• * *

Finalmente, o Presidente Edgard Santos extraiu dos debates a deliberação a seguir:

«A proposta do Conselheiro Clóvis Salgado não difere daquela do Conselheiro D. Hélder Câmara. O Presidente está sentindo que o entendimento é o de que os pareceres sejam publicados em nosso boletim ou em separata, sem a nota de aprovação pelo Conselho. Também considero que posso dar como aprovado que o tema ficará constando de nossas futuras reuniões. Quanto à contribuição de pessoas estranhas ao Conselho, julgo bem interpretar o pensamento do Conselheiro Clóvis Salgado ao pedir aos Srs. Conselheiros que sugiram à Presidência ou à Secretaria-Geral quais os subsídios que devem ser aproveitados.»

CURRÍCULO DA 3ª SÉRIE COLEGIAL

Relator: Conselheiro Almeida Júnior

PARECER Nº 53

A escola secundária brasileira, tal como a estruturou a Lei Nº 4 024, destina-se, sobretudo, a proporcionar cultura geral, desinteressada, ao maior número possível de adolescentes. E, portanto, instituição que se basta a si mesma e que possui finalidade própria, independentemente da existência, ou não, de escolas de nível superior. Pode-se até afirmar que esse caráter ainda mais se acentuou com a faculdade, que lhe foi agora atribuída, de incluir nos currículos dos dois ciclos uma disciplina vocacional, "dentro das necessidades e possibilidades locais" (art. 44, § 2º). A realidade dessa autonomia já fora, aliás, comprovada através das estatísticas, desde 1950, mediante estudo do professor Lourenço Filho, lido perante o antigo Conselho Nacional de Educação. Mostrou, então, o eminente educador que o ensino secundário já não aparece no sistema escolar brasileiro «como preparatório» para as escolas superiores, mas como estágio de formação de boa parte de uma classe média, que rapidamente se constitui no país, quer do ponto-de-vista econômico, quer do cultural (Rev. Brás. de Est. Pedag., XVI, 40).

Ê essa, aliás, a interpretação cada vez mais generalizada do papel da escola secundária, percebendo-se mesmo, em alguns países, reações de rebeldia contra a tentativa de tutela que sobre ela as universidades têm procurado exercer, a fim de levá-la a adaptar o seu currículo às conveniências do ensino especializado de grau superior. Tanto mais que, se é verdade que existem educadores segundo os quais convém dar às últimas séries colegiais um colorido semiprofissional, condizente com a faculdade pretendida por seus alunos, não menos exato é que em muito maior número são os que se convenceram de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário. Aqueles recomendariam, por exemplo, que o latim do colégio, para os que se destinam ao estudo do Direito, fosse aprendido desde logo nas **Institutas** de Justiniano. Estes — os confiantes na cultura geral, — imitando Lord Brougham, aconselhariam o próximo calouro a ler a **Divina Comédia**.

Importa ainda ter presente que nem todos os que se candidatam a determinado curso superior alcançam o seu propósito. Muitos se detêm no nível médio, ou, em face do malogro, preferem mudar de rumo. Num caso como no outro, a freqüentação prematura da especialização teria sido inútil.

Parece-nos oportuna essa advertência, pois, nesta época de reformas, surgem de várias procedências sugestões tendentes a converter as classes colegiais em cursos pré-profissionais, quer no seu conteúdo, quer no espírito que as deve animar. Em verdade, elas são, e precisam ser, cursos de cultura geral.

A Lei Nº 4 024 colocou o problema em termos que admitem perfeitamente a interpretação acima. Só em relação à 3ª série colegial se alude ao preparo dos alunos para curso subsequente.

Eis o tópico legal:

«Parágrafo 2' — A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, e compreenderá, no mínimo, quatro, e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.»

A simples alusão ao referido preparo não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá a etapa final dos estudos escolares. Nesse sentido, as únicas metas de especificidade impostas pela lei à 3ª série, são estas: a diversificação dos currículos e a redução das disciplinas.

O currículo se diversificará em vários tipos, a fim de melhor atender à diversidade dos diferentes cursos superiores. Do mesmo passo, e para que o estudo se aprofunde, o número de disciplinas se reduz: ao mínimo, que era de cinco, desce para quatro; o máximo, até então de sete, baixa para seis.

Das disciplinas de cada tipo curricular, existe uma desde já obrigatória — a língua portuguesa, à vista do que decidiu este Egrégio Conselho, no art. 4º da Indicação de março último, referente às «normas para o ensino médio». As demais dependem das exigências de curso superior e, bem assim, das que se relacionem com a posição que tem a terceira série, — de cúpula da educação secundária.

(a) A. Almeida Júnior

(Aprovado a 11 de maio de 1962.)

CONSULTA SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

PARECER Nº 79

COMISSÃO DE ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO

Aprov. unte. em 12-5-1 962

O eminente Conselheiro D. Cândido Padin, O. S. B. dirigiu a este Colendo Conselho uma consulta relativa à possibilidade de estender-se aos Orientadores Educacionais a concessão contida no artigo 117 da Lei Nº 4 024, nos seguintes termos:

«Art. 117 — Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdade de filosofia e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício de magistério será feita por meio de exame de suficiência».

Considerando que a Lei n.º 4 024, em seu art. 38 n.º V, entendeu a «instituição da orientação educativa e profissional, em cooperação com a família» como uma das "normas" fundamentais para a "organização do ensino de grau médio»;

considerando que nos artigos 62 e 63, a referida lei declara que «a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau e do tipo de ensino e do meio social a que se destinam», e que «nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a **que** terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia e ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério»;

considerando que, já anteriormente à Lei nº 4 024, a Portaria Ministerial nº 105, de janeiro de 1 958, exigia a realização de um curso especializado, com duração mínima de um ano em faculdade de filosofia, com estágio supervisionado para o registro do título de orientador educacional;

considerando que esses cursos, nas faculdades de filosofia, ou são de criação muito recente, ou ainda não foram criados em muitas delas;

considerando, assim, que o número de diplomados por cursos dessa natureza é ainda extremamente exíguo;

considerando que há toda conveniência em que a instituição da orientação educativa e profissional não permaneça apenas como letra morta da lei, mas se traduza em prática efetiva em todos os estabelecimentos de ensino médio;

considerando que todo rigor exagerado leva ao extremo oposto, isto é, ao relaxamento;

considerando que a exigência de execução imediata e integral dos dispositivos legais corre o risco de estimular, nos estabelecimentos, a criação de serviços de fachada, sem a necessária preparação profissional e moral;

considerando que se trata de uma instituição de grande alcance, mas que ainda não está suficientemente enquadrada em nossos costumes;

considerando que a própria lei exige a colaboração da família, na constituição do serviço, no que é, aliás, muito sábia, pois se trata da vida íntima e do futuro pessoal do aluno, no qual escola e família devem colaborar de perto;

considerando que a Lei nº 4 024, consagrando, aliás, dispositivos anteriores, e com espírito de sadio realismo, criou um estado de transição, no qual se substitui temporariamente a exigência integral do curso por um exame de suficiência;

considerando que, se isso ocorre com matérias de formação intelectual, com muito mais razão deve aplicar-se a uma atividade essencialmente formativa, como a orientação educacional e profissional:

é a Comissão de

P A R E C E R

que seja sugerido ao Senhor Ministro da Educação a conveniência de estender-se provisoriamente o dispositivo do artigo 117 da Lei Nº 4 024, relativo a exames de suficiência, aos Orientadores de Educação. Essa suficiência será demonstrada pela aprovação, em curso especializado de, pelo menos, um ano, nas faculdades de filosofia, com estágio supervisionado, aberto a professores, portadores de registro definitivo no Ministério da Educação.

- (a) Alceu Amoroso Lima, relator; Pe. José Vieira de Vasconcelos, D. Cândido Padin, O. S. B., José Borges dos Santos, Abgar Renault e J. Brusa Neto.

* » •

OPÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO

PARECER Nº 82

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

Aprov, em 12-5-1962

A opção de que trata o art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases abrange, sem dúvida, as escolas normais, destinadas, como se sabe, à preparação de

professores primários, e abrange porque os termos daquele dispositivo são muito gerais e se referem, de modo amplo, a «os estabelecimentos particulares de ensino médio».

Mas não deve ser esquecido que as escolas normais se compõem de dois ciclos ou cursos: um, básico, fundamental, que coincide (ou coincidia) rigorosamente com o 1º ciclo do curso secundário, denominado ginásial; outro de natureza profissional ou de preparação pedagógica, denominado curso de formação.

A estrutura acima descrita muito sucintamente deriva-se da Lei Orgânica do Ensino Normal, datada de janeiro de 1946, à qual se adaptaram, sem discrepância, todos os Estados, salvo o Estado de São Paulo, que nela introduziu modificações.

O primeiro dos cursos — o ginásial — adotou a legislação federal e passou a ser fiscalizado pelo governo federal.

O curso de formação, porém, apesar de haver adotado **curriculum** da Lei Orgânica do Ensino Normal, continuou sendo puramente estadual, a ser regido pelas leis estaduais e a ser fiscalizado pelas autoridades estaduais, até porque não havia, como não há agora, sistema de fiscalização federal para o ensino normal.

Em face do art. 110 e dos arts. 52 e seguintes, da Lei de Diretrizes e Bases, os estabelecimentos de formação do magistério primário poderão, sem dúvida, usar do direito de opção e filiar-se ao sistema federal ou ao sistema estadual.

No que diz respeito à segunda parte da consulta, os diplomas terão valor em todo o território nacional, à vista da amplitude dos termos do art. 5. E evidente, porém, que cada Estado terá a liberdade de estabelecer, para o exercício do magistério no seu território, as condições que lhe parecerem mais convenientes.

(a) Abgar Renault, relator; José Barreto Filho.

**CONSULTA DO SENADO FEDERAL COM REFERÊNCIA A PROJETO
De LEI DISPONDO SOBRE MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO.
FORMAÇÃO DE PROFESSOR SECUNDÁRIO.**

PARECER Nº 85

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

Aprov, em 12-5-1 962

A Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal solicita a audiência deste Conselho sobre o Projeto de Lei do Senado nº 51, de 1961, «que dispõe sobre o exercício do magistério pelos formados em Curso de Filosofia de Seminários e dá outras providências».

Assinalamos, desde logo, o sentido auspicioso dessa consulta, ressaltando que o Conselho Federal de Educação se sente particularmente honrado em prestar sua colaboração ao Poder Legislativo no tratamento dos problemas educativos nacionais.

O essencial do projeto em curso consiste em estender «o direito ao exercício do magistério das disciplinas nas quais é concedido o registro aos licenciados em Filosofia, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Neolatinas e Pedagogia, aos formados por cursos de Filosofia de duração mínima de dois anos, ministrados em estabelecimentos idôneos, de nível equivalente ao curso superior, nos termos da Legislação Federal de Ensino».

O Projeto não é discriminatório, como bem acentua o parecer do eminente relator da Comissão de Constituição e Justiça, porque se refere «aos formados por estabelecimentos religiosos sem distinção de confissões».

O importante do projeto é que vem introduzir a primeira modificação da Lei de Diretrizes e Bases, derogando-a em seu art. 59 que regula a formação de professores nos seguintes termos: "A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica". Ao Conselho cabe, certamente, opinar sobre a conveniência ou não dessa medida do ponto-de-vista de sua competência específica que é, antes de tudo, de natureza pedagógica e educativa. Todavia, seja-nos permitido observar que, em se tratando de uma lei complementar à Constituição e que fixa as diretrizes e bases da educação nacional como um todo, apresentando um caráter orgânico, são inteiramente desaconselháveis modificações parciais, sobretudo quando estas em nada a melhoram, mas, pelo contrário, afetam profundamente seu espírito e os princípios pedagógicos que a inspiram.

Não conhecemos a justificação de motivos, por não ter sido a mesma encaminhada a este Conselho. Contudo, não hesitamos em afirmar que nenhuma conveniência de ordem pedagógica ou qualquer outra razão de interesse geral para a educação nacional existem a justificar a apresentação desse projeto. Trata-se de uma lei de exceção que vem privilegiar indevidamente uma determinada classe de formados em curso de nível superior, em detrimento de um princípio, hoje universalmente consagrado, que é o da formação especializada do professor de nível médio. Por isso é que foram instituídas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com o propósito, justamente, de evitar a improvisação de professores. E não se diga que o projeto vem atender à escassez de professores porque a própria Lei de Diretrizes e Bases consigna em seu art. 117 a medida do exame de suficiência, já anteriormente adotada, «enquanto não houver número bastante de professores licenciados em Faculdades de Filosofia». Sendo assim, não vemos nenhuma razão ponderável que justifique eximir os formados por Seminários da exigência legal do exame de suficiência. Com efeito, se excetuamos a Filosofia, vemos que os cursos de Seminários não proporcionam formação especial em nenhuma das outras disciplinas indicadas pelo

projeto, que habilite os seus diplomados ao exercício do magistério nas mesmas condições que os licenciados em Faculdade de Filosofia. Deste modo, julgamos que o projeto em discussão vem conceder um privilégio indefensável, sem nenhum proveito real para a nossa educação, ao mesmo tempo que atenta contra a exigência, universalmente admitida, de se dar uma formação especializada ao futuro professor.

Por estas razões somos de parecer que o Conselho Federal de Educação, que tem o dever de velar pelo cumprimento e integridade da Lei de Diretrizes e Bases, e tudo fazer para aperfeiçoar o sistema da educação nacional, se manifeste radicalmente contrário ao projeto sobre o qual versa este parecer.

(a) Newton Sucupira, relator; A. Almeida Júnior, Deolindo Couto, Josué Montello, Dom Helder Câmara, Alceu Amoroso Lima, Clóvis Salgado, Valnir Chagas, Anísio Teixeira e F. J. Maffei.

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CADA SÉRIE POR SEMESTRE, QUADRIMESTRES E TRIMESTRES

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

PARECER N° 91

Aprov, em 14-6-1 962

Ê a seguinte a consulta formulada pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Secional de Fortaleza, Ceará:

1. Considerando que a crítica mais incisiva que se fazia ao sistema educacional extinto com a LDB era de excesso de disciplina no currículo da escola secundária;
2. Considerando que a LDB conservou ainda 9 (nove) disciplinas no curso ginásial, com o mínimo de 5 (cinco) em cada série;
3. Considerando que o máximo de 7 (sete) em cada série será a regra mais comum na organização, sob pena de não perfazer o total de 9 (nove) ao final da N° série ginásial;
4. Considerando que este número de disciplinas é ainda sobrecarregado com as práticas educativas;
5. Considerando que para os alunos não há distinção nítida entre DISCIPLINA E PRATICAS EDUCATIVAS, o que equivale a dizer **que** em algumas séries ginásiais continuará a haver até 10 (dez) «assinaturas» (por exemplo: (sete) 7 disciplinas e 3 (três) práticas educativas);

6. Considerando que este fato determinará a necessidade de reduzir até 1 (uma) aula por semana certas práticas ou disciplinas, o que reduzirá a verdadeira farsa o trabalho escolar;
7. Considerando que, destacando-se 6 (seis) aulas do total de 24 (vinte e quatro) para a cadeira de Português, restam apenas 18 (dezoito) aulas semanais para as demais disciplinas e práticas-educativas.

Rogamos queira

CONSULTAR O EGRÉGIO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A POSSIBILIDADE LEGAL DE DISTRIBUIR AS DISCIPLINAS DE CADA SÉRIE POR SEMESTRES, TRIMESTRES, QUADRIMESTRES, DE MODO QUE, EM CADA PERÍODO, O ESTUDANTE NÃO ESTEJA EMPENHADO NA APRENDIZAGEM DE, DIGAMOS, MAIS DE QUATRO (4) DISCIPLINAS, EXEMPLIFICANDO:

1. Suponhamos que seja o seguinte o currículo da 1ª série ginasial de determinado estabelecimento de ensino: (Hipótese anual)

1. Português 6 aulas	6. Francês 2 aulas
2. História 3 aulas	7. 1º Estadual (2" e 3" S.)
3. Geografia 3 aulas	8. O. S. P. B. 2 aulas
4. Matemática 3 aulas	9.2' Optativa (2* e 3» S.)
5. Ciências 3 aulas	x. Ed. Física 2 aulas (P. Educativas)

Observações:

- A) Como se vê, exceto com relação ao vernáculo, nenhuma disciplina pode ser intensificada.
 - B) O estudo de língua estrangeira fica reduzido a duas (2) aulas semanais, o que é inteiramente insuficiente para um treinamento real e eficiente como exigem as modernas técnicas didáticas.
 - C) É impossível, sem sobrecarregar o currículo, introduzir outras práticas educativas, salvo Educação Física, que é obrigatória por lei.
2. Vejamos agora a hipótese aventada de organização semestral das disciplinas do currículo:

1º SEMESTRE	2" SEMESTRE
1. Português 6 aulas	1. Português 6 aulas
4. Matemática 4 aulas	4. Matemática 4 aulas
o 2. História 4 aulas	o 3. Geografia 4 aulas
o 5. Ciências 4 aulas	o 8. O. S. P. B. 4 aulas
6. Francês 4 aulas	6. Francês 4 aulas
x. Educação Física 2 aulas	x. Educação Física 2 aulas

3. Outra hipótese de organização: (Quadrimestral)

1°		2°		3°		4°	
Quadrimest.		Quadrimest.		Quadrimest.		Quadrimest.	
1. Port.	6	1. Port.	6	1. Port.	6	1. Port.	6
4. Matem.	6	4. Matem.	6	4. Matem.	6	4. Matem.	6
o 2. Hist.	6	o 3. Geog.	6	o 5. Ciênc.	6	o 8. O.S.P..	6
6. Francês	4	6. Francês	4	6. Francês	4	6. Francês	4
x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2

Observação: Retirando uma aula por semana da 1° e 3* disciplina, pode ser dada Educação Artística como prática Educativa, para hipótese.»

A análise do **curriculum** ginásial, feita pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, na sua consulta, põe em evidência, de maneira peremptória, que, a despeito de todos os esforços e intuitos do legislador, o referido **curriculum** não teve a redução desejável, chegando, por vezes, à condição de congestionamento com sete disciplinas, sem contar as práticas educativas.

O número de horas exigidas para as aulas, no qual não se inclui, claro é, o tempo destinado ao estudo propriamente dito, já constitui carga pesada para o estudante de média capacidade e sobrecarga incomportável para quantos não se dispõem a nenhum sacrifício e pretendem alcançar os fins sem utilizar os meios, como é regra, hoje, entre os que aspiram a educar-se.

A consulta formulada pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima tem por objetivo corrigir os inconvenientes de tal excesso, mediante o descongestionamento do **curriculum**, não por supressão de disciplinas, — o que não seria possível em face da lei, — mas graças a um processo de concentração de aulas numa parte (por exemplo, semestre) do período letivo e correspondente intensificação de estudos.

Essa concentração de tempo e esforço em disciplinas que não vão além de quatro em cada período oferece, de par com dificuldade de execução, várias vantagens, entre as quais avultam:

- a) supressão do regime de diluição do ensino de numerosas disciplinas através de todo o ano letivo;
- b) melhor aproveitamento do tempo e maior rendimento dos esforços do educando;
- c) em consequência, intensificação do **tonus** didático;
- d) possível melhoria de resultados reais no ensino de várias disciplinas, especialmente no de línguas estrangeiras, graças ao aumento do número de lições;
- e) mais tempo livre para práticas educativas, as quais nenhuma valia podem ter sob o regime do **curriculum** comum, dado o número irrisório de horas destinado e cada uma;
- f) possibilidade de adoção de um regime de revezamento que permita aproveitar-se, em outras classes do mesmo ou de outro estabeleci-

mento, o reduzido grupo de professores capazes de que, em regra, se dispõe em cada localidade;

- g) enriquecimento de nossa experiência, ainda tão escassa, pela diversificação de processos e meios.

Como se vê, a consulta versa matéria importante. Dar-lhe resposta favorável valerá, na pior das hipóteses, por autorizar uma experiência de alto interesse, já vitoriosa, aliás, em outros países. A pobreza de experiências pedagógicas ou a uniformidade foi sempre uma das falhas mais danosas do nosso sistema educacional.

A redistribuição do tempo assinado a cada disciplina de acordo com o plano acima proposto não contravém a nenhuma das normas constantes do art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases e poderá ser admitida em caráter experimental, em cada caso.

Será de toda a conveniência que se preveja um regime de revisões periódicas capaz de assegurar uma renovação razoável dos conhecimentos adquiridos e que a mesma experiência seja feita, igualmente, em cursos de outros ramos do ensino médio.

Eis o parecer: Fique assinalado, de início, que um dos fundamentos da consulta é o número de aulas e que esse número é o mínimo, e não o máximo.

Abgar Renault, relator.

SOBRE O PARECER N' 91

DECLARAÇÃO DE VOTO

Entendo a definição do ano letivo como um conjunto de 180 dias de efetivo trabalho escolar não implicando em que só haja disciplinas anuais. Ao estabelecimento será lícito dividir os seus cursos por semestres letivos, — desde que estes abranjam pelo menos 90 dias de trabalho. Assim, admitir o semestre apenas em caráter experimental importa enquadrar problema tão simples na disposição do art. 104, quando no caso nem a escola nem o curso fogem aos padrões comuns; pelo que voto contra esse aspecto de parecer.

Sala de Sessões do Conselho Federal de Educação, em 14 de junho de 1962.

(a) Valnir Chagas

CARACTERIZAÇÃO DE «DIRETOR QUALIFICADO»

PARECER Nº 93

Lido em 13-6-1 962

As exigências que vem fazendo o Ministério da Educação para autorizar o exercício nas funções de Diretor de escolas de grau médio figuram na Portaria nº 960, de 29 de novembro de 1 954, com as modificações nela introduzidas pelo art. 1º da Portaria Nº 192, de 17 de maio de 1 957, e na de Nº 445, de 9 de setembro de 1 958, as duas primeiras do Ministério da Educação e a última do Diretor do Ensino Comercial.

Como as leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases, esses três atos administrativos não cogitam de caracterizar «Diretor Qualificado». Vão transcritos abaixo, nos pontos que interessam ao assunto que nos cabe estudar:

1º — Portaria Nº 960, de 29 de novembro de 1 954:

Art. 1* — Dos candidatos ao exercício da função de Diretor e da de Secretário de estabelecimentos de ensino secundário equiparado, reconhecido ou autorizado a funcionar, exigir-se-á prévio registro na Diretoria do Ensino Secundário, nos termos desta Portaria.

Art. 1º — O candidato a registro de Diretor deverá requerê-lo à Diretoria do Ensino Secundário, comprovando capacidade profissional e cultural e condições pessoais para o exercício da função.

§ 1' — A prova de capacidade profissional será feita mediante certidão de exercício de magistério, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento oficial ou reconhecido.

§ 2' — A prova de capacidade cultural será feita por um dos seguintes títulos:

- I — Diploma de curso superior, revestido das formalidades legais;
- II — Diploma ou certidão de conclusão de curso de seminário maior;
- III — Diploma de curso normal de 2º grau, de 3 anos pelo menos, ou equivalentes;
- IV — Aprovação em concurso para provimento de cargo técnico de educação ou para cátedras ou docência livre do ensino superior, ou do ensino médio federal ou equiparado;

V — Exercício, em caráter estável, da função de inspetor de ensino de grau médio ou superior, ou de técnico de educação

VI — Outros títulos que revelem capacidade cultural equivalente, a juízo da administração.

§ 3' — A comprovação das condições pessoais far-se-á mediante:

a) — Investigação a que procederá a Diretoria do Ensino Secundário na qual se verifique não apresentar o candidato contra-indicação para o exercício da função;

b) — Apresentação dos seguintes documentos referentes ao candidato:

I — Certificado de registro definitivo de professor na Diretoria do Ensino Secundário ou certidão de Diretor, por 2 anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento de ensino público ou de ensino médio ou superior reconhecido, ou ainda exercício, em caráter estável, da função de inspetor de ensino secundário;

II — Atestado de sanidade física e mental expedido por serviço médico oficial;

III — Folha corrida, ou documento policial que a supra;

IV — Atestado de idoneidade moral, firmado por duas pessoas idôneas que exerçam atividade relacionada com o ensino;

V — Três fotografias 3 x 4 ;

VI — Questionário informativo sobre o candidato segundo modelo oficial.

2º — Portaria nº 192, de 17 de maio de 1957:

Art. 1º

Art. 2º — Em casos especiais, a juízo da Diretoria do Ensino Secundário, o exercício da função de Diretor em novos estabelecimentos de ensino secundário situados em localidades onde não exista ainda outro estabelecimento, poderá ser autorizado, pelo prazo de um ano, prorrogável por igual período, até duas vezes, a professor inscrito em exames de suficiência e autorizado a lecionar no mesmo estabelecimento, desde que satisfaça a um dos títulos previstos no § 2º do art. 1º da presente Portaria.

Parágrafo único — No caso de não possuir registro de professor na Diretoria do Ensino Secundário, o candidato deverá apresentar ainda os documentos seguintes:

- a) prova de idade mínima de 21 anos;
- b) quitação com o serviço militar;
- c) prova de identidade.

3º — Portaria Nº 445, de 9 de setembro de 1958:

Art. 1º

Art. 2º

a —

b — Indicação do diretor-técnico responsável pelo funcionamento da escola, juntando os seguintes documentos a êle relativos:

1 — Atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

2 — Folha corrida;

3 — Prova de idoneidade moral e social expressa por um ou mais dos seguintes documentos:

a) — Atestado de autoridade judiciária, de secretário de educação ou de diretor de serviço federal, estadual ou municipal de educação;

b) — Atestado de delegado de polícia ou de inspetor de ensino estadual ou federal;

c) — Atestado de instituição local de notória idoneidade;

4 — Prova de identidade;

5 — Prova de competência representada por um ou mais dos seguintes documentos:

a) — Diploma de curso técnico de comércio registrado na Diretoria do Ensino Comercial;

b) — Diploma, registrado no Ministério da Educação e Cultura, de curso superior, expedido por instituto de ensino do país ou do estrangeiro;

c) — Diploma revestido das formalidades legais e expedido por escola normal do País, oficial ou reconhecida, ou do estrangeiro;

d) — Certificado de Curso de Seminário Maior Religioso, do País ou do estrangeiro, confirmado e autenticado, num e noutro caso, por autoridade eclesiástica competente;

e) — Prova de exercício por dois anos, pelo menos, de direção de estabelecimento de ensino de grau médio, reconhecido por poder público competente;

f) — Prova de exercício, no País, durante cinco anos, pelo menos, de atividade específica relacionada com o ensino, se o diretor-técnico, sendo estrangeiro, apresentar como prova de capacidade, diploma de curso feito no exterior.

São os seguintes os dados pessoais, profissionais e culturais que o candidato deve apresentar:

Nome:

Sexo:

Data do nascimento:

Nacionalidade:

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos:

Residência:

Membro de Comunidade Religiosa:

Qual?

Quando I Data de chegada ao Brasil:

estran- I Carteira modelo 19 n°:

geiro: Casado com brasileira? Filhos brasileiros?

Profissões ou atividades exercidas nos últimos 10 (dez) anos,
com indicação dos locais e períodos:

Atividades exercidas atualmente:

E irrecusável que os três atos citados constituem processo eficaz de depuração ou eliminação.

Todavia, os requisitos delas constantes são, em regra, puramente formais e destituídos de valor intrínseco. Não implicam a competência ou conjunto de predicados configurados de «Diretor Qualificado». Afastam, sem dúvida, número significativo de candidatos incapazes, alguns, talvez indesejáveis, mas não asseguram, neles, a capacidade apropriada para as funções de governo de uma casa de educação.

E igualmente meritório o esforço do Ministério da Educação por melhorar as condições dos dirigentes das nossas casas de ensino, mediante cursos de administração escolar, debates sobre a legislação da educação e seminários de estudos pedagógicos.

É força reconhecer, apesar de tudo, a insuficiência dessa iniciativa, à vista da escolha, pela lei, de processos puramente **formais** para a apreciação dos atributos do «**Diretor Qualificado**», processos que só por exceção deixam de apreciar apenas os aspectos exteriores desses atributos e não vão além das fronteiras do empirismo.

Sendo esse, via de regra, o ponto de partida, dificilmente poderia a administração descer ao âmago do problema e dificilmente poderiam os seus esforços pelo aperfeiçoamento dos dirigentes de estabelecimentos de ensino médio atingir todos os seus objetivos.

Avisadamente assinala Cubberley, em «The Principal and his School», "as qualificações necessárias para enfrentar as múltiplas responsabilidades profissionais dos diretores da escola secundária não podem ser asseguradas pelos padrões mínimos de treinamento estabelecidos pelos certificados expedidos pelos órgãos do Estado".

Vale dizer: Ainda num país como os Estados Unidos, onde o esforço educativo nacional é dos mais vigorosos e constantes, consideram-se insuficientes os certificados expedidos pelo Estado por intermédio dos órgãos

próprios, para assegurar os padrões mínimos indispensáveis ao exercício da direção das casas de grau médio, a começar pela **Junior-High-School**.

O problema da direção escolar abrange funções de organização, funções de administração e funções de supervisão ou orientação.

São funções muito variadas e oferecem dificuldades múltiplas, as quais repontam já na direção da escola primária e parecem agravar-se nas escolas de grau médio, em razão da idade dos educandos, da natureza do estabelecimento, da riqueza do **curriculum**, etc, sendo de notar que essa última condição, pelo geral, torna praticamente impossível ao diretor o exercício das funções de orientação, acima citados, precisamente as de índole especificamente pedagógica.

Consoante investigação levada a efeito por Leonard V. Koos, da Universidade de Minnesota, a preparação técnica de um diretor de escola secundária nos Estados Unidos encaminhou cerca de um quarto do total dos candidatos ao estudo de dezessete disciplinas, cumprindo assinalar, entretanto, que apenas quatro de tais cursos foram considerados como elementos daquela preparação por cerca de dois terços dos candidatos ou pouco mais: História da Educação, Princípios da Educação (em geral), Princípios da Educação Secundária e Administração da Escola Secundária.

Parece conter significação especial o fato de que, com exceção de uma só (Administração da Escola Secundária), coincidem com as matérias em geral prescritas para o treinamento em serviço de professores secundários as disciplinas escolhidas por mais da metade dos diretores, a saber: História da Educação, Princípios Gerais da Educação, Princípios da Educação Secundária, Administração da Escola Secundária, Metodologia e Psicologia Educacional.

Disciplinas	Nº de Diretores	Percentagens
1 — História da Educação . . . . .	.334	79,3
2 — Princípios de Educação. . . . .	.303	72,0
3 — Princípios de Educação Secundária . . . . .	.276	65,6
4 — Filosofia da Educação. . . . .	.170	40,4
5 — Curriculum . . . . .	.110	26,1
6 — Curriculum da Escola Secundária . . . . .	.197	46,8
7 — Curriculum da Escola Primária	54	12,8
8 — Sociologia Educacional ou Aspectos Sociais da Educação	134	31,8
9 — Administração da Escola Secundária	227	65,8
10 — Supervisão da Escola Secundária	149	35,4
11 — Metodologia . . . . .	.211	50,1
12 — Didáticas Especiais. . . . .	.124	29,5
13 — Escola Secundária (Júnior)	72	17,1

Disciplinas	Nº	de Diretores	Percentagens
14 — Prática de ensino	159		37,8
15 — Psicologia Educacional	235		55,8
16 — Psicologia da Adolescência	118		28,0
17 — Psicologia das Matérias da Escola Secundária	106		25,2
18 — Medidas Educacionais	160		38,0
19 — Medidas Mentais	86		20,4
20 — Educação Experimental	37		8,8
21 — Métodos Estatísticos	62		14,7
22 — Educação Vocacional e Industrial	47		11,2
23 — Orientação Educacional	60		14,3
24 — Sistemas Escolares Estrangeiros	43		10,2

De todos esses cursos os que pareceram mais úteis, para o exercício de suas funções, aos próprios diretores neles matriculados foram os constantes do quadro seguinte, no qual figuram as percentagens das opiniões colhidas acerca da utilidade de cada matéria:

Disciplinas	Percentagens
1 — Administração da Escola Secundária	61
2 — Supervisão	27,5
3 — Psicologia da Adolescência	20,3
4 — Princípios de Educação Secundária	19,6
5 — Psicologia Infantil	18,7
6 — Medidas Educacionais	18,1
7 — Curriculum da Escola Secundária	16,2
8 — Psicologia da Educação	13,5
9 — Medidas Mentais	12,8
10 — Psicologia das Matérias da Escola Primária	12,3
11 — Orientação Educacional	11,7
12 — Metodologia	10,4

Observe-se que apenas quatro dessas doze disciplinas, a saber: Princípios de Educação Secundária, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação e Metodologia, fazem parte dos cursos de treinamento de professores de escolas secundárias.

Outra pesquisa apurou que entre as disciplinas denominadas "Acadêmicas", numerosos diretores consideraram mais úteis as seguintes, ordem decrescente de freqüência nas respostas obtidas: Língua Nacional, Psicologia, Capacidade de Expressão Oral em Público, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, História e Economia Política.

Segundo Koos, as respostas a um inquérito destinado a apurar entre egressos do Colleei, que tipo de preparação é havida por mais importante

para a missão do diretor de escola secundária, compuseram dois grupos, um de assuntos educacionais, um de assuntos outros, tendo o primeiro recebido 85,9% das opiniões favoráveis.

Dos assuntos educacionais o mais freqüentemente indicado foi Administração ou em geral Administração da Escola Secundária, seguido, em ordem decrescente, por Medidas, Supervisão, Psicologia (Educativa, do adolescente ou das matérias da escola secundária), Educação (sem qualquer especificação), **Curriculum**, Orientação Educacional, Metodologia, etc.

No segundo grupo de respostas, os assuntos citados mais comumente foram matérias sociais (em geral, Sociologia), Língua Nacional e hábito de falar em público.

Outro inquérito de grande interesse, levado a efeito pela mesma autoridade, foi o que fez esta indagação: «Que aspecto do trabalho do diretor da escola secundária exige maior soma de informação?»

Eis o resultado:

1 — Administração	138
2 — Supervisão	68
3 — Curriculum	34
4 — Responsabilidade do Diretor	34
5 — Orientação Educacional	26
6 — Medidas	14
7 — Classificação	14
8 — Organização de Horários	14
9 — Organização	14
10 — Problemas de Pessoal	13
11 — Atividades Extracurriculares	13
12 — Relações na Comunidade	13
13 — Métodos de Ensino	10
14 — Educação Moral	8
15 — Registro Escolar	8
16 — Aproveitamento dos Estudantes	7
17 — Disciplina	6
18 — Finanças	6
19 — Educação (Industrial, Comercial)	5
20 — Diversos	22

Assinala outro inquérito norte-americano que os diretores ainda das menores escolas secundárias dos Estados Unidos procedem sempre de um aprendizado no magistério secundário. Muitas autoridades naquele país consideram dois anos de experiência magisterial bem sucedidos como exigência necessária para o exercício da direção de escola secundária, e outras entendem que a exigência feita por alguns Estados do mesmo país para a

preparação de professores, a saber — 5 anos, seria desejável para a preparação de um diretor.

Não irá exagero nessa conclusão se se medirem as responsabilidades que pesam sobre o diretor. Na verdade, Paul B. Jacobson, W. C. Reavis e J. D. Logsdon, na sua obra «Dutes of School Principais», mencionam, entre as responsabilidades gerais de todo diretor: 1) segurança e desenvolvimento dos educandos que estão sob sua direção; 2) bem-estar e competência do seu pessoal docente; 3) utilização de todos os meios ao seu alcance para o melhor serviço do pessoal e alunos; 4) segurança da escola, mobiliário e material didático sob sua vigilância; 5) harmonia e colaboração entre o pessoal e entre este e a comunidade; 6) melhor educação dos meninos que freqüentam a escola; 7) harmonia da escola com as autoridades locais e educacionais; 8) em uma palavra, pela administração e supervisão de sua escola.

O bom diretor começa, em regra, por ser um bom professor. Aliás, a posição de diretor de escola secundária entrou a definir-se há um século apenas na grande nação americana e originou-se da posição assumida no estabelecimento por um professor, que acumula as funções de docência com as de direção, sem ter, entretanto, um status especial decorrente destas últimas.

Esse status evoluiu graças ao desenvolvimento material da escola e à sua complexidade cada dia maior, de que se originaram numerosos problemas de direção; graças à mudança da natureza de clientela da escola; graças à crescente necessidade de preparação em administração escolar, bem como ao alargamento da esfera de ação e influência da escola, quer no âmbito escolar propriamente dito, quer na comunidade, com os programas de estudo dirigido, de atividades extracurriculares, de orientação educacional, de saúde, etc.

O exercício do magistério transmite a quem assumir os deveres da direção de qualquer estabelecimento de ensino conhecimento seguro da nobre área em que suas atividades irão exercer-se.

Das funções letivas origina-se uma familiaridade insubstituível com o teor específico dos problemas administrativos da escola, pois são os problemas do ensino que, pela sua continuidade com os problemas administrativos, colorem a administração escolar e lhe infundem sentido tão especial, que em muitos aspectos a diversifica nitidamente da administração em geral, muito embora existam, em um e em outro, numerosos sinais comuns, que as identificam freqüentemente, como uma só e mesma atividade.

Não é, portanto, suscetível de dúvida a série de vantagens que se deriva da condição de associarem-se os atributos de professor ao de diretor.

E ainda de Cubberley, na obra citada, este conceito: «Para ser um bom diretor é necessário ser um bom professor, (...) tal seja o diretor, tal será a Escola.»

Para fazer-se idéia da complexidade dos deveres do diretor, bastará um exame do quadro na página seguinte que indica a média e o máximo de

tempo empregado por treze diretores na prática de certos deveres durante uma semana, conforme pesquisa norte americana.

ATIVIDADE	Número de Direto-	Minutos' dedicados durante uma semana a cada atividade	
		Máximo	Média.
Classe	5	300	419
Orientação de alunos	1	675	300
Conferências sobre testes	1	260	260
Visitas às classes	8	507	258
Relações sociais	9	825	242
Conferências sobre programas	1	210	210
Problemas dos alunos	10	458	203
Leitura de revistas profissionais	4	356	201
Elaboração de orçamento	1	195	195
Debates com os professores a respeito do ensino	12	300	155
Reuniões com os pais de família	9	460	154
Debates com o pessoal sobre problemas admi- nistrativos	11	300	148
Aplicação de testes	1	145	145
Trabalhos de escritório	7	320	129
Reuniões com os professores	5	270	124
Jogos desportivos	1	120	120
Recepção de visitas	4	210	116
Assessoria ao conselho de alunos	5	230	111
Conferências com autoridades	6	215	108
Correspondência	11	185	100
Planejamento de atividades	4	145	89

Eis como se exprime Edmonson Roemer Bacon, em "The Administration of the Modern Secondary School»: «A técnica da administração da escola secundária está mudando tão rapidamente, em virtude dos novos problemas que surgem dia a dia, que um diretor sem experiência adequada na sala de aula dificilmente estará em condições de oferecer-lhe direção apropriada. Como professor, êle deve ser capaz de responder à orientação, ajustar-se a situações que aparecem na sala de aula e participar nas atividades da escola. Toda experiência dessa natureza é valiosa para o diretor».

No livro «Democratic Supervision in Secondary Schools», de autoria de Charles W. Boardman, Hart R. Douglas e Rudyard H. Bent, encontra-se este conceito: «A preparação profissional do diretor é a exigida para professor, consistindo em Psicologia Educacional, Princípios de Educação Secundária, Métodos de Ensino e ensino dirigido».

Acentuando a predominância dos aspectos magisteriais ou pedagógicos nas funções de diretor, Harlan L. Hagman escreve, no seu excelente **The Administration of American Public Schools**: «O diretor, sejam quais forem o grau e as dimensões da escola a que se proponha, mesmo cumprindo eficazmente os mínimos deveres da rotina administrativa, com todo o auxílio que se lhe possa dar, deve ser, antes de tudo., um guia no aperfeiçoamento do ensino.»

Convém, todavia, assinalar: se é exato que ser bom diretor implica, necessariamente, ser bom professor, a recíproca não é verdadeira: nem todo bom professor será, necessariamente, bom diretor. Ê possível fazer de um diretor um professor, ou seja, adicionar aos atributos naturais, de caráter ou personalidade, os atributos técnicos ou profissionais, ao passo que o contrário é irrealizável.

Não é diversa a lição de Hagman, no mesmo livro que já citamos: — «A administração, como função profissional., não é para todos os professores. Faz as suas exigências àqueles que a ela se entregam. O trabalho administrativo coroado de êxito depende muitíssimo de inteligência e capacidades importantes para o cumprimento de deveres que não são comuns a outras áreas do ensino. Nem todos os professores têm o dom das várias atividades que se encontram na administração, nem teriam êxito no levá-las a cabo (...). A qualificação como professor e a experiência no ensino parecem necessárias para o ingresso na preparação profissional mais adiantada que leva ao certificado de administrador, mas uma inteligência e uma capacidade gerais para trabalhar com outras pessoas são preferíveis, em todos os estágios de preparação, a conhecimentos estreitamente especializados, por mais profundos que sejam, e a habilidades e capacidades específicas, embora muitas tenham de ser desenvolvidas durante a preparação ou a experiência já em serviço.»

Por essas razões, a condição do professor não deveria, talvez, constituir um *conditio sine qua non* irremediável.

Com esse reparo pretendemos apenas significar a possibilidade de ocorrerem casos excepcionais, que convém sejam sempre examinados pela administração.

Por outros termos: ressalvada a indisputável exatidão do princípio, conviria, talvez, corrigir o que nele se contém de peremptório.

Com efeito, o exercício das funções de diretor exige um conjunto de atributos individuais que nem todos possuem e, se não possuem, não lograrão adquirir porque são inatos: uma força de caráter que impõe, a um tempo, respeito e simpatia e da qual deflui certa fulguração pessoal, um prestígio moral, uma capacidade de congregar, integrar e comandar, uma **virtus**, que é, simultaneamente, brandura, tato, fortaleza, energia.

A resultante de elementos tão diversos imprime tonalidade especial à voz do comando, que na escola, mais do que em qualquer outra organização, deve possuir um timbre claramente persuasivo, isto é, democrático.

"A direção — escreve Jesse B. Sears em: *The Nature of the Administrative Process*" — "deve ter o poder de obrigar, mas tal poder será usado parcimoniosamente no trabalho escolar, salvo para atender necessidades urgentes e, ainda nesse caso, somente pelo tempo necessário para despedir aqueles a que tem de ser aplicado".

Muitos estudos têm sido realizados a fim de apurar as qualidades indispensáveis a um diretor de escola, e em todos se têm observado muita» divergências. Robert H. Morrison, por exemplo, no seu livro *Educational Administration and Supervision*, oferece as seguintes percentagens como resultado de entrevistas feitas com os superintendentes de escolas a respeito das qualidades desejáveis nos administradores e supervisores escolares:

Habilidade profissional	40%
Habilidade para tratar com as pessoas	25%
Previsão	10%
Respeito pela opinião alheia	5%
Decisão	5%
Iniciativa	5%
Visão	5%
Energia abundante	2,5%
Entusiasmo	2,5%
Originalidade	2,5%
Confiança em si mesmo	2,5%
Bom humor	2,5%
Tato	2,5%

Seriam complementares das pesquisas desse gênero as que, feitas junto a alunos, se destinassem a apurar os atributos que estes estimariam encontrar no diretor ou os defeitos que nele vissem.

Na opinião de Edmonson Roemer Bacon, exposta no livro já citado, os predicados de diretor de escola são: cultura (que abrange aparência, porte, capacidade física, tato, cortesia, atividade, cultural geral, uso da língua nacional), visão, habilidade na solução de problemas, capacidade administrativa, capacidade de estimular os que com êle trabalham, capacidade de por eles interessar-se, preparação que suporte confronto com a dos companheiros de trabalho, conhecimentos de educação e de administração escolar, espírito e ideais profissionais.

A Conferência Nacional de Professôres de Administração Educacional dos Estados Unidos aponta no seu relatório, publicado em 1948, os seguintes tópicos como indispensáveis à boa preparação dos candidatos à direção de escola secundária: cultura geral, preparação profissional, capacidade especial para organizar grupos que identifiquem, estudem e solucionem, de maneira democrática, os seus problemas; domínio de variadas técnicas e habilidades profissionais especializadas.

Cubberley divide em dois grupos os traços que conferem autenticidade ao bom diretor: pessoais e **profissionais**.

Cita entre os primeiros: penetração educacional, largueza de visão, boa índole, capacidade administrativa, discrição, tato, lealdade, franqueza; e entre os segundos enumera: cultura geral, especialmente conhecimentos de ciências sociais, conhecimentos de administração, das leis educacionais, de finanças escolares e administração de negócios; conhecimento dos problemas do campo geral da educação, experiência de magistério; filosofia satisfatória do processo educacional da escola, capacidade executiva (iniciativa, rapidez, exatidão e ordem); limpeza pessoal, cortesia, boas maneiras, afabilidade.

Evidentemente, essas duas constelações de atributos parecerão excessivas e poderão ser acusadas de descrever o diretor ideal. Mas, consoante assinala Cubberley no mesmo livro que citamos há pouco, não é provável que jamais se exagere a importância do cargo de diretor. Assim como o superintendente de um sistema de escolas comunica tonus e caráter a todo o sistema escolar, assim também o diretor comunica tonus e caráter à escola sob a sua direção.

Os conhecimentos técnicos, a penetração, o tato, a habilidade e as qualidades de útil direção profissional do diretor da escola praticamente determinam os ideais e os padrões de realização tanto dos professores como dos alunos no ambiente escolar: A melhor fiscalização é incapaz de fazer escolas fortes onde os diretores sejam fracos e ineficientes, ao passo que um diretor capaz pode tornar forte uma escola até em locais onde a fiscalização e a orientação sejam fracas e baixo o interesse profissional dos professores.

O diretor de escola é um leader na mais legítima acepção dessa palavra: leader do adolescente, leader do professor, leader da comunidade. Um de seus deveres mais graves é interpretar a escola para essa comunidade, isto é, levá-la a compreender o valor da educação, como um investimento econômico do mais alto sentido, e a importância da escola como instrumento social.

CONCLUSÃO

A despeito do equilíbrio que deve existir entre os dois complexos de atributos — os herdados e os adquiridos, os quais se exigem reciprocamente e se completam, parece-nos que, antes de serem atributos de cultura e preparação técnica, os traços essenciais do diretor são atributos de caráter e personalidade, e a verificação de uns e de outros sugere a adoção de processos eficazes, além dos que vêm sendo utilizados pela administração federal.

Ponderadas essas duas constelações de predicados; analisadas as suas influências no meio escolar, no meio social; compreendida a importância da missão do diretor e considerado que a direção de uma escola deve ser o oposto do poder arbitrário e o seu efeito supremo é encorajar as energias, as virtualidades e a força daqueles a quem orienta, solidarizando-os no mesmo esforço e exaltando-lhes o sentimento de responsabilidade pessoal na obra comum, julgamos que, para os efeitos do art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases, entender-se-á por «diretor qualificado» aquele que reunir qualidades pessoais e qualidades profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola

a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, a alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural.

Abgar Renault, relator.

APURAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO

PARECER Nº 102

Aprov, em 9-6-1 962

Na consulta, ora transmitida a este Conselho pelo Conselheiro Valnir Chagas, sobre a interpretação do artigo 39 e parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases, com respeito à avaliação do aproveitamento escolar, pergunta-se se o colégio, em seu estatuto ou regimento, pode prescrever método e processo de avaliação baseados apenas nas atividades de classe e seus resultados parciais, com exclusão de exames propriamente ditos.

Parece-me que a questão, assim apresentada, está mal colocada. Não se trata de proscrição de provas e exames mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno.

O que se acha em transformação, dentro do conjunto dos procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem, são os métodos e processos dos exames e das provas e não a sua eliminação. Exames e provas tanto são os chamados testes como todos os outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria.

Os chamados exames **tradicionalis** ou convencionais, com pontos tirados à sorte, questões extravagantes ou fundadas predominantemente em conhecimentos memorizados, etc, é que vêm sendo, há muitas décadas, objeto da crítica da pedagogia mais esclarecida. Cabe modificá-los, e não suprimi-los.

A lei defere ao professor autoridade para formular questões e julgar provas e exames, na certeza de que possui a necessária competência profissional para elaborar provas e julgar os exames.

Na prática, contudo, nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mãos dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento.

Sendo assim, somos de parecer que a matéria da consulta é uma daquelas em que só o progresso da consciência profissional do mestre pode

garantir a mais adequada interpretação da lei. Se algo tivéssemos a aconselhar, seria a organização pelos colégios de comissões de professores para o estudo dos avanços obtidos pela ciência pedagógica nos métodos e processos de avaliação dos resultados escolares e a sua adoção progressiva no estabelecimento.

A lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. O professor, entretanto, deverá ser capaz de reconhecer a possível contribuição daqueles especialistas, do mesmo modo que o juiz, nos processos judiciais, sabe e pode utilizar os exames periciais, ou, ainda melhor, o médico, em seu julgamento clínico, sabe utilizar os exames dos especialistas.

Deste modo, parece-nos que a essência do disposto pela lei está no reconhecimento da autoridade final do professor no julgamento do aproveitamento do aluno e na recomendação de preponderância dos resultados escolares apurados, cumulativamente, ao longo do curso, sobre os exames *t* provas convencionais.

Poderá, assim, o regimento fixar grau de preponderância para aqueles resultados escolares de forma que se dispense, praticamente, no caso dos bons alunos, o exame final. Quanto a este, parece-nos, também, que o professor poderá organizá-lo, com auxílio de especialistas ou por si próprio, cabendo-lhe, por fim, o julgamento de acordo com a sua melhor consciência profissional.

- (a) Anísio Teixeira, relator; Abgar Renault, J. Borges dos Santos, Pe. J. Vieira de Vasconcelos.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Embora com o nome de "Regulamento", o Dec. número 981, de 8/11/1890, aprovou verdadeira reforma educacional, que, apesar da ementa, não se limitou à "Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal", pois alcançava também o ensino normal do Rio de Janeiro e o "Pedagogium", imitado do Musée Pédagogique da França e que foi objeto de vários decretos do Governo Provisório a serem, reproduzidos parcialmente nesta seção.

DECRETO N.º 981, DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890

Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

O Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, constituído pelo Exército e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar para a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal o regulamento que a este acompanha assinado pelo General de brigada Benjamim Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que assim o faça executar.

Palácio do Governo Provisório, 8 de novembro de 1890, 2º da República.

MANOEL DEODORO DA FONSECA
Benjamim Constant Botelho de Magalhães

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDÁRIA DO DISTRITO FEDERAL A QUE SE REFERE O DECRETO DESTA DATA

TÍTULO I

Princípios gerais da instrução primária e secundária

Art. 1.º — É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei.

ir Reproduzido dos "Documentos para a História da Educação no Brasil" organizados pelo Prof. Guy de Hollanda. Divulgamos neste número a 1ª parte do decreto.

§ 1.º — Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto.

Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições higiênicas do edifício, passado pelo delegado de higiene do distrito.

§ 2.º — Depois de iniciados os trabalhos do ensino, os diretores de estabelecimentos particulares serão obrigados a franqueá-los à visita das autoridades incumbidas de inspeção escolar e da inspeção higiênica, e a remeter à Inspeção Geral mapas semestrais declarando o número de alunos matriculados, sua freqüência, quais os programas e livros adotados, e os nomes dos professores.

§ 3.º — Na parte relativa ao ensino, a inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á a verificar que êle não seja contrário à moral e à saúde dos alunos.

§ 4.º — É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, fôr dado às crianças no seio de suas famílias.

TÍTULO II

Das escolas primárias, suas categorias e regime

Art. 2.º — A instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias:

1.ª escolas primárias do 1.º grau;

2.ª escolas primárias do 2.º grau.

§ 1.º — As escolas do 1.º grau admitirão alunos de 7 a 13 anos de idade, e as do 2.º grau, de 13 a 15 anos. Umas e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderão freqüentar as escolas do 1.º grau do sexo feminino.

§ 2.º — Nenhum aluno será admitido à freqüência das escolas do 2.º grau sem exhibir o certificado de estudos primários do grau precedente.

Art. 3.º — O ensino das escolas primárias do 1.º grau, que abrange três cursos, compreende:

Leitura e escrita

Ensino Prático de língua portuguesa

Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos.

Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria)

Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil

Lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural

Instrução moral e cívica

Desenho

Elementos de música

Ginástica e exercícios militares

Trabalhos manuais (para os meninos)

Trabalhos de agulha (para as meninas)

Noções práticas de agronomia

§ 1.º — Este ensino será repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias.

§ 2.º — Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados.

§ 3.º — As noções de agronomia, comuns a todas as escolas, serão dadas com maior desenvolvimento nas escolas suburbanas.

Art. 4.º — O ensino das escolas primárias do 2.º grau, que abrange três classes, compreende:

Caligrafia

Português

Elementos de língua francesa

Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria.

Geografia e História, particularmente do Brasil.

Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene

Noções de direito pátrio e de economia política

Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico

Música

Ginástica e exercícios militares

Trabalhos manuais (para os meninos) e

Trabalhos de agulha (para as meninas)

§ Único — A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.

Art. 5.º — Nas escolas do 1.º grau uma classe não poderá conter mais de trinta alunos, devendo haver dois e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este número.

Art. 6.º — Ficam instituídos os dois certificados: de estudos primários do 1.º grau e de estudos primários do 2.º grau, os quais serão conferidos aos alunos das escolas públicas e a quaisquer candidatos aprovados em exame geral, a que se procederá no fim de cada ano letivo.

§ Único — O certificado de estudos primários do 1.º grau dará livre entrada nos estabelecimentos de ensino secundário e normal, e será exigido (dentro de seis anos contados da execução deste decreto) como condição indispensável a todo cidadão, que pretender emprego em repartição do Estado; o certificado de estudos primários do 2.º grau, além deste direito, dará isenção dos exames de português, geografia e matemática elementar aos candidatos a empregos administrativos, que não exigirem habilitação técnica especial.

Art. 7.º — As escolas do 1.º grau para o sexo masculino serão dirigidas de preferência por professoras no primeiro curso, e por professores no 2.º e 3.º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1.º grau para o

sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º grau, porém, será o magistério exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar.

Art. 8.º — O Governo providenciará para que se construam edifícios apropriados ao ensino, de acordo com os mais severos preceitos da higiene escolar e com habitações mexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste gênero se fará sem que o conselho diretor da Instrução primária e secundária formule o projeto ou dê-lhe a sua aprovação.

Art. 9.º — Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto fôr indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícios físicos, um pátio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos.

Art. 10 — Os programas minuciosos de todos os cursos das escolas de um e outro grau, e bem assim, a designação ou composição dos livros escolares que tenham de servir, e a escolha de todo o material das escolas, — tudo será formulado e indicado pelo conselho diretor, com aprovação do Governo.

Art. 11 — Todo o expediente das escolas será feito à custa dos cofres públicos, mediante uma consignação proporcional à matrícula dos alunos.

TITULO III

Do pessoal docente das escolas primárias

Art. 12 — O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo.

§ Único — O curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas:

Português, noções de literatura nacional e elementos de língua latina
 Francês
 Geografia e História, particularmente do Brasil
 Matemática elementar
 Mecânica e astronomia
 Física e química
 Biologia
 Sociologia e moral
 Noções de agronomia
 Desenho
 Música
 Ginástica
 Caligrafia
 Trabalhos manuais (para homens)
 Trabalhos de agulha (para senhoras)

Art. 13 — Para a matrícula na Escola Normal será exigido o certificado de estudos primários do 1.º grau de acordo com esta lei, ou, enquanto as escolas pri-

márias o não derem, aprovação em exame de admissão nas seguintes matérias: leitura, ditado, gramática portuguesa, aritmética prática até regra de três inclusive, sistema métrico decimal e morfologia geométrica.

Art. 14 — Só podem exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal

§ 1.º — Dividem-se os professores em duas categorias:

Professor adjunto — o que tiver pelo menos a aprovação nas matérias das três primeiras séries da Escola Normal, e um ano de prática na escola de aplicação, de acordo com o Decreto n.º 407, de 17 de maio de 1890;

Professor primário — o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola.

§ 2.º — O provimento de cadeiras de ensino primário será feito por concurso entre os Professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho diretor de Instrução primária e secundária, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado.

§ 3.º — Este concurso, para o qual se formulará regulamento especial, constará de uma parte teórica e de uma prova prática de habilitação profissional.

§ 4.º — Os professores primários terão direito à regência interina das cadeiras públicas, enquanto elas não forem providas definitivamente.

§ 5.º — Os professores primários catedráticos serão considerados vitalícios depois de cinco anos de exercício de magistério, contados da data da nomeação de professor primário interino.

Art. 15 — O professor primário Catedrático só poderá mudar de cadeira a pedido seu, por permuta em que o conselho diretor convenha, ou por manifesta conveniência do serviço público.

Art. 16 — Os professores adjuntos, distribuídos pelas escolas conforme convier ao serviço por simples portaria do inspetor geral, funcionarão aí como auxiliares dos catedráticos sob sua direção. Têm por dever substituí-los nas suas ausências momentâneas, e poderão, na falta de professores primários, ser incumbidos da regência interina de cadeiras vagas, percebendo neste caso os vencimentos de Catedrático.

Art. 17 — Os professores catedráticos das escolas do 2.º grau serão nomeados mediante apresentação do conselho diretor ao Governo, dentre os mais distintos professores do 1º grau titulados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que tiverem pelo menos três anos de exercício efetivo neste cargo.

Art. 18 — Por ocasião do provimento de cadeiras primárias tanto de um como de outro grau nas circunsepições urbanas, poderão ser para ela transferidos os professores de cadeiras suburbanas da mesma categoria, que houverem prestado distintos serviços e tiverem boas notas de aprovação.

Art. 19 — Os professores primários, que nesta qualidade houverem servido com boa nota por dez anos, terão preferência para a admissão gratuita de seus filhos em qualquer estabelecimento público de instrução secundária, e terão direito à jubilação com ordenado proporcional, se por incapacidade física provada o requererem.

§ 1.º — Os que contarem 15 anos de distintos serviços, assim julgados pelo conselho diretor, como: publicação de livros escolares premiados, melhoramentos úteis introduzidos nas escolas, zelo, proficiência e exemplar cumprimento dos deveres de

seu cargo, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à quarta parte do vencimento, e esta gratificação se juntará ao ordenado no caso de jubilação posterior

§ 2º — Os que contarem 20 anos de idênticos serviços, a juízo do conselho, terão direito à gratificação adicional correspondente à terça parte do vencimento.

§ 3º — Os que contarem 25 anos de idênticos serviços, a juízo do mesmo conselho, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à metade do vencimento; poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro e esta gratificação.

§ 4º — Os que completarem 30 anos de bons serviços terão direito a jubilação com todos os vencimentos.

§ 5º — Os que completarem 35 anos serão jubilados com o vencimento dos 30 anos e mais metade do ordenado.

§ 6º — Depois de completar 25 e 30 anos de serviço, o professor só poderá continuar no magistério com permissão explícita do conselho diretor, ao qual a deverá requerer.

§ 7º — Para os efeitos da jubilação será contado o tempo de exercício no cargo de adjunto efetivo.

Art. 20 — Logo que as escolas funcionarem em edificios apropriados, os professores catedráticos residirão no prédio anexo às mesmas escolas.

Art. 21 — Tanto os professores catedráticos como os adjuntos têm por dever: executar fielmente o regulamento escolar e os programas de ensino; dirigir pessoalmente e com o máximo zelo os alunos que estiverem a seu cargo, concorrer às conferências do Pedagogium sempre que para isso forem avisados pela Inspetoria Geral e observar tudo quanto nesta lei lhes diz respeito.

Art. 22 — De dois em dois anos o conselho diretor designará, com aprovação do Governo, dois Professôres, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, que vão a países estrangeiros examinar miudamente os progressos do ensino primário e aperfeiçoar suas habilitações profissionais.

§ Único — Esta comissão, estipendiada pelo Estado, durará no máximo dois anos, e para cada uma delas o conselho diretor formulará instruções especiais.

Art. 23 — Aos professores primários é vedado exercer dentro ou fora de escola profissão ou emprego, que os inabilite para cumprir assiduamente as obrigações do magistério.

TÍTULO IV

Do Pedagogium

Art. 24 — O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1º — O Pedagogium conseguirá seus fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico;

Conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição;

Gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural;

Exposições escolares anuais;
 Direção de uma escola primária modelo.
 Instituição de uma classe-tipo de desenho e de uma oficina de trabalhos manuais;
 Organização de coleções-modelos para o ensino concreto nas escolas públicas;
 Publicação de uma Revista Pedagógica.

§ 2º — O Pedagogium estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições congêneres dos mais Estados da República e dos países estrangeiros, a fim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de espécimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de atenção.

Tratará outrossim de obter por compra quanto fôr indispensável para estar em dia com os progressos do ensino e ter a sua biblioteca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade.

§ 3.º — Este estabelecimento será franqueado aos membros do professorado público e particular, e mediante autorização do seu diretor os gabinetes e laboratórios poderão ser utilizados pelos professores e normalistas que ai desejem entregar-se a trabalhos práticos em horas diferentes das que são consagradas às conferências e aos cursos científicos.

§ 4.º — Em regulamento especial serão determinados:

O pessoal do Pedagogium, seus deveres e direitos, e bem assim todos os pormenores da sua organização.

TÍTULO V

Art. 25 — O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Ginásio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

§ Único — Estes dois estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita à administração: rege-se-ão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programas de ensino e estarão sujeitos à alta inspeção do conselho diretor de instrução e do inspetor geral de Instrução primária e secundária.

Art. 26 — O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas:

Português
 Latim
 Grego
 Francês
 Inglês
 Alemão
 Matemática
 Astronomia
 Física
 Química
 História natural

Biologia
Sociologia e moral
Geografia
História Universal
História do Brasil
Literatura nacional
Desenho
Ginástica, evoluções militares e esgrima
Música.

Art. 27 — Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes lentes privativos.

1 de língua portuguesa
1 de língua latina
1 de língua grega
1 de língua francesa
1 de língua inglesa
1 de língua alemã
1 de matemática elementar
1 de geometria geral, cálculo e geometria descritiva
1 de mecânica e astronomia
1 de física e química
1 de geografia

Serão comuns aos dois estabelecimentos os seguintes lentes:

1 de meteorologia, mineralogia e geologia
1 de literatura nacional
1 de biologia
1 de sociologia e moral
1 de história universal
1 de história do Brasil

Art. 28 — Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores:

1 de desenho
1 de ginástica, evoluções militares e esgrima
• • 1 de música

Art. 29 — As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatórias, exceto: uma das duas línguas inglesa ou alemã, que o aluno escolherá a vontade para cursar e fazer exame.

Art. 30 — As matérias do curso integral serão distribuídas pelos sete anos pela forma seguinte:

PRIMEIRO ANO

1.^a cadeira — Aritmética (estudo completo). Álgebra elementar (estudo completo):
6 horas por semana.

2.^a cadeira — Português. Estudo completo da gramática expositiva. Exercícios de redação (com auxílio ministrado pelo lente): 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Gramática elementar; leitura e tradução de autores fáceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercícios de conversação: 3 horas.

4.^a cadeira — Latim. Gramática elementar; leitura e tradução de trechos fáceis' 3 horas.

5.^a cadeira — Geografia física, especialmente do Brasil; exercícios cartográficos. Noções concretas de astronomia: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

SEGUNDO ANO

1.^a cadeira — Geometria preliminar. Trigonometria retilínea. Geometria especial (estudo perfuntório das seções cônicas, da conchóide, da cissóide, da limaçon de Pascal e da espiral de Archimedes): 6 horas.

2.^a cadeira — Português. Gramática histórica. Exercícios de composição: 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Revisão da gramática elementar: leitura e tradução de autores gradualmente mais difíceis. Exercícios de versão e conversação: 3 horas.

4.^a cadeira — Latim. Revisão da gramática, tradução de prosadores gradualmente mais difíceis: 3 horas.

5.^a cadeira — Geografia política e econômica, especialmente do Brasil. Exercícios cartográficos. Estudo complementar da astronomia concreta: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

TERCEIRO ANO

1.* cadeira — Geometria geral e o seu complemento algébrico. Cálculo diferencial e integral, limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita: 6 horas.

2.^a cadeira — Geometria descritiva. Teoria das sombras e perspectiva. Trabalhos gráficos correspondentes: 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Gramática complementar. Tradução de autores mais difíceis. Exercícios de versão e conversação (estudo completo): 2 horas.

4.^a cadeira — Latim. Tradução de autores gradualmente mais difíceis (estudo completo): 2 horas.

5.^a cadeira — Inglês ou alemão. Gramática elementar; leitura, tradução e versão fácil. Exercícios de conversação: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão: Português, geografia: 1 hora por semana.

QUARTO ANO

1.^a cadeira — Mecânica e astronomia

1.^o período — Mecânica geral, limitada às teorias gerais de equilíbrio e movimento dos sólidos invariáveis e precedida das noções rigorosamente indispensáveis do cálculo das variações.

2º período — Astronomia, precedida da trigonometria esférica: geometria celeste e noções sucintas de mecânica celeste (gravitação universal): 6 horas.

2.^a cadeira — Inglês ou alemão. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores fáceis. Exercícios graduados de versão e conversação: 3 horas.

3.^a cadeira — Grego. Gramática elementar; leitura e tradução de autores fáceis. 3 horas.

Densinho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão, Cálculo e geometria, português, francês, latim e geografia: 1 hora por semana para cada matéria.

QUINTO ANO

1.^a cadeira — Física geral e química geral: 6 horas

2.^a cadeira — Inglês ou alemão. Leitura e tradução de autores mais difíceis. Exercícios de versão e conversação (estudo completo): 3 horas.

3.^a cadeira — Grego. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores gradualmente mais difíceis: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, geografia, português, francês e latim: 1 hora por semana para cada matéria.

SEXTO ANO

1.^a cadeira — Biologia: 6 horas

1.º período : biologia (estudo abstrato)

2.º período : noções de zoologia e botânica (estudo concreto)

2.^a cadeira — Meteorologia, mineralogia e geologia (noções): 3 horas.

3.^a cadeira — História Universal (estudo concreto): 5 horas

Desenho e ginástica: 1 hora para cada matéria.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, física e química, francês, latim, inglês ou alemão, grego e geografia: 1 hora por semana para cada matéria.

SÉTIMO ANO

1.^a cadeira — Sociologia e moral. Noções de direito pátrio e de economia política: 6 horas.

2.^a cadeira — História do Brasil: 3 horas.

3.^a cadeira — História da literatura nacional: 3 horas

Ginástica: 1 hora.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, física e química, biologia, meteorologia, mineralogia e geologia, história universal, geografia, francês, inglês e alemão, latim e grego: 1 hora por semana para cada matéria.

Art. 31 — Para admissão à matrícula do 1.º ano é indispensável:

1.º, que o candidato tenha pelo menos 12 anos de idade;

2.º, que exhiba certificado de estudos primários do 1.º grau, de acordo com o art. 6º desta lei, ou obtenha no próprio Ginásio aprovação em todas as matérias daquele curso;

3.º, que prove ter sido vacinado.

Art. 32 — As aulas do Ginásio Nacional abrir-se-ão a 1 de março e encerrar-se-ão no dia 30 de novembro de cada ano; logo em seguida se procederá aos exames.

§ Único — Na segunda quinzena de fevereiro haverá outra época de exames de suficiência e finais para os que, por motivo de moléstia provada, não tiverem podido comparecer às provas do fim do ano precedente.

Art. 33. Os exames serão:

- a) de suficiência, para as matérias que têm de ser continuadas no ano seguinte-estes exames constarão simplesmente de provas orais;
- b) finais, para as matérias que houverem sido concluídas; estes constarão de provas escritas e orais, havendo também prática para as cadeiras seguintes: física e química; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia, geografia; desenho, música e ginástica.
- c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária.

Art. 34 — O exame de suficiência será prestado ante uma comissão composta pelos lentes do ano e presidida pelo lente para isso designado pelo reitor.

Art. 35 — O exame final de cada matéria será prestado ante uma comissão composta pelos dois lentes da respectiva cadeira e presidida pelo reitor, pelo vice-reitor ou por outro lente do Ginásio para esse fim nomeado pela reitoria.

§ 1.º — Quando houver um só lente da cadeira para ambos os estabelecimentos, o reitor completará a comissão nomeando outro lente do Ginásio, que tenha idoneidade para o encargo.

§ 2.º — Serão exames finais os seguintes:

- de matemática elementar, de língua portuguesa e de geografia, no fim do 2.º ano;
- de cálculo e geometria descritiva, de língua francesa e de língua latina, no fim do 3.º;
- de mecânica e astronomia, no fim do 4.º;
- de física e química geral, de inglês ou alemão, de grego e de música, no fim do 5.º;
- de biologia, de meteorologia, mineralogia e geologia, de história universal e de desenho, no fim do 6.º;
- de sociologia e moral, de história do Brasil, de história da literatura nacional e de ginástica, exercícios militares e esgrima, no fim do 7.º;

§ 3.º — Aos exames finais do Ginásio Nacional poderão apresentar-se alunos estranhos ao estabelecimento, caso o requeiram, respeitada a ordem lógica das disciplinas.

Art. 36 — O exame de madureza, a que só poderão ser admitidos, dentre os alunos do Ginásio, os aprovados em todos os exames finais referidos no artigo precedente, constará de provas escritas e orais sobre cada uma das seções seguintes:

- 1.ª Línguas vivas, especialmente língua portuguesa e literatura nacional;
- 2.ª Línguas mortas;

- 3.^a Matemática e astronomia
- 4.^a Ciências físicas e suas aplicações: meteorologia, mineralogia e geologia;
- 5.^a Biologia; zoologia e botânica;
- 6.^a Sociologia e moral; noções de economia política e direito pátrio;
- 7.^a Geografia e história universal, especialmente do Brasil.

§ Único — Haverá além disto provas práticas sobre as matérias das seções 4.^a, 5.^a e 7.^a.

Art. 37 — Os pontos para os exames de suficiência versarão sobre a matéria lecionada durante o ano; para os exames finais versarão sobre diferentes partes de toda a disciplina compreendida no programa de estudos; para o exame de madureza versarão sobre questões verdadeiramente gerais e abrangendo assuntos importantes relativos às diversas disciplinas da seção.

§ 1.^o — Os pontos para os exames de suficiência e para os exames finais serão formulados pela comissão examinadora no dia da prova.

§ 2.^o — Os pontos para o exame de madureza serão cada ano, pouco antes da época dos exames, propostos pela congregação do Ginásio e submetidos ao exame e à aprovação do conselho diretor, o qual terá sempre em vista o fim especial a que esta prova se destina.

§ 3.^o — Para cada prova escrita deste exame de madureza o candidato terá o prazo máximo de cinco horas.

§ 4.^o — O aluno inabilitado nesta prova só poderá apresentar-se a novo exame decorrido o prazo de um ano.

Art. 38 — A aprovação no exame de madureza do Ginásio Nacional dará direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal na República; ao Candidato, que nele obtiver pelo menos dois terços de notas — plenamente —, será conferido o título de Bacharel em ciências e letras.

§ Único — Quando qualquer dos Estados da República houver organizado estabelecimentos de ensino secundário integral segundo o plano do Ginásio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores

Art. 39 — Ao exame de madureza do Ginásio Nacional serão anualmente admitidos, juntamente com os alunos do estabelecimento, quaisquer candidatos, munidos do certificado de estudos primários do 1.^o grau, que tiverem recebido instrução em estabelecimentos particulares ou no seio da família, e pretenderem à aquisição do certificado de exames secundários ou a do título de bacharel.

§ 1.^o — Os examinandos estranhos ao Ginásio, a que se refere este artigo, pagarão no ato da inscrição uma taxa de 5\$ por cada seção, a cujo exame desejarem submeter-se.

§ 2.^o — No regulamento do Ginásio Nacional se especificarão os pormenores deste processo de exames e arbitrar-se-á uma gratificação para os lentes examinadores obrigados a semelhante serviço.

§ 3.^o — Cada comissão julgadora destes exames de madureza compor-se-á de sete membros: dois lentes do Ginásio Nacional, dois professores particulares, dois lentes de cursos superiores, e o reitor do Ginásio ou outro membro do conselho diretor come presidente.

§ 4.^o — O inspetor geral, ouvido o conselho diretor, organizará anualmente e submeterá à aprovação do Governo as sete comissões julgadoras do exame de madureza.

Art. 40 — O examinando estranho ao Ginásio Nacional apresentará à mesa julgadora um curriculum vitae assinado pelo diretor do estabelecimento particular, em que estudou, ou pelos professores que o doutrinam no seio da família, donde se possam colher informações sobre seus precedentes colegiais, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos.

Art. 41 — Fica revogado o art. 52 do regulamento anexo ao Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857, exceto na parte que diz respeito à direção de colégios.

Art. 42 — As vagas de lentes no Ginásio Nacional serão providas efetivamente por decreto do Governo, mediante concurso cujo processo será dado em regulamento.

Art. 43 — Os reitores, lentes e professores dos dois estabelecimentos constituirão uma congregação, que se reunirá regularmente para discutir questões de ensino e disciplina escolar, para eleger os membros das comissões julgadoras, de concursos, prestar as informações que lhe forem exigidas pelos reitores ou pelo conselho diretor, e propor ao mesmo conselho as medidas que julgar convenientes ao melhoramento do ensino secundário.

§ 1.º — Cada ano funcionará alternadamente um dos reitores como presidente desta congregação.

§ 2.º — Nos atos de concurso terá o inspetor geral a presidência.

Art. 44 — Os programas de ensino do Ginásio Nacional e os compêndios e livros adotados para as aulas serão propostos pelos lentes, estudados cuidadosamente por uma comissão eleita pela congregação e submetidos com os pareceres da mesma congregação e do reitor presidente à decisão do conselho diretor de instrução, o qual resolverá definitivamente, mandando executar o que mais convier.

Art. 45 — No externa to do Ginásio Nacional será permitida a freqüência de aulas avulsas, respeitada a ordem lógica das matérias.

Art. 46 — Dentre os alunos do estabelecimento aprovados com distinção em todos os exames do ano a congregação escolherá os três melhores e conferir-lhes-á solenemente três prêmios, com a classificação de 1.º, 2.º e 3.º.

Além disto, em uma sala de honra do externato e outra do internato, denominada Partheon, serão colocados os retratos dos alunos, que se houverem tornado credores desta alta e excepcional distinção pelo seu talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes. A congregação será o juiz soberano nesta escolha.

TÍTULO VI

Do fundo escolar

Art. 47 — Fica estabelecido um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal.

§ Único — Este fundo será constituído pelos meios seguintes:

I. Os donativos e legados feitos ao Distrito Federal para a instrução pública e dos que não tiverem destino expresso;

II. As sobras que em cada exercício deixarem as diferentes verbas do orçamento das despesas do Ministério da Instrução Pública;

III. A metade do produto da venda das terras devolutas nacionais no Distrito Federal;

IV. A décima parte do foro cobrado sobre os terrenos nacionais do Distrito Federal, que se acharem sob enfiteuse;

V. A terça parte do produto das heranças vagas;

VI. O produto das multas que não tiverem destino especial e das que forem cobradas por determinação desta lei;

VII. O imposto de 2\$ anuais por contribuinte no Distrito Federal, sobre todos os indivíduos maiores de 21 anos aí residentes, nacionais ou estrangeiros, que exerçam profissão ou emprego, ou vivam de suas rendas e bens;

VIII. Uma percentagem fixada anualmente na lei do orçamento sobre a renda do município federal, não excedendo de 30:000\$000;

IX. Cinco por cento de toda a sucessão entre parentes colaterais, não sendo irmãos do sucedido;

X. Dez por cento sobre toda a sucessão testamentária entre estranhos, sempre que a herança exceder de 2:000\$ e fôr julgada perante juizes ou tribunais do Distrito Federal.

XI. A décima parte das terras nacionais pertencentes ao Distrito Federal, que se medirem por ato do Governo deliberado espontaneamente ou o requerimento da Municipalidade.

XII. O produto de loterias ordinárias concedidas pelo Governo ou de outras especialmente organizadas com este fim.

Art. 48 — Serão reduzidas a apólices da dívida pública todas as quantias recolhidas ao fundo escolar, em virtude das disposições do artigo precedente, e as provenientes da renda dos terrenos e outras quaisquer propriedades já pertencentes ao mesmo fundo.

Art. 49 — Enquanto o fundo escolar não assumir o valor nominal de dez mil contos de réis (10:000:000\$), nenhuma quantia será dele distraída para qualquer despesa. Realizado porém esse fundo, metade de sua renda será destinada a aliviar o Governo das despesas que faz com a instrução primária, e a outra metade a aumento do fundo escolar.

Art. 50 — Logo que o rendimento total do fundo escolar bastar a todas as despesas feitas com a instrução primária, ficará o Governo exonerado delas. As sobras realizadas de então em diante serão aplicadas à aquisição sucessiva dos prédios, terrenos e outros materiais necessários ao bom funcionamento das escolas primárias do 1.º e 2.º grau.

Art. 51 — Enquanto o elemento municipal não estiver plena e convenientemente organizado no Distrito Federal, a administração do fundo escolar será confiada pelo Governo a um conselho especial, sob a fiscalização imediata do conselho diretor de Instrução primária e secundária e sujeito à alta superintendência do Ministério da Instrução Pública.

§ Único — O conselho diretor de Instrução primária e secundária submeterá à aprovação do Governo o regulamento especial para este conselho administrativo do fundo escolar.

TÍTULO VII

Das autoridades prepostas ao ensino

Art. 52 — A direção do ensino e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal será exercida, sob administração superior do Ministério da Instrução Pública, por:

Um inspetor geral da Instrução primária e secundária;

Um conselho diretor da Instrução primária e secundária, e por inspetores escolares do distrito.

Art. 53 — O inspetor geral, presidente nato do conselho diretor, será nomeado por decreto do Governo e não poderá exercer outro cargo público. Incumbe-lhe:

I. Inspeccionar por si, com auxílio do conselho diretor, ou por meio dos inspetores escolares de distrito, as escolas normais e todos os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Distrito Federal;

II. Presidir aos concursos feitos para o magistério primário, secundário e das escolas normais, tendo aí voto de qualidade, e interpor sobre eles seu parecer nas propostas enviadas ao Governo;

III. Autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de educação, guardadas as disposições desta lei;

IV. Fiscalizar e promover o rigoroso cumprimento das leis do ensino e propor, por si ou em nome do conselho, quaisquer reformas que a experiência aconselhar a bem da instrução pública;

V. Presidir ao conselho diretor de instrução, tendo nele o voto de qualidade; convocá-lo sempre que julgar necessário, dirigir os seus trabalhos e representá-lo em suas relações com o Governo e nos atos públicos;

VI. Providenciar de pronto sobre as substituições dos professores primários impedidos, e distribuir pelas escolas os professores adjuntos, conforme as exigências do serviço;

VII. Julgar e punir as infrações disciplinares, que forem de sua alçada;

VIII. Escolher o pessoal encarregado dos cursos do Pedagogium e presidir às conferências realizadas neste estabelecimento;

IX. Coordenar todos os documentos relativos à instrução dada nas escolas primárias, secundárias e normais do Distrito Federal, e apresentar ao Governo anualmente um relatório circunstanciado do estado deste serviço, com as observações que julgar convenientes.

Art. 54 — O conselho diretor de Instrução primária e secundária do Distrito Federal será composto de ortze membros, a saber:

- o inspetor geral — presidente
- os dois reitores do Ginásio Nacional
- o diretor da Escola Normal,
- o diretor do Pedagogium,
- o diretor do Museu Nacional,
- um professor primário do 1.º grau,
- um professor primário do 2.º grau,

um lente do Ginásio Nacional,
dois lentes de cursos superiores, um da Escola de Medicina e outro da
Escola Politécnica

§ 1.º — Os seis primeiros são membros natos e constantes do conselho; os cinco últimos, de nomeação do Governo, sobre proposta do inspetor geral, servirão por espaço de dois anos, podendo ser reconduzidos.

§ 2.º — Quando houver no Distrito duas ou mais escolas normais, cada diretor servirá alternadamente por dois anos;

Art. 55 — Ao conselho diretor incumbe:

I. Cooperar com o inspetor geral na fiscalização e rigorosa inspeção das escolas.

II. Discutir e propor as reformas e melhoramentos do ensino;

III. Organizar as comissões examinadoras nos concursos para o magistério primário; nomear examinadores para os concursos do Ginásio Nacional e da Escola Normal, quando as respectivas congregações por qualquer circunstância não puderem elegê-los; propor ao Governo a nomeação dos professores primários do 1.º grau, à vista do resultado dos concursos e do exame das provas submetidas a sua consideração; propor a nomeação dos professores primários do 2.º grau; dar posse aos professores;

IV. Conferir o título de professor adjunto, à vista dos documentos e das informações que lhe forem ministradas;

V. Resolver a concessão das gratificações adicionais a que se refere o art. 19;

VI. Propor a jubilação dos professores, de que trata o art. 19, resolvendo sobre as vantagens que por lei lhes competem;

VII. Dar ou negar permissão para continuar no magistério ao professor primário que tiver completado 25 ou 30 anos de serviço;

VIII. Aplicar as penas de suspensão e demissão, a que se refere o art. 63 desta lei e bem assim a que é cominada aos diretores e professores particulares no art. 65 § 1.º;

IX. Organizar definitivamente os programas de ensino primário, secundário e normal, assim como as instruções para exames e os modelos e formulários estatísticos;

X. Dar os regulamentos de todos os serviços que superintende, com a aprovação do Governo;

XI. Resolver sobre a adoção de todo o material escolar, e aprovar ou mandar compor livros e quaisquer trabalhos adequados ao ensino primário, secundário e normal, favorecendo com prêmios a publicação de obras de grande merecimento;

XII. Promover conferências sobre assuntos de ensino nos termos e condições que julgar mais conducentes ao seu progresso;

XIII. Dar parecer sobre todas as questões referentes ao ensino, a respeito das quais queira o Governo ouvi-lo.

XIV. Dar os planos das escolas públicas que se houverem de construir, e fiscalizar a perfeita execução deles;

XV. Organizar o orçamento anual do serviço da instrução primária, secundária e normal, submetendo-o depois à aprovação do Governo;

XVI. Fiscalizar a administração do fundo escolar.

Art. 56 — O secretário da Inspeção Geral servirá de secretário no conselho diretor, mas não terá voto nas deliberações da corporação.

Art. 57 — A assistência às sessões do conselho diretor é obrigatória, perdendo a gratificação adicional deste cargo os membros, que a elas faltarem.

§ Único — No regimento especial do conselho, aprovado pelo Governo, se especificará o modo de prover à substituição dos membros desta corporação, nos casos de impedimento breve ou prolongado e nos de vaga.

Art. 58 — A inspeção das escolas fica diretamente a cargo de sete inspetores escolares de distrito nomeados, por decreto do Governo, sobre proposta do inspetor geral.

§ 1.º — Serão distribuídos para este fim os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Distrito Federal em sete distritos perfeitamente delimitados, cada um com seu inspetor escolar.

§ 2.º — O inspetor escolar não poderá acumular outro emprego público, a não ser cargo de magistério, que permita o exato cumprimento dos seus deveres na inspeção das escolas.

§ 3.º — Entre os inspetores escolares, um pelo menos será sempre tirado da classe dos professores primários do 2º grau, que se houverem distinguido no magistério por mais de 15 anos; este funcionário, assim promovido, não perderá gratificação adicional, a que tiver feito jus segundo o disposto no art. 19.

Art. 59 — Aos inspetores escolares incumbe particularmente:

I. A visita freqüente e a rigorosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário, abrangendo a parte material, as condições higiênicas da escola e a parte técnica do ensino;

II. Cumprir e fazer cumprir fielmente o regimento das escolas;

III. Aconselhar e estimular por todos os meios ao seu alcance a freqüência das crianças de seu distrito aos estabelecimentos de educação;

IV. Promover com afã a adoção e generalização dos melhores métodos de educação física, intelectual e moral respeitados os programas oficiais;

V. Admoestar e repreender os professores pelas suas faltas;

VI. Lavrar nos livros competentes o termo de visita às escolas, observando miudamente quanto lhes parecer digno de louvor ou de censura;

VII. Redamar da Inspetoria Geral as medidas que entenderem conducentes ao bom andamento das escolas;

VIII. Dirigir ao inspetor geral um relatório trimestral, em que dêem conta minuciosa da inspeção feita no distrito, com as observações que julgarem necessárias. A inobservância deste preceito importará falta grave;

IX. Ter em dia e perfeita ordem o arquivo de sua delegacia.

Art. 60 — Mediante proposta motivada do inspetor geral, o Governo poderá demitir os inspetores escolares, se não cumprirem fielmente as obrigações do cargo.

Art. 61 — A Inspetoria Geral terá para o expediente ordinário da repartição os seguintes funcionários:

I
Um secretário;

Dois oficiais;

Seis amanuenses;

Um arquivista;

Um almoxarife;

Um porteiro;

Um contínuo;

Um correio

Os onze primeiros nomeados por decreto do Governo, e com os direitos de aposentadoria segundo a lei que rege o pessoal da Secretaria de Instrução Pública; os três últimos nomeados e demissíveis por portaria do Ministro, sobre proposta do inspetor geral.

§ 1.º — A Inspeção terá mais o número de serventes que fôr indispensável, e tais empregados serão de livre nomeação do inspetor geral.

§ 2.º — Todo o pessoal perceberá os vencimentos consignados na tabela anexa a esta lei, e com regimento especial se determinarão por menor as suas obrigações.

TÍTULO VIII

Faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares;
penas a que ficam sujeitos

Art. 62 — Os professores públicos que faltarem ao cumprimento de seus deveres, infringindo as disposições desta lei ou do regimento escolar, ficam sujeitos às penas seguintes:

Admoestação;
Repreensão;
Multa;
Suspensão de exercício e vencimentos até três meses;
Demissão.

Art. 63 — As duas primeiras penas serão impostas pelo inspetor geral ou pelos inspetores escolares; a multa só pelo inspetor geral e as duas últimas por deliberação do conselho diretor. Da pena de demissão haverá recurso para o Governo, e esse será interposto dentro do prazo de cinco dias contados da intimação.

Art. 64 — As três primeiras penas serão impostas conforme a gravidade da falta; a suspensão, nos casos de reincidência, ou de desacato às autoridades escolares; a demissão, nos casos de crime provado, nos de ofensas à moral e quando o professor tenha sido já suspenso três vezes.

Art. 65 — Incorrerão na multa de 200\$ os diretores de estabelecimentos particulares de instrução primária ou secundária, que infringirem as disposições do art. 1.º desta lei.

§ 1.º — No caso de reincidência, e quando os professores e diretores ofenderem ou consentirem em ofensas à moral e bons costumes nos seus estabelecimentos, o conselho diretor mandará fechar a respectiva aula, escola ou colégio, sem prejuízo de outras penas a que estejam sujeitos os delinqüentes.

§ 2.º — Quando pela natureza do caso houver necessidade de deliberação pronta a este respeito, o inspetor geral deverá sem demora determinar que se feche o estabelecimento, até a decisão do conselho

Art. 66 — A pena de multa imposta ao professor público não excederá de 50\$, e no regimento das escolas se especificarão os casos em que ela deve ser aplicada, assim como a pena de repreensão.

Art. 67 — Os inspetores escolares que faltarem ao cumprimento de seu dever, não observando as disposições desta lei e do regimento das escolas, ou apartando-se por qualquer forma da norma de severa moralidade, que compete particularmente às autoridades do ensino, incorrerão, conforme a gravidade da falta, nas penas de:

Admoestação
Repreensão
Demissão.

TÍTULO IX

Disposições transitórias

Art. 68 — Será posta em execução, a começar do ano de 1891, a reforma do ensino primário em todas as suas partes.

Art. 69 — São criadas no Distrito Federal mais 22 escolas primárias do 1.º grau, que perfarão o número de 120, cabendo ao conselho diretor distribuí-las pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar.

Art. 70 — São também criadas seis escolas primárias do 2.º grau, sendo três para o sexo masculino e três para o sexo feminino, — podendo este número ser aumentado conforme os recursos do orçamento, e à medida que a necessidade delas se demonstrar. O conselho diretor indicará as localidades, em que tais escolas devam ser estabelecidas.

Art. 71 — Nas localidades em que ainda faltarem escolas públicas do 1.º grau, ou em que elas não bastem à grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensais, e por aluno; o que crescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder.

§ 1º — Para a concessão deste auxílio far-se-á mister:

requerimento do indivíduo ao inspetor geral;
prova de haver satisfeito as condições impostas pelo art. 1.º desta lei;
atestação do inspetor escolar do distrito, com que se prove a freqüência de 15 ou mais alunos pobres e a ausência de escola pública nas proximidades.

§ 2º — A escola particular perderá esta subvenção, se deixar de ser freqüentada, ou no caso de incorrer o seu diretor em qualquer das penas instituídas por esta lei.

Art. 72 — A título de ensaio, o conselho diretor poderá estabelecer escolas itinerantes nas freguesias suburbanas, convertendo-as porém em escolas primárias do 1.º grau fixas, logo que se mantiver em cada uma a freqüência média de 50 alunos. Deste ensino em escolas itinerantes serão encarregados indivíduos escolhidos pelo conselho diretor, o qual preferirá sempre membros do magistério público; só em último caso recorrerá a pessoas a êle estranhas, e ainda assim convém **que** sejam convenientemente habilitadas.

Os deveres e as vantagens de tais professores, assim como o regimen desses cursos, serão consignados em regulamento especial organizado pelo conselho e aprovado pelo Governo.

Art. 73 — Enquanto não houver número suficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primárias do 1.º grau poderá ser dado pelo conselho diretor a quaisquer pessoas, que, mediante provas de concurso, se mostrem idôneas para o magistério.

§ Único — Nas primeiras nomeações que se sucederem à promulgação desta lei serão atendidos os direitos dos antigos adjuntos efetivos pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e dos adjuntos atualmente diplomados pela Escola Normal.

Art. 74 — Até poder-se cumprir fielmente o disposto no art. 14, § 1.º, as vagas de professores adjuntos serão preenchidas interinamente por indivíduos, que tenham pelo menos habilitação provada em português e aritmética, maiores de 18 anos, e preferidos sempre os alunos da Escola Normal, em igualdade de circunstâncias.

§ Único — Enquanto fôr insuficiente o número de professores adjuntos, poderá ser dispensada a rigorosa execução do art. 5º, cabendo, entretanto, ao professor Catedrático tomar as medidas que mais acautelem a boa distribuição do ensino.

Art. 75 — Enquanto não existirem diplomados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que deu um curso integral àquele estabelecimento, as escolas primárias do 2.º grau serão dirigidas por pessoas idôneas nomeadas pelo Governo, sobre proposta do conselho diretor, com auxílio de professores especiais nomeados mediante concurso.

§ 1.º — Nestas condições serão privativos de cada escola do 2.º grau:

um professor de matemática;
e um professor de ciências físicas e história natural.

Serão comuns a duas escolas do mesmo distrito:

um professor de português e caligrafia;
um professor de desenho;
um professor de geografia;
um professor de história;
um professor de ginástica;
um professor de francês;
um professor de noções de economia política;
um professor de música.

Será comum a duas escolas para o mesmo sexo:

um professor de trabalhos manuais;
uma professora de trabalhos de agulha.

§ 2.º — Nas escolas primárias do 2.º grau para o sexo masculino regidas por estas disposições transitórias, um dos professores privativos acumulará as funções do diretor, percebendo por este trabalho mais a gratificação de 1:000\$ anuais.

§ 3.9 — Nas escolas para o sexo feminino a direção será cometida a senhoras.

§ 4.º — Ao cargo de diretora compete nestas condições o vencimento de 3:000\$ anuais, sendo 2:000\$ de ordenado e 1:000\$ de gratificação.

§ 5.º — Cada professor de ciências ou letras fera o vencimento de 3:000\$ anuais (2:000\$ de ordenado e 1:000\$ de gratificação) e o de artes o vencimento de 2:400\$ anuais (1:600\$ de ordenado e 800\$ de gratificação).

Art. 76 — Enquanto não houver edifícios construídos especialmente para este fim, as escolas primárias do 2º grau funcionarão em prédios particulares, que tenham a necessária capacidade a alugados por conta do Governo.

Art. 77 — Os lentes do Ginásio Nacional, cujas cadeiras ficam eliminadas por esta lei, continuarão a perceber seus vencimentos atuais, como lentes de cadeiras extintas, podendo o Governo utilizar seus serviços quando o julgar conveniente.

Art. 78 — Enquanto subsistirem dois lentes do Ginásio para as cadeiras 2.^a do sexto ano e 2.^a do sétimo, cada um deles funcionará no estabelecimento em que presentemente leciona; dada porém uma vaga, o outro lente passará a servir cumulativamente no extemato e internato, de acordo com o art. 27 desta lei.

Art. 79 — É extinta a classe atual dos substitutos do Instituto Nacional, continuando porém estes funcionários a perceber seus vencimentos, e ficando sempre ao Governo a faculdade de aproveitar seus serviços, caso o julgue conveniente.

Art. 80 — A reforma será posta em execução no Ginásio Nacional em 1891, acomodando-se os estudos de maneira que dentro de sete anos saia a primeira turma de novos bacharéis, sem prejuízo dos atuais alunos, os quais poderão deixar de freqüentar as novas cadeiras criadas, seguindo o seu curso pelo antigo regimen, com as seguintes modificações:

Supressão do ensino de italiano, retórica, filosofia e história literária.

Art. 81 — O certificado de estudos secundários ou o título de bacharel, de acordo com o art. 39 desta lei, só será exigido para a matrícula nos cursos superiores no ano de 1896. Até então os preparatórios indispensáveis serão:

Português
Francês
Inglês ou alemão (à vontade do candidato)
Latim
Matemática elementar
Geografia, especialmente do Brasil
História universal, especialmente do Brasil
Física e química geral
História natural.

§ 1.º — A datar de 1891 estes exames serão feitos com os exames do Ginásio Nacional, segundo os programas adotados neste estabelecimento.

§ 2.º — Para os que se estejam preparando para passar em tempo o exame de madureza haverá ainda:

no fim do ano de 1891, uma mesa examinadora de cálculo e geometria descritiva;
 no fim de 1892, mais outra de mecânica e astronomia;
 no fim de 1893, outra de grego;
 no fim de 1894, a de biologia;
 no fim de 1895. as de sociologia e história da literatura nacional.

TABELA DE VENCIMENTOS

	ORDENADO	GRATI FICAÇÃO	ADICIONAL	TOTAL
Inspetor Geral	7:200\$000	3:600\$000.		10:800\$000
Secretário	3:200\$000	1:600\$000.		4:800\$000
Oficial	2:666\$000	1:334\$000.		4:000\$000
Amanuense	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Arquivista	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Almoxarife	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Porteiro	1:333\$334	666\$666.		2:000\$000
Contínuo	934\$000	466\$000.		1:400\$000
Correio	934\$000	466\$000.		1:400\$000
Inspetor escolar	3:600\$000	1:400\$000.		5:000\$000
Professor de escola primária do 2º grau	2:667\$000	1:333\$000.		4:000\$000
Professor de escola do 1º grau	2000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Professor adjunto	934\$000	466\$000.		1:400\$000
	Inspetor geral		1:200\$000	
	Reitor do Ginásio Nacional		1:200\$000	
	Diretor da Escola Normal		1:200\$000	
	Diretor do Pedagogium ...		1:200\$000	
	Diretor do Museu Nacional		1:200\$000	
	Lente de cursos superiores		1:000\$000	
Como membros e secretário	Lente do Ginásio Nacional		1:000\$000	
do conselho diretor da	Professor primário do 2.º		800\$000	
Instrução primária e se-	grau		800\$000	
cundária	Professor primário do 1.º		800\$000	
	grau		800\$000	
	Secretário da Instrução Pú-		800\$000	
	blica.		800\$000	

INFORMAÇÃO DO PAÍS

PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA DIREÇÃO DA UNIVERSIDADE

Na campanha que se vem processando em favor da Reforma Universitária, a União Nacional de Estudantes tomou a iniciativa de pleitear a participação do corpo discente nos órgãos diretores da Universidade e escolas superiores, na proporção de um terço. A matéria foi amplamente debatida nas assembleias universitárias, nas congregações, no Conselho Federal de Educação, no Conselho de Ministros e pela imprensa. No propósito de levar ao leitor subsídios para uma apreciação quanto possível objetiva do problema, apresentamos a seguinte documentação: I. Manifesto da UNE aos estudantes e ao povo; II. Parecer sobre a matéria aprovado pelo Conselho Federal de Educação; III. Pronunciamento dos reitores no Fórum Universitário reunido em Brasília e IV. Telegrama-circular do Ministro Roberto Lyra aos reitores recomendando a prorrogação do ano letivo.

I. MANIFESTO DA UNE AOS ESTUDANTES E AO POVO

"O Conselho Nacional da UNE, na pessoa dos representantes estudantis de todos os Estados e de todas as Universidades da Federação, reunidos na cidade do Rio de Janeiro para debater o grave, problema

que ora enfrenta a classe universitária brasileira, em luta aberta e irreversível pela superação das estruturas decadentes que entravam o ensino superior no país, deseja, por este Manifesto, levar a todos a verdadeira natureza e os fundamentos da sua posição. Já ninguém mais se atreve, nos dias atuais, a negar a necessidade imperiosa e inadiável de uma Reforma Universitária. Para a própria sobrevivência da nação, as suas escolas precisam formar os profissionais que o desenvolvimento nacional está a exigir. Para a afirmação do seu próprio conceito de país democrático, o Brasil precisa abrir as portas das suas Universidades aos que agora, inutilmente, lutam por uma oportunidade de habilitar-se para melhor servi-lo.

Foi em nossas Faculdades, apesar de tudo, nessas muitas oficinas de tédio e superficialismo, que aprendemos dos mestres, hoje voltados contra nossas reivindicações, o sentido comunitário da Universidade; professores e alunos identificados na tarefa comum da elaboração cultural, da pesquisa científica, da habilitação técnica, da conscientização social. E nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases, propondo-se contribuir ao trabalho pluridimensional da Educação do povo brasileiro, num momento feliz, estabeleceu a participação dos estudantes nos organismos diretivos das escolas superiores

e das Universidades. Longe de agravar o antagonismo entre mestres e discípulos, foi uma séria tentativa de integração dos pólos dinamizadores da cultura, um esforço no sentido da superação das crises que quase permanentemente abalam os alicerces desse velho e carcomido edifício. Restava apenas regulamentar a participação estudantil, pelos Estatutos e Regimentos Internos dos diversos estabelecimentos, da forma mais adequada. Não à perpetuação dos privilégios e comodismos de uma pequena classe, envolvida em manto de intocabilidade, é o que desejamos crer. Mas ao interesse comum do aperfeiçoamento, da preparação das gerações futuras, do progresso nacional.

APENAS UM TERÇO DE OPINIÃO

Aí entramos nós. E pedimos um terço de opinião na direção da Universidade. A proporção da terça parte, em nossa participação nos Conselhos Universitários e nas Congregações.

Embora muitos se enganem, não há nada de arbitrário, nada de infantil ou voluntarioso na fixação desses termos. Não batemos o pé por ura terço, como o faríamos por um quinto, ou pela metade. Os Conselhos Universitários se compõem com dois representantes (professores) por Faculdade. Queremos também que, para cada escola, o corpo discente esteja representado, na pessoa de um estudante. Apenas isso.

Não atribuímos à nossa pretensão um caráter classista. A presença do estudante nos organismos administrativos Universitários, nos sérios termos que exigimos, tem

significação muito maior. Além de estabelecer, em bases efetivas, um verdadeiro diálogo criador, despertando a massa estudantil de sua situação de passividade e destronando os professores de suas torres de marfim, da confortável infabilidade do *magister dixit*, determinaria a nossa interferência, como parcela esclarecida de povo, na política de destinação dos recursos propiciados pelo Estado ao ensino superior. E todos bem sabem que não estamos de acordo com a absurda e criminosa aplicação de verbas, com prioridade às obras suntuárias, característica das nossas grandes Universidades. Para nós, que nos rebelamos, o fim primordial da Universidade é o povo, analfabeto, carente, miserável em sua maioria, na realidade brasileira.

Por isso não querem ceder os nossos obstinados mestres. Por isso animam-se a nos propor fórmulas conciliatórias, em que o Conselho Universitário se dividisse em duas assembléias, tendo nós acesso apenas àquela que não tratasse problemas de caráter tão particular, tão reservado.

Ainda acreditamos no pronunciamento do presidente da República, feito em nosso favor. Dele, dos ministros, das autoridades do ensino esperamos que venha a solução. Caso contrário, continuaremos como estamos.

Não mais faremos provas em junho. E não nos interessam provas nem aulas enquanto perdurar o atual estado de coisas. As nossas conveniências pessoais não se antepõem aos interesses mais altos da cultura, ao futuro das novas gerações.

Se se fizer necessário, iremos ao Congresso Nacional, pedir leis para

os problemas que a insensibilidade dos nossos dirigentes não podem resolver. E sejam quais forem as pressões e os sacrifícios, saberemos enfrentá-los. Nunca pensamos em retroceder.

Aos estudantes de todo o Brasil a nossa confiante palavra de ordem, para que permaneçam em suas Faculdades, em Assembléias promovendo cursos de extensão sobre o sentido da Reforma que propugnamos, ensinando aos demais estudantes e ao povo o que a velha Universidade não nos soube ensinar. Mas que, de qualquer forma, aprendemos, através de uma amarga e prolongada experiência.

Assinam os seguintes presidentes de entidades: — aa) Aldo Silva Arantes, presidente da União Nacional dos Estudantes; Aristiliano Braga, União dos Estudantes da Bahia; Uaci Gomes da Silva, de Goiás; Celso Coutinho, do Maranhão; Fernando Teixeira, de Pernambuco; Manuel Aguiar de Arruda, do Ceará; Francisco Ferraz, do Rio Grande do Sul; Agatânjalo Vasconcelos, de Alagoas; Dilton Lírio Neto, do Espírito Santo; Marcos J. C. Guerra, do Rio G. do Norte; Antônio Augusto Macedo, da Paraíba; Maurício Vasconcelos, de São Paulo; José de Sousa, do Estado da Guanabara; Félix Valois Coelho Júnior, do Amazonas; Júlio César Giovaneti, do Paraná; União Estadual de Estudantes de Minas Gerais; União Estadual dos Estudantes do Piauí; Diretório Central dos Estudantes de Goiás; do Recife; Federação dos Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul; DCE da Universidade Católica de Minas Gerais; DCE da Univ. de Minas Gerais; DCE de Alagoas; DCE da Universidade Fluminense;

DCE da Universidade da Bahia; DCE da Universidade do Paraná; DCE da Universidade de São Paulo; DCE da Universidade do Estado da Guanabara; DCE da Universidade do Brasil; DCE de Juiz de Fora; e DCE da Paraíba.

II. PARECER APROVADO PELO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

O parecer assinado pelo Sr. Abgar Renault, de Nº 155 é o seguinte, na íntegra:

"Já é do conhecimento de todos os membros deste Conselho a mensagem que o Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, o eminente professor Roberto Lyra, a êle dirigiu em data de 25 deste mês.

Parece-nos, pois, dispensável transcrevê-la e comentá-la. Preferimos oferecer, inicialmente, pequeno resumo de alguns informes colhidos em várias fontes e relativos a vários países, a propósito da representação do corpo discente nos órgãos colegiados das Universidades e Escolas Superiores Isoladas.

Na América Latina, começa a medrar intensamente a aspiração da presença de estudantes nos órgãos de direção das Universidades.

Somente o Uruguai, o México e Cuba admitem, nesses órgãos, um terço de estudantes. A Argentina e a Venezuela concedem representação menor e estabelecem limitações ao direito de voto dos alunos, conforme a competência e exigem, em determinados casos, certas qualidades, sendo de assinalar o desvio frequente — eis, por exemplo, o caso do México — das atribuições principais para um novo órgão, que é a Junta

de Governo da Universidade. A Colômbia e o Chile têm, nas suas Universidades, apenas um e dois representantes dos alunos, respectivamente.

No Brasil o corpo discente teve, pela primeira vez, representantes naquelas instituições em 1931, em consequência da Reforma Francisco Campos.

Nos dois países que, na órbita internacional, comandam poderosos sistemas políticos em flagrante antagonismo — os Estados Unidos e a União Soviética — não existe nenhuma representação do corpo discente nos órgãos do direção das Universidades, nem nessas instituições ocorrem greves de estudantes. É idêntica a situação nas Universidades inglesas.

* * *

Em face do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases, a matéria da representação dos estudantes nos órgãos colegiados das Universidades e das Escolas Superiores isoladas é irrecusavelmente da competência dessas instituições. No primeiro caso, o órgão próprio é o Conselho Universitário; no segundo, a Congregação.

Na presente organização do Estado e do Governo do Brasil, nenhum órgão, opinativo ou não, administrativo ou não, tem o poder de alterar tal situação. Alterá-la para o eleito de impor às Universidades e às Escolas isoladas solução que somente a elas cabe procurar é, sem a mínima sombra de dúvida, uma violência, e essa violência irá lesar precisamente o princípio da autonomia universitária. Aliás, esse princípio foi objeto das seguintes considerações por

parte do Exmo. Sr. Presidente da República, nas razões do veto aposto aos parágrafos do art. 80:

"O *caput* do art. 80 consagra a autonomia das Universidades, limitando sua atuação à matéria didática, administrativa, financeira e disciplinar nos termos dos respectivos estatutos.

Ora êstes são submetidos a aprovação do Conselho Federal de Educação e, necessariamente, se enquadrarão nas diretrizes estabelecidas na presente lei, que, aliás, trata copiosamente do assunto, deixando pequena margem à diversificação na estrutura das Universidades. Nessas circunstâncias, recomenda-se o veto a todos os parágrafos. Neles, o esforço por definir o âmbito da autonomia resultou em repetir matéria já tratada pela lei, nada acrescentando que represente para os Poderes Públicos a garantia de responsabilidade que deve corresponder a autonomia nem conferindo às Universidades qualquer regalia nova. Ao contrário, entra por vezes desnecessariamente a estabelecer regras rígidas que podem receber melhor tratamento, seja nos estatutos, seja nas normas que compete ao Conselho Federal de Educação estabelecer".

A posição assumida pelos estudantes é compreensível, mas golpeia os interesses da sua própria cultura, retarda o processo de formação de grande número de valores indispensáveis ao esforço geral de ressurgimento da Nação; representa enorme desperdício de dinheiros públicos e particulares, num país pobre e sem escolas em número suficiente; e importa em pronunciamentos e atos que extravasaram dos limites de indispensável contenção.

Ponderosos problemas de autoridade e disciplina estão implicados nessa controvérsia, e os equívocos, os mal-entendidos e os erros de perspectiva e apreciação não constituem privilégio de nenhum dos dois grupos de interessados, senão também de muitos que os observam na contenda em que os estudantes, ao cabo de contas, serão sempre os mais atingidos, seja qual seja a solução alcançada, pois haverão perdido um bem irreversível — o tempo. *Le temps, c'est du sang.*

Não é de crer que apenas interesses políticos ou propósitos de agitação inspirem os corações e as inteligências de todos os estudantes: muitíssimos deles são claramente idealistas e intentam corrigir erros que um exame cuidadoso da vida universitária deparou ao seu espírito crítico.

Tampouco é de crer que todos os mestres estejam lutando apenas em defesa de antigos pontos-de-vista e em sua atitude haja apenas a aspiração, consciente ou inconsciente, de impedir que se quebrem as rotinas que construíram para a sua vida dentro da vida universitária: atrás da inamovibilidade da sua aparente intransigência, existe, de seguro, a preocupação sagrada de defender a riqueza do patrimônio a eles confiado, no qual avulta o futuro cultural e técnico do País, futuro que não se armará mediante greves; pulsa o afligido sentimento de que foi assaltado o princípio de autoridade, sobre que repousam a segurança, a tranqüilidade, a paz, o trabalho, o poder de criar cultura e riqueza.

Até que ponto será sábio, e será lícito aos poderes públicos transigir diante de greves? Até que ponto se poderá usar pressão para constri-

ger o Governo a fazer concessões? Até que ponto pressão e constrangimento devem ou podem ser tolerados? Será educativo capitular? Não abrirá a concessão portas a novas e progressivas exigências? Não será isso deseducativo? Que restará da autoridade de mestres, diretores, reitores e do próprio Governo, após tantas capitulações?

A conjuntura é complexa: exige prudência e análise crítica, serenidade e isenção, o olhar que vá além da meia altura da hora fugitiva, e, por igual, exige o gesto generoso da mão que se estende e se oferece.

Analizados todos os aspectos da situação, a nós se afigura que ao Conselho Federal de Educação não é lícito omitir-se diante do quadro, nem pode. êle eximir-se de atender ao pedido do eminente Professor Roberto Lyra, digníssimo Ministro da Educação, formulado em conformidade com a alínea o do art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases.

Posto isto, somos de opinião que a resposta deste Conselho poderá ser desdobrada nesta formulação:

1) Ê ponto-de-vista firmado pelo Conselho Federal de Educação, em vários pareceres, que é inconveniente qualquer alteração na Lei de Diretrizes e Bases, pois não sofreu ainda o trato do tempo e dela nenhuma experiência se possui ainda;

2) Ê certo que o art. 78 da Lei citada consagra um princípio geral, claro e de imediata compreensão no relativo ao *quantum* da representação: "Interpretation cessat in Claris"; (A interpretação cessa, quando o texto é claro);

3) Consequentemente, não parece necessário modificar a lei a fim de interpretá-la;

4) O poder competente para fixar o *quantum* da representação dos estudantes nos órgãos mencionados no art. 78 é o Conselho Universitário, no caso das Universidades; e a Congregação, no caso das Escolas Isoladas;

5) A representação dos estudantes, parece-nos, deve ser plural: essa palavra tem sentido coletivo em muitos contextos. Segundo Caldas Aulette, por exemplo, a *representação nacional* significa *os representantes da nação*. E rigorosamente a mesma lição de Domingos Vieira. Em geral, quando nos referimos a uma só pessoa, não dizemos que ela é a *representação* de um país, mas o seu *representante*. Além disso, é muito significativa a manutenção, pela Câmara dos Deputados, da palavra *representação*, em vez de *representante*, emenda proposta pelo Senado;

6) Parece, portanto, que deve ser *plural* a representação conferida pela lei aos estudantes nos órgãos colegiados;

7) Não parece que esteja de acordo com a letra nem com o espírito da lei a *uniformidade de representação*. Essa uniformidade é incompatível com o princípio da variedade ou da multiplicidade, de experiências, que é, indubitavelmente, uma das características da lei. Seria deplorável a violação desse princípio, que permite, por via de contraste, apurar o que mais convém em tal ou qual região, estabelecimento ou caso;

8) A representação dos estudantes deve, por esses motivos, ser *vária*. Mas, acima de tudo, tem de ser uma representação altamente *qualificada*. Que será representação qualificada? — Será aquela cujos

componentes sejam selecionados por suas qualidades morais e intelectuais, pela dedicação ao dever e por um procedimento condigno, que em conjunto comprovem merecimento e assiduidade. Além disso, a representação deverá ser *eficaz*. Como se ajuizará da sua eficácia? — Pela própria qualificação de seus componentes e, também, pelo seu número.

Não deve ser esquecida a necessidade da limitação da competência de votar: a inexperiência dos jovens e o seu desconhecimento, muito naturais, de assuntos, quer didáticos, quer administrativos, desaconselham a sua intervenção.

9) Embora caiba aos órgãos indicados pela lei estabelecer, em estatutos e regimentos, o *quantum* de representação dos estudantes, e embora contrário, *data venia*, a qualquer modificação da Lei de Diretrizes e Bases, — o Conselho, para atender à solicitação ministerial de subsídios a respeito dessa matéria e tendo em mira as circunstâncias longamente referidas, articula as sugestões seguintes, da conveniência de cujo encaminhamento às Universidades e Escolas Isoladas o Governo se dignará de ajuizar:

I — Parece conveniente que a participação dos estudantes no Conselho Universitário não se restrinja a um só representante.

A representação será regulada pelos Estatutos. Quando o número de representantes fôr igual ou inferior a três, poderão ser convocados pelo Conselho assessores idôneos, sem direito a voto.

II — Nas Congregações será também plural a representação, na forma dos Estatutos e Regimento, não parecendo aconselhável que seja

inferior a três o número de representantes.

III — Nos Conselhos Departamentais, a representação deverá ser de dois estudantes no mínimo, fixado o número pela Congregação.

IV — O exercício da função de representante não confere o direito de dispensa dos deveres escolares.

10) Relativamente aos tópicos finais da consulta do Excelentíssimo Senhor Ministro, o parecer deste Conselho deve ser que não existe em lei a figura do abono de faltas, assim como não há, salvo um caso de calamidade pública, fundamento legal para o adiamento de provas. Em rigor, numerosos estudantes teriam já perdido o presente ano escolar. Todavia, como solução de emergência, o Excelentíssimo Senhor Ministro poderá propor às Universidades e Escolas Isoladas a prorrogação do presente ano letivo por prazo correspondente ao do período da greve, excluído o mês de julho, que é de férias, bem como a realização dos exames ou provas imediatamente após a conclusão do número mínimo de dias letivos previstos na lei".

III. PRONUNCIAMENTO DOS REITORES

Na última reunião do Fórum Universitário, realizada em Brasília a 21 de agosto último, os reitores das universidades federais aprovaram a seguinte recomendação aos conselhos universitários:

1. Nos termos do parecer do Conselho Federal de Educação, reafirmar a plena autonomia universitária, que se exercerá a fim de estabelecer, na reforma de seus esta-

tutos, a conveniente representação estudantil nos órgãos coletivos, sendo desaconselhável qualquer alteração na Lei de Diretrizes e Bases. A representação poderá ser plural, qualificada e adequada, ou seja, peculiar a cada instituição, não cabendo, pois, norma uniforme a respeito.

2. Entende o Fórum que importa sobretudo integrar o esforço estudantil na vida universitária, o que evidentemente transcende ao problema numérico da representação.

3. Recomenda às Universidades pôr em prática as sugestões do Conselho, aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura, quanto à prorrogação do ano letivo para o efeito de compensação, por aulas, das faltas dos estudantes e também no que se refere às datas das provas exigidas em lei. A fixação das datas das aludidas provas pertence à jurisdição autônoma das Universidades, e dependerá das propostas das várias escolas e faculdades e da decisão do Conselho Universitário, animados que estão do propósito de normalizar sem delongas os trabalhos universitários.

Ê escusado declarar que a prorrogação permitida só poderá ser determinada com o retorno dos alunos às aulas.

IV. TELEGRAMA RECOMENDANDO A PRORROGAÇÃO DO ANO LETIVO

Tem a seguinte redação o telegrama-circular enviado pelo Ministro da Educação aos reitores das universidades brasileiras:

"Tenho a honra de comunicar a Vossa Magnificência que o Conselho Federal de Educação aconselhou-me

propor como solução de emergência a prorrogação do presente, ano letivo por prazo correspondente ao do período da greve, excluído o mês de julho, que é de férias, bem como a realização dos exames ou provas imediatamente após a conclusão do número mínimo de dias letivos previstos na lei.

Acatando o Conselho do órgão mais representativo, de experiência e sabedoria especializadas, proponho a referida solução para a atual emergência.

Participo os cuidados do Conselho Federal de Educação a respeito da autonomia universitária, que somente lei poderá condicionar.*

Estou certo de que Vossa Magnificência tudo fará para assegurar a professores e alunos a tranqüilidade e a concentração de espírito indispensáveis ao estudo e ao trabalho universitários.

Permita-me repetir minhas expressões ao agradecer homenagem recebida da Fac. de Direito da Universidade do Estado da Guanabara: "esta comunhão de mestres e discípulos em torno de um homem que fez do magistério a paixão e a glória de sua vida, é uma festa da disciplina querida e consciente, da harmonia e da solidariedade inerentes à elaboração científica, artística e técnica".

Renovo a Vossa Magnificência a expressão de meu maior apreço e a confiança da colaboração do Ministério mais profundamente comprometido com a vocação e o destino de nossa pátria".

* Numa de suas primeiras reuniões, o II Conselho de Ministros havia deliberado solicitar autorização legislativa para modificar a redação do art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases relacionado com a matéria.

CLUBES AGRÍCOLAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Por determinação da Secretaria de Educação de Pernambuco, clubes agrícolas serão obrigatoriamente incluídos no currículo escolar primário como atividade extra-escolar integrada no ensino de ciências físicas e naturais.

Ao mesmo tempo, cerca de 50 professoras primárias do interior do Estado vêm participando de um curso promovido pelo INEP para aperfeiçoamento metodológico e especialização em artes industriais, práticas agrícolas e técnicas audiovisuais.

ATUALIZA-SE A INSPEÇÃO AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, a inspeção federal nos estabelecimentos de ensino médio vem desenvolvendo atividades mais amplas além da tradicional fiscalização que a caracterizava. Funções especializadas são atribuídas aos inspetores, seja no setor de Orientação técnica, a serviço dos educandários, seja nos grupos de estudos e levantamentos, assessorando os órgãos planejadores do Ministério da Educação e Cultura. Compete-lhes ainda o estudo dos processos de verificação da aprendizagem, a orientação de bibliotecas e cooperativas escolares, a análise da constituição dos currículos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e as resoluções do Conselho Federal de Educação, a organização de conselhos de professores, a divulgação de Leis de Ensino, o estudo das con-

dições sócio-econômicas do educando e do professorado, a divulgação de experiências pedagógicas e o incentivo às atividades extracurriculares.

I SEMINÁRIO PARA TREINAMENTO EM PESQUISA EDUCACIONAL

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estão promovendo de março a dezembro do corrente ano o I Seminário para Treinamento de Pessoal em Pesquisa Educacional, no Centro de Pesquisas sediado na capital paulista.

O governo brasileiro instituiu 45 bolsas para candidatos entrosados em trabalho de pesquisa, recrutados de universidades e órgãos administrativos relacionados com o ensino.

O PROFESSOR ALMEIDA JÚNIOR

Por decreto do governo paulista, acaba de ser aposentado o professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo. Depois de mais de cinquenta anos de serviço público, o ilustre educador é obrigado a deixar a Universidade por força de imperativo constitucional uma vez que, completando a 8 de junho último 70 anos de idade, atingiu o limite de atividade no serviço público.

Com sua aposentadoria, a Faculdade e a Universidade perdem um de seus mais competentes e dedicados mestres, que consagrou inteiramente sua vida e sua atividade

ao ensino e à educação. Iniciando-se como professor primário, passou pelo ensino médio e chegou ao superior. Como professor, no ensino particular e oficial, deu sempre provas de extraordinária capacidade didática, desenvolvendo profícuo labor, quer em aulas e cursos, quer escrevendo obras didáticas, em que o País é tão parco.

Ao lado da atividade docente, revelou-se educador de tirocínio quando convocado para os órgãos estatais encarregados da educação. Colaborou na reforma do ensino paulista levada a efeito por Sampaio Doria e cooperou com Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação. Participou da comissão organizadora da Universidade de S. Paulo, cuja criação se deve a Armando de Sales Oliveira e a Júlio de Mesquita Filho.

Mas, sua atividade não se exauriu no ensino nem na educação. Cidadão cômico dos seus deveres em relação ao País, a eles não faltou, militando ativamente na política. Pertenceu ao Partido Constitucionalista, no governo de Armando de Sales Oliveira, que lhe confiou a direção do ensino no Estado. Durante o período da ditadura estadonovista não se conformou com a situação e em 1945 formava ao lado dos que clamavam pelo restabelecimento do regime democrático. Redemocratizado o Brasil, foi um dos fundadores da União Democrática Nacional, em S. Paulo, tendo sido presidente do diretório regional. Na Faculdade de Direito, desfrutava de prestígio tanto entre o corpo docente como discente. Durante muito tempo, foi o único membro da grande família da Faculdade que não era bacharel... Professor eficiente, cum-

pridor de seus deveres, era severo e exigente; apesar de não se enfileirar entre os mestres amantes da popularidade fácil decorrente do relaxamento ou das aprovações em massa, nem por isso deixou de ser benquisto entre os alunos, que carinhosamente só o chamavam pelo diminutivo de "Almeidinha", pelo qual passou a ser identificado até mesmo fora da Faculdade.

Com sua aposentadoria, o Estado perde um funcionário exemplar, a Universidade um educador e a Faculdade um de seus mais queridos mestres.

DADOS BIOGRÁFICOS

O Prof. Almeida Júnior nasceu em Joanópolis, Estado de São Paulo, a 8 de junho de 1892, sendo seus pais o Sr. Antônio Ferreira de Almeida, um dos fundadores e o primeiro prefeito municipal da localidade, e D. Otília Caparica de Almeida. Fêz o curso primário em escola de sua terra natal e no 2º grupo escolar do Brás, hoje Eduardo Prado, na Capital. Ingressou em 1906 na Escola Normal da Praça da República, cujo diploma recebeu em 1909. Em 1916, tendo antes completado os exames de curso secundário perante o Ginásio do Estado, e feito o concurso vestibular, matriculou-se na Faculdade de Medicina, onde se formou em 1921 e defendeu tese de doutoramento em março de 1922, obtendo "grande distinção".

Em sua atividade docente, exerceu o magistério público e o particular. Iniciou-se em 1910, como professor primário na escola isolada da Ponta da Praia, em Santos. Em 1911, foi nomeado professor de fran-

cês da Escola Normal de Piraçununga. Decidido a matricular-se na Faculdade da Medicina, pediu exoneração em Piraçununga e obteve um curso noturno no antigo Instituto Disciplinar da Capital. Em 1920, foi nomeado professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás, hoje E. N. Padre Anchieta. De 1921 a 1923 exerceu cumulativamente, por conta da Fundação Rockefeller, o cargo de assistente, do Instituto de Higiene, atualmente Faculdade de Higiene e Saúde Pública e, em 1927-1928, o de assistente extranumerário do Instituto Médico-Legal Oscar Freire. Inscrevendo-se em 1927 como candidato a docente-livre de Medicina Pública da Faculdade de Direito de S. Paulo, submeteu-se a concurso em 1928. Aprovado, recebeu o respectivo título em 16 de novembro desse ano. Transferido em 1931 da Escola Normal do Brás para o Curso de Aperfeiçoamento, então inaugurado no Instituto de Educação Caetano de Campos, tornou-se em 1933 professor de Biologia Educacional do referido Instituto, o qual, no ano seguinte, com a criação da Universidade de S. Paulo, a esta se incorporou. Extinto em 1938 o Instituto de Educação, passou, como todos os seus colegas, a integrar a Congregação da Faculdade de Filosofia, na seção de Educação, da qual foi exonerado a 3 de dezembro de 1941. Isto porque nessa data o governo do Estado o nomeou, após concurso, Catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade, cargo em que o alcança a aposentadoria compulsória.

No magistério particular, o Prof. Almeida Júnior colaborou em 1926

na organização do Liceu Rio Branco, de que foi professor e diretor até 1934. É um dos fundadores da Escola Paulista de Medicina, hoje federalizada, a cujo corpo docente pertence, como Catedrático de Medicina Legal, e onde é também alcançado pela aposentadoria. Em 1942, em virtude da guerra, foi-lhe confiado o Colégio Visconde de Porto Seguro, ex-Escola Alemã; mas, logo que cessaram as hostilidades, obteve do governo federal a restituição do estabelecimento à entidade que o fundara e o mantém.

Na administração pública, o Prof. Almeida Júnior exerceu as funções de auxiliar do diretor-geral do Ensino (1920-1921), tendo nessa oportunidade chefiado o recenseamento escolar que então se realizou, e colaborado na reforma do ensino paulista promovida pelo Prof. Sampaio Doria. Em 1923, ocupou a chefia do Serviço Médico Escolar. Cooperou nesse ensino com o Prof. Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado. No fim do mesmo ano participou da comissão organizadora da Universidade de São Paulo. Componente do primeiro Conselho Universitário paulista, foi membro da comissão que elaborou os atuais Estatutos da USP. Em 1935, fez parte do grupo de educadores que, sob a presidência do sr. Gustavo Capanema, então ministro da Educação, realizou os estudos preliminares para o Plano Nacional de Educação, previsto na Carta Magna de 1934. Exerceu o cargo de diretor do Ensino paulista no governo de Armando de Sales Oliveira, tendo podido então projetar um amplo programa de construções escolares, em grande parte executado. Desde 1944, é membro do Con-

selho Penitenciário. Com a queda da ditadura, ocupou a Secretaria da Educação e Saúde, na interventoria Macedo Soares, até fevereiro de 1946. Instituída em abril de 1947, pelo ministro Clemente Mariâni, a comissão de estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi nomeado para participar dela. Terminados os trabalhos, foi designado relator-geral, encargo de que se desempenhou entregando seu relatório em abril de 1948. Em 1949, foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, na vaga do Prof. Reynaldo Porchat, e, em outubro de 1955, membro do Conselho Estadual do Ensino Superior, então instituído pelo governador Jânio Quadros. Por ato de outubro de 1960, do governador Carvalho Pinto, foi nomeado presidente do Grupo de Trabalho que se encarregou, na Reitoria da Universidade, de efetuar um levantamento das condições do ensino superior no Estado.

Por decreto de 30 de dezembro de 1961, o Prof. Almeida Júnior foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação instituído pela Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e desde junho de 1959 participa do Conselho Regional de Medicina, para o qual foi eleito naquele ano.

NOVA POLÍTICA PARA A COSUPI

Em declaração à imprensa, o Prof. Durmeval Trigueiro, diretor do Ensino Superior e diretor-executivo da COSUPI (Comissão Supervisora do Plano dos Institutos), esclarece as novas diretrizes desses órgãos da administração federal:

O recente decreto que reestrutura a COSUPI e a vincula à Diretoria do Ensino Superior representa um passo decisivo no sentido de pôr em ordem e dar caráter sistemático à política do governo brasileiro em relação ao ensino superior, à formação de quadros e ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência entre nós.

Num país com a importância que já alcançou o Brasil, esses problemas não podem ficar à mercê de esforços individuais, nem ser tratados isolada e competitivamente pelos vários órgãos que atuam no mesmo campo. Chega de dispersão e isolacionismo! Temos de atingir a maturidade suficiente para institucionalizar os nossos esforços. Se as instituições — e, em nosso caso, aquelas que se relacionam com o ensino superior — apresentam deficiências, há, em todas elas, grupos ativos e altamente capazes, esperando oportunidade de oferecer a sua contribuição para um plano coordenado e de longo alcance. É o isolacionismo que, dispersando pessoal e recursos, compromete o seu rendimento.

Que justificaria, ou quem, em sua consciência, poderia justificar, que a Diretoria do Ensino Superior — agente do governo, encarregado de coordenar a política federal do ensino superior, — a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) permanecessem como órgãos divorciados? Sem quebra de autonomia e de seus objetivos próprios, o Conselho Nacional de Pesquisas está igualmente disposto a colaborar num programa geral em que cada uma das instituições participantes complementa, na sua linha específica, a política das de-

mais. Aliás o problema de nenhuma dessas entidades se resolve isoladamente. O avanço tecnológico, na perspectiva de uma política de desenvolvimento a longo prazo, não prescinde da pesquisa básica, que o sustenta e que não pode ser permanentemente importada, sem grave comprometimento de nossa independência econômica; e, por outro lado, nem a tecnologia nem a investigação científica podem sequer ser pensadas sem uma ampla e corajosa política de formação de pessoal de alto nível.

O Brasil já progrediu bastante para agirmos às cegas, sem termos ainda, suficientemente definida, a política da ciência e da tecnologia, como pressuposto para a verdadeira política do desenvolvimento. Tínhamos de somar todos os recursos e adotar normas objetivas, técnicas e impessoais de aplicação.

Não podíamos traçar a nossa ação, ao empuxão dos pedidos e das pressões, sem ter critérios firmemente estabelecidos, dentro dos quais esses pedidos pudessem ser enquadrados. Não podíamos substituir a ação governamental de alta envergadura — que consiste na promoção de condições científicas e tecnológicas para o desenvolvimento brasileiro — pelo estudo de casos isolados, e pelos auxílios dispersos às instituições de ensino e de pesquisa, fora dum contexto integrado e sistemático.

O programa que está publicado abaixo, comprova o nosso esforço de instituir uma política, à altura das necessidades brasileiras.

Quais são as características dessa política?

a) A Diretoria do Ensino Superior, a COSUPI, a CAPES e o

Conselho Nacional de Pesquisas terão atribuições específicas e complementares.

Esses órgãos atuarão no sentido do desenvolvimento científico, tecnológico e, conseqüentemente, econômico do país, por via direta, mas sobretudo através da reforma do ensino universitário e da política da formação de quadros.

b) A COSUPI proscreverá qualquer personalismo na sua administração. Não só ela passou a ser orientada *efetivamente* por um colegiado como adotou normas de ação rigorosamente baseada na apreciação técnica dos problemas. Dada a diversidade dos campos de especialização que recobre, a COSUPI terá assessoramento, em cada especialidade, de peritos do mais alto padrão, escolhidos nas várias regiões do país, em condições, portanto, de acompanhar permanentemente a execução dos projetos.

O trabalho dos peritos, evidentemente, não exclui os contatos com as entidades beneficiadas e o estudo direto dos projetos, por parte do diretor executivo e dos demais membros da COSUPI, aos quais compete julgar os pareceres que lhes são apresentados e, em qualquer hipótese, o poder de decidir, sob a presidência do ministro.

c) A COSUPI funcionará à base de *projetos* cuja viabilidade e produtividade tenham sido devidamente estudadas. Constitui um erro a concessão de auxílio para equipamento, por exemplo, quando a entidade interessada não dispõe de pessoal qualificado para utilizá-lo. Aí é que intervém a CAPES e com ela se ajusta a ação da COSUPI.

d) A COSUPI não se limitará ao atendimento de solicitações, mas

terá papel ativo no estudo e no estímulo aos programas de desenvolvimento tecnológico e científico, particularmente no âmbito universitário.

e) A nossa política de concentração e de organicidade procurará eliminar o paralelismo das iniciativas com objetivos comuns.

f) Como a COSUPI não pode nem deve anexar a si atribuições da Universidade, mas produzir estímulos capazes de renová-la, os nossos auxílios serão temporários, até que a Universidade — com prazo certo — incorpore ao seu orçamento normal os auxílios que vinha recebendo.

g) O regime de tempo integral será prestigiado, desde que haja condições satisfatórias para seu rendimento, de acordo com as normas estabelecidas em nosso programa.

h) Um dos grandes objetivos da COSUPI será contribuir para a formação dos Centros Nacionais de Treinamento de Pessoal, aos quais está reservado, como se pode inferir do citado programa, papel importantíssimo na renovação do ensino superior no país.

O que já fez a COSUPI — Nesses poucos dias decorridos desde o decreto que reestruturou a COSUPI, o diretor-executivo e outros membros do Conselho já visitaram várias Universidades contemplados com verbas desse órgão. Elaboraram novo programa de atividades e nova política, que mereceram inteira aprovação do sr. Ministro. A atitude do Ministro da Educação, aliás, é bastante significativa, por deferir a responsabilidade da direção de um órgão, que poderia ter tantas virtualidades políticas, a educadores e técnicos, cujo roteiro de trabalho está subordinado a normas inteiramente objetivas e impessoais.

E, dentro em breve, deverão estar devidamente apreciados todos os projetos referentes a Engenharia e Medicina, seguindo-se imediatamente os de Economia e Administração e dos Institutos básicos de Física, Matemática, Biologia e Química.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES: CURSO DO INEP-PABAE EM MINAS GERAIS

Ministrado por professores brasileiros e norte-americanos, foi recentemente concluído mais um curso de aperfeiçoamento destinado a professores, diretores e supervisores do ensino primário, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar. Iniciado em janeiro, com aulas diárias, o VII Curso contou com a participação de 78 professores de Minas Gerais e de outros Estados.

CURSO DE ENGENHARIA DA PRODUTIVIDADE

Por iniciativa da Congregação da Escola Politécnica da Universidade Católica de Pernambuco, o Curso foi instituído tendo em vista o aperfeiçoamento dos alunos a partir do 5º ano e de engenheiros em geral, com o objetivo de facultar aos nossos técnicos elementos que lhes permitam atuar no campo da produção em plano de igualdade com especialistas estrangeiros.

A direção do Curso ficou a cargo dos professores Ives Spencer Neto,

da Cadeira de Organização das Indústrias, e Teimo Maciel, da Cadeira de Estatística e Economia Política, assessorados por seus assistentes. Para sua duração prevê-se um ano de atividades intensivas que poderá desdobrar-se em função do trabalho a ser realizado.

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO DA GUANABARA

Entrevistado pelo Diário de Notícias do Rio, após haver dirigido o Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, durante um período de n meses, o Prof. Gama Lima fez um balanço de suas realizações, focalizando os rumos que imprimiu ao ensino primário local:

Departamento de Educação Primária do Estado da Guanabara foi reorganizado ao longo de dezessete meses em que tivemos a honra de o dirigir, visando aos seguintes objetivos: escolas para todas as crianças, aprimoramento do ensino, reforço da ação educativa, extensão da escolaridade e manutenção de critério rigoroso no tratamento dos problemas do magistério.

Grupos de Trabalho

Para introduzir nova dinâmica no Departamento, partimos da instituição de Grupos de Trabalho: o de Expansão do Ensino Primário (GEEP), o de Aprimoramento (GAEP), o de Movimentação do Professorado (GMIP) e o de Manutenção e Reparo nas Escolas

(GMRE). Com exceção deste último grupo, que não chegou a atuar a plena carga, devido à estrutura do outro Departamento, os demais revelaram-se de intensa produtividade. O Grupo de Expansão possibilitou nos estudos para que elevássemos de 230.000 para 352.000 o número de alunos matriculados nas escolas públicas. O GAEP assumiu a responsabilidade da supervisão técnica do trabalho dos setores e escolas, preparando as bases para a reformulação do ensino primário. O Grupo de Movimentação do Professorado incumbiu-se da distribuição do magistério, da lotação das escolas e do árduo problema da remoção das professoras. Realizada com a máxima isenção, a transferência das mestras de uma escola para outra, num total de 5.700 inscrições nos dois períodos (.1961 e 1962) efetuou-se sem que se atendesse a pedido de quem quer que seja, com base exclusiva no número de pontos de cada professora.

Setores e sua atividade

Tendo de atuar sobre uma comunidade de 450.000 estudantes entre o ensino público e o particular, o Departamento de Educação Primária necessitava de setores especializados, cuja ação alcançasse as escolas através das equipes de Chefia dos 31 Distritos Educacionais.

Foram, por nós, instituídos:

— o Setor do Ensino Fundamental e Pré-Primário — incumbido da orientação das classes regulares;

— o de Ensino Especial e Supletivo, cuidando essencialmente dos

alunos atrasados especiais (28.000 na Guanabara) e de classes como as hospitalares e de alunos cegos e surdos-mudos;

— o do Incentivo e Amparo ao Escolar — destinado a supervisionar todas as atividades assistenciais e de estímulo ao educando, vinculando-se, inclusive, aos círculos de pais e professores;

— o do Incentivo e Especialização do Professorado — que cogita da realização de cursos, seminários e encontros do magistério;

— o de Audiovisuais na Aprendizagem — com amplo campo de ação, inclusive com o estímulo aos programas educativos pelo rádio e através do cinema;

— o de Assistência ao Ensino Particular — que coordena as atividades de 1.400 escolas e cursos particulares e realiza cursos para o seu professorado (em 1961, quase 3.000 professores neles se inscreveram).

A diretoria do DEP, de seu lado, na parte administrativa, conta com o auxílio do 2-EP, que se responsabiliza, inclusive, pelo fornecimento de material escolar.

Inovações e empreendimentos

A intensidade do trabalho realizado, o entusiasmo e a dedicação sem limites de nosso magistério, de chefes de Distrito e dirigentes dos Setores, de diretoras de escolas e técnicos diversos, e a boa vontade do pessoal auxiliar permitiram-nos, nos dezessete meses, consignar apreciáveis empreendimentos na área do Departamento de Educação Primária.

Entre tais empreendimentos, enumeram-se:

1 — a implantação do sistema de rodízio (com aumento de 20% da capacidade de matrícula das escolas);

2 — o regime do ensino primário em cooperação com o ensino público dentro de instituições particulares;

3 — o recorde de escolarização, com 98,3% das crianças de 7 a 14 anos, estudando, em 1961, nas escolas da Guanabara;

4 — a adoção da obrigatoriedade da matrícula na escola primária (primeiro Estado a decretá-la);

5 — a extensão para seis anos do curso primário, com a provisão de mais um ano de escolaridade para os que dela necessitem (primeiro Estado a adotá-la);

6 — a matrícula pela primeira vez, no curso primário, das crianças com 6 anos (único Estado a aceitá-la);

7 — a extinção do regime de "excedentes", alunos com matrícula paga pela Prefeitura em escolas particulares (eram 38.000 em 1960);

8 — a instituição dos seminários, encontros e cursos de divulgação para o magistério público, inclusive nos Distritos Educacionais;

9 — o incentivo às atividades complementares da escola;

10 — a criação do sistema de ensino primário pelas empresas, com escolas próprias, bôlsas-de-estudo e com a possibilidade de recursos com os quais a Fundação Otávio Mangabeira está podendo construir escolas para as crianças;

11 — o processo de confirmação automática de matrícula sem que os pais precisem comparecer às escolas;

12 — a implantação do regime de iniciação para o trabalho, cora as salas para artesanato sendo instaladas;

13 — o estudo de um projeto-pilôto de assistência pela Fundação Ford das crianças faveladas;

14 — o estudo meticoloso da localização de novas escolas e o planejamento de mais uma centena de novos prédios escolares;

15 — a cooperação com os cursos normais visando à iniciação para o magistério com estágio nas escolas públicas das alunas desde a primeira série do ensino normal;

16 — o aumento da duração do expediente nas escolas de três turnos;

17 — a extinção do regime dos exames tradicionais e do sistema da escola seletiva com seus apreciáveis índices de evasão e repetência;

18 — a cooperação ampla entre o DEP e os demais departamentos, escolas normais e instituto de educação;

19 — a sistematização dos esforços de vinculação da escola à comunidade, com recursos diversos, inclusive campanhas como a de: "Melhore a escola de seu bairro".

20 — a reformulação do ensino primário, objetivando o seu constante aprimoramento.

Realização expressiva

Uma das mais expressivas realizações do Departamento de Educa-

ção Primária, com o apoio do Instituto de Pesquisas Educacionais, foi, sem dúvida, a implantação dos novos rumos do ensino primário. Alguná dos seus itens já foram enumerados. Por sua estrutura, evidenciam-se, ainda, as seguintes diretivas:

— organização das classes por idade cronológica e nível escolar;

— adoção de programas diferenciados;

— trabalhos de classe em grupos variáveis;

— promoção por avanços progressivos;

— novo conceito das provas, usadas, sobretudo, como elemento de diagnóstico da aprendizagem, e

— i curso primário de seis anos — com a perspectiva de um 7º ano de extensão de escolaridade.

Determinando o ensino primário a partir dos 6 anos, a Constituição da Guanabara presenteou-nos, entre dezembro de 1961 e março deste ano, com um fenômeno que não mais se repetirá: a matrícula, ao mesmo tempo, de crianças de 2 faixas de idade: a de 6 e a de 7 anos. Isto corresponderia, para seu atendimento, à convocação pelas forças armadas de duas classes a um só tempo para o serviço militar. Em nosso caso — correspondeu à procura de matrícula de mais de 100.000 alunos novos em 4 meses (dezembro de 1961 a março de 1962). Esse fato nunca mais se dará!

Iniciativas vanguardistas

O que mais nos animou em nossa passagem pelo DEP, foi toda uma série de iniciativas de vanguarda e renovação, tais como:

— a Exposição e os Cursos de Audiovisuais na Aprendizagem;

— a Orientação Pedagógica das Classes AE e os cursos para professores das referidas classes;

— a Assistência Didática ao Ensino Particular e os cursos para seus Professores;

— os dois Seminários do Magistério Estadual;

— o das Diretorias de Escolas;

— o ISimpósio dos Chefes de Distrito Educacional;

— os cursos e centros de estudos para os elementos de ligação dos distritos e escolas;

— o atendimento, pela primeira vez no curso primário, das crianças com 6 anos (em dezembro mais de 36.000 pediram matrícula).

Trabalho de equipe

O que se fez no Departamento de Educação Primária, no período em que o dirigimos, só se explica como resultado de um esplêndido trabalho de equipe e uma cooperação admirável que de todos obtivemos em favor das nossas crianças e do aprimoramento da assistência educativa que elas merecem.

Milhares de professoras, veteranas e novas, trouxeram-nos o seu apoio sem restrições. Jovens terceiranistas de nossos cursos normais conosco vieram trabalhar com dedicação esplêndida. Professores do Instituto de Educação e das escolas normais, notadamente na prática de ensino e nos Cursos de Aperfeiçoamento, não mediram esforços em sua ajuda ao Departamento.

O Instituto de Nutrição, o Dept. de Prédios e de Educação Complementar, a Roquete Pinto, o INEP são algumas das entidades a que muito ficamos a dever.

Do mesmo modo, os chefes de Distrito, os dirigentes de Setores, os integrantes dos Grupos de Trabalho, os diretores de Escolas foram inexcusáveis em sua constante atuação.

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 219

E, ainda, de se ressaltar a boa vontade que sempre encontramos na Comissão de Ensino Primário pelas empresas, na Fundação Otávio Mangabeira, na Assembléia Legislativa e o apoio decidido do secretário de Educação e do governador do Estado da Guanabara, — todos sinceramente interessados na educação primária e em seu desenvolvimento.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

DESPESAS PUBLICAS COM O ENSINO NA ALEMANHA FEDERAL

Consoante o último relatório do Departamento Federal de Estatística, o total das despesas realizadas pelos Lânder e pelas comunas, em proveito das escolas de formação geral e profissional, elevou-se a 6.6 milhões de marcos em 1959. Essas despesas distribuíram-se da seguinte maneira: 750 marcos para cada aluno de escola primária e de escola complementar especial; 1.200 por aluno de escola média; 1.780 por aluno de liceu; 1,80 por aluno do curso de aperfeiçoamento obrigatório para aprendizes; 1.110 para os das escolas profissionais especializadas; 2.760 para os das escolas de especialização em grau mais elevado e 2.270 para os alunos das escolas de engenharia (técnicas).

NOVA ESCOLA POLITÉCNICA NO CANADA

Com a abertura prevista para a primavera de 1963, novo instituto de tecnologia substituirá o atual Instituto Técnico de Manitoba, completando e ampliando o programa deste último em três variedades de ensino: 1. Industrial e profissional análogo ao ministrado pelo atual instituto; 2. Curso de formação de professores para artes industriais e ensino pro-

fissional; 3. Estudos pós-secundários de dois anos em eletricidade, eletrônica, mecânica, administração comercial e industrial e em ciências comerciais. O programa abrange ainda um curso de formação técnica destinado a estudantes selecionados de diversos países da Comunidade Britânica, de formação cívica para alunos de origem indígena, bem como os cursos de iniciação a uma nova profissão destinados aos trabalhadores agrícolas deslocados.

ASSISTÊNCIA DA UNESCO A EDUCAÇÃO NO CONGO

No programa de emergência para o Congo, a cargo da Unesco, foram recrutados de 11 países 50 professores secundaristas e 19 orientadores educacionais. Seguirão ainda outros especialistas encarregados de organizar cursos de aperfeiçoamento destinados a professores primários, secundários e a inspetores.

Em 1962, a Unesco vem apresentando sua ajuda à criação e funcionamento de uma escola normal para o ensino técnico, além de auxiliar os autoridades congolenses a continuar recrutando professores do estrangeiro. A partir do início do corrente ano, cada província passou a contar com uma equipe móvel de instrutores qualificados e de especialistas com a responsabilidade do aperfeiçoamento do pessoal docente

e da formação de futuros diretores de escolas e inspetores. Essas equipes organizaram sete a oito estágios de um mês em cada província.

EXTENSÃO DO ENSINO OBRIGATÓRIO NA ESPANHA

A Diretoria Geral do Ensino Primário propôs importantes modificações a lei do ensino primário de 1915, atualmente em vigor. O novo texto fixa a escolaridade no período de 6 a 14 anos (até 16 em futuro próximo), enquanto, no momento, a escolaridade obrigatória é dos 6 aos 12 anos. Para dar execução a esse dispositivo serão construídas 14000 unidades escolares suplementares para 600.000 novos alunos, excluídos os compreendidos entre 10 e 14 anos que sigam cursos de ensino secundário geral ou profissional.

LENTA A DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS

De acordo com dados fornecidos pelo departamento universitário de estatística, resultantes de pesquisa referente a 175.000 estudantes inscritos em 1960 nas faculdades metropolitanas, observa-se que a democratização do ensino se processa ainda muito lentamente. Assim é que em vinte anos a percentagem de estudantes filhos de funcionários públicos passou de 25 para 28%; filhos de empregados de 13 a 19%; filhos de artesãos e de comerciantes de 11 a 12%. Por outro lado, a percentagem de filhos de operários pas-

sou de 3 a 3,4%; quanto aos estudantes originários do operariado rural é estacionária, permanecendo inferior a 1%. Será necessário esperar alguns anos para apreciar os primeiros efeitos, no ensino superior, do amplo recrutamento do ensino secundário, especialmente depois que foi adotado o ciclo de observação.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NA HUNGRIA

Nova resolução legislativa ratificada em outubro de 1961, depois de meses de discussão sobre a reforma do ensino, estabeleceu a idade de 16 anos como limite da escolaridade obrigatória.

INSTITUTOS TÉCNICOS UNIVERSITÁRIOS PARA O OPERÁRIO INGLÊS

Os institutos técnicos noturnos criados nos últimos anos para os operários de fábricas e outros trabalhadores desejosos de se aperfeiçoar possuem categoria universitária. A duração dos estudos é de quatro a cinco anos. Geralmente, o operário é liberado de seu trabalho profissional no curso de seu último ano de estudos e recebe uma bolsa inteiramente financiada pelo Estado. O acesso a esses institutos se processa sem exame vestibular. Tão logo o jovem trabalhador escolhe suas matérias de estudo, pode especializar-se em duas delas. Se os resultados obtidos são satisfatórios, considera-se o trabalho executado como equivalente a um bacharelado.

UM MÉTODO MOTIVADOR PARA O ENSINO DA ARITMÉTICA

Pesquisa realizada na Suíça acerca do método de números coloridos para o ensino de aritmética, empregado numa escola experimental de Genebra, revelou, por meio de um teste oficial de aritmética aplicado recentemente em diferentes classes, que 97% dos alunos da classe experimental obtiveram as 7 Notas 5 e 6 (sendo 6 a máxima), enquanto nas outras classes apenas 45% dos alunos alcançaram esta nota. Considerando esses resultados, o Departamento de Instrução Pública de Genebra decidiu adotar para todas as suas escolas o método dos números coloridos.

UNIVERSIDADE PARÁ OS PAIS EM MOSCOU

Há algum tempo, uma seção da "Sociedade para difusão dos conhecimentos científicos e políticos" havia proposto a criação de uma "Universidade para os Pais" na União Soviética. Essa instituição vai-se tornando uma realidade. Visa a fornecer aos pais as noções modernas indispensáveis sobre a educação dos filhos nos dias atuais. O plano de estudos se estende por dois anos, compreendendo os seguintes cursos: pedagogia familiar (60 horas); psicologia infantil (30 horas); higiene (30 horas); trabalhos práticos (40 horas).

Os cursos funcionam duas vezes por mês, sendo facultativo o ensino doméstico. Um comitê da Universidade edita uma revista e um jornal mensalmente, além de promover encontros com pedagogos e escritores.

A AUTOMAÇÃO E O ENSINO

Segundo inquérito realizado pela Organização Britânica de Automação e Computação, com assessoria da Confederação dos Sindicatos da Grã-Bretanha, há seguros indícios de que a automação exercerá forte impacto sobre muitos aspectos da vida humana em todo o mundo. Esse impacto, na opinião dos técnicos, alterará profundamente a estrutura ocupacional.

Em conseqüência, a estrutura do sistema educacional sofrerá grandes modificações para atender às novas exigências sociais. Com o progresso da automação na tecnologia, os trabalhos burocráticos menos especializados declinarão sensivelmente, ao passo que as possibilidades das profissões técnicas e liberais diretamente relacionadas com os problemas de manutenção devem ampliar-se gradativamente.

O INSTITUTO DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO

Com sede em Hamburgo (Alemanha Federal), o Instituto vem funcionando desde 1951. Educadores de diferentes nacionalidades ali se reúnem freqüentemente para debater questões da maior relevância na vida educacional. Essa troca de idéias constitui uma das atividades do Instituto que procura ser um centro de coordenação em nível internacional dos problemas relacionados com a instrução, analisando-os, comparando-os e propondo-lhe diretrizes.

Sociólogos e educadores estudam as instituições pedagógicas sob o ponto-de-vista das condições sociais

e econômicas, realizando conferências sobre as relações entre a escola e o campo de trabalho, educação dos pais, relações entre a escola e a comunidade.

O Instituto realiza ainda pesquisas de caráter psicológico sobre a eficiência das instituições educativas destinadas a crianças, adolescentes e adultos; edita trabalhos; organiza

estágios para jovens educadores e publica em vários idiomas a Revista Internacional de Educação.

Qualquer correspondência relacionada com as atividades do Instituto ou especialmente com a Revista poderá ser endereçada a: Ferdbrunnenstrasse 70, Hamburgo 13 — Alemanha.

LIVROS

BARBUYJ HERALDO — *Cultura e Progresso Técnico*, São Paulo, Fac. de Ciências Econômicas e Administrativas da U.S.P., 1961, 145 págs.

A história do pensamento sociológico, em nosso país, oferece ao seu observador um curioso aspecto circular. Inicialmente foi obra de especuladores autodidatas que, promanados de outros círculos de saberes, chegaram à sociologia envolvidos nos seus vieses originários, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e, mesmo, Oliveira Viana. Depois, foi a vez do sociólogo "profissional", como Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo, este último ainda preso à improvisação do primeiro estágio, porém marcado pelo segundo. Em seguida, por obra do profissionalismo sociológico, para o qual muito contribuíram os professores estrangeiros que por aqui passaram (Roger Bastide, Donald Pierson e Emílio Willems, cuja atividade docente resume o contributo da sociologia francesa, norte-americana e alemã, respectivamente), apareceram os nossos primeiros sociólogos de formação rigorosamente "sociológica", substituindo nas cátedras os mestres alienígenas, mantendo as mesmas preocupações metodológicas, porém mais preocupados em proble-

mas nossos. Finalmente, e neste ponto o círculo se fecha, os atuais sociólogos brasileiros retornam ao ponto de partida, especulativo, "filosóficos", como é o caso da sociologia "existencialista" de Gilberto Freyre ou da sociologia "metafísica", de Heraldo Barbuy, como comprovam *Ordem e Progresso* do primeiro e o livro em epígrafe do segundo.

Pensador de formação filosófica, transitou pelos mais diversos e, entre si, antagônicos "ismos" especulativos: Heraldo Barbuy é um temperamento irrequieto, aberto às influências, começando como agostiniano platônico que o identificaria com o atual espiritualismo cristão do grupo de Gallarate ou com a filosofia do espírito de Lavelle e Le Senne; em seguida, passou por Nietzsche e Shopenhauer, aceitando do primeiro o irracionalismo e do segundo o pessimismo, cujos "documentos" são *Zaratnstra Morreu* e o prefácio à sua tradução parcial de *O Mundo como Vontade e Representação*, época em que se atirou também a pesquisas metapsíquicas; depois, açoitado, admitiu as categorias do materialismo histórico; ficando porém no ádito do marxismo graças a uma nova influência; Bergson; num breve momento retornou ao adeleiro de sua formação escolar

tomista; e, agora, num ensaio de compreensão diltheyana do fenômeno da técnica, dá início a um novo périplo especulativo, embasado por sua vocação metafísica e mística, que é constante na sua obra e na sua personalidade.

Propõe-se Heraldo Barbuy traçar as linhas gerais de uma teoria das relações, entre cultura e técnica, considerando esta última como parte expressiva da primeira. O vocábulo "técnica" é tomado por êle como sinônimo do conjunto dos aparatos fabricativos de que dispõe uma sociedade, resultando a técnica "das conjunturas sociais e não inversamente", já que ela "é o modo De fazer de uma cultura, que é um modo de ser". Daí impor-se, preliminarmente, compreender o foro íntimo de cada esfera cultural e, em cada cultura, de cada símbolo originário, porquanto "a cultura é o mundo dos símbolos, das imagens e dos sentidos originários". "Assim se explica que a tecnologia ocidental não é o resultado de um progresso da humanidade, em linha reta e para a frente, como queriam os iluministas e os positivistas do século XIX, mas o resultado da evolução de certa cultura, em cujas possibilidades originárias o símbolo ancestral se converteu na usina de energia atômica". Como se vê, os homens inspiradores dessa posição são os "rebeldes da razão", de que falava Georgy Luckas, aparecendo em primeiro plano Oswald Spengler.

Todavia, seria a técnica, a praxiologia sugerida por Heraldo Barbuy, condicionada pelas circunstâncias de onde emana, resultante de uma mundividência? Parece fora de

dúvida que o homem, por meio da técnica, procura dominar as condições objetivas não servi-las. Como quer Spengler, "a técnica na vida do homem é consciente, arbitrária, alterável, pessoal e inventiva. Aprende-se e é susceptível de melhora". E é principalmente transmissível — graças ao *homo loquens* que compreende e transmite: os símbolos da linguagem do *homo faber*, ligando o passado ao presente — caracterizando-se, então, como autêntico processo civilizatório, pois confere ao homem um crescente domínio sobre a natureza ao organizar o saber técnico.

Portanto, o que caracteriza o saber técnico é sua índole instrumental, em virtude do que as aquisições a que dá lugar são puramente objetivas, no sentido de impessoais e, assim, neutras e essencialmente transmissíveis. A este seu fundamental caráter se deve, exatamente, a unidade do processo integrado sobre tais aquisições que, em verdade, surgiram no seio de complexos culturais alheios entre si. Enlaçam-se não obstante, por sua instrumentabilidade, unificam-se em sua condição de meios para fins, e em tal condição reside seu universalismo. Ê o caso — exemplificado por Ayala — do fuzil automático, construído pelo homem ocidental e utilizado pelo homem ágrafo "colonizado", sem necessidade de fazer prévio abandono de sua prória atitude cultural. Assim, é fora de dúvida que os membros de uma cultura podem, perfeitamente, adquirir as técnicas desenvolvidas em outras culturas não obstante serem diversos os pressupostos espirituais. Em suma, por complicado que seja um artefato — desde o isqueiro até o avião a

jacto — a racionalidade instrumental a que corresponde e faz acessível a qualquer compreensão humana, em raro contraste com as atitudes culturais mesmas, que, não obstante os empenhados esforços, não são jamais compreendidas integralmente de fora. Portanto, a técnica não pode ser considerada apenas como parte expressiva da cultura (sendo, como tal, incompreensível por outra cultura), mas como um dado humano e uma característica do homem, independentemente de seu estágio civilizatório ou de sua mundividência: assim como o congolês maneja o jipe, seus superiores na Bélgica fumam charutos, invenção dos ameríndios pré-columbianos...

Luís WASHINGTON VITA

EDMAN, IRWIN — *John Dewey*, tradução de Stella C. L. Tostes, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1960, 340 págs.

Ê sabido, mas muitas vezes esquecido, que o exercício do magistério exige dos que a êle se dedicam — além do domínio da disciplina que devem transmitir e de uma grande capacidade prática — uma firme cultura pedagógica. Os princípios pedagógicos teóricos, os princípios filosóficos básicos de todo sistema educativo, freqüentemente, são relegados a um segundo plano pelo professor, causando assim enormes tropeços ao integral cumprimento de sua missão de educador.

A recente publicação do Prof. Irvin Edman, conceituado Catedrático da Universidade de Colúmbia,

inicialmente aluno e depois colega de John Dewey, levou-nos a meditar mais uma vez nesse problema seriíssimo (e as mais das vezes descuidado!) que são as bases filosóficas de uma Educação e repensar nos conceitos e idéias deweyanas tão amplamente difundidas entre nós, muito embora, às vezes, interpretadas defeituosamente. Para aqueles que já se familiarizaram com a obra de Dewey, esta coletânea do Prof. Irwin Edman oferece uma oportunidade de revivê-la em uma síntese clara e concisa; e para os que ainda não a conhecem, um esplêndido meio de entrar em contato com um dos pensadores que mais influência exerceu no campo da educação contemporânea.

Na verdade, a prosa de Dewey não é fácil de se apreender, eivada como está de abstrações e hermetismos, não obstante toda a ênfase que é dada à realidade, à experiência e ao concreto; contudo o Prof. Irwin Edman consegue oferecer-nos uma lúcida e interessante visão do pensamento deweyano através de uma inteligente combinação de textos originais de Dewey, como "Reconstruction in Philosophy"; "Human Nature and Conduct"; "A Common Faith"; "Freedom and Cultures" etc, e de interpretações do seu pensamento, dedicando maior atenção à obra que mais de perto toca o problema educativo: "Democracy and Education", livro onde Dewey lança as bases filosóficas e os objetivos de uma educação integral dentro de uma visão democrática da vida. •

Sem entrarmos nos méritos ou deméritos da discussão, a maior parte das vezes simplesmente acadê-

mica, entre os partidários do sistema de John Dewey e sua "escola viva" e os que o condenam pelo sentido pragmatista, positivista, instrumentalista e socialista de sua filosofia pedagógica, estamos certos de que todo educador terá sua visão extraordinariamente enriquecida ao mergulhar nos caminhos abertos pela lúcida pesquisa filosófica de Dewey.

Não devem absolutamente esquecer os educadores que não lhes basta apenas saber "como" são as coisas, mas é indispensável também procurar descobrir "o que" são e "por que" o são; problemas esses que caem no domínio da Filosofia. Daí a importância de que se reveste a teoria filosófica deweyana e sua imediata consequência no campo da Educação, tão bem sintetizadas no presente volume. Vemos claramente que, para Dewey, a Filosofia só adquire sentido quando produz diferença na prática da Educação; uma vez que "o ponto-de-vista educacional habilita qualquer pessoa a encarar os problemas filosóficos onde surgem e se expandem, onde estão, no seu *habitat* e sua aceitação ou rejeição produz diferença na prática". E acrescenta: "A menos que uma Filosofia permaneça simbólica — i ou verbal — ou um deleite sentimental para alguns, ou um simples dogma arbitrário, seu exame das experiências passadas e seu programa de valores devem trazer consequências à conduta", (pág. 211)

Certo ou errado, o que se positiva é que é sob este ângulo que a filosofia deweyana tem conseguido espantosa influência na América, pois tudo quanto se liga à modificação educacional (incluindo todos os

tipos de aprendizados); tudo o que se relaciona com as novas diretrizes pedagógicas ou focaliza a educação — sob o aspecto social e prático de vida em coparticipação é, direta ou indiretamente, consequência de sua doutrina.

Ê muito verdade que a Pedagogia necessita ter diferentes pesos e medidas, pois o que prova bem em determinado setor humano, em outro poderá redundar em lamentável fracasso; entretanto, em linhas gerais, nós, professores brasileiros, muito podemos aproveitar do sistema deweyano, muito embora não se possa conciliar nem resolver-se tão facilmente as divergências existentes entre duas formas de compreender a vida: a saxo-americana e a latino-americana; ou entre duas atitudes vitais: a do mecanicista e a do humanista em seu mais amplo sentido.

Depois de séculos de *magister dixit*, os pedagogos reagiram tentando salvar a individualidade integral do estudante: deixá-lo livre aos seus impulsos, seguindo de perto seu desenvolvimento psicológico, tornou-se o eixo da "escola nova" e também o da pedagogia "pragmatista". Todavia não é fácil substituir-se velhos moldes por novos e, apesar da boa vontade, muitos erros continuam a ser cometidos; erros muitas vezes surgidos de uma falsa interpretação das novas realidades. Assim, é frequente perceber-se sob os rótulos de "escola ativa" ou "pragmatista" graves defeitos de interpretação; pois se a teoria em si é esplêndida, na prática muitas vezes descamba para o simples culto do "movimen-

to", da "agitação" que estão longe de ser "ação", e onde se confunde "movimentação" com a "ação fecunda e criadora".

Meditando no sentido que Dewey empresta ao conceito de "liberdade de ação", evidente se torna a deformação que êle vem sofrendo através de certas críticas que lhe têm sido dirigidas, afirmando que seu sistema acabaria criando uma geração de adolescentes auto-suficientes em excesso, pedantes, ultra-seguros da forma em que vivem, ainda que ignorantes das razões por e para que vivem. Jovens que pouco investigam, pois pensam que tudo pode ser produzido mágicamente pela sociedade a que¹ pertencem. Evidentemente essa é uma destorcida visão dos caminhos pedagógicos de John Dewey; assim como também é deformada a interpretação que afirma que para êle a "pesquisa refletida" é tudo para a experiência e que a solução dos problemas práticos é tudo na vida. Na verdade, a função do pensamento, para John Dewey, "é instrumental, mas é também um método pelo qual se superam os obstáculos a fim de conseguir-se uma vida plena e rica", (pág. 29)

Quanto ao imediatismo de seus objetivos educacionais, que também tem sido criticado, podemos perfeitamente compreender e aceitar como legítimo, se nos lembrarmos que Dewey, num amplo sentido, representa a expressão viva do sólido e persistente senso prático de um povo, expressão transformada numa cultura industrialista, em termos da idade da máquina.

PEREIRA, LUÍS — *A Escola numa Área Metropolitana*, São Paulo, Boletim nº 253, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1960, 148 págs.

O elemento constante que caracteriza a preocupação com as questões educacionais nos países em processo de desenvolvimento é a formulação de diretrizes capazes de orientar a prática. O planejamento da ação educativa neles se define, e até certo ponto se impõe, como o eixo propulsor da mudança social. Mas essa condição não é, em si, um dado ou um ponto de partida. Ela se apresenta mais exatamente como um processo que envolve tanto a necessidade de conhecer quanto a intenção de intervir. Por isso a elaboração de técnicas sociais destinadas a transformar o homem e a sociedade é, ao mesmo tempo que condição, consequência do desenvolvimento da vida social e das formas decorrentes de consciência social.

Essas considerações nos permitem avaliar até que ponto o conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira é de natureza fortuita ou casual. Na verdade, essa contingência, que foi, até tempos atrás, sentida como um obstáculo insuperável, pode, hoje, em parte devido à aceleração do desenvolvimento econômico e social, ser redefinida. Sem cair num otimismo exagerado ou superficial, é correto admitir que o nosso padrão de trabalho intelectual e, inclusive, os nossos critérios de avaliação deste estão sofrendo profunda reformulação. Dela tem resultado não só a afirmação de

novas exigências para a investigação como também a utilização de novas e mais complexas modalidades de explicação científica.

Como não poderia deixar de acontecer, essa redefinição repercutiu intensamente sobre as abordagens tradicionais das questões educacionais e está conduzindo à consolidação de uma nova atitude do especialista diante da educação brasileira. Esse trabalho de Luís Pereira é um testemunho expressivo do significado positivo dessa nova orientação.

O propósito central do A. é o de analisar sociologicamente a estrutura interna e o funcionamento da escola primária em conexão com as peculiaridades do meio social local. A escola primária em questão procura atender às necessidades de escolarização de uma população que ocupa uma área restrita de uma grande cidade industrial, ou seja, Santo André. O simples enunciado do objeto de investigação resume, em linhas gerais, os temas abordados pelo A. e sugere o tipo de tratamento que lhes foi dispensado.

Com efeito, na primeira parte (A Área servida pela Escola) caracteriza-se a área escolar como "a fixação definitiva de um contingente de famílias rurais e semi-rurais na região metropolitana" (p. 35). A migração rural-urbana engendrou a definição progressiva de um "nível de realidade" no qual foram inseridas e limitadas as aspirações do grupo como um todo. Movidos pelo desejo de ascensão social, os agentes humanos acabaram adquirindo "consciência da pressão difusa do meio urbano e da pressão direta das

indústrias no sentido da alfabetização consistir numa condição de vida urbana e num requisito mínimo de sucesso na competição econômica" (p. 36). Disso decorre, como fica patente na análise do A., a vigência de representações favoráveis à escola primária e da posição que esta mantém na "comunidade". Portanto, a preocupação com a escolarização é um componente constante nas relações interpessoais e a presença da escola é uma constante da vida comunitária.

Na segunda parte (A Escola Primária) há um deslocamento do foco de análise que longe de a limitar a enriquece. Nela o A. examina a estrutura interna e o funcionamento da escola. Procede pois à caracterização da presença da comunidade na escola, ou seja, como nela se reflete e se redefine a organização comunitária. Além disso a "reconstrução" da empresa escolar (como a denomina o A.) é feita a partir de três focalizações básicas, ou seja, mediante a utilização explícita das normas incluídas no regimento interno da escola que definem burocraticamente a posição e os papéis de cada agente na estrutura; das normas pedagógicas vigentes que definem idealmente os deveres do professor com relação ao tratamento que deve ser dispensado aos alunos; nos fatos reais observados e coligidos pelo A. que mostra o funcionamento efetivo da escola. Soube o A. usar com discernimento essas fontes de informação, combinando-as e criticando-as reciprocamente de forma que no seu trabalho logra "reconstruir a realidade investigada e pôr a descoberto as suas deficiências mais sérias. A

linha fundamental da interpretação se estabelece no confronto das tendências burocratizantes; e paternalistas (no sentido weberiano) que coexistem e se contrapõem na organização da escola.

As partes finais do trabalho (Relações entre a Escola e a Área Escolar e Inovação Pedagógica e Burocratização do Magistério) explicitam dinamicamente as relações entre a escola e a área que é por ela servida. Resumindo suas conclusões sobre esse aspecto, escreve o A. que: _____ "o funcionamento da escola acarreta maior integração da área escolar, da própria escola primária e do sistema de relações entre essa e aquela ao sistema urbano industrial inclusivo". (Pág. 126) Essa constatação que coloca a es-

cola primária em face da mudança social suscita a discussão das possibilidades e da conveniência de intervir racionalmente na realidade educacional. Os processos de mudança social espontânea não são, como conclui o A. à pág. 135, suficientes para promoverem o ajustamento da escola às suas funções no meio urbano-industrial. E urgente, pois, intervir na própria estrutura e organização da escola, o que significa ser necessário definir em termos de ação as diretrizes de um planejamento educacional. Isto será, sem dúvida, alcançado tanto mais rapidamente quanto mais se multiplicarem trabalhos de teor tão positivo quanto este que acabamos de comentar.

M.M.F.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

TAGORE COMO EDUCADOR E SEUS IDEAIS

A comemoração, em 1961, do centenário de nascimento de Tagore é ocasião oportuna para se recordar sua contribuição à filosofia educacional e sua prática. Com esse objetivo, opino que se tomem em consideração os seguintes fatos:

1. Tagore não foi educador profissional. Todos os seus pronunciamentos sobre educação partem do pressuposto de que educar não representa uma profissão, mas uma arte. Ele próprio entrou no campo educacional através da poesia. Sua intuição e experiência, mais que a investigação científica, indicaram-lhe a necessidade da reforma educacional. Foi como poeta que ele encareceu a necessidade de se considerar a infância partindo de uma concepção criativa. Em outras palavras, apenas como criador, idealista, e jamais como psicologista ou sociólogo, cogitou Tagore de transformar a prática educacional em um processo significativo, capaz de integrar favoravelmente o indivíduo na sociedade. A educação perfeita ministrada à criança deve, portanto, corresponder ao poema perfeito: independente, unificada e subordinada ao ritmo constante do crescimento

natural, desde a infância até à idade adulta — ao passo que o professor perfeito conseguirá realmente assemelhar-se ao poeta sempre que, em completa independência das convenções, amoldar a inteligência dos jovens através de imagens belas e significativas, usando a simples experiência como material e interpretando a natureza em seus múltiplos aspectos para os que ainda não conhecem a sofisticação, portanto ainda passíveis de impressionar-se bastante para absorver-lhe o significado e compreender-lhe a mensagem.

2. Pelo que ficou dito, torna-se evidente que a observação puramente acadêmica dos objetivos educacionais de Tagore poderá induzir em erro. Suas definições sobre educação, que se encontram disseminadas ao longo de seu trabalho, podem ser mesmo lidas como poesia. Embora a moderna ciência educacional tenha demonstrado a verdade que contêm, elas não revelam pretensão científica. Utilizando terminologia antes literária que educacional, despertam na imaginação do leitor associações de natureza pessoal, tais como reminiscências da própria infância e período escolar, das idiossincrasias dos professores que teve ou do vetusto estabelecimento onde, em meio a constante frustração e receio, passou os melhores anos de sua infância. Comentar as idéias de Tagore em educação, usando a terminologia das

publicações científicas do Ocidente, constitui na verdade uma contradição.

3. A preocupação inicial e dominante de Tagore era a Índia. Muito do que êle disse apenas tem importância dentro das fronteiras da Índia. Nas últimas décadas do século dezenove ocorreu um ressurgimento cultural, abrangendo numerosas camadas sociais, o qual teve como centro a província de Bengala. A família Tagore, desempenhou parte especialmente significativa nesse movimento.

Vários componentes dessa extraordinária família contribuíram de forma apreciável para esse ressurgimento, tanto em religião ou música, como em pintura ou literatura. Mesmo as reformas educacionais de Rabindranatt podem, conseqüentemente, ser consideradas como parte dessa renascença indiana. Sua atuação representou provavelmente o mais importante esforço jamais realizado por um poeta com a finalidade de revitalizar a cultura nacional através da educação.

4. As experiências desagradáveis por que passou Tagore na infância, como aluno de uma escola em Calcutá, deixaram no seu espírito indelével impressão. Dotado de aguda sensibilidade e com tendência à divagação, criança extremamente introvertida que foi, Tagore não conseguiu jamais esquecer aquela experiência juvenil. Suas idéias sobre educação começaram a formar-se desde essa época. Daí se explica a recusa por êle sempre formulada à aceitação da cidade como ambiente tolerável para o desenvolvimento espiritual da criança. Qualquer pessoa que conheça as zonas pobres de Cal-

cutá, tanto faz que sejam as do século dezenove, como as do próprio século vinte, estará plenamente de acordo com Tagore em sua recusa. A nova escola — "Santiniketan" ou "Casa da Paz" que posteriormente se transformou em universidade — fundou-se portanto num local árido e quase, deserto, a cem milhas de Calcutá, na região da Bengala Ocidental onde as condições de vida, por causa da erosão do solo e escassez das chuvas de monção apresentam-se particularmente difíceis, e onde a população aborígine, os Sândalos, que não são hindus nem arianos, sobrevivem precariamente em aldeias de cabanas de pau-a-pique. O terreno havia sido adquirido pelo pai de Tagore, a fim de estabelecer ali um núcleo religioso a ser dedicado — em contraste com os templos hindus encontrados na Índia — à nova seita monoteísta à qual pertencia a família Tagore, a dos Brama — samajos. O templo original permanece até hoje de pé, sendo utilizado por professores e alunos para o culto religioso.

5. Tendo vivido alguns anos em Santiniketan, é natural que eu encontre dificuldade em ser inteiramente objetivo ao fazer esta recapitulação de seus ideais como educador. Senti de maneira constante a tensão existente, naquela instituição de Tagore, entre os ideais e a sua realização, tensão essa que em grande parte contribuiu para o surgimento de preconceitos, se assim podemos dizer, contra a tentativa de Tagore, procurando infundir sangue novo na educação indiana. Essa digressão não constitui necessariamente desvantagem; reflete apenas o conflito fundamental entre a utopia

e a realidade, que aparece como parte integrante de todos os experimentos educacionais baseados em certos conceitos idealísticos que se opõem à realidade social e psicológica de onde se originaram. Não precisamos destacar que um conflito dessa natureza tende a crescer de importância com o decorrer do tempo, chegando um momento em que é mínima a relação significativa que resta entre o ideal e a prática. Nas escolas desse gênero, a "prática" deve, em última análise, ajustar-se às solicitações da época.

A natureza humana cada vez foi encontrando maior dificuldade em corresponder aos padrões estabelecidos por Tagore. Por isso, aconteceu muitas vezes que as considerações de natureza simplesmente formal tomassem o lugar dos ideais, enquanto a maquinaria burocrática, às voltas com uma instituição educacional de tal envergadura, consistindo de numerosos e diferentes departamentos, opunha muitas vezes obstáculos para a formulação realmente criativa da educação. Por outro lado, também se pode argumentar que à mão habilidosa do administrador compete orientar a intuição do poeta nos caminhos experimentais da educação que sejam, sobretudo, praticáveis, mas que evitem igualmente o desperdício de homens e de material.

Os ideais de Tagore, no campo educacional, se expressam pela convicção de que há uma unidade básica a ser alcançada pelo indivíduo, um ideal de harmonia, onde se integrem satisfatoriamente todos os elementos contraditórios que constituem a personalidade humana. Tal convicção parecerá, sem dúvida, extraordinária, formulada num século

como o atual, onde a fragmentação e a especialização foram elevadas à categoria de "ideais" pelos jovens. Entretanto, afirma Tagore: "Podemos tornar-nos poderosos através do conhecimento, porém só pela "simpatia" alcançamos a plenitude. Por "simpatia", Tagore compreende a capacidade que tem o indivíduo de ajustar-se favoravelmente ao ambiente em que vive, seja êle referente à natureza ou à sociedade, alcançando um grau de integração que resultará na unificação da personalidade.

O leitor do século vinte não precisa assustar-se com a natureza anacrônica dessa assertiva. Afinal de contas, desde Platão até Bertrand Russell, a integridade, a consistência da personalidade humana, vem sendo apresentada como ideal digno de ser atingido. O educador moderno talvez sinta alguma inibição, quando encontra declarações assim, aparentemente tão ingênuas. Na realidade, a própria simplicidade da sugestão de que a criança deve ser auxiliada para "se realizar", de modo a encontrar seu lugar no ambiente em que vive, constitui a sua força. Pois Tagore sabia — como na verdade Platão também deve ter sabido que "a mentalidade em formação precisa saturar-se com a idéia de que nasceu num ambiente humano que se encontra em harmonia com o mundo à sua volta".

O educador moderno se perguntará como nós, professores, podemos ajudar a criança a encontrar o seu lugar num mundo que, em grande parte, consiste de fragmentação e onde a ameaça da completa aniquilação paira constantemente sobre a cabeça da criança, do adolescente, do adulto. Que espécie de harmonia

se pode alcançar numa atmosfera espiritual de frustração, de cinismo e de cada vez maior desamparo? Quanto aos fundamentos, porém, a situação educacional não mudou desde a época de Platão: o mais nobre encargo do professor ainda consiste em ajudar a criança a "realizar-se", estabelecendo uma relação significativa entre ela própria e o seu ambiente natural e social.

Tagore reconhece a existência de cisão na consciência do homem moderno. Por um lado, esforça-se este por adquirir conhecimento e compreensão ao nível do intelecto; por outro, leva a sua vida instintiva, igualmente poderosa, interferindo nas suas tentativas de auto-realização intelectual. Tagore considera que a única solução para o homem moderno está na coexistência harmoniosa do instinto e do intelecto, que lhe proporcionará a formação espiritual. Com efeito, êle vai ao ponto de dizer que "para sermos perfeitos, temos de ser vitalmente selvagens e mentalmente civilizados; precisamos gozar do privilégio de ser naturais com a natureza e humanos com o homem".

A fim de alcançar esse perfeito equilíbrio entre instinto e intelecto, o homem deve adquirir pleno domínio de seu próprio ego, ter "liberdade" de escolher. Essa escolha, diz Tagore, implica autocrítica não apenas de nível intelectual, mas em termos do conjunto humano. A crença na liberdade espiritual, portanto, constitui a base das teorias de Tagore sobre educação: segundo êle, saber e ser devem ser considerados termos contraditórios; pode-se "saber" e continuar escravizado, ao passo que se obtém a auto-realização pela expressão do próprio eu,

libertando-se dos grilhões do dogma e das convenções superficiais.

A educação é considerada, em toda obra de Tagore, atividade criadora; e uma vez que a arte representa uma forma de jogo, uma espécie de improvisação, à educação deve caber também ensinar a arte de improvisar, de evitar tudo que já esteja pronto, seja quanto à escolha dos livros de texto, seja quanto aos métodos de ensinar. Seu fim deve ser sempre a obtenção de formas de auto-expressão, pelo estímulo ao trabalho criador. Essa atividade criadora pode ocorrer em diferentes níveis ao mesmo tempo; a escola ideal será aquela onde o treinamento do corpo, da mente e da alma não dependem de um programa escolar previamente estabelecido, porém, da habilidade do mestre em improvisar, "jogando" com a personalidade da criança tal como o musicista improvisa no seu instrumento. A aceitação de um ideal assim pressupõe, na verdade, o ajustamento, por parte do professor, levado a tal extremo que se torna difícil concebê-lo. O mestre, próprio, deve, em espírito, conservar-se criança, com naturalidade suficiente para acreditar na força de sua própria improvisação, como método que levará à obtenção de uma personalidade criadora e bem ajustada.

A vida escolar consistiria, então, de uma combinação de vários campos de estudos e experiências. Classes ao ar livre devem contrapor-se ao emprego de livros nos estudos; música, pintura e representações — não apenas servindo para distrair e recrear, mas praticadas como parte da vida comunal ativa — assumem importância equivalente aos estudos, propriamente ditos. Esse "currículo",

se é possível chamá-lo assim, deve abranger o dia todo, atingindo a comunidade inteira, professores e alunos indiscriminadamente. O fim em vista é provê-los com um arcabouço substancial de referências não simplesmente intelectuais, mas também éticas. Pois, através da expressão artística dentro do âmbito da natureza, a própria criança se desenvolve harmoniosamente, já que a contribuição da natureza e da arte, do divino e do humano, da sociedade e do indivíduo, constituirá um princípio de integração, ultrapassando tudo aquilo que as escolas citadinas modernas, no Ocidente ou na Ásia, já conseguem obter.

Paralelamente a essas observações, Tagore assinala o aspecto técnico da educação. No ambiente indiano, especialmente na Bengala Ocidental, o plano significava treinamento agrícola. Os aspectos líricos e práticos da experiência precisam conjugar-se, de modo que a criança em crescimento consiga "assimilar" a natureza em ambos os sentidos, o da intuição e o da compreensão. Além disso, o treinamento agrícola proporcionará à comunidade os necessários alimentos e servirá de base para empreendimentos industriais em pequena escala. Será supérfluo destacar que as atividades agrícolas e industriais treinam os alunos para empreendimentos cooperativos, de modo que, ao deixarem a escola, estarão aptos para se integrarem na vida econômica do país. Dessa forma, o objetivo principal da educação terá sido realmente cumprido. Não será ela baseada apenas na intuição, mas também será funcional; não servirá apenas para transmitir conhecimentos de uma a outra geração, mas também garan-

tirá um núcleo de referência em termos de natureza e sociedade, ao qual pode adaptar-se esse conhecimento.

Através desse ligeiro resumo, não conseguimos fazer justiça ao trabalho realizado, durante toda a vida, por uma personalidade realmente notável como Tagore, cuja poesia e contribuição educacional tiveram tão grande significado para a Índia toda. O simples fato de não haverem sua escola e universidade dependido de qualquer espécie disfarçada de interesses, resultando ao contrário de uma comunhão de fé da qual participava um grupo de idealistas pertencentes a diferentes nacionalidades, religiões e raças, serve para explicá-lo. Certamente, houve, no Ocidente, tentativas ocasionais semelhantes. Porém, em parte alguma encontramos a influência de uma personalidade tão destacada sobre uma instituição educacional como ocorreu em Santiniketan, enquanto Tagore viveu. Na verdade, êle era o protetor de todos nós. Não era possível deixar de sentir a sua influência, tanto no trabalho como nos divertimentos. E quando êle vinha para nossa companhia, reconhecíamos nele uma presença humana acima dos padrões normalmente aplicáveis aos seres humanos — mesmo os de mais alto quilate no século vinte. Estávamos realmente junto a um homem que havia desempenhado plenamente seu papel no mundo, em pensamento, palavras e ações. É comum levantarem-se objeções à filosofia e práticas educacionais de Tagore. Tem sido posto em dúvida, por exemplo, se os rapazes e moças formados por um dos departamentos da instituição educacional em Santiniketan, estariam me-

lhor equipados para a vida urbana de nossos dias do que aqueles que passaram os anos mais impressionáveis de sua existência nas escolas e universidades comuns. Também se argumenta que qualquer espécie de ambiente utópico produz uma atmosfera de estufa protetora, impedindo o adolescente de ajustar-se posteriormente de maneira satisfatória à sociedade essencialmente aquisitiva e competitiva. Condense o sonhador tão facilmente considerado neurótico — numa sociedade onde as idéias, como as emoções, estão sendo produzidas em massa, para utilização dos milhões de anônimos, no Oriente e no Ocidente.

Ainda que tais objeções tivessem justificação, será o caso de se indagar se uns poucos anos passados num ambiente assim, ideal, não resultaria em tipo mais saudável de indivíduo. Ninguém pode negar a existência de tensão espiritual, resultante de conflitos, num caso desses. Por outro lado, não será preferível haver tensão e conflitos em vez de aceitação comodista das convenções sociais e submissão a tudo que há de superficial no mundo intelectual moderno? Mesmo que a personalidade perfeitamente ajustada só fosse possível em casos excepcionais, os egressos da instituição educacional de Tagore representaram, na maioria das vezes, um modo de pensar, sentir e viver diametralmente oposto ao *status quo*, tanto em sociedade como no campo educacional.

Alguns deles, na verdade, tornaram-se professores ou líderes nacionais, podendo, dessa forma, transmitir para as gerações seguintes os ideais que a grande maioria das pessoas compulsoriamente educadas, na Índia e no resto do mundo, con-

sideravam obsoletos. Não é o suficiente para justificar a realização de um sonho de poeta? E embora tudo isso permaneça indefinível, estatisticamente falando, sob o ponto-de-vista humano e espiritual constitui progresso bastante real. Que mais deveria esperar o educador, além do reconhecimento cada vez maior, por parte da sociedade, de que o sucesso da experiência educacional não se deve medir em termos de quantidade, isto é, pelo número de alunos aprovados em determinado concurso, mas em termos de qualidade, ou seja, em termos humanos? O critério a ser aplicado deve consistir em saber se a escola em causa consegue produzir seres humanos íntegros, capazes de enfrentar o desafio da existência moderna sem excessos de pânico, e contribuir, cada qual na sua maneira de ser, para o bem-estar da coletividade — mesmo que isso signifique nadar contra a corrente. — ALEX ARONSON.

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Não pode haver dúvida sobre a necessidade de ser aumentado, mais do que substancialmente, agressivamente, para usar expressão da moda, o número de pesquisadores em nosso país. É este um aspecto particular do problema de incremento aos nossos recursos humanos, sem o qual não poderemos fazer face ao nosso desenvolvimento e, particularmente, dar a êle coeficiente de progressão adequada a evitar o caos social.

A formação de pesquisadores é, assim, arte essencial do programa desenvolvimentista, mas como todo

o esforço dedicado ao aumento do potencial humano, apresenta dificuldades que são próprias, ao lado das que são gerais em todos os campos em que realize tal esforço. A principal daquelas nasce da falta de compreensão ainda existente em nossos meios sociais sobre a importância da atividade de pesquisa. Embora esteja esta aureolada de respeito, e glamorizada no conceito do povo pelas suas conquistas espetaculosas mais recentes, ainda assim a falta de um mercado satisfatório de trabalho e a desatenção com que tem sido tratada a pesquisa científica pelos sucessivos governos da República fazem com que entre nós a praxe seja a da procura por número excessivamente maior de jovens das escolas para profissões liberais do que as Faculdades de Ciências só iniciadas no Brasil, tardiamente, a partir de 1934.

Dois fatores são, *grosso modo*, decisivos para tal situação. De um lado, a disparidade entre os salários industriais e de empregos paraestatais e os das Universidades, bitolados estes pelo enquadramento federal, o que arrebatou da investigação científica grande número de possíveis matemáticos, físicos ou químicos que não podem desconhecer tal situação. De outro lado, é ainda conflagrador, com a exceção da Faculdade de São Paulo, criada pelo gênio pioneiro de Armando de Sales Oliveira, o estado atual de nossas Faculdades de Ciências. Sem autonomia, englobadas que são no conjunto anômalo do grupo filosofia-ciências-letas, sem verbas, — muitas delas formadas pela elevação ou agregação de pequenos grupos, sem nenhuma significação científica, ao *status* de Faculdade, não podem assim real-

mente atrair a massa de estudantes necessária ao nosso desenvolvimento. Instalações inadequadas e a falta de estímulo tornam-nas incapazes de realizar a sua dupla tarefa, a finalidade de formar professores de ciências de nível médio e a formação de futuros pesquisadores, ambas essenciais ao programa científico da nação. Enquanto não fôr dada autonomia às Faculdades de Ciências, não poderão elas cumprir as suas finalidades. O simples exame do currículo atualmente em vigor mostra, de cheio, as suas deficiências.

A autonomia das Faculdades de Ciências — isto é, a sua dissociação das de Filosofia e Letras — implicaria várias vantagens imediatas, entre as quais a da sua melhor adaptação à estrutura universitária moderna, que felizmente vem sendo estudada e aplicada em nosso país. Compreenderia ela a reorganização das Faculdades de Ciências, com a organização de departamentos, criação de cargos de professores catedráticos dos mesmos, e não de Cátedras estanques, e como outro ponto de impacto, a reorganização do currículo com a respectiva modernização e estabelecimento das disciplinas novas — muitas delas novas apenas no sentido de sua inexistência nos currículos atuais. Tal reforma, executada com cuidado, daria às escolas de ciência um impulso novo e poderia contrariar os maus efeitos que muitas delas já trazem de origem, dada a sua formação atabalhoada e, muitas vezes, padriñesca.

Creio que a dupla finalidade que ora possuem estatutariamente deve ser mantida, estabelecendo-se, entretanto, um sistema de "ciclos", como o existente nas faculdades francesas

de ciências com especialização no ciclo superior, destinado principalmente à formação de pesquisadores, aberto porém aos futuros professores de nível médio que o desejarem. Não será ocioso reafirmar aqui que o progresso científico necessita, ao mesmo tempo, da formação de pesquisadores e de um melhor preparo científico dos alunos secundários, de modo que não só a quantidade como a qualidade também dos que ingressam nas Faculdades de Ciências venham a adquirir substancial incremento.

Têm ainda as Faculdades de Ciências papel de importância no desenvolvimento técnico de um país. Ao lado da formação de pesquisadores propriamente ditos, cabe-lhes a formação de técnicos de alto nível, especialistas na nomenclatura legal moderna, indispensáveis ao incremento das atividades que caracterizam a sociedade moderna. São físicos, químicos, bioquímicos, geólogos, etc. que não se ocuparão de problemas de investigação original, mas terão atividade técnico-científica, as mais das vezes rotineira, sempre essenciais nos diversos serviços industriais, sociais, agrícolas entre outros vários que caracterizam a marcha do real desenvolvimento.

Um bom exemplo deste aspecto moderno das Faculdades de Ciências é dado pelas Faculdades de Ciências de Paris. Atualmente nos seus diversos cursos de física o número de alunos inscritos é da ordem de 1.500 a 2.000; destes, apenas pequena percentagem irá à pesquisa original ou ao ensino, os outros dedicando-se à indústria. Muitos dos alunos são, aliás, especialistas em atividade já que procuram de novo a Universidade para fins de especialização.

A atividade básica das Faculdades de Ciências, assim, só pode se completar pela sua autonomia e pleno reequipamento, e, ainda, pelo reforço do pessoal docente. Este deve ser o objetivo inicial de uma política universitária que vise à intensificação da formação de pesquisadores em nosso país. As Faculdades de Ciências, ao lado da formação básica destinada ao treinamento de professores secundários, técnicos, especialistas e pesquisadores, terão ainda que dar a respectiva contribuição à maturidade dos pesquisadores pela participação e realização em cursos de pós-graduação e intensificação do doutoramento científico. Na verdade, é o doutoramento científico, preferentemente, associado a certo grau de curricularidade, o melhor caminho para a carreira científica, e não fosse a necessidade de preenchermos nossos laboratórios com pessoal operante, deveríamos estabelecer como condição necessária, senão única, para o ingresso de um pesquisador em situação funcional permanente ou estável, a da apresentação da tese de doutoramento obtida em condições de autenticidade. Reina entre nós total incompreensão quanto à importância da feitura de uma tese na formação de um pesquisador. É que ainda pensamos em termos das teses exigidas outrora para o exercício profissional da medicina e em boa hora suprimidas pela exigência legal.

A tese de doutoramento científico, ao contrário daquelas, só pode ser aceita se representa o esforço continuado de quem, com perseverança, procurou durante largo tempo a solução de um problema experimental. Além disto, o período usado

no preparo de sua tese é aquele que o pesquisador melhor utiliza, pois é durante êle que, ao entrar mais diretamente em contato com um problema científico, tem a oportunidade de usufruir da intimidade e dos conselhos científicos do orientador de seu trabalho. Ê o momento no qual se forma o entrosamento mestre-discípulo que lhe marcará toda a vida científica. O raciocínio científico, e estratégia e tática do trabalho experimental são adquiridos, principalmente, nessa fase da formação do pesquisador. Daí a sua importância e a necessidade de seu estabelecimento como norma. — CARLOS CHAGAS — (*Correio da Manhã*, Rio)

O VALOR DA PALAVRA

A imensa importância que se deve dar à linguagem, nas atividades educacionais, só pode ser bem apreendida por quem tiver meditado sobre o papel que a comunicação verbal representa na vida humana; e para bem avaliar a relevância desse papel convém dividir em partes seu campo de ação. Todo o mundo sabe que a palavra foi dada ao homem para comunicação de pessoa para pessoa, entendendo-se por comunicação não o simples contato físico ou sensível, que é comum aos animais independentemente da racionalidade, mas o contato de inteligência com inteligência por meio de idéias, que são representadas por seus sinais, cujo sistema constitui a linguagem. Até aqui estamos no domínio do evidente, do óbvio, e seria de mau gosto qualquer insistência. Onde, porém, começa a necessidade de reflexão mais fina é no reconhe-

cimento de um papel mais íntimo e mais profundo do verbo humano: além de instrumento da inteligência para a conversação de pessoa com pessoa, a palavra desempenha uma função importantíssima na própria estruturação da alma humana em estado de maturidade. A alma humana vive uma respiração de idéias e conceitos representados por palavras, agrupados em juízos representados por proposições, e esse dinamismo íntimo da inteligência forma uma espécie de processão, graças à qual o verbo emerge da elaboração inconsciente, vem à tona, encarna-se, e é logo reabsorvido, numa espécie de manducação. A vida íntima da alma humana é uma conversação com ponto de apoio nos sinais sensíveis, cujo jogo constitui a linguagem. Antes de falar com o outro, o homem fala consigo mesmo, com o seu primeiro próximo, com o seu mais importante interlocutor; e nesse diálogo fundamental, núcleo ou fundamento de qualquer outro diálogo que posteriormente venha produzir sinais no mundo exterior, é decisivo para a primeira espécie, nuclear ou fundamental, de felicidade e de amor, que é aquela do saudável equilíbrio entre o eu que diz e o eu que ouve, entre a alma e ela mesma, entre um lado e outro lado de nossa personalidade.

Voltou-se hoje a estudar os fundamentais problemas do amor, sob o pseudônimo um pouco antipático de "relações humanas", mas poucas vezes se tem mostrado que o primeiro e fundamental relacionamento é o que a alma entretém consigo mesma. Ê daí, nesse inicial desdobramento, que se situa o difícil problema do amor-próprio, que os antigos apresentavam como fonte e

origem de todos os pecados, e que os modernos, depois do fracasso das éticas do egoísmo, começam a conceder que seja a origem de todas as neuroses, e de todas as desventuras. Na formulação de tal relacionamento, Sócrates colocou, como trave mestra, a necessidade de uma sinceridade profunda, e de um conhecimento leal de si mesmo. "Conhece-te a ti mesmo" é a fórmula que mais tarde ganhará realce racional e sobrenatural dado pelos pensadores e pelos místicos cristãos. Agora, na presença de Deus, o "conhece-te a ti mesmo" de uma Catarina de Sena tem valor de ato profundo de humildade veraz e amorosa. Ora, no conhecimento humano, realizado numa completa elaboração, a parte do verbo é capital. Tão íntima é a união, tão colada está a pele da inteligência ao cabo do instrumento, que se pode dizer, com alguma impropriedade, que pensar é falar, e que a cogitação interna é uma espécie de conversação também interna. E então podemos deslocar a fórmula socrática dando-lhe esta nova redação: "fala-te a ti mesmo" ou "exprime-te a ti mesmo", da qual tiraremos um preceito de valor moral e curativo: devemos exercitar essa conversação íntima se não queremos aumentar prodigiosamente os liames traiçoeiros com que o amor-próprio nos envolve, e que nos engana sobre nós mesmos. E se tudo isto se passa como dizemos, então a importância do ensino e a do exercício da linguagem ganha um vulto inesperado, chegando a ter valor espiritual e medicinal.

E agora, o que dissemos da vida íntima da alma posta diante de si mesma, não no espelho do narcisismo, mas na confrontação sincera da

humildade, pode também ser dito da vida social: uma cultura depende muito estreitamente do valor que nela tem a linguagem. Os outros fatores que compõem o bem comum realizado em determinada conjuntura, dependendo essencialmente do *uso social da inteligência*, dependerão também do *uso social da linguagem*. Não será o mau uso que fazemos da língua a causa, ou uma das causas de nossa estupidez? pergunta-me aflito um amigo que a diplomacia exilou e que de longe vê construir-se Brasília e destruir-se o Brasil.

Não sei aquilatar a proporção de consequência que cabe à causa lingüística, mas tenho a convicção de que existe e é grande. Não só na literatura, que usa hoje uma língua empobrecida e sobretudo desmoralizada, mas também no uso comum, não é difícil verificar a enorme distância que nos separa dos idiomas que ainda conservam, no serviço vulgar, as grandes qualidades, a clareza, a elasticidade, a força, conseguidas pelos seus artífices. Aqui, em reação a um falso formalismo, foram os nossos próprios artífices que destruíram o verdadeiro formalismo, isto é, a estrutura, a alma da língua portuguesa falada no Brasil. O número de pessoas que falam mal e escrevem ainda pior tornou-se pasmoso. Não digo isto em termos de rigor gramatical, e muito menos em termos de gramatiquice; digo falar e escrever mal em relação ao espírito da língua, e em relação aos recursos desprezados, ignorados e finalmente substituídos por fórmulas feitas, por aglutinações que passam a constituir uma mecânica lingüística de um povo de *robots*.

Não quero inquietar nenhum geral, nem espalhar a notícia de que a língua mal falada põe em posição crítica a segurança nacional, mas não posso deixar de dizer que põe em risco sério a cultura própria, a contribuição de gênio que o mundo está a pedir a cada nação.

E assim, se tudo isto que dissemos tem substância de verdade, fica patenteada a enorme importância do ensino da língua, sobretudo nos cursos de formação pessoal (primário e secundário), e até fica demonstrado que a linguagem deve ocupar muito mais do que o espaço curricular das outras matérias. Deve antes constituir uma espécie de atmosfera envolvendo todos os outros cursos. Em outras palavras, na organização escolar que imagino, todos os professores seriam professores de português além de serem também professores de suas diversas disciplinas, sem prejuízo, evidentemente, do ensino mais apurado que o professor de português propriamente dito ministraria.

Retomando o tema, sob a forma concentrada de esquema, diríamos que a convivência é uma *conversatio*, e que essa circulação de vida humana pode ser realizada em três mundos: no interior da alma, nos diálogos pessoais, e na ampla e vital conversação realizada dentro de uma cultura e com dimensões sociais. E os três mundos se interpenetram dependendo a conjuntura social, com seus parâmetros econômicos e sociológicos, da escondida murmuração que se processa no interior das almas. E em todo esse processo de comunicação de vida humana, de amor e de inteligência, a palavra, sinal sensível, tem função instrumental de imensa valia. Como em

tantas outras coisas, o sinal e o símbolo, que no intercâmbio de idéias representam as realidades ausentes, ganha um valor de empréstimo que quase toca o nível do valor próprio da coisa significada. E é por isso que qualquer pessoa de bom-senso, sem maior reflexão filosófica, sabe que a palavra é alguma coisa extremamente respeitável; e sabe que quem malbarata a palavra, de algum modo malbarata o espírito.

* * *

A educação da linguagem, para ser fecunda, há de estar constantemente ligada ao uso, em vez de consistir apenas na apresentação do instrumental, como quem pretendesse ensinar a arte da carpintaria sem colocar as ferramentas na mão do aprendiz, e sem incitá-lo ao dinamismo do noviciado. As coisas práticas aprendem-se praticando, usando, fazendo, vivendo, e linguagem é uma coisa eminentemente prática. Uma vez que é, por natureza, o instrumento da inteligência.

E quando digo que a educação da linguagem, para ser adequadamente ministrada, deve ser conjunta com o uso, tenho em vista a dupla polaridade do uso da palavra. Como é óbvio, mas nem sempre devidamente lembrado, a comunicação verbal tem duas polaridades, cada qual com seus processos específicos. A educação da linguagem se dividirá em educação da linguagem de transmissão ou expressão, e educação da linguagem de recepção ou impressão. É mister aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler. E se já disse em outro artigo que a linguagem, como conversação consigo mesmo, tem um papel de importân-

cia insuspeitada no equilíbrio da alma, devo agora decompor a conversação íntima em dois canais: de um lado falamos com nossos próprios botões, como se costuma dizer; de outro, ouvimos, ouvimo-nos a nós mesmos. E daí, na exteriorização do processo, temos de aprender a falar e a ouvir.

Creio não exagerar se disser que a maioria das pessoas com menos de quarenta anos, graças aos nossos delírios educacionais, não sabem ler. Sim, não sabem ler. Dêem-lhe uma página em prosa ou verso, e logo verão que não exagero: gaguejam, lêem sem alma, como se estivessem a fazer uma exótica ginástica, ou então, por um processo de ultra-correção, passarão a declamar com ênfase de mau gosto. E é preciso notar que a leitura só tem seu valor pleno quando é feita em voz alta, isto é, quando se tiram dos sinais da linguagem escrita as dimensões fonéticas, as ressonâncias, a música, que só a palavra falada contém em toda plenitude. Ler mentalmente é ler sem ouvir o ruído que as palavras fazem, e aqui me lembra o excelente conselho dado por Claudel a Rivière, numa de suas cartas: "il faut entendre le bruit des mots...".

Os antigos raramente usavam a leitura abstrata, silenciosa, puramente mental, que todos nós hoje praticamos. É curiosa a admiração que Santo Agostinho demonstra em *As confissões*, Livro Sexto, Cap. III, diante do fato de Santo Ambrósio ter o costume de ler mentalmente: "Quando êle lia, seus olhos percorriam as páginas e sua inteligência apreendia o sentido, mas sua voz e sua língua repousavam...". E tão estranho lhe pareceu o fato que não julga ocioso descrevê-lo, explicá-lo e

comentá-lo em meia página. Chega até a procurar a justificação do procedimento do grande bispo, por lhe parecer bizarro, ou quem sabe, re-preensível, a leitura silenciosa e fechada em si mesmo. Dentro da Igreja sempre foi grande o valor da leitura em comum, tanto no ensinamento como no culto e na oração.

Podemos imaginar a chegada de uma carta de São Paulo entre os Gaiatas ou entre os Coríntios, como um presente de dimensões sociais, como hoje diríamos; e não é difícil evocar a cena de admirável singeleza: o mensageiro convocando os irmãos em Cristo, e todos unidos, como na fração do pão, ouvindo o leitor que lhes retransmite o ardente coração do apóstolo. Aliás, ainda é assim que, no Hoje eterno da Liturgia, recebemos as cartas de São Paulo. Toda a Liturgia gira em torno de uma imensa e interminável leitura, leitura a viva voz, leitura às vezes cantada, como para ainda mais exaltar a necessidade da encarnação da palavra. E daí vem o nexó íntimo com a prescrição canônica sobre a leitura do breviário para os sacerdotes. "A pronúncia das palavras deve ser vocal e íntegra. Vocal porque é oração pública e não apenas mental (...) É necessário o movimento da língua e dos lábios, de modo que alguma voz tênue se forme..."

Tudo isto mostra o valor da leitura propriamente dita na grande pedagogia católica. Diremos que o mesmo valor, ou pelo menos, um proporcional valor também se encontra na cultura profana. Ora, a leitura, embora à primeira vista não pareça, é a forma mais plena, mais rica, de linguagem recebida. São idéias e palavras de um outro que

lemos para nós e para os outros, e assim podemos dizer que a leitura comum é uma espécie de audição comum, e com mais um passo podemos concluir que o exercício da leitura dará à alma uma das mais nobres aptidões: a de ouvir, a de prestar atenção ao que vem de fora. Não será a falta dessa aptidão um dos traços mais tristes da tragédia contemporânea? Vivemos numa atoarda em que ninguém ouve ninguém. No plano das nações, que vivem a cogitar coisas vãs, existem muralhas, diques ao verdadeiro diálogo tão encarecido pelos mesmos que o bloqueiam. Dentro das sociedades, o mesmo isolamento forma os compartimentos estanques, e em lugar da palavra circulante chovem as pedradas dos "slogans" vindas dos grupos adversos. Nas famílias, nos círculos de amigos, observa-se a mesma incapacidade de ouvir, e já foi feito muitas e muitas vezes o teste das respostas disparatadas para provar que ninguém ouve ninguém. Mas a mais grave incapacidade de ouvir talvez seja aquela do foro íntimo: ninguém se ouve a si mesmo com a necessária veracidade; e por mais forte razão não ouve aquela voz humilde que fica escondida atrás de nossa própria voz íntima, e que arrulha dentro de nós com gemidos inefáveis. "A Fé vem pelos ouvidos". Que será de um mundo que faz profissão de surdez?

Voltando à linguagem, creio não exagerar dizendo que o exercício da leitura, atenta para quem lê e para quem ouve, é um alto exercício para todos os músculos da alma. E sobretudo é um processo de eliminação dos depósitos deixados pela burrice que constantemente atrai o homem para baixo. Dou um exem-

plo do valor cultural da leitura vocal e comum dizendo o seguinte: quem até hoje não leu uma página de Machado de Assis para os outros, em voz alta, não leu Machado de Assis. E por mais forte razão não leu Camões ou Fernando Pessoa, quem não leu, ao menos para si mesmo, em voz alta, para ouvir *le bruit que font les mots*, ou para realizar na alma humana um exercício parecido com a encarnação do Verbo. — GUSTAVO CORÇÃO — (*O Estado de 8. Paulo*)

PAPEL DA ESCOLA NA COMUNIDADE

A complexidade de problemas que afligem a Humanidade na vida atual está a exigir uma renovação de objetivos por parte de grande número de instituições sociais. Entre estas, avulta pela significação que possui na sociedade, a posição da Escola como agência educativa mais importante, depois da família. Entretanto, ressaltando honrosas exceções, a Escola de hoje é uma instituição hermética, quase sempre desligada da influência direta na comunidade.

Os mesmos problemas que perturbam a comunidade em geral, também são os que preocupam os professores, transformando-os numa máquina de aproveitar o tempo, sobrecarregados como são de compromissos docentes os mais variados.

A organização administrativa da comunidade, por seu turno, assoberbada com problemas sociais e econômicos, nem sempre pode aproveitar a percentagem orçamentária estabelecida em lei para aumento, melhoria e conservação da rede esco-

lar; disto resultando grande número de situações de exceção que algumas escolas enfrentam no que respeita a espaço, horário, número de professores, aparelhamento escolar e aparelhamento didático. Assim, como decorrência de um estado de coisas mais ou menos concatenado, as escolas respondem apenas em parte às suas responsabilidades comunitárias, incluindo-se nestas responsabilidades não somente objetivos materiais, como também aqueles que se relacionam com a cultura, entendida no seu mais amplo sentido.

Não é fácil analisar o papel que a escola precisa exercer na comunidade, considerando-se a amplitude de objetivos que um sistema educacional moderno autêntico se propõe em seus planos de ação. Poderia parecer apenas uma "teorização" fria sobre Educação, a exposição pura e simples deste tema, o que então não expressaria, com suficiente realidade, nosso ponto-de-vista. Por esta razão, pareceu-nos importante a análise da conjuntura atual que a Escola enfrenta.

Todavia, o ideal que a Escola aspira precisa ser, sempre, o ponto de culminância do educador sem que, contudo, êle possa vir a ser apontado como um "visionário".

Portanto, a partir de uma posição de conceito desejável, poder-se-ia indicar como poderosos fatores de influência no desenvolvimento dos planos de ação comunitária da Escola:

a) necessidade de horário integral (mínimo de quatro horas diárias); b) imprescindibilidade de espaço adequado para execução de técnicas de trabalho socializadas (o aprender, fazendo); c) aparelhamen-

to escolar e didático indispensável, para prover um mínimo de conforto pedagógico ao professor e ao aluno; d) corpo docente credenciado e consciente da importância da Escola na renovação dos níveis de vida da comunidade.

Ê também indispensável que a escola possa contar, para o desempenho de sua atuação direta na comunidade, com a conjugação de esforços, provindos de;

a) órgãos administrativos e técnicos de comando unificado;

b) existência efetiva e ativa dos Conselhos de Educação Municipal;

c) Círculos de Pais e Mestres organizados e atuantes.

A Escola alcançaria, então, desempenhar, plenamente, o desejado "Comunitarismo escolar", tendo em causa:

1. Abranger os seus objetivos internos de formação integral do aluno, como influência mais direta e duradoura na comunidade;

2. Melhorar e renovar os padrões de vida social, econômica, higiênico-alimentar, moral, etc, por meio do desenvolvimento de programas conscientes de vida comunitária;

3. Contribuir para a formação dos verdadeiros líderes do futuro;

4. Colaborar consciente e eficazmente em todos os movimentos culturais, sociais e assistenciais que a comunidade realize;

5. Participar do processo de recuperação do estado de equilíbrio emocional da comunidade, através de uma terapêutica recreacional propiciada no Centro Recreacional anexo à Escola, com vistas à sadia ocupação das horas de lazer.

A consecução dos 5 pontos básicos para o "comunitarismo escolar"

está a exigir um plano conjugado entre a escola e as principais agências da comunidade, levando-se em conta a significação da Escola de hoje, diante da realidade comunitária.

Para que a escola desempenhe o seu papel na comunidade em bases profundas e duradouras é necessário que ela tenha encontrado a sua própria "identidade" no grupo em que atua. Uma escola amorfa, rígida cumpridora de programas de ensino, às vezes distanciados da realidade em que se vive; que não participados anseios e aspirações comuns do seu meio; que é apenas um "depósito" de alunos — poucas vezes reconhecíveis pelo próprio nome; que não traçou objetivos essenciais para a sua vida futura e nunca lutou para dar-lhes autenticidade e vitalidade, enfim, se esta escola ainda não possui um "espírito" na intimidade de seu funcionamento, se não tem uma filosofia de vida pela qual vibra, sente, luta, se emociona e pensa — jamais poderá realizar a sua verdadeira função na atualidade, uma vez que não possui aquelas condições fundamentais para lograr o alcance de três tópicos básicos lembrados em nosso artigo anterior:

1. formação integral do aluno;
2. melhoria e renovação dos padrões de vida social econômica, higiênico-alimentar, moral, etc, por meio do desenvolvimento de vida comunitária;
3. contribuir para formação dos verdadeiros líderes do futuro.

A formação integral do educando exige uma filosofia educacional com raízes democráticas em que a

educação para a cidadania, no seu verdadeiro sentido, seja posta na linha da frente de seus postulados. O ambiente educativo preparado com estes componentes filosóficos leva os membros da sociedade escolar a sentirem em todos os instantes que a vida é uma grande corrente mormente a vida comunitária, e que ninguém pode pensar que vive "só", desligado do compromisso "social" de ser próximo, pois que "todo o direito ou liberdade traz consigo uma responsabilidade correspondente". Ninguém melhor do que a escola pode ajudar a família a formar no futuro cidadão aquilo que Lord Moulton expressou assim: "a obediência àquilo a que não se pode ser coagido — fundamento moral de uma boa sociedade". A existência de bons cidadãos é absolutamente essencial, tanto para a feitura como para a administração de boas leis. O amor à liberdade política, como o amor à pátria, não pode ser compelido pela lei. E o mesmo se pode dizer do sentimento de honestidade e da lealdade, do espírito de tolerância às divergências, do horror às injustiças, da aceitação das decisões da maioria, do culto aos direitos individuais, de uma mente dada à perquirição e à experimentação, do amor ao próximo. Estes grandes valores de uma sociedade livre só podem ser incorporados ao caráter do indivíduo através dos processos de cultivo e educação.

E a escola primária, primacialmente, que fundamenta a formação democrática do indivíduo de modo a integrar-lhe na personalidade certos princípios que são a essência de sua atitude futura diante da vida — aprender a respeitar cada um, traçar planos em grupo para o bem cole-

tivo, esperar a sua vez, escolher dirigentes de grupo capazes, trabalhar em equipe para um projeto comum, ser capaz de tomar iniciativas e decisões, ter confiança e mútuo respeito pelo outro e pela autoridade, discernimento para julgar o bom e o mau, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, etc, assim citados em pequena escala, estes momentos de atividade, dentro do processo educativo levam o educando ao exercício de hábitos de cooperação, autogoverno, responsabilidade pessoal, compreensão do "outro", crítica construtiva.

Como se depreende da análise destas linhas, nenhuma escola poderá influir decisivamente na renovação dos padrões de vida comunitária se não pensar que a ela também cabe a responsabilidade na formação dos futuros líderes. Se a escola primária tivesse levado mais a sério este aspecto de sua atuação na comunidade, talvez que não brotassem tantos líderes por aí — falsos líderes — naturalmente... Sendo a liderança um fenômeno dinâmico preparado pela família, pela escola, pela sociedade, etc, far-se-ia mister que no desenvolvimento do processo educativo, acompanhando o crescimento de cada educando, pudesse a escola apontar com segurança os líderes autênticos, aqueles que desde os mais tenros anos tivessem afloorado uma personalidade democrática, capaz de sobrepor aos interesses pessoais e imediatos as grandes causas do bem comum.

Dos bons líderes — com fé no futuro e moral elevada — depende o alcance do 2º tópico citado neste artigo.

Mas enquanto esperamos que se abra o espaço de uma coluna para nós, no próximo domingo, quando continuaremos esta conversa com o leitor, pensemos como Jefferson que a educação adequadamente concebida e administrada é um instrumento indispensável para a melhoria da natureza e da condição do homem...

LUCINDA MARIA LORENZONI — (*Correio do Povo*, Porto Alegre).

AS RELAÇÕES HUMANAS E A NOSSA ESCOLA

É certo que as observações que colhemos, em composições escolares de estudantes, em entrevistas, em diários, em conversas com adolescentes, em leituras, refletem a escola de hoje, tal qual se apresenta, com todas as suas decantadas mazelas e não a escola do futuro, como a têm idealizado os filósofos de educação e educadores.

Não chegamos àquela escola de que fala Dewey, quando critica a educação de nossos dias, insistindo: "Em vez de uma escola localizada separadamente da vida, como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes da experiência comum. Campos de jogos, oficinas, salas de trabalho, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação — tudo isto atuando para aumentar a percepção das conexões".

Estamos ainda, essa é a verdade, na época das salas de aula comuns, ressaltadas honrosas exceções, e não

nos foi possível atingir o estágio do Ginásio Nova Friburgo, com reduzido número de alunos selecionados, bons laboratórios e uma nova concepção de filosofia da educação.

Temos que concordar com Dewey, quando diz que "o aparelhamento material e o aspecto de uma sala de aula comum são adversos a existência das situações reais da experiência. Que existe aí de semelhante às condições da vida cotidiana, que possa ocasionar dificuldades e o desejo e a necessidade de vencê-las? Quase tudo comprova que o que mais se exige é ouvir, ler e reproduzir aquilo que foi dito e lido".

"O discípulo tem um problema, é certo, mas é o de satisfazer — continua — certas exigências determinadas pelo professor; seu problema é descobrir aquilo que o professor quer e conseguir contentar a este no dar a lição, nos exames e no seu comportamento, em geral".

"O aluno estuda, mas sem disto ter consciência, os objetos de seu estudo são as convenções e modelos do sistema escolar e da autoridade escolar e não os "estudos" em si mesmos. A reflexão, assim provocada, é artificialmente unilateral. Pior, o problema do aluno não será de satisfazer as exigências da vida escolar e sim o de aparentar satisfazê-las — ou de avizinhar-se de sua satisfação o suficiente para deslizar sobre as mesmas sem muito forte atrito. A espécie de senso criada por estes expedientes não é um desejável elemento para a formação do caráter".

Em ambiente assim é natural que as relações humanas não sejam das melhores entre aluno e professor, já que o adolescente não age since-

ramente, procurando resolver problemas seus, e sim satisfazer ou aparentar satisfazer exigências escolares que não dizem respeito aos seus interesses.

Diz H. A. Overstreet que as nossas escolas não desenvolvem, nos adolescentes, a *maturidade cívica*, a qualidade de cidadãos, as atividades que dizem respeito às pessoas que vivem numa comunidade.

"Se as escolas — estamos lendo "A Maturidade Mental", de Overstreet — têm deixado de desenvolver em grande parte o caráter cívico em seus estudantes, tem sido porque, inadvertidamente, os conservaram no papel de dependentes cívicos. Toda responsabilidade pelo ambiente físico — o seu cuidado, sua beleza, limpeza e estado sanitário — foi relegada para adultos: professores, administradores, zeladores. Da mesma forma, a responsabilidade pelo bem-estar psicológico da escola — disciplina, honestidade, camaradagem, atenção ao trabalho — foi relegada aos professores e administradores. Os estudantes, em suma, adquiriram o hábito dependente de viver numa comunidade escolar, com cujos arranjos e governo nada têm a fazer. Na expectativa de que se portem mais tarde como cidadãos livres e responsáveis, permite-se-lhes, contudo, através da maior parte dos seus anos de juventude, que cresçam sem desenvolver quaisquer hábitos básicos de interesse e participação cívica".

"Os jovens que vão às escolas vivem também na comunidade que as contém. Andam pelas ruas, ou percorrem-nas de bicicleta, ou, num período posterior da adolescência, de automóvel. Vão ao cinema, organi-

zam folguedos nos parques, nadam nas piscinas ou nas praias, encontram-se aos pares e grupos nas confeitarias. Em todas essas atividades, acham-se ligados à vida da comunidade — por sua consideração ou ausência dela, pelo seu senso de responsabilidade ou não. Se se transformam em incômodos intoleráveis, o seu fracasso é de natureza *cívica*. É na qualidade de cidadãos irresponsáveis que perturbam a atenção da platéia num cinema com suas intervenções rumorosas; que inundam os parques; que escandalizam as praias e piscinas".

"Em poucas escolas por toda a nação — tão poucas que ainda se destacam como surpreendentes exceções — os educadores deram tento de que os estudantes não alcançarão a maturidade cívica, pelo fato de serem tratados civicamente como dependentes. Para que cresçam como membros de uma comunidade, devem ser membros dessa comunidade que é particularmente a sua: a escola. Devem ser auxiliados a pensar através de todas as relações que existem dentro desta comunidade, e a se organizarem em corpos autogovernantes para lidar com todos os problemas que dizem respeito ao cumprimento dessas relações".

As nossas observações acerca de Relações Humanas no Magistério dizem respeito às escolas de hoje, como já tivemos ocasião de nos referir, como pretendida solução a alguns problemas de inteiração entre elementos desse grupo que é a escola. — AGOSTINHO MINICUCCI — (*Correio do SENAC, Rio*)

A EDUCAÇÃO GERAL EM FACE DO SURTO EXPLOSIVO DO SABER HUMANO

A cada passo nos defrontamos, em nossos dias, com a irrupção de surtos, por assim dizer, explosivos, sendo eles urbanos e demográficos; de desenvolvimento econômico em países pobres e de nacionalismo exacerbado nos países ricos; de compras e de produção, de transportes e de comunicações; e mais aqueles que envolvem átomos e galáxias, o chamado universo e o chamado cosmos. Porém, sobrepassando a todos esses processos e a todos transfundindo, verifica-se um surto igualmente explosivo no saber humano. Em que acepções falamos aqui de "surto explosivo"?

Difusão do todo

Para respondê-lo, suponhamos, por analogia, o rompimento ("explosão") de um grão de milho. O grão abriu-se, avolumou-se, transformou-se em pipoca: sua quantidade, porém, permaneceu inalterada. E o que se dá com um dos surtos explosivos que irrompem no saber humano. Um todo concentrado cede lugar a um todo difuso. A integridade básica nada perdeu. Este, o mais simples dentre os tipos do surto explosivo que atingem a educação geral.

Recorramos agora mais uma vez ao grão de milho e visualizemo-lo, rebentando de outra forma: rompeu-se e multiplicou-se rapidamente em grande número de unidades. Multi-

Traduzido do boletim *College University*, vol. 14, n.º 9, fev. 62, Washington, pelo Prof. Daniel Brillhante de Brito.

plicação pela divisão, proliferação. Ou então, fracionamento de determinado todo em duas ou mais partes, sendo que cada uma delas assume características próprias de um ou outro dos dois tipos principais.

Cada fração pode assumir as características de um todo novel e autônomo, como é o caso, na biologia, de uma célula que se reproduz pela divisão, qual o paramécio. Essa forma de todo é a sugerida pelo idiomatismo "Who is going to pick up the *marbles*" (ao pé da letra: "Quem é que vai recolher as *bolas de gude*?"). Nesta pergunta, a bola de gude representa uma entidade. O todo cumulativo inicial do saco de bolas de gude, por assim dizer, fracionou-se, desagregou-se. Cada unidade emerge então, como um todo individual.

Não se entrosam correlações construtivas entre esses novos universos e qualquer resquício que porventura sobreexista do todo primitivo. Nem tampouco correlações construtivas recíprocas entre esses novos todos. Assoma, destarte, uma espécie de atomismo. Este, um dos tipos principais de problemas que atingem a educação em geral ante o surto explosivo dos conhecimentos humanos.

Dá-se ainda outra espécie de fracionamento quando explode um todo.² E o sugerido por outra expressão popular que indaga: "Who is going to pick up the *pieces*" (literalmente: "Quem é que vai recolher os *fragmentos*!"). Nessa pergunta, as frações resultantes da explosão não vêm a constituir todos autônomos. Não passam de cacos e fragmentos.

Eis uma situação em que os todos integrais foram fracionados,

num mínimo de três formas: 1 — o todo primitivo viu-se fragmentado em sua integridade; 2 — os fragmentos resultantes deixaram de constituir-se em todos autônomos e vigorosos; 3 — esses fragmentos não mais se encontram numa correlação construtiva ou criadora com aquilo que constituía o todo primitivo, nem tampouco se correlacionam entre si de modo a possibilitar a formação de uma nova integridade complexa.

Aí chegamos à forma mais grave de anarquia no saber. Cria ela, para a educação geral, um problema ainda mais sério que o daquele onde o surto explosivo do saber gera uma diluição, ou a proliferação que leva um todo primitivo a decompor-se em partículas que ao menos como singularidades constituem-se em todos íntegros.

Qualquer destes dois últimos tipos de "explosão" do saber (constituindo fragmentos ou novos todos autônomos), acarreta para a educação geral um problema de considerável magnitude.

Foi esse problema que envolveu numa atmosfera de desânimo, aliás o termo registrado nas atas foi "terror", os ouvintes das teses apresentadas no encontro anual da Association of American Colleges do ano de 1961. Ficaram os ouvintes particularmente desanimados quando tomaram consciência do contexto verdadeiramente crítico em que incidiam as teses conglobadas sob o título "The President an the Academic Disciplines".¹

O acréscimo do saber é somente uma causa concorrente do desânimo.

Cumprе salientar que tal desânimo só em parte se deixa explicar

pela vertiginosa multiplicação dos itens de saber. Só mesmo em parte decorre êle desse estupendo incremento que, segundo o Dr. Robert Oppenheimer, efetua uma reduplicação no volume de conhecimentos humanos, mal decorrido um período que oscila entre oito anos e meio e onze anos. Deve-se o fato somente em parte à compreensão de que o aumento do saber se vem processando em ritmo cada vez mais intenso.

Origina-se o desânimo, igualmente, num significativo incremento do número de hipóteses, teorias, bases científicas, intuições clínicas, todas elas mais ou menos civilizadas, que vêm constituindo objeto de generalizações empiricamente fundamentadas, e cujo âmbito vai abrangendo, por um lado, fenômenos cada vez mais minúsculos, e, pelo outro, fatos de uma ordem cada vez mais ampla. Procede, paralelamente, de um surto explosivo das disciplinas, do número e dos tipos de pessoas que se dedicam às mesmas e do número de títulos e cursos disponíveis em cada uma das resultantes frações ou fragmentos.

Face a face com a ameaça que representa o atual surto explosivo dos conhecimentos, os programas acadêmicos mais segmentados, mais especializados e de aplicação mais imediata mal começam a ressentir-se da magnitude e da complexidade com que se defronta a educação geral do ponto-de-vista do administrador, do professor ou do aluno.

Pois a educação geral vem a ser, já pela própria definição, uma forma de educação cujo âmbito universal está ligado ao *gentis*, ou seja, antes ao homem genérico que ao homem

considerado na acepção mais restrita do termo *espécie*; naquela forma de diferenciação humana que se verifica no plano da função vocacional específica. O que disse Ralph Barton Perry das humanidades por excelência, aplica-se igualmente à educação geral, pelo menos em seu aspecto ideal. As humanidades, disse êle, "têm algo a ver com o homem, não com o homem em particular, mas com o homem em geral, com o que há de homem nos homens". Por conseguinte, afirma êle, os estudos humanísticos, "ou os estudos que têm no homem um ponto de referência, são bons para todos e são eles que antes fazem do ser humano um homem que um homem de determinado tipo".² O mesmo vale para a educação geral.

A motivação para a educação geral

Enfrenta, pois, a educação geral todos os percalços da presente revolução do saber humano, e cumpre-lhe neutralizá-los, adaptar-se numa coexistência mais ou menos pacífica para que possa sobreviver. Sem dúvida (como, aliás, fizeram lembrar ultimamente vários educadores americanos) é exatamente isso que vem contribuindo para motivar o próprio movimento de educação geral.

Donde a declaração do Dr. Edward Danforth Eddy Jr. ao tratar da idéia e das instituições do Land-Grant: "A fim de atender ao volume crescente de conhecimentos humanos disponíveis, voltam-se os educadores mais e mais para o conceito e o método compreendidos no termo Educação Geral (General Education)".³ Por sua vez o Dr. Oliver Carmichael, ao referir-se aos cursos de bacharelato, observou que uma

das motivações do próprio movimento de educação geral se origina num desejo de neutralizar a "proliferação de cursos nas universidades, que se deve, pelo menos em parte, aos livres-docentes recém-diplomados que criam novos cursos nas áreas de sua especialidade".⁴ Admitindo que é absolutamente compreensível esse afã dos novos professores em transmitir intuições hauridas em seus anos de doutorado, acrescenta o Dr. Carmichael "que essas novas disciplinas nem sempre contribuem para um currículo equilibrado nos cursos de graduação".

O Dr. George N. Shuster delineou em traços vigorosos as implicações mais amplas desse especialismo desenfreado que tanto aflige o Dr. Carmichael. Buscando estabelecer uma antítese, começa o Dr. Shuster observando:

"No cosmos educacional de Hutchins a faculdade, embora com menos tempo que outrora, aproximava-se da idéia que Newman formava da Universidade, em seu juízo uma instituição destinada a fundir o mundo cognoscível num todo unificado".

O Dr. Shuster oferece então uma reflexão e uma advertência: Talvez não haja nenhuma alternativa, se considerarmos o caráter atual da cultura humana. Mas pelo menos devíamos possuir plena consciência do que estamos fazendo.

Passa então o Dr. Shuster à segunda fase de sua antítese: Ora, absorvendo parte da função da universidade qual hoje a conhecemos, ou seja, essa conglomeração de anacoretas intelectuais, achamo-nos bem a caminho de fazer com que o especialista se torne ainda mais especializado que jamais o foi.⁷

Essa advertência vem merecendo bastante atenção. Conforme declarou o Dr. John Gardner: "Nada contribui de modo tão nefasto para o desemprego de gente talentosa e educada que a rápida especialização e as atitudes empedernidas que em prestam apoio a tal especialização".⁹

E é precisamente a educação geral que o Dr. Gardner apresenta como antídoto com relação ao indivíduo que se prepara para uma função específica; escreve o Dr. Gardner: "Se as inovações tecnológicas reduzirem a procura de especialistas do seu ramo, ficará êle sem ter para onde ir. Por outro lado, se êle possuir uma formação ampla, que, no correr de vários anos, abranja os princípios fundamentais em vários contextos, estará êle capacitado para sobreviver aos fluxos e defluxos do mercado de empregos".¹⁰

Que fazer?

Admitindo-se, pois, a inevitável colisão frontal entre o surto explosivo do saber humano e o impulso que vem sendo dado à educação geral, que poderemos fazer?

Em primeiro lugar, cabe tirar o melhor partido possível de um fator verdadeiramente paradoxal inerente à própria hipertrofia do saber. Em que medida os próprios acréscimos científicos responsáveis por essa hipertrofia ajudam a solucionar pelo menos alguns dos problemas, nela originados. O adepto da educação geral sentir-se-á talvez assoberbado ante a contínua e torrencial avalanche de novos conhecimentos que vai rolando de nossos centros de pesquisa. Entretanto, essa mesma inundação vem produzindo uma revolu-

ção tecnológica que nos habilita a canalizar a torrente.

Tomemos à guisa de exemplo o relatório de Richard Rutter localizando os progressos recentes e as perspectivas imediatas de um entre muitos auxiliares tecnológicos da divulgação e da aprendizagem: o microfilme. Segundo o Sr. Rutter, o microfilme virá a constituir, em 1965, um volume de negócios num montante de 500 milhões de dólares. Assinala o referido pesquisador que "as inovações das máscaras e das copiadoras individuais comunicaram ao microfilme a única característica vital que ainda lhe faltava desde a sua invenção no século dezenove; a versatilidade. Acrescenta êle, ilustrando de modo bastante oportuno o assunto em pauta, "que a combinação desses dois progressos é que vem produzindo o atual avanço no campo dos microfilmes".¹¹ Destarte, uma das formas de que se reveste a expansão do saber contrabalança positivamente os efeitos negativos que, gerados por outras formas, afetam a educação geral.

Fenômeno equivalente observa-se com o planejamento da aprendizagem, com as máquinas de ensinar e outros acessórios tecnológicos da didática moderna, setores esses que, individualmente, mereceriam tratamento especial em outros artigos.

Além desse auxiliar tecnológico, conta a educação geral em sua porfia atual com um recurso humano cuja possível valia para a mesma se fará sentir no futuro de modo cada vez mais intenso. Trata-se do escritor, científica e tecnologicamente fundamentado, que, como Lawrence, Lear ou Pfeiffer, sabe condensar e interpretar as últimas evoluções

do saber humano, quer na ciência, quer na tecnologia, vazando-as em termos claros e de ampla significação num contexto *geral*.

É graças a tais escritores que os últimos avanços, digamos, os da biogenética em vez de parmanecerem fora do âmbito da educação geral, deixam-se incluir no acervo preexistente de dados e princípios biogenéticos passíveis de divulgação nos quadros da educação geral. O recente fluxo de descobertas relativas à "ruptura do código genético" constitui uma ilustração oportuna.

O recente livro *Science and Sensibility*, de autoria de James R. Newman, fornece mais uma ilustração convincente. Em sua apreciação crítica daquela obra, refere-se o Prof. Charles Coulston Gillispie aos "méritos relevantes e positivos" da mesma, assinalando-lhe um lugar entre "aquilo que os franceses chamam *haute vulgarisation*, domínio bem pouco explorado dentro da cultura americana". Newman, acrescenta o Prof. Gillispie, "possui o dom precioso da exposição de idéias e tecnicismos científicos e filosóficos".¹²

As humanidades científicas

Realmente o Prof. Gillispie, Catedrático de História da Ciência da Universidade de Princeton, constitui um exemplo frisante daquela forma de recurso humano que a própria hipertrofia do saber humano vem chamando à cena da educação geral. Exemplo similar é o personificado pelo Prof. Derek John de Solla Prince, que, na cátedra recém-criada de História da Ciência em Yale, ilustra bem esse tipo; em sua monografia *"The Scientific Humanities*

and Urgent Program" 13 dirige êle um apelo a favor da produção sistemática dessa forma de agente da meditação criadora. Esse contributo vem já exercendo uma influência decisiva, estimulando a criação de cargos acadêmicos para estudiosos das "Humanidades Científicas" e a estruturação de programas para elas.

Destarte, se por um lado a ampliação desmedida do saber vem criando em seu próprio âmbito certos contrapesos tecnológicos às próprias tendências disruptivas, assim também, esperemo-lo, a educação geral acelerará em seus próprios quadros a formação de expositores das "humanidades científicas". Trata-se aí de humanistas cuja função precípua é exatamente a de equacionar as pressões desintegradoras do surto explosivo do saber com os imperativos integradores da educação geral, tendo em vista a auto-realização e sobrevivência humana e o sentido humanitário da civilização.

Oferecemos, pois, dois instrumentos, sendo um deles extrínseco à educação geral e o outro, ao que esperamos, equacionador entre o surto explosivo do saber e o impulso em prol da educação geral. Acrescentaríamos agora um instrumento intrínseco e crítico cujo campo de atuação se situa precisamente dentro desse corpo em crescimento constituído pelo pensar, pelos experimentos e pelas experiências da própria educação geral. Consistiria esse instrumento naquilo que, segundo Robert Prost, vem a ser a função de um poema: "um baluarte contra a confusão". Tal instrumento crítico

é o critério seletivo da prioridade de importância.

Na realidade conforme assinalou o Prof. F. C. Coleman, da Universidade de Southern Illinois, esse critério é triplo; respondendo às perguntas:

1 — Possui o conhecimento em pauta alguma importância primordial para as necessidades futuras do discente, sendo este último uma pessoa humana que recebe a nossa orientação no sentido de descobrir a si mesmo, identificar-se no mundo e realizar-se?

2 — Possui tal conhecimento importância primordial para o futuro do discente como pai, ou então no desempenho de uma profissão?

3 — Reveste-se tal conhecimento de importância primordial para as suas necessidades futuras como pessoa cívica e social, ou seja, como cidadão? (juízo exarado na Conferência de Educação Geral, realizada em 1961 na Drake University).

Ao apresentarmos esse triplo critério de primordialidade, longe estamos nós de sugerir que o mesmo fornece uma solução automática para o problema aqui formulado. Muito pelo contrário, o acervo de material existente sobre educação geral, as deliberações tomadas em conferências de educação geral, e mais os balanços dos esforços empreendidos numas e noutras instituições, em tudo atesta as dificuldades de quantos procuram *aplicar* esse critério.

Sem embargo, há grande valor tático na própria formulação e afirmação desse critério no momento em que organizamos as nossas forças para enfrentar o surto explosivo dos conhecimentos. Frente a frente com as enormes proporções, a ener-

gla, e o impacto eruptivo de tal hipertrofia, a qual é, entre outras coisas, "progressiva" (isto é, desencadeiam sucessivamente outros processos eruptivos), a postulação do triplo critério de primordialidade oferece em lugar do botão de emergência um convite sanativo. Representa um baluarte contra a confusão que ocorre quando, desesperada e indiscriminadamente, buscamos tornar a educação geral mais completa em quantidade, de modo a abranger os acréscimos cada vez maiores do saber humano em expansão.

Escrutínio lógico do problema central

A aplicação de nosso triplo critério seletivo habilita-nos a passar pelo crivo da lógica e da semântica o problema central, de modo a abordá-lo com maior eficácia. Tal crítica põe em exame os seguintes raciocínios:

1 —• Estamos educando o homem integral, o homem completo.

2 — O homem completo equívale àquele que possui um saber completo.

3 — Logo, se nos cabe tentar produzir o homem completo pela educação geral, devemos fazer com **que** o nosso discípulo comporte, dentro de si mesmo, todo o conhecimento humano.

4 — Esse universo do conhecimento humano abrange erupções quotidianas de conhecimentos novos.

Esta fácil equação — juntamente com a implicação pedagógica que facilmente se desprende dela — deve merecer nossa resistência obstinada. Consolidamo-nos nessa resistência

por um lembrete simples, mas profundo. É que para o homem universalizar-se e continuar crescendo em sua totalidade pessoal, profissional e social, não precisa êle possuir uma saber cuja totalidade seja, digamos, a do compêndio ou da enciclopédia, ou, mais além, a totalidade preenchida pelos suplementos periódicos, tão em praxe hoje em dia como parte do esquema de aquisição de semelhantes obras.

J5 uma totalidade psíquica, conducente à realização pessoal, pública e profissional pela total integridade do homem que constitui o alvo da educação geral. Para isso, é **não** somente desnecessário mas até mesmo indesejável, que a pessoa humana, seja adolescente, seja um octogenário, tenha de abarcar pessoalmente esse universo em expansão, representado por um saber **cuja** acumulação no mundo de hoje assume um ritmo tão acelerado.

Rejeitemos, pois, essas pressões frenéticas a que desnecessariamente nos expomos quando laboramos no erro de assemelhar o processo de educar o homem completo àquele impulso que visa abarcar o proliferante "todo" do saber. Uma vez tomada essa atitude, cabe-nos dar um passo gigantesco no sentido de dominar o surto explosivo de saber humano com suas erupções e disruptões. Teremos desafiado com êxito a essa primeira tentação do Diabo.

Mas por enquanto só houve uma tentação preliminar. Se reconhecermos com Goethe que o diabo é o espírito que nega, então perceberemos que os esforços da educação geral contra o impacto destrutivo e desagregador da multiplicação do

saber conduzem a novos conhecimentos. Precisamos adiantar uma afirmação primeira que há de ser ousada e universal.

Ocorre lembrar aqui as palavras do Deão J. Douglas Brown sobre o significado da *liberal education*. O que mais importa é a mentalidade e a disposição de espírito com que abordamos o problema da educação geral e do surto explosivo do saber. O que se nos impõe de saída é um universalismo em bases autônomas. Releva admitir como um axioma a existência, no homem, de uma capacidade para universalizar-se e na educação geral, de um imperativo de universalização.

Essa predisposição básica da universalidade cabe-nos reconhecer como algo vindo de dentro (internally originative). É uma função daquilo a que Goethe chamou de "natureza formativa" do homem. Requer algo de basilarmente distinto do que certa gente propõe como fórmula de educação geral ao iniciar a jornada como uma exploração que visa descobrir na extremidade do arco-íris se existe algo assim como a totalidade, e se a educação pode fazer dessa totalidade, dessa universalidade, o seu alvo culminante e conclusivo. O processo aqui preconizado é justamente o oposto. Postula a irmanação de todos os representantes da educação geral tendentes a ver na universalidade a alma e o sangue da educação geral.

A necessidade de um seminário permanente nas faculdades

A observação significa que um programa de educação geral é praticamente inadequado e talvez nocivo, a menos que exista paralelamente

(ou melhor, como parte integrante) um seminário permanente nas faculdades, cujo mister seja o de esclarecer e reivindicar continuamente a universalidade ou a tendência universalista. Semelhante seminário deveria dedicar parte do seu tempo às pragmaticidades da educação geral e parte às suas teorizações, além de consagrar ainda outra parte às mútuas correlações. A preocupação primordial do seminário seria a universalidade e as universalizações.

O que o ofício requer são indagações vivazes e persistentes visando conceituar os universos do discurso, a universalidade, e a universalização e, outrossim, formar imagens e projetos. Um diálogo permanente nas mesmas linhas é igualmente necessário para os adeptos da educação geral tomados individualmente. E preciso que, alertas e militantes, guardemos o norte da universalidade como predisposição básica. Em quanto diz respeito às universalidades e à educação geral, precisamos ser comprometidos, *engagés*, 14

No prefácio e na epígrafe dessa obra monumental que é a *Paidéia* de Jáger, propõe o autor um modelo tão excelente quanto digno de emulação para esse universalismo que deveria animar os adeptos da educação geral. Equivaleria a propor que estes últimos defendessem a educação geral contra os reptos do cepticismo como, por exemplo, o recente repto do Dr. Carroll V. Newsom, e, paralelamente, neutralizassem o impacto disruptivo do saber hipertrofiado.

A própria palavra que o Prof. Jáger escolheu para título de sua obra genérica sobre a cultura helê-

nica fornece uma boa ilustração: *Paidéia*. Com referência a essa palavra, escreve o Prof. Jáger:

"É impossível evitar a ocorrência de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura* ou *educação*. Mas nenhuma delas abrange realmente aquilo que os gregos queriam dizer por *paidéia*. Cada uma de tais expressões confina-se a apenas um aspecto desta última e não podem alcançar toda a extensão do conceito grego, para o que seria necessário utilizarmos todas elas em justaposição. Todavia, a própria essência da erudição e da atividade acadêmica baseia-se na unidade primitiva de todos os três aspectos (unidade esta que a palavra grega exprime), e não na diversidade sublinhada e consolidada por modernas evoluções".

A mesma predisposição universalista revela-se no prefácio da *Paidéia*, onde o autor declara: "Apresento ao público uma obra de pesquisa histórica sobre um assunto até agora inexplorado. Trata-se da *Paidéia*, da formação do espírito grego como base para um novo estudo do helenismo em geral". 11

Essa predisposição universalista que busca abranger as extremidades mais longínquas (out-there) não deveria ter para o adepto da educação geral nenhuma outra função que a de favorecer uma universalidade correspondente e correlata em nosso próprio íntimo ("in-here"). Também precisamos citar, a fim de senti-lo, aquela *Symmetria Prisca* ou Simetria Clássica que Leonardo da Vinci lamentava ser a única coisa "que lhe faltava", e cuja evolução e morfologia histórica é traçada por Jáger. Vêmo-lo igualmente

no balanço autobiográfico de Wilhelm Wundt, que reconsidera trinta anos de experiência de laboratório com a sua "nova psicologia". Naquilo a que William James se referiu como sendo uma "confissão singularmente franca do fundador daquela escola". Declarou Wundt:

"Partindo de minhas inquirições quanto às relações temporais etc..., fui gradualmente me capacitando de toda a união em que se acham entrosadas aquelas funções psíquicas de ordinário separadas por abstrações artificiais como ideação, sentimento e vontade; e percebi a indivisibilidade, a homogeneidade interna que existe em todas as fases da vida mental". 18

Trata-se, pois, de um universalismo acompanhado da preocupação em conceituar e visualizar o todo; e é disso que, acima de tudo, precisa a educação geral em seu afã de enfrentar, assimilar e conquistar o enorme surto de saber desinibido que o homem fáustico desencadeou na sua prometéica porfia em busca do poder.

MAXWELL H. GOLDBERG

(O Dr. Goldberg, autor do presente artigo, é Presidente do Humanities Center for Liberal Education e "university professor-at-large" na University of Massachusetts. É membro do Comitê Executivo da Association for Higher Education).

NOTAS

1 Liberal Education, Vol. XLVII, n.º 11, maio de 1961.

2 "When is Education Liberal?", in *Toward the Liberally Educated Executive*, Mentor Book, New York, 1960 (MD 299), p. 49.

3 *Colleges for our Land and Time*, New York, 1957, p. 211.

4 *Graduate Education: a critique and a program*. New York, 1961, p/37.

5 Id.

6 *The Ground I Walked On*, New York, 1961, pp. 98-99.

7 Ibid., p. 99.

8 Id.

9 *Excellence*, New York, 1961, p. 43.

10 Id.

11 "Miniaturization of Documents Spurs Microfilm Use", *The New York Times*, Sunday, jan. 21, 1962, pp. 1F, UF.

12 *The New York Times Book Treview*, jan. 21, 1962, p. 10.

13 Apresentado no Seminário Americano de Humanidades, Centro de "Educação Liberal", Universidade de Massachussets. Publicado no *University College Quarterly*, Michigan State University, Vol. IV, n.º 2, outono de 1959, pp. 6-14 igualmente em *The Graduate Journal*, The University of Texas, vol. II, n.º 2, outono, 1959, pp. 298-306; cf., também, o trabalho do Dr. I. Bernhard Cohen, professor de História da Ciência da Universidade de Harvard.

14 Cf. a monografia do autor em "*The Unity of Knowledge*" in *University Today Its Role, and Place in Society*. Genebra, Suíça, 1960, pp. 247-278; sua *Liberal Education and The Quest for Wholeness* — volume no prelo; e a sua monografia *The Humanities, Critical Issues, and The Quest for Wholeness*, apresentada no seminário de Washington, 1962, sobre "*Critical*

Issues and Decisions: a Program for Federal Executives", sob o patrocínio da USDA Graduate School — Nota do Editor.

15 "Não é possível proporcionar ao aluno em estágio de pré-graduação qualquer amplitude funcional ou significativa de compreensão e entendimento. Só depois de muitos anos como aluno, ou mesmo depois de cessada toda instrução formal, pode uma pessoa alcançar alguma coisa que se assemelhe a uma educação geral" — de: *A University President Speaks Out: On Current Education*, New York, 1962. Citado numa análise crítica de seu livro pelo Dr. Francis Horn, que caracteriza a educação geral como "o desenvolvimento curricular no ensino superior que, nos anos recentes, se vem revestindo da maior popularidade" (*New York Times Book Review*, Feb. i, 1962, P. 3).

16 *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, New York, 1945 (Second English Edition, translated by Gilbert Highet). Vol. 1. Os grifos são do autor deste artigo. Cf., igualmente, *Early Greek Christianity and Greek Paideia*, também por Werner Jaeger, Harvard University Press, 1962.

17 Ibid., p. IX.

18 *Philosophische Studien*, Vol. X, pp. 121-124. Citado por William James em *Talks to Teachers*, New York, 1958 (The Norton Library, Ed. Paul Woodring), pp. 31-32.

ATOS OFICIAIS

DECRETO LEGISLATIVO N' 3,
DE 1962

Aprova o Acordo sobre circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural, firmado pelo Brasil na Conferência da UNESCO.

Faço saber que o Congresso Nacional aprovou, nos termos do art. 66, inciso I, da Constituição Federal, e eu, Auro Moura Andrade, Presidente do Senado Federal, promulgo o seguinte:

Art. 1º — E' aprovado, para todos os seus efeitos, o Acordo firmado pelo Brasil na Conferência da UNESCO, em Beirute, na sessão de 1948, e destinado a facilitar a circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural.

Art. 2º — Este decreto legislativo entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 11 de junho de 1962.

AURO MOURA ANDRADE

Presidente do Senado Federal
(Publ. no D. O. de 12-6-62).

DECRETO Nº 51.470 — DE 22 DE
MAIO DE 1962

Institui, no M.E.C, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências.

O Presidente da República e o Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhes confere o art. 1º do Ato Adicional, decretam:

Art. 1º Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Parágrafo único. A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo incorpora os serviços das Campanhas de Educação de Adultos, de Educação Rural, de Construção de Prédios Escolares, de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar, de Erradicação do Analfabetismo e de Merenda Escolar.

Art. 2º A Mobilização Contra o Analfabetismo terá como objetivo principal convocar todos os brasileiros que tiverem o privilégio de estudar, para; cooperar na promoção de:

I — escolarização de todas as crianças de sete a onze anos, mediante o provimento e a ampliação da rede escolar primária e o aprimoramento dos métodos de ensino elementar, através de convênios com os Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas que se dediquem a tarefas da educação;

II — identificação de todos os jovens analfabetos, de 12 a 21 anos;

III — instalação e manutenção de cursos de alfabetização para jovens entre 12 e 21 anos;

IV — atendimento subsidiário, na medida das possibilidades, da população adulta de mais de 21 anos.

Art. 3º A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será orientada por um Conselho, cabendo sua execução a uma Comissão Executiva.

Art. 4º O Conselho da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, sob a supervisão do Presidente da República, será composto dos membros do Conselho de Ministros, dos Governadores dos Estados que dele concordarem em participar, do Prefeito do Distrito Federal e dos Presidentes; da Conferência Nacional dos Bispos, da Confederação Nacional da Indústria, da Confederação Nacional do Comércio, da Confederação Rural Brasileira, da Associação Brasileira de Imprensa, da União Nacional dos Estudantes, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria e da Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio.

§ 1º A presidência do Conselho da Mobilização caberá ao Presidente do Conselho de Ministros e a vice-

presidência ao Ministro da Educação e Cultura.

§ 2º Os Governadores dos Estados e os Presidentes dos organismos a que se refere este artigo poderão fazer-se representar nas reuniões do Conselho a que não possam comparecer.

§ 3º Sempre que o Presidente da República comparecer às sessões do Conselho, caber-lhe-á a presidência dos trabalhos.

Art. 5º A Comissão Executiva será constituída do Ministro da Educação e Cultura, do Superintendente da SUDENE, dos Diretores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, além de três técnicos designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A presidência e a vice-presidência da Comissão Executiva caberão, respectivamente, ao Ministro da Educação e Cultura e ao Diretor do Departamento Nacional de Educação.

Art. 6º O Conselho da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo será o órgão de supervisão e orientação da Campanha, cabendo-lhe, inclusive, aprovar os planos gerais ou regionais elaborados pela Comissão Executiva.

Art. 7º A Comissão Executiva será o órgão de planejamento e execução de todas as atividades da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, de acordo com o previsto neste Decreto e nas instruções que baixar.

Art. 8º A execução da Mobilização Nacional Contra o Analfabetis-

mo nos Estados, Territórios e Distrito Federal caberá a comissões designadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura e será realizada, de preferência, mediante convênio com os governos estaduais e municipais, bem assim com entidades públicas ou privadas e órgãos regionais, de acordo com os planos elaborados pela Comissão Executiva.

Art. 9' No planejamento e execução da Campanha Contra o Analfabetismo, a Comissão Executiva poderá dividir o território nacional em regiões.

§ 1º Na hipótese deste artigo, as deliberações do Conselho da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo poderão ser tomadas com a presença dos Governadores da Região e dos demais membros que compõem o dito Conselho.

§ 2' Em cada Estado, os municípios poderão ser agrupados por regiões, cabendo, então, a execução da Campanha a comissões regionais.

§ 3' Poderão ser organizadas, ainda, Comissões Municipais.

Art. 10. O Ministro da Educação e Cultura poderá designar, dentre os membros da Comissão Executiva, um Coordenador Geral das atividades da Mobilização. Designará, ainda, um Secretário-Geral para o Conselho e a Comissão Executiva, bem assim três Secretários, um para a campanha de alfabetização, outro para a campanha de extensão da escolaridade e, finalmente, outro para a campanha de construção escolar. Poderá, outrossim, designar assessores em número necessário para atender a:

o) coordenação técnica, encarregada da preparação do material

didático e da apuração dos resultados alcançados;

b) coordenação de divulgação, encarregada de promover a mobilização da opinião pública para os objetivos visados pela campanha de extensão da escolaridade e pela campanha de alfabetização;

c) coordenação financeira, encarregada da programação dos dispêndios e do controle das atividades da Mobilização que importem em despesas.

Art. 11. A Comissão Executiva contará com a colaboração de todos os órgãos públicos, autárquicos e paraestatais, podendo requisitar servidores públicos civis ou militares para a execução dos trabalhos que empreender.

Art. 12. As estações de radiodifusão e outros órgãos de publicidade pertencentes à União manterão programa de incentivo à Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, projetadas de acordo com a Comissão Executiva, que também procurará obter a colaboração de órgãos de imprensa e radiodifusão particulares.

Parágrafo único. As estações de radiodifusão e de televisão, para gozarem de qualquer favor público, deverão apresentar prova de que colaboraram na campanha de Mobilização Contra o Analfabetismo.

Art. 13. Os recursos da Mobilização serão os do Fundo Nacional de Ensino Primário — excluída a cota destinada ao aperfeiçoamento do magistério, que continuará a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — e os das campanhas referidas no artigo 1' deste Decreto, além daqueles que lhe forem desti-

nados pelos Podêres Públicos, Autarquias, Sociedades de Economia Mista, órgãos regionais e entidades privadas, ou resultarem de financiamentos públicos ou privados, internos ou externos.

Art. 14. A rede escolar pública de todo o País, inclusive do ensino superior, destinará o máximo de espaço de suas instalações para o funcionamento dos cursos noturnos instalados pela Mobilização. Iguais facilidades serão asseguradas por todos os órgãos públicos, na medida das disponibilidades.

Art. 15. O pessoal administrativo e técnico da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será recrutado, de preferência, dentre o pessoal das Campanhas referidas no artigo 1º, mediante requisição ou através os contratos que se regerão pela legislação trabalhista.

Art. 16. A Comissão Executiva iniciará as atividades da Mobilização em todo o País, dentro de trinta dias após a aprovação do plano piloto da Campanha pelo Conselho de Mobilização.

Parágrafo único. A critério da Comissão Executiva e mediante aprovação do Conselho, o planejamento e a execução da Campanha poderão ser feitos parceladamente, por região.

Art. 17. Serão instituídos o Registro Mérito, medalhas e menções especiais, com o fim de agraciar todos quantos se distinguirem por trabalhos excepcionais às atividades da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 18. A Comissão Executiva expedirá instruções para o planejamento e a execução das atividades

da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 19. Os atuais Centros Pilotos de Erradicação do Analfabetismo serão transformados em Centros Regionais de Treinamento de Professores de ensino primário.

Art. 20. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, inclusive o Decreto nº 51.222, de 22 de julho de 1961.

Brasília, em 22 de maio de 1962; 141 da Independência e 7º da República.

João GOULART
Tancredo Neves
Antônio de Oliveira Brito
Ângelo Nolasco
André Franco Montoro
Walther Moreira Saltes
Armando Monteiro
Clovis M. Travassos
Ulysses Guimarães
Virgílio Tavora
Souto Maior

(Publ. no D.O. de 22-5-02).

DECRETO Nº 927-A, DE 27 DE
 ABRIL DE 1962.

Constitui Comissão para estudar medidas necessárias à criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe confere o artigo 18, item III, da Emenda Constitucional Nº 4, e

— considerando que a nova Capital da República não pode prescindir dos serviços de uma Biblioteca de caráter nacional;

— considerando fundamental para o desenvolvimento das atividades educativas e culturais da Cidade de Brasília a instalação de sua Biblioteca;

— considerando que, nos Escritórios Técnicos da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), já existem planos para a construção do Edifício da Biblioteca Nacional de Brasília, decreta:

Art. 1º Fica constituída, junto ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação e Cultura, uma Comissão para estudar, as medidas necessárias à criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília, integrada por dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, por dois representantes da Prefeitura do Distrito Federal, por um representante da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), pelo Diretor da Biblioteca Nacional, pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro e pelo Presidente do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação do Conselho Nacional de Pesquisas.

Parágrafo único. Caberá ao Ministro da Educação e Cultura, ou a quem delegar, a Presidência da Comissão, competindo-lhe, também, a designação dos seus membros.

Art. 2º Serão transferidas à Biblioteca Nacional de Brasília as duplicatas disponíveis na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para servir de acervo inicial da nova Biblioteca Nacional.

Parágrafo único. A seleção das duplicatas a que se refere este artigo será feita de acordo com as normas e critérios aprovados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura

e resultante dos entendimentos entre os Diretores da Biblioteca Nacional e do Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art. 3º Caberão ao Serviço Nacional de Bibliotecas do Ministério da Educação e Cultura as medidas necessárias para o imediato recolhimento e preparação da coleção bibliográfica inicial da Biblioteca Nacional de Brasília.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura designará bibliotecário, que ficará incumbido de orientar e supervisionar a execução do serviço de aquisição, recebimento e de preparação da coleção básica da Biblioteca Nacional de Brasília, bem como de estabelecer contatos necessários ao cumprimento das resoluções da Comissão, solicitando ao Ministério os recursos que se fizerem mister.

Parágrafo único. A designação a que se refere este artigo poderá recair em qualquer dos membros da Comissão, sem prejuízo dessa qualidade e das funções que normalmente exerça.

Art. 5º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de abril de 1962; 141º da Independência e 74ª da República.

TANCREDO NEVES

Ângelo Nolasco de Almieda

Walther Moreira Salles

Armando Monteiro

Antônio de Oliveira Brito

André Franco Montoro

Souto Maior

Clovis M. Travassos

Ulysses Guimarães

(Publ. no D. O. de 4-5-62).

DECRETO Nº 976, DE 11 DE
MAIO DE 1962

Dispõe sobre inscrição em concurso para provimento de cargos de magistério, em estabelecimentos oficiais de ensino.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, nº III, do Ato Adicional à Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Não será admitida a inscrição em concurso, para cargo de magistério em estabelecimento oficial de ensino secundário ou superior, de candidato que seja ocupante efetivo de cátedra no mesmo estabelecimento.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 11 de maio de 1962; 141' da Independência e 74' da República.

TANCREDO NEVES
Antônio de Oliveira Brito
Armando Monteiro

(Fubl. no D. O. de 14-5-62).

DECRETO Nº 1.230 — DE 22 DE
JUNHO DE 1962

Cria a Comissão de Planejamento da Educação.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, III, do Ato Adicional, e

Considerando que a Constituição Federal estabelece objetivos progra-

máticos em matéria de educação e cultura, que só poderão ser atingidos através do planejamento;

Considerando que pela Carta de Punta del Este o Brasil se comprometeu com as demais Repúblicas Americanas a alcançar, no presente decênio, objetivos comuns na difusão da educação;

Considerando que as atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases ao Conselho Federal de Educação, de elaborar os planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio) e Superior, poderão ser desempenhada com mais eficiência se o referido Conselho dispuser de estudos e propostas objetivas; e que a execução dos planos afinal aprovados exigirá a formulação de projetos concretos;

Considerando a necessidade de coordenar as atividades de programação da educação, setorial ou regional, pelos diversos órgãos ou entidades com atribuições na matéria, decreta:

Art. 1º Fica criada no Ministério da Educação e Cultura a Comissão de Planejamento da Educação (COPLLED), destinada a planejar as atividades educacionais no país.

Parágrafo único. A COPLLED exercerá suas atividades em cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN) e constituirá a Comissão de Coordenação Setorial para a educação, de que trata o art. 11, § 1º, do Decreto Nº 154, de 17 de novembro de 1961.

Art. 2º A COPLLED tem por finalidade:

a) reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no país;

b) coordenar e harmonizar, em planos gerais e setoriais, os programas e projetos de educação elaborados por órgãos públicos ou entidades privadas, em matéria de educação;

c) assistir os Estados e Municípios na elaboração dos respectivos planejamentos, oferecendo-lhes a necessária assistência técnica.

Parágrafo único. No exercício de suas atribuições, a Comissão do Planejamento da Educação observará a orientação fixada pelo Conselho Federal de Educação e submeterá à apreciação deste as matérias de sua competência.

Art. 3º A COPLED será diretamente subordinada ao Ministro da Educação e Cultura e terá a seguinte estrutura:

a) Comissão de Planejamento Geral;

b) Comissões de Planejamento do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior;

c) Secretaria Técnica.

Art. 4º A Comissão de Planejamento Geral terá por finalidade analisar e aprovar os planos e projetos submetidos pelas Comissões Especiais, assegurando a sua compatibilidade e a integração em um plano geral.

§ 1º A Comissão de Planejamento Geral será presidida pelo Ministro da Educação e Cultura e terá como membros o Diretor do Departamento Nacional de Educação, o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o Diretor da Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura e os Coordenadores das Comissões Especiais de Planejamento.

Parágrafo único. O Secretário geral da COPLED será o próprio Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 5º As Comissões de Planejamento do Ensino Primário, Médio e Superior terão por finalidade, dentro do respectivo nível de ensino:

a) analisar e aprovar os programas e projetos elaborados pelos órgãos da administração federal e pela Secretaria Técnica da COPLED;

b) coordenar esses programas e projetos com os programas estaduais e municipais em matéria de educação, integrando-os em um plano plurianual.

§ 1" A Comissão de Planejamento do Ensino Primário será constituída pelo Chefe da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, pelo representante do Departamento Nacional de Educação e pelo Chefe da Campanha de Construções Escolares do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

§ 2' A Comissão de Planejamento do Ensino Médio será constituída pelo Diretor do Ensino Secundário, pelo Diretor do Ensino Comercial, pelo Diretor do Ensino Industrial, pelo Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e pelo Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura.

§ 3' A Comissão de Planejamento do Ensino Superior será constituída pelo Diretor do Ensino Superior, por um membro da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), designado pelo Ministro

da Educação e Cultura, e pelo Diretor de Programas da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

§ 4' Cada uma das Comissões referidas neste artigo terá um Coordenador na Secretaria Técnica da COPLED designado pela Comissão Especial, com aprovação do Ministro de Estado.

§ 5° A Comissão de Planejamento do Ensino Superior funcionará em articulação com o Porum Universitário instituído pela Portaria nº 67, de 27 de fevereiro de 1962, do Ministro da Educação e Cultura.

§ 6' As Comissões referidas neste artigo reunir-se-ão também quando convocadas pelo respectivo Coordenador.

Art. 6' A Secretaria Técnica será dirigida por um Secretário Geral e terá um Secretário-Executivo, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, e será integrada pelo pessoal técnico e administrativo necessário ao desempenho de suas atribuições.

Parágrafo único. A organização da Secretaria Técnica será estabelecida em Regimento Interno que será aprovado por despacho do Ministro da Educação e Cultura.

Art 7° Compete à Secretária Técnica:

o) estudar e propor à Comissão de Planejamento Geral as normas que deverão ser observadas na elaboração de planos, programas e projetos;

b) reunir, coordenar, realizar os estudos que forem necessários à definição de política, critérios de prioridades ou metas, e à elaboração de programas e projetos;

c) promover as reuniões das Comissões Especiais de Planejamento e dos grupos de trabalho, e prover os serviços de secretaria para o seu funcionamento;

d) de acordo com os órgãos ou entidades interessadas, prover a assistência técnica para a implantação de órgãos de planejamento ou elaboração de planos, programas ou projetos a cargo desses órgãos ou entidades;

e) reunir, coordenar e harmonizar em propostas de planos ou programas a serem submetidos às Comissões Especiais de Planejamento os estudos, projetos ou programas elaborados por outros órgãos ou entidades, ou pela própria Secretaria;

f) colaborar com a Divisão de Orçamento na elaboração das propostas orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura, a fim de assegurar a conformidade desta proposta com os planos plurianuais aprovados;

g) acompanhar a execução dos planos aprovados e propor as modificações ou providências relativas à sua execução;

h) manter estreita cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), assegurando a harmonização da programação do setor de educação com o planejamento do desenvolvimento econômico e social do país a cargo daquela Comissão;

i) fazer relatório periódico dos trabalhos da COPLED e da execução dos planos aprovados.

Art. 8° Compete ao Secretário-Geral:

a) dirigir a Secretaria Técnica e, sob a orientação do Ministro da

Educação e Cultura, supervisionar os seus serviços;

b) promover as providências para a requisição de pessoal técnico e administrativo da administração federal, de órgãos descentralizados ou de sociedades de economia mista;

c) aprovar o programa de trabalho da Secretaria Técnica;

d) apresentar as propostas a serem submetidas à Comissão de Planejamento Geral;

e) promover a colaboração de entidades públicas e privadas na realização das finalidades da CO-PLLED.

Art. 9º Compete ao Secretário Executivo:

a) sob a orientação do Secretário-Geral, dirigir os trabalhos da Secretaria Técnica;

b) contratar pessoal para tarefas específicas e praticar os atos de administração do pessoal;

c) contratar estudos, levantamentos e projetos necessários à elaboração dos planos e projetos;

tf) autorizar despesas, de acordo com o orçamento em vigor.

Art. 10. Os serviços da COPLED correrão à conta das dotações orçamentárias que lhe forem consignadas por contribuições dos órgãos representados nas suas comissões por recursos que forem fornecidos pela Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN) e por auxílios e subvenções.

Parágrafo único. As despesas da COPLED serão objeto de orçamento a ser aprovado e alterado por despacho do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 11. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publi-

cação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de junho de 1962; 141' da Independência e 7º da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 22-6-62).

PORTARIA Nº 67 — DE 27 DE
FEVEREIRO DE 1962

Institui no M.E.C, o Fórum Universitário.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando competência ao Conselho Federal de Educação para estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, enseja a possibilidade de uma ampla reforma universitária;

Considerando que o Simpósio Nacional de Reitores, realizado em Brasília, em novembro de 1961, reconheceu como inadiável a reforma universitária, tendo em vista a conveniente adaptação do ensino superior às condições criadas pela contínua evolução da cultura, da ciência, da pesquisa e da técnica modernas;

Considerando que é recomendável um amplo debate sobre diversos problemas universitários, com a participação de professores e entidades estudantis, para a fixação de medidas que poderão contribuir para a atualização e dinamização do ensino superior do país, resolve:

Art. 1º Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, o Fórum Universitário.

Art. 2º O Fórum Universitário terá por finalidade:

o) realizar estudos e debates sobre os problemas universitários, em cada campo do ensino;

b) promover o intercâmbio de informações e a cooperação técnico-científica entre as Universidades brasileiras;

c) estabelecer sistemas de colaboração interuniversitária, tendo em vista o desenvolvimento nacional e a conjuntura sócio-econômico e financeira do País;

d) promover a atualização e a dinamização da pesquisa científica e dos processos de ensino;

e) realizar estudos sobre o ensino universitário no País e propor as reformas indispensáveis, tendo em vista as novas condições criadas pela evolução da ciência, da técnica e da pesquisa, e, em particular, a situação de cada Universidade.

Art. 3º Caberá ao Fórum Universitário indicar ao Ministro da Educação e Cultura nomes para a constituição de comissões especiais que tenham, entre outros, os seguintes objetivos:

a) estudar a adaptação das construções universitárias às condições regionais, visando a baratear os custos e a simplificar os planos de obras, de acordo com a conjuntura econômica do Brasil e as novas concepções desse gênero de edificações;

b) sugerir medidas para o barateamento do livro didático;

c) sugerir normas para a ampliação da assistência ao estudante.

Art. 4º O Fórum Universitário terá como Presidente o Ministro da Educação e Cultura e será consti-

tuído dos Reitores de todas as Universidades do País, do Diretor do Ensino Superior e de um representante da União Nacional dos Estudantes.

1º O Fórum poderá eleger uma Comissão Coordenadora, composta de oito a doze membros, que o representará nos intervalos de suas reuniões ordinárias.

§ 2º O Fórum definirá as atribuições da Comissão Coordenadora.

§ 3º A Diretoria do Ensino Superior funcionará como Secretaria-Geral do Fórum e da Comissão.

Art. 5º O Fórum Universitário fixará os locais e os períodos de suas reuniões e estabelecerá normas para os estudos e os debates, de que poderão participar professores e entidades estudantis.

Art. 6º As resoluções aprovadas pelo Fórum Universitário relativamente à reforma universitária, serão encaminhadas pelo Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação, para a devida apreciação, como subsídios. — *Antônio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D. O. de 8-3-62).

PORTARIA Nº 91 — DE 28 DE MARÇO DE 1962

Dispõe sobre a comemoração da X Semana Monteiro Lobato.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando que é dever deste Ministério prestigiar, por todos os meios ao seu alcance, a inteligência e a cultura nacionais, e considerando ser Monteiro Lobato

uma das expressões mais significativas dessa inteligência, resolve:

Art. 1º Recomendar:

o) aos estabelecimentos de ensino de grau médio, de todo o País, a comemoração da X Semana Monteiro Lobato, de 22 a 29 de abril do corrente ano, a qual compreenderá, além de outras atividades dedicadas à vida e à obra do insigne brasileiro, palestras e ilustrações sobre a importância cultural do livro;

b) aos Inspectores de Ensino Médio que orientem os educandários, sob sua jurisdição, no sentido do melhor planejamento e efetivação da comemoração referida na letra a deste artigo, prestando-lhes o apoio que fôr solicitado ou se fizer necessário.

Art. 2º Fica instituída a medalha Monteiro Lobato, a qual será conferida àqueles que mais se distinguirem pela sua contribuição para maior brilho da X Semana Monteiro Lobato.

Art. 3º Caberá à Divisão de Educação Extra-Escolar, do Ministério da Educação e Cultura, a coordenação dos programas da mencionada Semana. — *Antônio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D. O. de 12-4-62).

PORTARIA Nº 31-BR — DE 25 DE
ABRIL DE 1962

Aprova indicação do Conselho Federal de Educação para estabelecimentos de ensino médio noturnos.

O Ministro da Educação e Cultura, no uso das suas atribuições, resolve:

Aprovar a seguinte Indicação do Conselho Federal de Educação:

Art. 1* Os cursos médios, que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, obedecerão às seguintes normas:

a) duração de 150 dias efetivos de aula, excluídos os períodos de provas ou exames;

b) mínimo de 20 aulas semanais;

c) dispensa da prática de educação física;

d) dispensa das práticas educativas, a critério dos estabelecimentos de ensino;

e) mesmos currículos e programas dos cursos comuns, com a necessária e adequada condensação, a fim de atender às características especiais do curso;

f) idade mínima de 14 anos completos até 30 de junho do respectivo ano da matrícula para o ingresso na 1ª série, ressalvados aqueles casos em cuja localidade não houver outro estabelecimento de ensino que ofereça ao candidato as mesmas oportunidades;

g) prova de atividade remunerada ou de impedimento comprovado de freqüentar escola diurna, em relação aos alunos que solicitarem transferência para os cursos noturnos.

Art. 2º Poderão as presentes normas ser aplicadas a estabelecimentos de ensino médio, não pertencentes ao sistema federal, enquanto os Conselhos Estaduais de Educação não disponham a respeito.

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 2-5-62).

PORTARIA Nº 116 — DE 10 DE
MAIO DE 1962

Cria um Setor de Filmes Documentários na Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e atendendo ao que propôs o Diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Processo nº 51.966-62, resolve:

Art. 1º Para o fim de "difundir", desenvolver e apurar o conhecimento do acervo de arte do país, em cumprimento ao que lhe determina o Decreto-lei Nº 8.534, de 2 de janeiro de 1946, no art. 2º, nº VI, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional organizará, na Seção de Arte da respectiva Divisão de Estudos e Tombamento, um Setor de Filmes Documentários.

Art. 2º O Setor de Filmes Documentários empreenderá, visando a ampliar e aperfeiçoar o conhecimento dos monumentos mais expressivos do acervo artístico do Brasil, assim como da obra de seus artistas mais representativos, a execução das filmagens que lhe forem incumbidas nos planos de serviços elaborados pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e aprovados pelo Ministro, de acordo com os recursos concedidos à repartição para esse fim.

Art. 3º Além dos documentários de arte executados na conformidade do disposto no art. 2º, o Setor de Filmes Documentários da D.P.H.A.N. poderá executar, a expensas dos órgãos interessados, outros filmes elucidativos dos aspectos diversos do pa-

trimônio arqueológico, histórico e artístico do país, especialmente:

a) os que lhe forem determinados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura;

b) aqueles que os museus nacionais subordinados ao M.E.C, encomendarem;

c) os que forem encomendados por outros órgãos integrantes do M.E.C, inclusive as Universidades federais;

d) os que o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores encomendar;

e) os que forem solicitados por entidades privadas de finalidade cultural.

Art. 4º O Diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional expedirá, de conformidade com o disposto no art. 14, Nº II, do Regimento aprovado pelo Decreto Nº 20.303, de 2 de janeiro de 1946, as instruções e ordens de serviço necessárias para a instalação e o funcionamento do Setor de Filmes Documentários. —
Antônio de Oliveira Brito.

(Publ. no D. O. de 23-5-62).

PORTARIA Nº 137 — DE 6 DE
JUNHO DE 1962

Dispõe sobre a habilitação de Orientadores Educacionais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e acolhendo sugestão do Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1º Enquanto não houver número bastante de diplomados em cursos destinados à formação de

Orientadores de Educação, e sempre que se registre essa falta, a habilitação de orientadores de educação será feita por meio de prova de suficiência.

Art. 2' A suficiência, para os efeitos do disposto no artigo anterior, será demonstrada pela aprovação, em curso especializado de, pelo menos, um ano, nas Faculdades de Filosofia, com estágio supervisionado, aberto a professores, portadores de registro definitivo. — *Antônio de Oliveira Brito*.

(Publ. no D. O. de 12-6-62).

PORTARIA Nº 143 — DE 14 DE JUNHO DE 1962

Dispõe sobre a execução do Plano da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e nos termos do art. 7º do Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962, resolve:

Art. 1º O plano da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será iniciado nas Capitais de sete Estados, compreendendo as várias regiões do País e continuado progressivamente até atingir a todo o território nacional.

Art. 2º Nos Estados incluídos no plano-pilôto da Mobilização, as Campanhas de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, de Erradicação do Analfabetismo, de Educação Rural, de Merenda Escolar, de Extensão de Escolaridade, de Educação Complementar e de Construções

Escolares concentrarão maiores esforços e executarão as tarefas que lhes cabe de acordo com os planos e os objetivos da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 3º A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos é incluída no plano-pilôto da Mobilização para 1962 com a previsão de 20.000 classes, podendo funcionar também em horário vespertino e receber matrículas de jovens a partir dos 12 anos de idade.

Art. 4" Constituirão etapas do plano-pilôto da Mobilização no que se refere à extensão da Escolaridade, a ampliação das matrículas de crianças entre 7 e 12 anos nas escolas primárias estaduais, municipais, públicas ou particulares, bem como a redução da evasão escolar, e a iniciação para o trabalho.

Art. 5' A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a partir de agosto de 1962, transformará progressivamente os Centros ora em funcionamento em Centros de treinamento de professores leigos.

§ 1º Os recursos orçamentários destinados a Centros-pilôtos ainda não iniciados serão aplicados na construção de salas de aulas nos mesmos Municípios a que são destinados, de acordo com a Lei Orçamentária para o corrente exercício.

I 2' Os planos para construção de salas de aulas serão organizados pela Campanha de Erradicação em cooperação com a Campanha de Construção Escolar e por esta executados.

Art. 6' A Campanha Nacional de Educação Rural elaborará os seus

programas de atividades dentro dos planos da Mobilização, visando ao combate ao analfabetismo e o treinamento de professores leigos.

Art. 7' Ficam criados no Departamento Nacional de Educação:

I — A Coordenação da Educação Primária, a que ficam subordinadas as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de Educação Rural (CNER), de Extensão da Escolaridade e de Educação Complementar.

II — A Coordenação Audiovisual compreendendo o Serviço Radio-Educativo Nacional (SIRENA) e os Centros Audiovisuais da Campanha Nacional de Educação Rural.

§ 1º O Coordenador Geral das Campanhas e Serviços de que trata este artigo será o Diretor do Departamento Nacional de Educação.

§ 2º O Diretor do D.N.E. poderá designar um Assistente para cada Coordenação, com a atribuição de não só assessorá-lo na direção dos encargos de cada uma delas, como de substituí-lo nos contatos com os executores das Campanhas.

§ 3º A Coordenação terá por objetivo principal a integração das Campanhas e Serviços de que trata este artigo na Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

§ 4' Haverá ainda junto à Mobilização um Coordenador de Relações Públicas e Publicidade, designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 8º Em cada Estado da Federação e no Distrito Federal haverá uma Comissão da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, designa-

da pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, composta de cinco membros um dos quais indicado pelo Governador do Estado ou pelo Prefeito do Distrito Federal e outra pelas classes produtoras.

§ 1' Caberá à Comissão elaborar os planos locais da educação de adultos e adolescentes, da extensão de escolaridade, de treinamento de professores e da Merenda Escolar bem como orientar e fiscalizar a respectiva execução, depois de aprovados pela Comissão Executiva Nacional da Mobilização.

§ 2' Funcionário junto à Comissão os Delegados de Educação de Adultos e Adolescentes, da Educação Rural da Merenda Escolar, de Extensão de Escolaridade e de Treinamento de Professôres, que serão os executores das atividades de cada setor.

Art. 9º O primeiro plano-pilôto da Mobilização compreenderá os Estados de Santa Catarina, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão, além do Distrito Federal.

Art. 10. Os trabalhos da Mobilização serão executados, de preferência mediante convênios com os Governos estaduais e municipais, bem assim com entidades públicas ou privadas, que se dediquem às tarefas da educação (Dec. nº 51.470, de 1962, artigo 8º).

Art. 11. Desde que haja conveniência, a Comissão Executiva poderá instituir Comissões Regionais, Municipais ou Intermunicipais, designadas pelo Ministro do Estado por proposta das Comissões Estaduais. — *Antônio de Oliveira Brito.*

TERMO ADITIVO DO ACORDO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A UNITED STATES AID MISSION TO BRAZIL

Dispõe sobre as contribuições financeiras ao programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1962.

1. As contribuições financeiras abaixo especificadas visam à execução do programa cooperativo de educação industrial, no Brasil, de conformidade com o Acordo de Cooperação Técnica realizado com fundamento na troca de notas assinadas no dia 19 de dezembro de 1950, emendado e prorrogado; o Acordo de Programa de Serviços Especiais, assinado em 30 de maio de 1953, no Rio de Janeiro, emendado e prorrogado; o Acordo relativo ao programa de educação industrial, efetivado através de troca de notas no Rio de Janeiro, celebrado em 3 de janeiro de 1946, emendado e prorrogado; e o Acordo (inclusive emenda efetuada através de troca de notas prorrogando, com modificações, o Acordo firmado em 3 de janeiro de 1946, pelo Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation, Inc. predecessora do Institute of Inter-American Affairs), assinado em 14 de outubro do 1950, emendado e aprovado pelo Congresso Brasileiro através de seu Decreto Legislativo N° 1, de 30 de janeiro de 1951.

2. A United States Agency for International Development, dos Estados Unidos, através da United States AID Mission to Brazil, contribuirá para a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (Serviço Cooperativo), no período de

1. The financial contributions specified below are made for the purpose of implementing the cooperative industrial education program being carried out in Brazil pursuant to the Agreement relating to Technical Cooperation, effected by an exchange of notes on December 19, 1950 as amended and extended; the Special Services Program Agreement signed in Rio de Janeiro on May 30, 1953 as amended and extended; the Agreement relating to a cooperative vocational education program effected through an exchange of notes at Rio de Janeiro, which became operative January 3, 1946, as amended and extended; and the Agreement (including an amendment effected by an exchange of notes which extended with modifications the Agreement entered into on January 3, 1946 by the Ministry of Education and Health and the Inter-American Educational Foundation Inc., predecessor of the Institute of Inter-American Affairs), signed on October 14, 1950, as amended, which was approved by the Brazilian Congress in its Legislative Decree N° 1, of January 30, 1951.

2. The Agency for International Development, of the United States, through the United States AID Mission to Brazil, will contribute to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (the Cooperative Service), for the period Ja-

1º de janeiro a 31 de dezembro de 1962, com a importância de US\$ 85,000.00 (oitenta e cinco mil dólares), moeda corrente dos Estados Unidos da América. Esta importância será depositada a crédito do Serviço Cooperativo, designado Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, no First National City Bank of New York, N. Y., em parcelas, da seguinte maneira:

Após registro pelo	US\$
Tribunal de Contas	25,000 00
Até 30-9-62	60,000.00
Total	US\$ 85,000.00

January 1, 1962 through December 31, 1962, the sum of US\$ 85,000.00 (eighty five thousand dollars), in currency of the United States. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service Account, designated Brazilian-American Commission for Industrial Education, with the First National City Bank of New York, N. Y., in installment amounts according to the following schedule:

Upon registration by	US\$
the Tribunal de Contas . . .	25,000.00
On of before 9-30-62_____	60,000.00
Total	US\$ 85,000 00

3. O Ministério da Educação e Cultura do Governo do Brasil contribuirá para o Serviço Cooperativo, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1962, com a importância de Cr\$ 80.000.000,00 (oitenta milhões de cruzeiros), moeda corrente do Brasil. A contribuição brasileira supra referida correrá à conta da dotação consignada à Unidade 18.01 — Diretoria do Ensino Industrial — Verba 1.0.00 — Custeio — Consignação 1.6.00 — Encargos Diversos — Subconsignação 1.6.23 — Diversos — (1) Programa a cargo da Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAD previsto no Acordo bilateral firmado entre os representantes do Ponto IV, do Governo dos Estados Unidos da América e do Governo Brasileiro, nos têjmos dos Acordos básicos sobre cooperação técnica e/ou de programas de serviços técnicos especiauí. aprovados pelo Congresso Nacional através do

3. The Ministry of Education and Culture of the Government of Brazil will contribute to the Cooperative Service, for the period January 1, 1962 through December 31, 1962, the sum of Cr\$ 80.000.000,00 (eighty million cruzeiros), in currency of Brazil. The Brazilian contribution funds mentioned above are available from N° 173, of May 7, 1962, and shall be charged to Unit 18.01 — Division of Industrial Education — Expenditure — Appropriation 1.0.00 — Allotment 1.6.00 — Various Expenses — Sub-Allotment 1.6.23 — /arious — (1) Program of the Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAI) as provided in the bilateral Agreement signed between representatives of Point IV, Government of the United States of America, and the Brazilian Government, based on the terms of the Basic Agreements for technical cooperation and/or programs of special technical services, approved by

Decreto Legislativo Nº 16, de 1959, Anexo 4, Subanexo 4.12, do Artigo 4º, da Lei nº 3.994, de 9 de dezembro de 1961, conforme conhecimento de empenho Nº 173, de 7 de maio de 1962. Esta importância será depositada a crédito do Serviço Cooperativo, designado *Comissão Brasileiro-American de Educação Industrial*, no Banco do Brasil, do seguinte modo:

Após registro pelo	Cr\$
Tribunal de Contas . . .	50.000.000,00
Até 30-9-62.	30.000.000,00
Total	Cr\$ 80.000.000,00

the National Congress through Legislative Decree Nº 16, of 1959 — Attachment 4, Sub-Attachment 4.12, of Article 4, Law Nº 3.994 of December 9, 1961. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service Account designated *Brazilian-American Commission for Industrial Education*, with the Bank of Brazil, according to the following schedule:

Upon registration by the	Cr\$
Tribunal de Contas . . .	50.000.000,00
On of before 9-30-62 . . .	30.000.000,00
Total	Cr\$ 80.000.000,00

4. As contribuições aqui estabelecidas serão feitas sem prejuízo de quaisquer outras contribuições devidas ao Serviço Cooperativo, especificadas em acordos previamente firmados.

4. The contribution provided for herein shall be in addition to the contributions to the Cooperative Service specified in prior agreements.

5. Este Acordo entrará em vigor na data da sua assinatura.

5. This Agreement shall enter into force when signed.

Assinado em sextuplicata, nas línguas portuguesa e inglesa, no Rio de Janeiro, Brasil, aos nove dias de maio de 1962.

Done in sextuplicate, in the Portuguese and English language, at Rio de Janeiro, Brazil, this ninth day of May, 1962.

Pelo Ministério da Educação e Cultura do Governo dos Estados Unidos do Brasil — *Antônio de Oliveira Brito*, Ministro da Educação e Cultura.

Por the United States AID Mission to Brazil of the United States Agency for International Development — Director, United States AID Mission to Brazil.

Joaquim Faria Góis Filho,
Brazilian Government Representative of point IV.

(Publ. no D. O. de 14-5-62).