

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXV JANEIRO-MARÇO 1961 N.º 81

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

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

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXV JANEIRO-MARÇO 1961 N.º 81

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador — Darci Ribeiro

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. XXXV

Janeiro-março, 1961

Nº 81

SUMÁRIO

Editorial	3
<i>Estudos e debates:</i>	
ABREU, Jaime — Ensino médio em geral e ensino secundário	7
AZEVEDO, Fernando de — Gilberto Freyre e a cultura brasileira	25
LOURENÇO FILHO, M. B. — Educação para o desenvolvimento	35
RENAULT, Abgar — Financiamento do ensino primário na América Latina	67
TEIXEIRA, Anísio — Educação e desenvolvimento	71
<i>Documentação:</i>	
Ação do INEP e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960	93
Ensino primário complementar, iniciação profissional (Conclusões do Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento — Seção de Recife)	136
NOTAS PARA A HISTORIA DA EDUCAÇÃO	
A educação na Constituinte da Guanabara	141
Informação do País	147
Informação do Estrangeiro	160
LIVROS:	
AZEVEDO, Fernando de — <i>Novos caminhos e novos fins</i> ; BARROS, Roque Spencer Maciel de — <i>A ilustração brasileira e a idéia da universidade</i> ; LISBOA, J. Carlos — <i>O estudo de letras neolatinas no Brasil</i> ; MOREIRA, J. Roberto — <i>Educação e desenvolvimento no Brasil</i> ; SODHÉ, Nelson Werneck — <i>O que se deve ler para conhecer o Brasil</i>	164
REVISTAS:	
MOREIRA, J. Roberto — <i>Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases</i> ; TEIXEIRA, Anísio — <i>Plano de construções escolares de Brasília</i>	172
JORNALIS:	
<i>Bagrichevsky</i> , Manuel — <i>A informação ocupacional no ensino mé- dio</i> ; <i>Carvalho</i> , Antônio Pinto de — <i>Haverá uma pedagogia operária?</i> ,	

Lourenço Filho, M. B. — Dramatização de temas cívicos nas escolas; Mascaro, Carlos Corrêa — Novos horizontes para a pesquisa científica em S. Paulo. 200

ATOS OFICIAIS: Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960 — *Federaliza a Universidade da Paraíba, cria a Univ. Federal de S. Paulo e dá outras providências*; Lei nº 3.843, de 15 de dezembro de 1960 — *Concede autonomia à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, a qual, desligada da Univ. do Brasil, passará a denominar-se Escola de Minas de Ouro Preto* Decreto nº 49.121-B, de 17 de outubro de 1960 — *Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*; Decreto nº 49.259, de 17 de novembro de 1960 — *Institui a Campanha de Radiodifusão Educativa*; Decreto nº 49.304, de 21 de novembro de 1960 — *Modifica o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Dec. nº 47.038, de 16/10/959*; Decreto nº 49.305, de 21 de novembro de 1960 — *Institui a Campanha de Formação de Meteorologistas (CAME)*; Decreto nº 49.340, de 25 de novembro de 1960 — *Dispõe sobre o Corpo de Estagiários Permanentes do Instituto Benjamim Constant do Ministério da Educação e Cultura*; Decreto nº 49.355, de 28 de novembro de 1960 — *Cria a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), determina seu funcionamento sob a forma de Campanha e dá outras providências*; Portaria nº 202, de 10 de outubro de 1960 (DASP) — *Expede instruções gerais para a realização de concursos*. 215

PROGRAMA EDUCACIONAL DA MENSAGEM AO CONGRESSO

Já se encontram adiantados os estudos a serem enviados ao Congresso Nacional sobre a reforma da estrutura da Secretaria de Estado incumbida dos negócios da educação e cultura, cuja organização, arcaica e obsoleta, já não corresponde aos reclamos de uma ação eficiente e dinâmica. A tarefa do Poder Executivo de reestruturar o mecanismo institucional encontra-se, no entanto, na dependência do projeto de lei de diretrizes e bases, ainda sob a apreciação do Congresso Nacional, o qual visa a complementar os dispositivos constitucionais e a colocar a legislação ordinária em consonância com os princípios da Constituição Federal. Na discussão dessa matéria, são descabidas falsas posições doutrinárias entre escola pública e escola particular, face aos inequívocos termos do mandamento constitucional, que incumbe aos poderes públicos ministrar o ensino dos diferentes ramos, e também o deixa livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Escola pública e escola particular têm seu papel no esforço comum de redenção do País pela educação. O que se deve esperar desse novo estatuto legal é a regulamentação dos preceitos constitucionais, permitindo a libertação do processo educacional das peias e imposições burocráticas, para dar lugar à diversidade dos currículos e à flexibilidade dos programas. Nessas condições, reintegrar-se-á o Ministério da Educação e Cultura nas suas funções precípuas de órgão orientador e estimulador dos programas das unidades federativas.

No setor do ensino primário, tradicionalmente de competência dos Estados, residirão os principais esforços da Administração Pública, tanto por imperativo constitucional, que o manda gratuito e obrigatório, quanto por sua óbvia necessidade. Não se trata, apenas, de expandir, indiscriminadamente, a rede de escolas primárias, através de artifícios simplificadoros, que retirem a ela todo conteúdo educativo, para limitá-la a mera aquisição de técnicas. Importa enriquecer a substância da escola, sobretudo quando ela tem de compensar a deficiência dos lares menos favorecidos. A atividade da União exercer-se-á através da atuação indireta, pelo auxílio financeiro, pela assistência técnica, pelo aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, pela manutenção de escolas experimentais, enfim, pela pesquisa, estimulando e favorecendo os esforços dos Estados e Municípios.

Paralelamente, como medida de emergência, visando a sanar erros do passado, criar-se-á um movimento de âmbito nacional, mobilizando todos os recursos existentes e apelando para todas as pessoas de boa vontade, com o fim de combater, de forma inapelável, o analfabetismo.

No ensino médio reside o ponto nevrálgico do problema educacional, que no mundo atual enfrentam todos os países civilizados. A sociedade democrática, pela qual lutamos, não se pode compadecer com a existência de um sistema dual de ensino: um, supostamente intelectual, para desenvolver as atividades do espírito, e que constituiria uma etapa propedêutica ao superior; outro, de tipo vocacional, com horizontes limitados, e destinado às classes menos favorecidas. Na verdade, deve-se encerrar o ensino médio como uma preparação para as múltiplas e diversificadas tarefas de uma sociedade industrial, em que se vai transformando o Brasil. Temos urgentemente de estabelecer um sistema de igualdade das oportunidades educacionais, em que todos, sem exceção, tenham possibilidade de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões. A solução mais aconselhável, a demandar entretanto maiores estudos e indagações, seria a instituição de um tronco comum para todos os estudantes do ensino médio, findo o qual se abririam largas oportunidades de escolha, a fim de atender às necessidades dos mercados de trabalho. O que não é justo e razoável é prolongar a situação atual, acenando a milhares de jovens com a perspectiva de um curso secundário, de tipo acadêmico, que não lhes proporcionará nenhuma ferramenta de trabalho para o sustento, mas possibilitará unicamente o eventual ingresso num curso superior de tipo profissional, apesar de estarem as portas da Universidade abertas a uma pequena parcela desses moços. Essa preocupação de vincular o sistema educacional do País a necessidades de sua economia, evitando, destarte, graves problemas de natureza social, não exclui, antes impõe, a compreensão do fenômeno educacional numa ampla base cultural, de sentido profundamente humanístico, em que se dê a devida atenção às dimensões mais autênticas da personalidade humana.

Não menos grave se apresenta o problema do ensino superior. A criação indiscriminada de novas universidades e a incorporação ao sistema federal de ensino de outras instituições desse tipo, com pesados encargos de ordem financeira, não redundaram em qualquer vantagem de caráter pedagógico. Não pretendamos apresentar-nos como um país de numerosas universidades; esforcemo-nos, antes, por contar com verdadeiras universidades, com alunos e professores congregados nas tarefas de cultura, e integrados nas investigações científicas. Cumpre es-

tabelecer criterioso levantamento das necessidades de pessoal de nível superior que o desenvolvimento econômico postula, procurando por aí canalizar recursos na expansão dos ramos que as análises objetivas revelarem de caráter prioritário. Proceder de outra forma será contribuir para a criação de um proletariado intelectual, incapaz de se inserir no processo produtivo da Nação, e cuja ação maléfica poderá abalar a ordem social.

O desenvolvimento cultural e tecnológico do País requer especial atenção para o ensino técnico-profissional, a ser intensificado e ampliado. Qualquer programa neste sentido deve, no entanto, articular-se e apoiar-se no programa geral de educação, em todos os níveis, e ser realizado em coordenação com a indústria. Mais do que em qualquer outro ramo de ensino, aqui se hão de unir intimamente educação e trabalho. Eis alguns pontos cuja execução já determinou o Governo:

- iniciação profissional e artesanato, sobretudo para jovens analfabetos e para aqueles que cursaram apenas parte da escola primária (de preferência nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País);*
- incremento nas zonas industrializadas da formação de mão-de-obra especializada, construindo-se novas escolas e estimulando as organizações já existentes (SENAI, SENAC, SESI, SESC etc);*
- incentivo nas últimas séries do curso primário e ginásial de ensino e de prática de artes industriais e agrícolas, com o que se coibirão o verbalismo e a frondosidade dos atuais currículos;*
- entrosamento da Confederação Nacional da Indústria, da Confederação Nacional do Comércio, das Universidades e de algumas indústrias em particular (como a Petrobrás, a indústria de energia elétrica etc.) para evitar-se a dispersão de esforços na formação de técnicos de nível superior.*

Não se poderia iludir a Nação acenando-lhe com promessas de empregar na educação maiores verbas, quando todos sabemos os fortes encargos que oneram presentemente os cofres públicos. Durante o atual Governo, 'porém, será cumprida em toda a sua extensão o dispositivo constitucional que exige a aplicação, na manutenção e desenvolvimento do ensino, de dez por cento da renda resultante dos impostos. Esses recursos, que crescem de ano para ano, se aplicados segundo critérios de prioridade e dentro de sábia distribuição, poderão atender a contento às exigências do planejamento educacional aqui delineado. Por outro lado, a conexão estreita do processo educacional com as necessidades da economia brasileira conduziria à criação de uma cons-

ciência mais nítida entre o Povo dos benefícios e vantagens advindos de um sistema de educação mais eficiente e que, ao invés de se tornar uma fonte de privilégios e regalias para aqueles que anualmente dele se beneficiam, será fator de responsabilidade e de deveres acrescidos. Tal mudança de mentalidade, de atitudes, possibilitará criar-se, numa segunda etapa, o consenso geral da necessidade de serem destinadas para os serviços da educação verbas mais vultosas. Ensejar-se-á por aí, ao se comprovarem os aumentos de produtividade decorrentes de uma, formação educacional mais apurada, a nítida idéia de que a educação é um investimento a longo prazo, a ser encarado de forma semelhante ao dispêndio de recursos nos setores da indústria de base, dos bens da produção, da energia e dos transportes. A utilização de fundos especiais, à semelhança do Fundo Nacional de Ensino Primário, de previsão constitucional, e a vinculação das cotas destinadas aos Estados para o pagamento de juros e amortização de empréstimos, sob a forma de delegação em garantia, como reserva irrevogável de meios de pagamento, constituirá o mecanismo financeiro destinado a custear o reaparelhamento do sistema educacional. Na verdade, a construção de prédios e a instalação de equipamentos, na proporção em que se tornam necessários, não podem mais ser atendidas na base anua dos recursos orçamentários comuns.

A ênfase dada aos problemas da educação não implica relegar a segundo plano, como tem ocorrido até agora, os assuntos de cultura. Nesse sentido, já foi criado o Conselho Nacional de Cultura, com a função precípua de estabelecer a política cultural do Governo, mediante plano a ser elaborado e subdividido em programas anuais de trabalho. É a mesma idéia de planejamento das atividades administrativas, que aqui de novo surge, a indicar o propósito de se obter da máquina burocrática todas as virtualidades que pode oferecer. De par com o auxílio inestimável que irão prestar à extensão das oportunidades educacionais, o rádio, o cinema, o livro, o teatro, o museu se tomarão agentes dinâmicos da obra de levantamento do nível cultural da população brasileira. É indispensável que os benefícios da cultura cheguem a todas as camadas sociais, e deixem de ser regalia das classes economicamente bem dotadas.

O programa aqui esboçado não poderá, evidentemente, ser executado integralmente nos limites de um quinquênio. Mas o adequado planejamento das atividades, a sólida implantação dos programas, o eficiente funcionamento da máquina administrativa, dentro de diretivas seguras e segundo critérios de prioridade e ordenação, poderão, por certo, dar o arranque decisivo para livrar o nosso País dos males da ignorância e do analfabetismo.

ENSINO MÉDIO EM GERAL E ENSINO SECUNDÁRIO

JAIME ABREU
Do C.B.P.E.

Aceitamos e aqui nos desobrigamos do honroso convite recebido para sermos co-relator do tema "Ensino Médio em Geral; Secundário", a ser debatido nos "Encontros Regionais de Educadores Brasileiros" (6.^a Região), promoção oportuna de importantes entidades públicas e privadas, como, entre outras, o M.E.C. e a C.N.I.

A plena liberdade de apreciação, outorgada aos profissionais mobilizados para o debate e a confluência de interesses em torno à educação brasileira, por parte de entidades públicas e privadas, motivaram-nos suficientemente a dar nossa modesta contribuição à discussão do tema, que entendemos como uma tomada de consciência do pensamento educacional brasileiro, sobre questões educacionais da máxima relevância.

A ampliação e diversificação dos quadros da educação institucionalizada, sendo o fato social de maior presença e demais contínuo alargamento em nosso tempo, é bem congregue êle em torno a si os esforços e preocupações do setor público e do privado, numa sinergia de empenhos que a multidimensional latitude do empreendimento educacional reclama e exige.

Se o ministrar instrução é tarefa precípua, intransferível e característica do Estado moderno, deve reconhecer-se que a presença privada tem o seu papel complementar a cumprir nesse complexo empreendimento social, e que nele há virtualidades po-

Relatório apresentado ao "Encontro Regional de Educadores Brasileiros" promovido pela Confederação Nacional da Indústria e pelo Ministério da Educação, em janeiro último.

sitivas, indiscutíveis, seja de um ponto-de-vista pedagógico, seja em relação ao sadio funcionamento político de uma sociedade plural e democrática, tal como se define a nossa.

No caso brasileiro, em que arraigada tendência privatista responde por não pequenas distorções na autenticidade do funcionamento democrático do poder público nacional, é ainda mais ingentemente necessário o estímulo a qualquer esforço que encerre virtualidades de publicização de áreas de serviços privados, opondo contenção retificadora aos comuns desvios particularistas de privatização do público, de que tanto se entretece nossa história cultural, em seus aspectos menos democráticos.

Na análise sumária do tema, que a seguir empreenderemos, esboçando a abordagem de aspectos que nele se nos afiguram mais essenciais, não ficaremos adstritos ao exame do texto do ilustre relator.

Com esse texto, temos áreas de concordância, ao lado de outras de divergência essencial, havendo ainda aquelas outras em que nos arreceamos de não ter, quiçá, logrado apreender com perfeita segurança o pensamento do autor.

Isto posto, preferimos fazer uma exposição de nossos pontos-de-vista, pela qual, no cotejo com o texto do ilustre relator, se possa aferir em que se aproximam e em que divergem nossas visões do assunto.

Ensino médio e ensino secundário

(Aspectos Universais)

Pode afirmar-se, sem impropriedade ou exagero, que o problema-chave na problemática universal da educação de nosso tempo é o da educação de segundo grau ou pós-primária.

Se é certo que o século XIX foi o da universalização da escola primária, é rigorosamente exato definir-se o século XX, como o fêz Kandel, como sendo o da universalização da escola média, de segundo grau ou pós-primária.

É óbvio que no cerne dessa irreversível opção social pela extensão da escolaridade comum ao nível de segundo grau, estão fatores condicionantes, como ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, democracia, secularização da cultura.

Dessa opção social nitidamente emergem uma *consequência* necessária e *problemas* inevitáveis.

A *consequência* necessária, irrefugível mesmo, é a de que quanto maior fôr a expansão da escolarização comum ao nível de segundo grau, mais inevitável, mais básica, mais essencial e menos supletiva será a presença do Estado nessa expansão.

Isto porque cabe ao Estado, no caso o poder político federal, formular os objetivos gerais da educação, não apenas para as suas agências, como para as de outros grupos sociais aos quais reserva êle a prerrogativa de acrescer objetivos outros, particulares, não colidentes com esses objetivos gerais; porque o Estado, no regime representativo, é não apenas o procurador autorizado das necessidades do povo, como também é quem dispõe de meios e instrumentos para atendê-las; porque só o Estado tem condições de harmonizar interesses, de regra imediatos e restritos, de grupos particulares com os amplos e longos interesses da comunidade e, outrossim, como estado democrático, tem o dever e o poder de garantir a independência da pesquisa e da transmissão da cultura.

Os *problemas* emergentes dessa opção social pela extensão da escolarização comum ao nível de segundo grau constituem, realmente, a pedra de toque dos sistemas educacionais contemporâneos, justificando, inteiramente, a afirmativa de Kandel¹ de que "o problema crucial da educação, na maioria dos países, hoje em dia, é o da reorganização do sistema educacional no nível secundário".

Não há mesmo por onde deixar de reconhecer que no campo da escola de nível elementar e no da de nível superior já um consenso mais seguro de opinião pode funcionar, quanto a objetivos a serem atingidos e quanto à estrutura organizatória correspondente a esses objetivos.

Veja-se que há nessa escola média do nosso tempo problemas a bem dizer específicos, inexistentes nos outros níveis de ensino, quais sejam, por exemplo, os de harmonizar e ministrar a cultura geral ao lado de proporcionar iniciação e mesmo formação profissional, e, ainda, os da atenção devida e equilibrada a objetivos próprios e imediatos e objetivos indiretos e mediatos, ambos relevantes.

Note-se que, devendo funcionar ligada, como última instância, à ampliação de uma cultura geral comum do cidadão, a qual os quadros do ensino elementar já não podem, hoje, dar suficientemente, também deve funcionar em termos de ministradora de cultura profissional especializada, não só em seu mesmo nível, mas ainda como propedêutica e fundamental a estudos superiores, ficando assim na interseção de uma cultura destinada às massas e de outra preparatória de múltiplas elites.

Para atender com justo equilíbrio a esta série de problemas da educação institucionalizada a que é convocada, para funcionar pertinentemente na importante dimensão de agência de dis-

1 *Uma nova era em educação*. Editora Fundo de Cultura S.A. Rio, 1959, 416 págs.

tributividade social que lhe é intrínseca, ensejando adequada e oportuna oferta de opções de modalidades de ensino à gama heterogênea de interesses e vocações dos que a buscam e dosagem harmoniosa dessas oportunidades, tendo em conta as necessidades do contexto social em que se insere, toda uma série de problemas cruciais há de ser examinada e equacionada por essa escola média do nosso tempo, buscando as soluções mais adequadas e que são difíceis e complexas por natureza.

Como decorrência desses múltiplos objetivos simultâneos, às vezes contraditórios em si mesmos, problemas relevantes de padrão organizatório se colocam, como estes: escolas médias multipartidas ou escolas médias multilaterais, ou um e outro tipo de organização?

Estes são, como se pode ver, problemas importantes, de natureza *universal*, que atingem a escola média de nosso tempo e dos quais não poderia estar e não está indene a escola média brasileira.

O ensino médio e o ensino secundário na perspectiva brasileira

Deixando de lado, nos quadros e análises aqui utilizados, o problema do ensino normal, por nos parecer mais próprio vinculá-lo ao problema do ensino primário por suas intrínsecas conexões, pode afirmar-se que em matéria de ensino médio brasileiro, até bem pouco, praticamente tudo era *escola secundária*...

Nem haveria como deixar de ser assim na sociedade nacional brasileira em que o ensino de nível médio era pura, rápida e simples etapa de passagem de uns poucos para a escola superior, com pouca ou nenhuma finalidade em si mesmo. Lembre-se que essa etapa foi, longamente, a de uma escola de "preparatórios" para o nível superior.

O ensino industrial de nível médio nasceu e ainda vive em parte com a eiva desprestigiante de ensino destinado às "classes desfavorecidas" e se fora mister provar a inexistência de qualquer propósito de correlacioná-lo autenticamente com o tipo de estrutura social em que se costumava inseri-lo, bastaria refletir na sua instituição simultânea, pelo poder federal, em todos os estados brasileiros, com tipos e estágios de economia os mais diferentes entre si, desde o industrial então incipiente até o de uma prevalecente estrutura econômica agrária, onde esse ensino industrial de nível médio pouco ou nada tinha a fazer.

O ensino comercial, porque, de certo modo, corresponde a necessidades mais vivamente sentidas na estrutura ocupacional brasileira, se tem expandido bem mais ponderavelmente que o ensino industrial, não se devendo todavia perder de vista aquela

sua situação de "ensino secundário auxiliar", como o define Lourenço Filho, uma espécie de escola secundária de segundo plano, instrumento menos difícil para alcançar o diploma de conclusão de curso de nível médio, com as vantagens da equivalência de cursos.

Quanto ao ensino agrícola de nível médio, não chegando ainda a atingir mais de meio por cento da matrícula total do ensino médio, é, evidentemente, setor marginalizado nesse nível de ensino de segundo grau, estando por encontrar ainda um equilíbrio entre sua estrutura e finalidades e as necessidades sentidas no setor específico de atividades a que deve servir.

Busquemos assim caracterizar o que vem constituindo essa escola secundária dominante na educação brasileira, que tão avassaladoramente se expande em relação aos outros ramos de ensino, concentrando predomínio maciço na escolha do discipulado de nível médio.

Para demonstrá-lo, basta considerar que, se da população brasileira escolarizável em nível médio (12 a 18 anos) apenas ínfima parcela de 10% freqüentava em 1958 essas escolas, não é menos certo que o incremento, em termos relativos, da matrícula na escola secundária teria sido de 500% nesses últimos trinta anos (lembremo-nos de que, nesse período, o acréscimo, em termos relativos da matrícula na escola primária, foi pouco além de 100% . . .) e que nela se concentrava 75% da matrícula nesse nível de ensino, com 16% no ensino comercial, 2% no ensino industrial e 0,5% no ensino agrícola e o restante no ensino normal.

como já tivemos oportunidade de registrar em trabalho anterior², o caso presente da escola secundária brasileira é, em verdade, um fenômeno típico de desajuste entre uma rígida e arcaica superestrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção.

A persistência da rotina educacional e de suas forças imobilistas anula, freqüentemente, a consideração de novas situações objetivas, sociais e políticas, de cujas necessidades a escola deixa de ser instrumento de solução.

Reflita-se como a escola secundária brasileira, montada historicamente como instituição propedêutica para uns poucos candidatos aos estudos de nível superior, viu, impassível, o engrossar progressivo de suas fileiras com o afluxo de camadas populares à sua clientela, permanecendo surda e cega às novas e multifôrmes exigências da maioria do seu discipulado, tão diferente do de outrora.

Não considerou ela que menos de vinte por cento de sua população discente é que chega à conclusão do seu curso; não levou

2 *A educação secundária no Brasil* — INEP, Rio, 1955, 156 págs.

em conta que sua clientela é sobretudo a de uma classe média urbana em ascensão social e não mais aquela que representava a fina flor ornamental do patriciado rural brasileiro; não atentou para que a sociedade brasileira é uma sociedade em mudança, por múltiplos fatores determinantes, como sejam: crescimento demográfico, aumento da renda nacional em moeda de poder aquisitivo constante, incremento sensível da população urbano-suburbana, aumento de valor da produção industrial, modificações na estrutura ocupacional, maiores facilidades de comunicação, mudança dos estilos de vida na estrutura familiar, tecnologia, industrialização, ideologia, secularização da cultura, enfim, por toda uma congêrie de fatores que fazem da sociedade brasileira uma sociedade realmente em mudança para uma democracia industrial.

A estratificação de nossa escola secundária em torno a um conservadorismo anacrônico que a leva a insistir enfaticamente no seu papel básico de "preparadora de individualidades condutoras" já pelos idos de abril de 1942, quando da Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, apresentada pelo Ministro da Educação, conduziu-a a uma crise estrutural pelo desajuste flagrante de suas práticas desatualizadas em relação aos interesses e necessidades dominantes na sua população discente.

É freqüente entre nós o estereótipo de atribuir-se à lamentável centralização pedagógica exercida pelo Ministério da Educação e Cultura, impondo formalmente ao país um modelo único de escola secundária, o descoroçoar de vocações reformadoras, manietadas, malgrado elas, à camisa-de-fôrça da legislação oficial.

Em verdade, todavia, razões culturais muito mais profundas são as que devem responder por essa imobilista e estática inércia pedagógica, o que é fácil de provar pelo inaproveitamento das oportunidades de afirmação de autonomia educacional, como aquelas concedidas, por exemplo, ao ensejo recente da organização das classes secundárias experimentais, tão minimamente, quase insignificamente utilizada por parte daqueles em que se admitia aguardarem apenas ensejo de auto-afirmação educacional.

A nós se nos afigura que a sobrevivência de certos moldes de colonialismo cultural, outróra concentrados na Metrópole lusitana e hoje na União, devem mais autêntica e profundamente responder por esse estado de coisas, em que o pensamento da "cabeça" federal passa a ser o verdadeiro e único pensamento nacional, em que um permanente atestado de minoridade é passado (sem nada em nossa história educacional que o legitime) à competência e ao critério estaduais e municipais, fazendo inclusive

que qualquer singelo propósito de cumprir nossa Carta Magna de Estado federativo no terreno da educação, seja considerado perigoso "atentado à unidade nacional".

Vista em relação à amplitude de objetivos que lhe caberia realizar, por definição legal e por propósitos coerentes, a nossa escola secundária é, numa caracterização global, instituição restrita em finalidade e pobre em conteúdo, montada em termos de agência ministradora de noções para exame e de preparação para cursos superiores, com uma visão "intelectualista" concentrada no prestígio dos talentos verbais, sem maior atenção a fundamentais aspectos cívico-sociais de preparação para a cidadania, ou aos de formação de critérios objetivos de apreciação de valores, tampouco volvida efetivamente para um "desenvolvimento harmonioso da personalidade" que a lei consagra, mas que a sua *praxis* funcional nega categoricamente a possibilidade de alcançar.

Escola de dois e de três turnos, com uma média de cento e sessenta dias de efetivo ano letivo, com turmas superlotadas e problemas sérios de magistério, direção e equipamento; confiada, prevalentemente, a pequenas empresas organizadas com fins de lucro, a cuja obtenção se ajusta toda uma política de funcionamento em precaríssimos padrões; com uma equivalência formal de resultados que padrões antípodas de funcionamento negam categoricamente; atida a uma filosofia educacional entre regressivista e conservadora que é a mais total negação de qualquer veleidade de poder ser instrumento no processo de mudança cultural brasileira, está claro que esta nossa escola secundária, quase detentora do monopólio do nosso ensino médio, vem adoecendo de males estruturais que só uma profunda reestruturação pode corrigir e cujo âmbito em verdade transcende, de muito a órbita estritamente pedagógica para se filiar a moldes do nosso contexto cultural que em parte representa e reflete. Não cremos possa haver dúvida de que, na transplantação de modelos educacionais que a educação brasileira realizou, esteja em boa parte a razão de muitos dos nossos vícios educacionais atuais e dos quais as fontes originais já se procuram dar conta.

Este modelo educacional teria sido, por excelência, o latino, francês, particularmente, e sabe-se seguramente que distâncias imensas medeiam, por exemplo, entre a concepção educacional norte-americana e a francesa.

É notório que o controle das escolas públicas americanas que acolhem 87,5% da população discente primária e 88,5% da secundária, compete em última análise ao povo, exercido por juntas escolares com o caráter de representação social, quase todas eleitas pelos membros da comunidade, que controlam e aprovam os rumos de funcionamento dessas escolas públicas.

Já na tradição escolar européia ocidental, de que a França representa expoente representativo para nós, com a adoção de um programa escolar restrito para as massas e extenso e rico para as classes privilegiadas, foi sempre comum a imposição de cima para baixo de modelos escolares, seja por altas castas burocráticas, comitês de sábios ou de sacerdotes, estadistas ou por alguns membros da classe intelectual de governos em moldes centralizados, sem considerar a necessidade ou pertinência de qualquer diálogo com o povo.

Outrossim, será ainda nesse modelo educacional transplantado que vamos encontrar muito da gênese do nosso verbalismo escolar, onde o conhecimento é bem mais platônica fruição estética do que instrumento dinâmico para ganhar a vida.

Sabe-se como a concepção educacional, que prevalece na América do Norte, sempre distinguiu entre o cultivo escolar da ação inteligente e um intelectualismo sofisticado, preferindo alcançar conhecimento em visível conexão com a experiência, do que armazenar erudição ornamental.

Quase trinta anos de observação refletida sobre o funcionamento de nossa escola média (secundária especialmente) levamos a tentar assim esquematizar os seus defeitos que se nos afiguram mais importantes.

Deficiências quantitativas

1 — Insuficiência quantitativa geral em relação à população escolarizável e às exigências da estrutura ocupacional, nacional, no nível das atividades secundárias e terciárias.

2 — Prevalcimento desproporcional da matrícula nas escolas secundárias acadêmicas.

3 — Insuficiência da rede escolar pública, com a proliferação de empresas em que o objetivo prevalecente não é a finalidade educativa ou de outras instituições onde há existência de critérios discriminativos antidemocráticos e dominantes propósitos proselitistas.

Deficiências qualitativas

Decorrentes principalmente da legislação:

1 — *Congestionamento dos currículos* — Aspecto comum a todos os ramos do ensino médio é particularmente sensível no ensino secundário, onde chega a raiar a extravagância pedagógica.

2 — *Uniformidade de organização, centralização pedagógica.*

É uniformemente imposta a todo o país a organização e regulamentação do ensino, sem tomar em consideração diversidades sociais, regionais e individuais, particularmente vivas no vasto arquipélago cultural brasileiro.

3 — *Currículos e programas uniformes* — O currículo é o mesmo para todo o país e as oportunidades efetivas de diversificação regional de programas são irrelevantes e fora mesmo da *praxis*.

4 — *Extensão dos programas* — A ampliação desmedida dos programas é a lamentável regra, conduzindo a uma superficialidade extensiva e aleatória em detrimento do domínio seguro de noções fundamentais.

5 — *Multiplicidade de ramos de ensino* — Há uma prematura diversificação de cursos desde o ciclo básico, sejam eles ginasial, comercial, normal, industrial, agrícola, impondo uma opção precoce antes de um mais seguro delinear de interesses, aptidões, vocações e aspirações profissionais.

6 — *Tendência acadêmica do ensino* — Fruto de uma tradição educacional consolidada na legislação, o esforço escolar se concentra em aspectos intelectuais (encarados de modo formal e livresco), onde não contam os demais aspectos da formação do aluno.

Nada obstante, a pequena percentagem de alunos do ensino secundário que galgam a escola superior, a escola secundária subsiste teoricamente estruturada em função dessa finalidade, que, inclusive, não alcança satisfatoriamente.

7 — *Sistema inadequado de exames* — As minúcias regulamentares do ensino prevêm padrões únicos de provas e de exames, não apenas inatualizados e visando somente aspectos parciais do processo de desenvolvimento do aluno, como retirando qualquer autoridade ao professor, ainda quando capaz, para comandar esse sistema de aferição.

O coroamento desse sistema falho de avaliação da aprendizagem, com reflexos prejudiciais nas últimas séries do curso de colégio, está no exame de admissão às escolas superiores que, longe de ser um processo razoável de verificação de capacidade para ingresso nelas, se propõe a eliminar candidatos em função do *maltusianismo educacional do numerus clausus*.

Decorrentes principalmente da estrutura econômica do país:

1 — Em que pese à expansão da matrícula no nosso ensino secundário, está ela muito longe ainda de atingir proporção sa-

tisfatória em relação às necessidades de um país que se industrializa, urbaniza e politiza, com a emergência decorrente de atividades secundárias e terciárias em expansão contínua e exigência de mais consciente exercício de cidadania.

Basta que se diga que na maioria dos municípios brasileiros não há ainda estabelecimentos de nível médio.

Assim, por deficiência de recursos financeiros, ficam muitos alunos tolhidos de prosseguir os seus estudos.

Para remediar essa grave deficiência vem-se procurando consolidar a tendência de expandir o ensino médio pela concessão de bolsas ou com apelo a soluções de campanhas precárias, de tipo assistencialista, financiadas pelo poder público.

Isto ao nosso ver é descaminho que exige pronta e séria revisão, pois não é possível substituir a básica expansão da escola pública por intermédio de agências escolares outras que não a substituem, que dela diferem por natureza e que devem complementar e não substituir sua tarefa.

Se é exato que já hoje nunca menos de 50% dos alunos que fazem os cursos de ensino médio são ou alunos de escolas públicas ou bolsistas dos cofres públicos, não é defensável todavia qualquer política de investimento educacional público que restrinja, por desvio de recursos, a expansão da escola pública, agindo à base de falsos pressupostos, como inclusive o de custo mais barato do ensino, o que representa em verdade preços que pelo erário não podem ser pagos: inferiorização do ensino, sacrifício da remuneração docente, estímulo a segregações escolares por discriminações particularistas.

2 — *Remuneração inadequada de professores* — Se os honorários e vantagens dos professores oficiais, pagos pela União e por alguns Estados, já atingem níveis menos desfavoráveis dentro dos padrões brasileiros, o mesmo não ocorre com a maioria dos professores de colégios particulares, onde vêm freqüentemente ocorrendo dissídios coletivos, esforços por obter suplementação pública de salários, etc. etc.

Creemos mesmo que dentro em pouco, praticamente, só dois tipos de estabelecimento terão condições de subsistir: o público, por motivos óbvios, e o confessional, por ser capaz de mobilizar e aglutinar interesses mais atuantes em sua manutenção.

Enquanto perdurar o atual *status quo* em relação aos que vivem do magistério particular, haverá a contingência inevitável e profundamente prejudicial do acúmulo de trabalho letivo em vários estabelecimentos, pelo mesmo professor, assim dividido e subdividido.

3 — *Deficiência da formação de diretores e professores* — É freqüente o caso de diretores serem homens sem qualquer formação de educador, pequenos empresários volvidos absorventemente para os problemas de equilíbrio orçamentário da sua empresa, ou professores de matérias destituídos de visão global da educação.

Quanto ao magistério, há grande número de integrantes dele sem formação própria nem ingresso qualificado para o desempenho da função, vivendo do preenchimento de formas de emergência de licença docente, a título precário, que se eternizam, ou de expedientes de breves "aperfeiçoamentos" que não resolvem.

Por outro lado, nem sempre é assinalável uma pertinente orientação pedagógica por parte dos egressos de Faculdades de Filosofia, muitas vezes improvisadas e desaparelhadas para a satisfatória desobriga de suas tarefas.

4 — *Deficiências de prédios e equipamento* — Se existem estabelecimentos adequada e até luxuosamente instalados, o que predomina é a deficiência de instalações e de equipamento, em casas sem vislumbre de arquitetura funcionalmente pedagógica, com higiene insuficiente, sem bibliotecas, nem bom mobiliário e razoável equipamento didático.

Este às vezes existe por empréstimo, para atender momentâneas exigências legais e outras vezes acumula camadas de poeira que atestam o seu desuso.

Deficiências oriundas de má tradição do ensino

1 — *Preocupação absorvente com os resultados dos exames* — Alunos, responsáveis, diretores e professores concebem freqüentemente a atividade da escola como sendo a de uma agência que emprega pessoas para adestrar para exames, que passam a constituir a suprema razão de ser da vida da escola.

O diploma e o certificado perdem o seu real valor simbólico para se converter em fins em si mesmos e a escola deixa de ser uma casa de educação.

2 — *Formalismo do ensino* — O ensino é predominantemente livresco e formal, esvaindo-se numa superficial memorização de regras, fórmulas e noções que estão longe de constituir o conhecimento assimilado e incorporado e cujo preenchimento formal define o "bom" professor e o "bom" aluno.

3 — *Alienação da escola em relação à comunidade* — Desde que o ensino é essencialmente formal, não pode interessar-se a escola pela vida da comunidade nem cooperar com a família para a formação moral e cívica e para integração social do aluno.

São poucos e de regra sem rumos seguros os serviços de orientação educacional e profissional, muitas vezes departamentos estanques no que deveria ser o organismo escolar.

4 — *Mercantilismo educacional* — fatores vários dos acima enumerados contribuem decisivamente para que muitos estabelecimentos particulares de ensino funcionem como casas de negócio do ensino, autênticos "pague e passe", o que, além dos inconvenientes próprios, têm dois outros não despreciandos: o de as vezes forçar, pela ilicitude da concorrência, a que outros estabelecimentos baixem, para sobreviver, os seus padrões educacionais e o de fazer com que outros estabelecimentos, públicos especialmente, disparem para um excessivo rigor nos exames, como pedra de toque da excelência do ensino.

Insuficiências decorrentes de filosofia educacional

1 — como dissemos anteriormente, a filosofia educacional como teoria de valores da nossa escola, oscila de um ponto-de-vista cultural, entre o regressivismo e o conservadorismo.

como tal não inclui na sua pauta programática propósitos de agência de reconstrução cultural.

2 — O seu conceito de humanismo está longe de se filiar ao humanismo moderno, aquele que entende que nada do que é humano lhe é estranho.

esse humanismo clássico se esgota numa concepção beletrista, lítero-clássica que corresponde à sobrevivência de formas dualistas de interpretação do comportamento humano, superadas em face de uma visão moderna, global, integrada e unificada desse comportamento.

3 — como decorrência de uma subjacente filosofia antidemocrática, a expansão da nossa escola média se processou apenas mediante o sistema divisionista de escolas multipartidas (secundária, industrial, comercial, agrícola), em vez de ensejar também a expansão de escolas multilaterais, centros integrados ou compreensivos de ensino médio, como as *comprehensive schools* americanas ou como as escolas secundárias-técnicas de que Anísio Teixeira foi precursor, quando dirigiu a educação no antigo Distrito Federal

Lei e educação no Brasil

Há, no Brasil, uma concepção arraigada de crença absoluta nos poderes da lei, filha da convicção de um poder demiúrgico delas, como modeladoras da realidade.

Daí o empenho na elaboração de leis casuísticas e regulamentadoras que tentam modelar na previsão legal toda a realidade da vida, multiforme, vária e cambiante.

desse estereótipo, infecundo em si mesmo, não se tem furado nem mesmo leis que, por definição de âmbito, não se poderiam permitir tamanha impropriedade de técnica legislativa educacional.

esse é, por exemplo, o caso das Leis. de Diretrizes e Bases da Educação apresentadas no plano federal e que têm, em grande medida, um indisfarçável caráter de Leis Orgânicas que não podem conservar, salvo no que concerne à competência legal, para o que se aplicasse ao próprio sistema federal de ensino.

Trata-se, de um modo geral, de leis centralizadoras (talvez algumas sem o saber. ..) que utilizam uma técnica legislativa quiçá própria a um estado político unitário e jamais a um estado político federativo, tal como é o nosso caso.

Muitas interpretações especiosas e sibilinas se erigiram para racionalizar essa invasão da União em área de competência dos Estados, em matéria de legislação educacional, inclusive como se se propusessem a defender "a unidade nacional", pela uniformidade educacional.

Uma área todavia era pacificamente conferida à competência estadual, mesmo pelos mais fervorosos defensores de uma legislação educacional centralizada, coibidora da competência estadual na matéria, e que era a de organização, de estruturação administrativa dos sistemas estaduais de ensino.

Nem mesmo, todavia, esta área perdurou respeitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pela Câmara dos Deputados sob número 2.222 C, pois, por ela, os Estados receberão uma organização educacional para instalar e cumprir, com previsão compulsória de todos os detalhes de sua constituição, pouco importando o que pensem os Estados a respeito.

Devemos sublinhar que, do nosso ponto-de-vista pessoal, reputamos uma experiência quiçá interessante esta de organização de Conselhos Regionais de Educação no nível estadual e Comissões Educacionais, desde que parecesse aos Estados ser esta a fórmula mais adequada de organização de sua administração educacional, jamais, porém, como decorrência de imposição de uma lei federal, que a tanto não pode constitucionalmente chegar.

O projeto 2.222 C aprovado pela Câmara de Deputados, parecendo-nos frontalmente contrário à letra, ao espírito, à própria índole e às finalidades da Constituição brasileira, não comporta, como tal, a nosso ver, análise de seus dispositivos particulares, como seriam os relativos ao ensino médio.

Nele há, claramente, uma anteposição da ordem privada à oficial ou pública, cujo fiel cumprimento poderia conduzir a um monopólio da educação nacional em favor de professores particulares e diretores de estabelecimentos privados, isto é, de grupos profissionais e econômicos, com a agravante de ser um monopólio financiado por dinheiros públicos, da União, dos Estados e Municípios, de cuja autonomia faz *tabula rasa*.

Quanto ao Projeto de Lei apresentado pela Confederação Nacional da Indústria, parece-nos buscar representar uma forma de composição entre pontos-de-vista públicos e privados em matéria de educação.

A nosso ver, porém, peca, em matéria de princípio, ao sugerir uma fórmula de expansão da educação que seria não a propriamente pública ou a de empresas lucrativas, mas a de "fundações" e a de "entidades de fins altruísticos".

Talvez no fundo isto corresponda a certos movimentos que se vêm intitulado de "terceira força educacional" e que, em verdade, são formas hábeis de conseguir que o estado promova no todo ou em grande parte o financiamento da educação para interesses privados disporem.

Temos inclusive ouvido referências a uma "escola pública, mas não estatal", o que, no caso brasileiro, soa-nos como algo de estapafúrdio ou solerte.

Entendemos que o sentido da expressão "escola estatal" se aplicaria a uma escola indoutrinadora ortodoxa, sectária, de um regime totalitário em que o estado concentra todos os poderes, o que está longe de ser o caso do estado democrático brasileiro.

O que entre nós existe não é nenhuma escola estatal totalitária mas sim a escola pública de ampla franquia democrática, sem imposições proselitistas nem discriminações seletivistas à base de crenças, cor, raças, posição social, convicção política e esta escola é a que urge ser expandida prioritariamente com os recursos públicos (quicá com o auxílio privado) pois é ela o nosso grande instrumento de coesão social, o grande cadinho comum de formação democrática da nacionalidade.

Sem deixar de admitir que há virtualidades mais positivas quanto ao funcionamento, *em caráter complementar*, de escolas mantidas por fundações ou cooperativas sem finalidades de lucro em relação ao de empresas lucrativas de ensino, nem por isso esta expansão pode ter caráter de substituição da escola pública ou de caminho preferencial para o aumento da escola média mantida por dinheiros públicos.

Recorde-se, a propósito, que na mesma Inglaterra, houve o fato conhecido de organizações educacionais, sob a forma de "fundações autônomas", pertencerem a grupos de pura representação da classe dominante, que, afinal, visavam a empolgar, disfarçada-

mente, as forças educacionais, para imporem à cultura as restrições e limitações dos seus valores particulares.

O substitutivo da Confederação Nacional da Indústria à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nada obstante o seu nítido e correto propósito de fugir aos moldes hipertrofiados de Lei Orgânica, do que constituem prova seus cinquenta e nove artigos, exíguos no cotejo com os artigos dos outros documentos apresentados, nem assim, todavia, se enquadra ainda completamente nos limites estritos do que pode ser uma lei federal de Diretrizes e Bases da Educação, face à nossa Constituição e à nossa organização política de estado federativo e que, a nosso ver, não podem ir além dos seguintes:

- a) definição de objetivos da educação;
- b) classificação e definição dos graus e ramos de ensino e seus objetivos;
- c) duração mínima dos graus de ensino e articulação de níveis e cursos;
- d) forma de contribuição financeira ao ensino;
- e) determinação das áreas de competência em matéria de legislação do ensino;
- f) definição da estrutura dos órgãos deliberativos e administrativos de educação da União e suas atribuições.

Deixemos, assim, à margem, por se tratar de lei cuja essência são normas gerais, a análise de aspectos mais particularizados do substitutivo apresentado pela C.N.I. por não podermos sancionar não apenas certas omissões do mesmo em matéria de precisa definição de competência dos poderes públicos, das instituições privadas e da família quanto a direitos e deveres em educação, como também por nos parecer êle pelo menos evasivo quanto ao formular a indispensável atuação do poder público na expansão de nossa rede escolar, mediante escolas por si instituídas, mantidas e dirigidas, sem infundados receios nem indefensáveis preterições quanto ao papel básico dessa escola pública no estado democrático moderno, que não é nenhuma invenção socialista, mas tem caráter puramente republicano-democrático.

Considerações sobre reformulação de diretrizes para o ensino médio e secundário.

Ao nosso entender, a medida básica a empreender para pôr em termos adequados o problema da extensão e funcionamento de nossa escola média e secundária, seria a do *planejamento educacional* no qual o problema aqui abordado constituiria parte integrante.

Vamos tentar resumir a seguir alguns pontos de referência que nos parecem mais essenciais a esse planejamento, sem, é evidente, pretensão de aqui esgotar o assunto.

Financiamento escolar — Parece-nos medida importante a de conjugação de recursos públicos (federais, estaduais, municipais) para enfrentar, em conjugação de esforços planejada, os ônus de manutenção dos sistemas públicos de educação.

É também admissível, estimável e estimulável a cooperação privada a esse grande empreendimento social coletivo.

Afigura-se-nos inteiramente defensável a tese de que os *mínimos* de gastos previstos pela Constituição a serem feitos pela União, Estados e Municípios na educação, devem ter destinação pública, só podendo ser aplicados em qualquer forma de gasto em instituições privadas, o excedente desses mínimos constitucionais.

Seria assim um primeiro esforço ponderável e sério por tornar realidade, aquela formulação dos Constituintes de 1823, liderados por José Bonifácio e Martim Francisco, ao preverem, fundadas e custeadas pelo governo, "escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados lugares", o que até hoje aguarda ensejo de realização. ..

Na distribuição desses recursos, prioridade básica haveria de ser, constitucional e democraticamente, concedida à educação primária, comum e obrigatória, despida do falso cunho seletivo que hoje a esgota em reprovações em massa, e cujo período de escolaridade nas áreas urbanas seria de quatro anos básicos e mais dois anos complementares e de quatro anos nas áreas rurais.

Logo em seguida, viriam os cálculos e projeções de metas a atingir em períodos determinados, na ampliação da escola de segundo grau, de primeiro e de segundo ciclo e da escola superior, tomando como ponto de referência os recursos disponíveis e as necessidades reveladas pela estrutura ocupacional nos níveis secundário e terciário.

Administração escolar — Todo esforço deveria ser feito no sentido de estimular a descentralização da administração escolar, o que nossas condições sócio-culturais e de extensão física indicam e uma consentânea visão do processo pedagógico referenda.

Exemplo eloqüente de boa proposição do problema no plano federal, temo-lo na Lei n.º 3 553, de 16 de fevereiro de 1959, onde se reformam os moldes de funcionamento das escolas de ensino industrial de nível médio da União, para o que se busca uma participação autêntica das comunidades a que servem nos rumos dessas escolas, mobilizando em torno ao seu destino a atuação da sociedade local e não apenas recebendo a imposição de normas de altas e distantes castas burocráticas.

Organização Escolar — Cremos deveriam ser consideradas as seguintes novas modalidades na organização de oportunidades educacionais, no campo do ensino médio:

- 1 — ampliação de dois anos de escolarização na escola primária dos grandes centros urbanos (5.^a e 6.^a séries), nos moldes das classes primárias complementares do programa do INEP, valendo esses *dois anos* também para possibilitar acesso à *terceira série* do ensino médio;
- 2 — instituição de centros compreensivos ou integrados de ensino médio nos grandes centros urbanos, nos quais, na mesma escola e com direção comum, se promoveria educação geral (em cursos e classes comuns), programas eletivos para habilidades práticas e programas avançados de matérias acadêmicas;
- 3 — revisão dos moldes de funcionamento do último ano do segundo ciclo, em relação aos objetivos de ingresso em escolas superiores.

Estrutura didática — Parece matéria pacífica a necessidade de revisão, por quem de direito, de conceitos superados sobre o currículo, confundido, geralmente, com o curso de estudos e tendo como forma única a organização à base de matérias; revisão, igualmente, do número excessivo de matérias por série e exame da possibilidade da integração de algumas delas; revisão da extensão e da elaboração dos programas; revisão dos processos uniformes, desatualizados e parciais de verificação do rendimento escolar; revisão da ênfase a ser concedida à autonomia didática; revisão dos métodos e técnicas de ensino; revisão da pertinência de um tronco comum de matérias para o primeiro ciclo do ensino médio; revisão das deturpações pedagógicas oriundas da visão de especialistas de matérias nas séries iniciais da escola média; revisão de critérios de classificação de estabelecimentos ao invés da falsa, formal equivalência legal ora vigente; revisão do problema da profissionalização do corpo diretivo das escolas; revisão da alienação "intelectualista" da escola secundária; revisão do sistema atual de inspeção; revisão das necessidades de pesquisa e de experimentação pedagógicas, esta última campo de particular atenção para a escola privada.

Filosofia educacional — Órgãos de estudo, dos poderes responsáveis pela educação, deveriam estimular e promover observações e estudos objetivos da filosofia educacional prevalecente em nossas escolas e da correspondência que guarda ela com a cultura de nosso tempo, com a forma democrática de nossa organização política, com as situações decorrentes do processo de reconstrução cultural em marcha.

Magistério — como tese para estudo deveria ser acolhida a de analisar em que medida se justificaria o confiar a professores saídos dos Institutos de Educação, com cursos especializados, a possibilidade de exercerem a docência no primeiro ciclo do ensino médio, pelo menos a título de emergência.

Quanto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cremos que urge ser feita uma verificação objetiva dos resultados de seu trabalho, como preparadora de professores.

Parece-nos haver pressupostos razoavelmente fundamentados de que não está sendo viável, mesmo nas escolas melhor aparelhadas, conciliar tarefas simultâneas de preparação de docentes, difusores horizontais do conhecimento, com a de formação de cientistas, aprofundadores verticais do conhecimento.

A amplitude de propósitos dessas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que termina por convertê-las em verdadeiras Universidades, parece vir conspirando contra uma eficaz realização simultânea de seus múltiplos e diversos propósitos.

Não nos parece assim fora de propósito, antes, pelo contrário, se nos afigura tema da maior oportunidade, esse do reestudo das instituições, em nível universitário, mais próprias à formação dos quadros técnico-docentes do nosso ensino médio em geral, como sejam, por exemplo, Faculdades de Educação ou outras instituições equivalentes.

Essas instituições estariam propostas a exercer uma autêntica liderança profissional da educação institucionalizada que até hoje, em verdade, não lograram realizar as Faculdades de Filosofia.

GILBERTO FREYRE E A CULTURA BRASILEIRA

FERNANDO DE AZEVEDO

Da Universidade de S. Paulo

Pretende-se às vezes que os escritores não sabem fazer-se justiça uns aos outros. Entre eles, dos maiores aos menores, como em todos os setores da vida social, existem sem dúvida e sempre existiram incompreensões e hostilidades e, em conseqüência, erros e desvios de apreciação. A vaidade, a malquerença e a inveja, geradoras de tensões e conflitos; a tolerância, tão freqüente, do indivíduo para consigo mesmo em contraste com o rigor tantas vezes excessivo no julgamento do trabalho alheio e a interferência de fatores emocionais em nossas opiniões, sendo tão próprias da natureza humana e variando com os temperamentos individuais e as formas de competição, não constituem apatrimônio de nenhuma classe de trabalhadores. como o senso de justiça, o gosto da exatidão nos julgamentos e a probidade reparam-se por todas elas em graus diferentes e conforme o nível de cultura e as condições de trabalho. Que os escritores, os mais capazes de se julgarem uns aos outros, não se façam justiça entre si, é, pois, uma dessas generalizações apressadas que não passam por verdade senão a poder de repetidas. O volume que os amigos e admiradores de Gilberto Freyre tomaram a iniciativa de organizar e editar, comemorativo do 25.º aniversário da publicação de *Casa Grande e Senzala*, é um dos que colaboram na destruição dessa lenda. Mas, no caso do grande sociólogo e escritor, não precisava essa coleção, que se planejou, para desfazer o preconceito. Logo que apareceu o seu primeiro livro, formou-se, para envolvê-lo até hoje, um caloroso ambiente de curiosidade, respeito e admiração. Poucos escritores no Brasil (e entre eles está Euclides da Cunha) terão provocado, com sua obra de estória, o interesse que Gilberto Freyre despertou.

Essa larga repercussão de *Casa Grande e Senzala*, cuja primeira edição data de 1933, proveio de seu profundo significado na cultura do país, a que trazia uma contribuição original. Nesse livro, — livro humano, mas fortemente brasileiro, nas raízes e

Do volume *Figuras do meu convívio*, editado pela "Melhoramentos" na coleção das Obras Completas do Prof. Fernando de Azevedo.

na essência como no colorido e no sabor, — continha-se, de fato, a mensagem científica e literária do escritor em quem logo se reconheceu uma força nova, por suas idéias e atitudes, pela maneira de abordar os estudos histórico-sociais, pelas luzes consideráveis que projetou sobre a formação da família patriarcal e pelo poder de sedução da linguagem e do estilo. Obra de antropólogo e de artista a um tempo. Era alguma coisa de singular que cruzava então e em direções diferentes a atmosfera cultural, contribuindo para sacudi-la e renová-la. Da América do Norte, onde fizera seus estudos com mestres eminentes e, entre esses, Franz Boas, cuja influência sofreu, voltava Gilberto Freyre, — e depois de longa ausência, — com sede do Brasil e do vasto mundo a explorar, pela aplicação de seus conhecimentos à compreensão, clara e objetiva, do país e, particularmente, da região, tão rica de tradições, em que viveu. O contato com o seu meio deve ter sido para os olhos, em que ainda passeavam imagens de terras estranhas, uma cura de repouso e um excitante poderoso da inteligência. Êle retornou, não para viver como um "desenraizado", com o espírito voltado para o estrangeiro, mas para mergulhar nas paisagens humanas, na cultura e na história das regiões do açúcar, e penetrar, com um olhar novo e perscrutador, todo o processo de formação do patriarcalismo rural. Daí o êxito notável desse livro que não forçará nossa atenção, mas a atrai e, se ela pousa em suas páginas, a retém até voltarmos a última delas.

Por importante que seja a parte que teve Gilberto Freyre na introdução, por essa obra fundamental, dos estudos e pesquisas de antropologia cultural e de história social, não estará aí a sua maior contribuição à cultura brasileira. Transportando ao Brasil para aplicá-los em suas investigações antropológicas os métodos americanos, foi êle certamente um pioneiro desses estudos: não só abriu caminhos novos mas soube atrair outros para explorá-los. Concorreu, por essa forma, para enriquecer e alargar a cultura no país, inaugurando, em seus quadros tradicionais, um novo setor de trabalho e de investigações científicas. Todos lhe devemos um pouco do que somos e muito do que sabemos, sobretudo a respeito do ciclo da cana e da formação da família patriarcal, como de sua decadência e da formação da burguesia urbana, admiravelmente analisadas em *Sobrados e Mucambos*. Foi, nesse terreno, um renovador, em quem andaram juntas a lucidez e a eficácia. É claro que, quando publicou *Casa Grande e Senzala*, já havia começado um movimento de renovação cultural nas artes e na literatura, com a Semana de Arte Moderna, em 1922, e na esfera de educação em que, rompendo em 1920, se desenvolveu com extraordinário impulso, no decênio de 1926 a 1935, e alcan-

çou em 32, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um de seus pontos culminantes. A atmosfera que então se respirava e nos envolvia a todos, já era de inquietação, de ruptura com a tradição e de busca de novos caminhos. Mas, no campo dos estudos e das pesquisas antropológicas, a força nova que surgiu, impondo-lhes uma orientação conceptual e metodológica diferente senão oposta, sob vários aspectos, à de Oliveira Viana, pensador social e político, pioneiro dos estudos histórico-sociais, foi, sem dúvida, Gilberto Freyre. Penso, porém, que *Casa Grande e Senzala* ficou menos por ser iniciadora de um movimento do que por se situar em perspectivas novas e constituir a mais importante contribuição à inteligência da estrutura e dos costumes da sociedade patriarcal.

É que Gilberto Freyre, inovador na sua obra, mas de vida retraída, homem mais de pensamento do que de ação, não fez propriamente escola nem deixou discípulos. Não exerceu senão episódicamente o magistério, que aliás nunca o atraiu, e, embora qualquer Universidade do país ou da América se honrasse com sua presença (e várias delas a terão disputado), o gosto do recolhimento e da solidão, o amor aos estudos tranqüilos e o interesse

pela pesquisa livre não lhe permitiram atender às convocações para um contato, direto e contínuo, com a mocidade das escolas. A sua própria obra de caráter puramente teórico e de intenção didática se ressentia da ausência desse contato; e pode-se defini-la tanto pelo que lhe falta de precisão e de ordem quanto pelo que ela tem de cultura e erudição. Foi antes um eficaz provocador de idéias, uma espécie de atizador para avivar o lume onde parecia extinguir-se, um autêntico criador de cultura. A influência que exerceu, — e foi grande e é incontestável, — é, sobretudo, pelos livros e, mais particularmente, pelo seu tríplice, — por esse magnífico painel sobre três planos que se dobram e se chamam *Casa Grande e Senzala*, *Sobrados e Mucambos*, e *Nordeste*, que é uma monografia regional. Documento, um dos mais verdadeiros e mais vivos do regime escravocrata-senhorial, *Casa Grande e Senzala* disputa ainda com *Sobrados e Mucambos* as preferências dos leitores e dos cientistas sociais, unânimes em qualificá-los, a despeito das divergências que possam suscitar, entre as obras mais sólidas e atraentes de nossa literatura científica. Nenhum outro dá conta de uma época melhor do que os dois primeiros livros, escritos por um antropólogo que seria também um pouco poeta e um humanista. toda uma sociedade antiga, a do período colonial como a do Império, nas regiões do açúcar, apresenta-se à nossa compreensão com riqueza de detalhes, poder de reconstituição histórica e social e uma documentação extraordinária que, salvo retificações nesse ou naquele ponto, não poderá senão ser completada e desenvolvida.

O interesse dessa obra está todo inteiro no estudo da organização econômica, da cultura, dos caracteres e dos tipos sociais; na observação exata e fina dos meios da sociedade patriarcal e das paisagens que a enquadram; na representação quanto possível fiel dos fatos e na expressão dos sentimentos que distinguem as figuras, grandes ou humildes, em evidência ou obscuras, que se concentram no mundo duramente disciplinado das casas grandes e das senzalas. Não é, porém, uma sociedade compacta que surge, rigidamente hierarquizada, segundo esquemas ideais, mas uma sociedade real, viva e inquieta, sacudida com toda a força dos instintos que tiram a sua desforra, criando, subjacente à estrutura fundada no princípio da autoridade, todo um mundo incoerente, mas humano, que se agita na sombra, feito de acomodações e de transigências. Por uma série de anotações concretas, significativas, tomadas tanto ao reino dos senhores quanto à escravaria e às relações de toda ordem entre essas duas esferas do espaço social, vemos nascer, na colônia, a sociedade patriarcal, desenvolver-se, tomar corpo, ganhar força e prestígio, expandir-se na opulência e entrar lentamente em declínio e, mais tarde, em processo de desagregação. A história do Império continua a tantos respeito a da colônia, e a da República desdobra-se sobre o velho tronco do patriarcalismo, "como os ramos novos de uma árvore abatida se nutrem da seiva das raízes subsistentes". Pesquisar, contar fatos tão múltiplos, encontrar a cadela ou a trama de suas conexões, explicá-los para nos fazer saltar dos quadros em que se desenvolveu, o retrato da sociedade patriarcal, na colônia e no Império, era uma tarefa difícil. Mas Gilberto Freyre a realizou silenciosamente, sem apregoá-la, surpreendendo-nos afinal com sua obra, escrita com uma naturalidade e um encanto pitoresco que lhe dão às narrações um sabor apaixonante, e com precisão e veracidade tão notáveis que se diria haver sido, êle próprio, testemunha da vida e dos costumes, já tão antigos, da sociedade que retratou.

As conclusões, válidas para as regiões abrangidas pela chamada civilização do açúcar, e, em certa medida e em determinados pontos, para as que mais tarde veio a compreender o ciclo do café, não se aplicam por certo nem podiam aplicar-se à interpretação de outras sociedades e culturas do país. É o seu (e esta afirmação em nada lhe diminui o valor) um estudo em profundidade de uma fase ou de um dos aspectos de nossa civilização, de uma cultura que rompeu e se expandiu em três grandes regiões, mas de tamanha importância econômica, significação social e política, solidez de tradições, que se projetou, para nele influir poderosamente, no plano nacional. A civilização do açúcar foi, de fato, em largo período, o eixo em torno do qual gravitou toda a nossa economia. Mas, nem por ter sido tão pro-

funda a marca que, sob vários aspectos e em diversos setores, imprimiu o ciclo do açúcar à cultura e civilização brasileira, se poderia negar a fisionomia particular daquele ciclo econômico, no vasto complexo dessa civilização. Onde se expandiu o patriarcalismo rural que Gilberto Freyre analisou, aí teve êle um dos pontos de concentração de suas forças criadoras e de irradiação de suas influências. Que tenha sido, pois, na colônia e no Império, um dos focos mais vivos da civilização brasileira, que contribuiu notavelmente para criar, consolidar e desenvolver, não há sombra de dúvida; mas que seja bastante para explicá-la na extrema diversidade de suas paisagens sociais, ou suscetível de identificar-se com ela, em qualquer momento de nossa história, seria um exagero que Gilberto Freyre não perdoaria a nenhum de seus comentadores. O que êle fêz, — e ninguém depois dele produziu, nesse setor, coisa melhor, — foi uma série esplêndida de monografias, realmente importante para a interpretação do Brasil sob alguns de seus aspectos fundamentais.

No centro das preocupações de Gilberto Freyre acham-se ainda e sempre o regional (regionalismo), o passado (casa grande, o engenho, o folclore, o português, a tradição) e o romantismo, — três tendências que aparecem intimamente ligadas e provêm não raramente uma da outra, na mesma ordem de sucessão. Mas todas elas têm, com seu lado positivo, seus aspectos negativos, e, junto aos seus impulsos criadores, se situa, para comprometê-los, toda uma zona de perigos. O regionalismo prende-se às próprias origens do país que se formou como um arquipélago, com suas ilhotas de cultura, tão distantes umas das outras, e em que cada uma das regiões geográficas "corresponde a um estágio histórico diferente". A extensão territorial, a variedade de paisagens geográficas e humanas, as diferenças de nível e de aspectos econômicos e culturais, a formação, em conseqüência, — e apesar das novas técnicas de transporte e comunicação, — de vários centros intelectuais, reforçam essa tendência permanente do espírito brasileiro que é o regionalismo; e, se observarmos atentamente as letras contemporâneas, no Brasil, seremos levados a refletir sobre um provincialismo que parece rejeitar, — sem disso ter consciência, — a idéia, exaltada por Goethe, de uma literatura universal. Em Gilberto Freyre, uma idéia não expeliu a outra; elas tiveram nele o seu ponto de encontro. A largueza de horizontes e o sentido profundamente humano da vida, resultantes de sua formação científica, do contato com as artes e a literatura e de suas freqüentes viagens ao estrangeiro, já lhe haviam rasgado, no espírito, aberturas em múltiplas direções. Se êle, porém, sempre dispôs de recursos, enriquecidos pela experiência, para se cobrir contra os riscos

a que o expunha o regionalismo, não é menos certo que o gosto pelos estudos e o interesse pelos movimentos regionais de que teve a iniciativa ou em que participou, mostram ser essa tendência uma das constantes, sempre igualmente distendida, de seu espírito e de sua obra e uma de suas características principais.

Mas, como é nas culturas locais e regionais que a tradição deita raízes profundas e adquire maior resistência, do regionalismo costuma nascer um amor mais persistente, senão excessivo apego ao passado. De tal forma se ligam regionalismo e tradição que, onde aquele floresce, ganha esta mais vigor e poder de encantamento. Passando anos em estudos e pesquisas para reconstituição de uma das mais notáveis organizações sociais e econômicas que o Brasil já conheceu, e que se concentraram em regiões como Pernambuco, o Recôncavo Baiano e, mais tarde, em Campos de Goitacazes, no sul, Gilberto Freyre percorre a civilização do açúcar em toda a sua extensão, procede a uma investigação em profundidade, penetra-lhe o sentido econômico e o contexto sociocultural, entra na intimidade de sua vida e de seus costumes e, apreendendo-a em todas as particularidades, conseqüências e repercussões, já não a descreve apenas como quem a observa mas, segundo já anotei, como quem dela participou e nela viveu. Do amor às suas tradições não tardou a passar ao culto da tradição. Êle ficou muito perto e no convívio da época e do meio que estudou, para se manter indiferente ao encanto de suas lembranças históricas. Daí, para citar apenas alguns, os trabalhos que mais tarde publicou, *Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife* (1934), *Olin-da* (1939), *Região e Tradição* (1941) e *O mundo que o português criou* (1941). Sente-se, através de toda sua obra, que, a poder de perscrutá-lo, se volta sempre para o passado com uma espécie de nostalgia e tem, nessa atmosfera de coisas antigas, a sua principal fonte de inspiração. Não é possível, certamente, voltar as costas ao passado, — pois há uma continuidade entre o passado e o presente; — mas, se "é, em grande parte, com a tradição que aprendemos, não é com ela que criamos". Assim, *O mundo que o português criou* e que surge da pena e, em tantas páginas, quase diria do pincel de Gilberto Freyre (tão coloridas e pitorescas as suas evocações), é cada vez menos português e cada vez mais americano na sua mentalidade, nos seus estilos de vida, em suas atitudes e nas suas realizações.

Regionalismo e culto da tradição que tão freqüentemente se cruzam, são dois dos caminhos que levam ao romantismo. Gilberto Freyre, renovador, no campo dos estudos histórico-sociais e na forma literária, mas tradicionalista, em política, não

é um espírito clássico, de ordem e disciplina, mas, sob certos aspectos, um espírito romântico. Isto não quer dizer que, no plano científico, não se esforce por ser preciso e objetivo e não o tenha conseguido quase sempre. Antropólogo, educado na melhor escola e aparelhado dos mais hábeis instrumentos de investigação, sabe apanhar a realidade sem falseá-la com vagos lirismos e sem se extraviar pelas regiões da retórica. Mas bastará atentar para a sensibilidade e imaginação, discretamente espalhadas por sua obra, para se verificar que por ela circula muito desse romantismo que se origina do regional e do tradicional e tem, entre outras características, o individualismo, o sentimento dionisíaco da vida e a atração pela natureza. Êle a envolve e sobre ela cai como a poeira da terra e a das estrelas que vêm do espaço e não vemos distintamente senão quando é colhida por um feixe de luz solar. Nisto assemelha-se a um Malinowsky, observador fino e penetrante, de grande rigor científico, nos seus estudos sobre sociedades primitivas, e que, no entanto, humano, acessível a tudo o que é arte, tem por vezes, no seu talento sedutor, não sei que de lírico. O tom de Gilberto Freyre pode, de fato, mudar, mas sua maneira de pôr os problemas do mundo moderno fica tributária da tradição como da análise spengleriana, que opõe a cultura, — a alma, à civilização, identificada com a técnica racional. E, como observa Francis Erval, em seu estudo, a propósito de Ernst Junger, sobre a Alemanha, "que secreta o romantismo para sua glória literária e sua miséria política", às vezes a natureza substitui aí a cultura. Daí, conclui êle, com razão, o isolamento na natureza, destinado a uma elite restrita, do qual o próprio Gilberto Freyre, pensador solitário, dá um exemplo no seu recolhimento em solar antigo, entre árvores velhas. Mas não é difícil sentir que, depois desse retiro, uma elite forjada na solidão, retomaria, aqui também, a criação de um Estado ideal, sonho de todos os românticos.

No diálogo entre esses dois espíritos, — o da regionalidade e o da universidade, Gilberto Freyre procura menos manter o equilíbrio do que associá-los para os integrar numa cultura cujas raízes se embebam no regionalismo, mas de que o espírito universal desabroche, como uma flor, na haste fina do pensamento. É assim que sentimos, em nós mesmos, o laborioso desabrochar dessa flor antiga e rara. Se êle não abriu, acentuou e alargou, porém, na linha região-tradição, esses sulcos por onde rola, na cultura do país, a corrente do romantismo que atravessa em profundidade a política e a literatura. Mas há outro aspecto, não menos importante, da parte que teve na renovação dos valores da cultura. O que predomina em Gilberto Freyre, como já o disse, é o "espírito analítico". Êle sabe que "uma hora de síntese supõe anos de análise". E é para a análise que se voltou.

Êle renuncia, de fato, a visões de conjunto ou às vistas panorâmicas para descer a investigações minuciosas, revelando extraordinária capacidade de percepção do grande significado dos pequenos fatos. Longe de se dispersar, circunscreve sempre o campo de suas pesquisas para melhor estudar a sociedade e a cultura (daí o interesse pelas monografias regionais e por assuntos precisamente definidos) e explora, como poucos, a arte de que tem o segredo, de extrair dos "pequenos detalhes" um mundo de provas e testemunhos. Refugiando-se na leitura de documentos, de velhos jornais, de cartas tomadas a arquivos particulares, e, percorrendo nos antigos engenhos e nas casas grandes tudo o que ficou da sociedade patriarcal, compraz-se em examinar e confrontar, umas após outras, pequeninas peças documentárias, em penetrar-lhes o sentido e estabelecer suas ligações entre si e com o contexto cultural de que participam, para realizar a obra que se propôs, de reconstituição histórico-cultural. Daí, da recomposição de fragmentos esparsos, essa seqüência de imagens, essa série de evocações a um tempo precisas, coloridas e matizadas, e essa sucessão de detalhes pitorescos que constituem um dos atrativos de dois de seus livros fundamentais.

Os seus processos de composição, como já observou Roger Bastide, em relação a *Casa Grande e Senzala*, não são os processos clássicos. "Certamente (escreve Bastide) não os ignora e, contra seus detratores, sem dúvida, êle os utilizou em *Nordeste*, onde sua frase se torna mais sintética e mais lírica também. Mas geralmente procede de uma maneira que lembra a um tempo o Taine das *Origens da França Contemporânea*, com suas acumulações de "pequenos detalhes" característicos, e o Proust dos longos caminhamentos, das transições sutis e dos remoinhos do pensamento. Êle procede, com efeito, por acervos de pequenos fatos, por análises minúsculas, quase infinitesimais; vem e revém sobre certos fatos importantes, cada vez com novas luzes a projetar, e isto pôde suscitar críticas para lhe fazer a censura de ser denso. Mas é preciso reconhecer que atinge perfeitamente, desse modo, o fim que se propôs: o de ressuscitar dessas centenas de parágrafos, comprimidos, compactos, pesados de detalhes, uma atmosfera, um clima desaparecido, o do velho Brasil". Êle procede um pouco à maneira de Taine, não só, como pondera Bastide, -pelo seu gosto de acumular pequenos fatos significativos, mas também por não ver na rua, nos meios históricos, nos fatos enfim, senão "permanências de caráter", "convergências de efeitos". Uma paisagem não é, para êle, apenas uma paisagem, mas um meio, um ambiente, e um traço de costumes não é somente um traço de costumes, mas um "documento" sobre a sociedade e a cultura que elegeu para objeto de suas pesquisas.

Além de trazer aos trabalhos suscitados em torno da civilização do açúcar uma contribuição de primeira ordem, Gilberto Freyre, como se vê, renovou ainda o assunto, dando-lhe um tratamento tão vivo quanto original. Um dos méritos que não se lhe podem contestar é, pois, haver inaugurado métodos novos, resistindo à sedução das grandes sínteses, mas para lhes pôr à base as conclusões de aturadas pesquisas e análises minuciosas. Esta foi sua honra e um de seus títulos de glória, a que se pode juntar o da reação que promoveu, por sua obra, contra o dilettantismo e a improvisação e contra a retórica, o estilo florido e brilhante, armado ao efeito. É um renovador da língua, para cujo enriquecimento concorreu, rompendo contra os moldes tradicionais e criando-se um instrumento original de expressão. A sua é uma linguagem fresca e saborosa, de grande força comunicativa. Quebram-se, com êle, as orgias de palavras. Nada de artifícios, aparatos ou pompas de estilo. Êle ignora a gravidade e a ênfase. Sob sua forma discreta mas maliciosa e às vezes voluntariamente um pouco dispersiva, flutuante, e com esse estilo tão seu, aparentemente descuidado, mas pitoresco e evocador, pinta-nos um retrato admirável do patriarcalismo rural, dando um sabor particularmente picante a certos capítulos, sobretudo àqueles que consagra à análise dos costumes, da vida sexual e das relações entre brancos e negros. É um prazer acompanhá-lo nas suas visitas às casas grandes, onde nos faz respirar a atmosfera ainda quente da vida familiar; nos passeios aos canaviais e às fábricas de açúcar e em suas incursões pelas senzalas onde se acotovela a escravaria, depois dos rudes trabalhos, de busto nu, de sol a sol, nas plantações e nos engenhos.

Não há quase detalhe que lhe tenha escapado dessa cultura, estudada sob todos os aspectos, reconstituída e posta ao vivo sob nossos olhos. É que Gilberto Freyre, além de observador sagaz e vigilante, é um escritor de grandes recursos. Seu livro *Casa Grande e Senzala*, construído com uma negligência de superfície e um rigor secreto, é realmente belo, justamente observado, cheio de análises penetrantes e de maduras reflexões, deliciosamente escrito por um dos maiores prosadores de sua geração. Evocador de uma civilização, êle nos transporta descansadamente, sem atropelo, para um passado tão diferente da vida atual e que, no entanto, — e talvez por isso mesmo, — nos atrai e prende a atenção; e o que nele mais nos atrai é o que aí descobrimos de uma humanidade que foi a de nossos pais. Nós a encontramos fixada em seus costumes, seus hábitos de vida, suas atitudes, seus excessos e suas indulgências, entre um cenário de rios tranqüilos e de ásperas paisagens, no livro que lhe resume toda a força e toda a poesia, grandezas e misérias, as asperezas da autoridade,

a dura altivez na própria pobreza, a paixão intolerante, o ardor religioso, mas também toda ordem de acomodações com o céu... O homem que aí descobriu e nos oferece, não é, pois, o homem ideal, uma espécie de entidade metafísica, mas o homem real de determinada sociedade, em certa época, tal como se apresenta no seu quadro histórico. O homem real, sim, apanhado por Gilberto Freyre tão objetivamente quanto possível, mas a que não faltam vida e calor humano. Sua vivacidade de inteligência sutil, quase tátil, permitiu-lhe surpreender, nas coisas, nas instituições e nos fatos, a significação, a coerência interna e o ritmo de evolução da sociedade patriarcal que aparece restaurada, desde suas origens e na sua originalidade, sob uma luz límpida e calma.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

M. B. LOURENÇO FILHO
professor Emérito da Universidade do Brasil

1.^a Parte

I. COMPREENSÃO DO TEMA

1. A associação entre fatos educacionais e os de outras categorias da vida social tornou-se tema muito freqüente nos últimos tempos. Isso tem resultado de dois movimentos paralelos, ainda que determinados por impulsos diferentes: a introdução de métodos objetivos na análise da realidade social, e a difusão de amplas doutrinas ou ideologias relativas à organização política. Procurando apenas esclarecer, o primeiro mais freqüentemente fala em "educação e desenvolvimento". O segundo, com mais freqüência também, utiliza-se de dísticos tais como "educação *para* o desenvolvimento" ou "educação *para* a mudança social".

2. Na realidade, quando de uma ou de outra dessas últimas expressões nos servimos, estamos afirmando duas coisas. Em primeiro lugar, que a mudança social, ou que desenvolvimento no sentido particular em que fomos levados a defini-lo, é coisa desejável, razão por que a ela devemos afeiçoar nossas idéias, propósitos e intenções; e, em segundo, que, entre os fatos e situações da educação e os fatos e situações sociais em geral, existem relações funcionais, em boa parte ao menos passíveis de descrição e explicação, de tal forma que, quando naquelas operemos, estaremos nestas influenciando também.

3. É evidente que os conceitos aí envolvidos pertencem a duas categorias diversas. Num caso, utilizamos crenças e valores que nos movam à ação prospectiva, a programas de ação. No outro, pretendemos definir meros conceitos de realidade, com base na experiência. Serão, porém, esses conceitos realmente possíveis?... Pensadores modernos, entre os quais, em numerosos de seus trabalhos, Gunnar Myrdal, insistem em que "não há outro modo de estudar as realidades sociais fora do ponto-de-

Relatório preparado para os "Encontros Regionais dos Educadores Brasileiros", por solicitação da Confederação Nacional da Indústria.

vista de ideais humanos" e que, "por motivos lógicos, de outra forma nem mesmo podem existir".¹ Em termos diversos não há ação, e mais que tudo ação social, sem que esteja apoiada em pressupostos, ou num conjunto de valores que integrem pessoas, grupos e instituições. O perigo não está em que tais pressupostos existam, mesmo porque eles são irredutíveis, mas, sim, que deles desconheçamos a existência e a influência sobre a marcha de nossa própria ação e pensamento.

4. Em face do problema concreto destes "encontros" — o estudo da legislação atinente a diretrizes e bases da educação nacional — os dois elementos já referidos aparecem expressos. "Diretrizes" significa rumos, direção para objetivos que tenhamos como úteis, justos ou necessários; e "bases", uma instrumentação adequada à consecução de tais objetivos, e, tanto quanto possível, fundadas em dados da experiência, obtidos por indagações de muitas e variadas espécies. As diretrizes ou os pressupostos gerais de uma ação política em matéria de educação, como aliás de outra atividade política qualquer, provêm dos costumes e das leis, podendo mesmo estar referida nos pactos constitucionais. Em nossa Constituição assim acontece. Nela, não estão tais diretrizes, como vulgarmente se imagina, indicadas apenas no capítulo específico "Da Educação e da Cultura". Estão em todo o sistema que essa carta esposa e, mais diretamente, nas partes em que se esclarecem os direitos e garantias constitucionais, a cidadania e a ordem econômica e social.

5. toda essa matéria constitui um corpo de pressupostos em que se afirmam ideais e aspirações, carregados de valores. Aceitando-os, como não poderemos deixar de fazê-lo, é que se deverá pensar na legislação ordinária. Esta terá de confrontá-los com as realidades presentes, optando, então, à vista de dados reais que convenientemente as descrevem e possivelmente cheguem a explicá-las, entre a gama de possibilidades de ação política, a fim de que tais valores declarados, ou apenas *enunciados*, adquiram praticidade, para que venham a funcionar como valores *reais* na vida brasileira. A legislação sobre diretrizes e bases (note-se que a Constituição não determina que haja uma só e única lei a regular a matéria, nem isso em face do texto parece praticável) deverá ter, pois, um caráter "problemático", no sentido de que, em face daquele corpo de pressupostos e do esboço de normas gerais de ação, dever-se-á examinar as realidades existentes e construir os modos pelos quais, com maior probabilidade, se assegure a consecução de novos estados da vida social que se aproximem daquelas concepções ideais.

1 MYRDAL, Guimar — *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas* (Trad. do inglês), edição do ISEB, Rio, 1960.

6. Nesse sentido, a construção que se projete deve considerar um sistema ascendente com referência a um maior equilíbrio das relações humanas — políticas, econômicas, sociais em geral — resultado a que, de modo geral, pode caber o nome de "desenvolvimento". O conceito aí contido não é simples ou passível de estrita definição. Nele, temos que admitir a sociedade nacional, as instituições que a compõem, os grupos e também os indivíduos. O sistema geral deverá compreender todos esses elementos partes e subpartes, entre si articuladas. Todo êle se solidariza na ação, isto é, na interação das partes com o conjunto e do conjunto com as partes, para um efeito comum. Sem esse modelo, em que as idéias de *estrutura e função* aparecem como fundamentais, nem mesmo se logrará admitir a sociedade e o indivíduo como objetos de estudo de maior valor objetivo.

7. Assim, o que podemos chamar de "desenvolvimento", em seu mais amplo sentido, é um processo multicausal, cumulativo e circular. Implica realidades de infra-estrutura — o território, a distribuição demográfica, as formas de trabalho ou de organização econômica — como também as expressões de natureza política, social ou de cultura simbólica. A compreensão, nesse mais amplo sentido, pode ser exemplificada no programa recentemente adotado pela UNESCO para a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, a ser realizada em novembro de 1961. Organizado por um grupo de especialistas de todos os órgãos técnicos das Nações Unidas, e que funcionou no Rio de Janeiro sob a presidência do autor deste relatório, prevê o estudo de numerosos aspectos da vida social, tais como: a estrutura demográfica e suas perspectivas; a estrutura econômica geral e, em particular, a estrutura agrária; os efeitos dos processos de urbanização e da industrialização, considerada a importância das migrações internas; a estratificação e a mobilidade social; os valores políticos formais e os valores reais; o problema de financiamento da educação, segundo as possibilidades de ampliação do ensino, consideradas a renda *per capita* em cada um dos países a considerar; e, tudo isso, ainda com relação aos sistemas educacionais já existentes em cada um dos países latino-americanos.²

8. Pretende esse órgão técnico das Nações Unidas, com tais estudos, concorrer para o esclarecimento dos pressupostos e bem assim dos métodos a serem utilizados na organização e administração dos sistemas educacionais por ação política bem fundada, e isso implica a convicção geral de que, nos complexos

2 "Reunião Preparatória da Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico", in *Educação e Ciências Sociais*, Ano IV, vol. 6, n^o 12, novembro 1959, Rio.

fatos e situações sociais, tais análises possam revelar os pontos nos quais a ação política possa interferir com maior eficácia. Implicitamente, afirma a desvalia de reformas educacionais desde que não se fundem em indagações, tão completas quanto possível, das realidades sociais. Tal é o sentido geral do conceito de desenvolvimento e de suas relações com as realidades educacionais.

9. Antes, porém, desse movimento, hoje centralizado na UNESCO, pesquisadores e cientistas sociais elaboraram e defenderam uma compreensão mais restrita da matéria. É a que se refere, em particular, aos efeitos das variações sociais que se possam diretamente atribuir às mudanças da estrutura profissional de cada país, e à necessidade de que as instituições de ensino, os seus sistemas, as tomem em especial consideração. O pressuposto essencial dessa maneira de ver cifra-se na idéia de que o desenvolvimento depende do funcionamento ordenado de um *sistema econômico*, e que, fundamentalmente, essa ordenação requer uma distribuição equilibrada de trabalhadores, pelos diferentes grupos profissionais. Em conseqüência, uma das funções capitais de cada sistema será atendê-la.

10. Quando, a partir desse esquema mais restrito, judiciosamente se desenvolvam as investigações, acaba-se por verificar que não há maior colisão entre os resultados que se obtenham por uma ou outra forma. De fato, admitida uma ampla filosofia de "desenvolvimento", a análise dos fatos da produção econômica e de suas condições conduz, por implicações sucessivas, aos problemas de expressão social mais geral, e, enfim, aos de repercussão política. Assim, as demais variáveis, consideradas em estudos de mais ampla escala, acabam também impondo-se. O que, na verdade, existe é uma diferenciação de métodos. Os que se aplicam à concepção mais ampla desde logo sugerem modelos mais complexos. Dadas as condições em que se realizam estes "encontros", e à vista da sistemática adotada, como ainda do exíguo prazo estabelecido para a entrega deste relatório, aqui tentaremos tratar de a "educação para o desenvolvimento", com o exame dos problemas da educação em face das exigências da *estrutura profissional* e das variações que nela tem introduzido o progresso técnico. A boa vontade do eminente Co-relator e a contribuição dos debates regionais e finais certamente suprirão as numerosas lacunas e deficiências deste rápido trabalho.

II. EDUCAÇÃO E PROGRESSO TÉCNICO

11. As relações entre a educação do povo e o progresso técnico de há muito foram notadas por pensadores sociais, filó-

sofos, sociólogos e educadores.³ Só recentemente, no entanto, deixaram de ter a forma de vagas proposições para se concretizarem em dados objetivos e índices numéricos. Por essa forma, apoiam a idéia de que o funcionamento regular da economia de um país, e, sobretudo, naqueles que manifestem tendências ascendentes, reclama uma satisfatória preparação de trabalhadores em número e qualidade. Assim, quaisquer que sejam as opiniões e doutrinas educativas dos autores, a preparação profissional adequada, com relação aos contingentes da população ativa, apresenta-se como um dos principais encargos que socialmente se deverá atribuir a determinado sistema educacional.

12. Para que o faça, no entanto, torna-se necessário não só que tenda a enquadrar esses grupos da população nas oportunidades existentes a cada momento, como também que leve em conta as transformações da estrutura profissional e as condições de *progresso técnico* em cada país. como em recente publicação da UNESCO se observa, por muito tempo se acreditou que o progresso técnico conduzisse a uma simplificação constante do trabalho, de tal modo que, para maior número de trabalhadores, bastaria um mínimo de instrução e um breve período de aprendizagem direta. "Nos últimos anos, porém, reconhece-se que essa hipótese não mais corresponde à realidade. Ainda que, na fase atual de desenvolvimento, uma elevada proporção de trabalhadores exerça atividades que não reclamam capacidades especiais, essa proporção rapidamente vai diminuindo. Na fase que se avizinha, de maior progresso técnico, cujas características já se apresentam em todos os setores de atividades, consideravelmente aumentarão os requisitos educativos da força-de-trabalho destinada à produção. Os serviços que apenas exigiam força e habilidade manual, estão em declínio, havendo, ao contrário, crescente demanda de pessoal com habilidades especiais e formação mais avançada. A "automação" significará novas mudanças na estrutura do pessoal. Certos trabalhos irão desaparecer, abrindo espaço a outros, de categoria mais elevada. Assim, as qualidades do trabalhador terão de mudar, aumentando, também, consideravelmente, o sentido de sua responsabilidade pessoal".⁴

13. A observação do que se passa em países de rápido desenvolvimento, nos últimos tempos, é muito ilustrativa a esse

3 Visão histórica de ordem geral, e particularmente aplicada ao caso brasileiro no último quarto do século passado, pode ser apreciada em BARBOSA, Rui — *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instituição pública*, in "Obras Completas", Vol. X, 1883, Tomo I e seguintes.

4 UNESCO — *La situación educativa en América Latina*, Paris, 1960.

respeito, não só quanto aos aspectos de divisão e especialização do trabalho, como também aos de transformação da estrutura profissional de toda a população. Os dados referentes aos Estados Unidos são particularmente expressivos quanto a essa transformação. Resumidamente, tem ela consistido na transferência dos grupos de população economicamente ativa nas ocupações *primárias* (agricultura, criação de gado, indústrias extrativas, caça e pesca), para as atividades *secundárias* (indústrias de transformação, construção civil e serviços) e *terciárias* (comércio, transportes, administração pública, forças armadas e atividades sociais, em geral). De 1840 a 1950, a quota da população empregada em atividades primárias nos Estados Unidos baixou de 78 para 12%. Ao contrário, a quota dedicada a atividades secundárias duplicou, passando de 17 a 34%, ao passo que a população ocupada em atividades terciárias apresentou o enorme crescimento de 5 para 54%.

14. Segundo estudos da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), o mesmo fato foi em geral observado na América Latina no período que decorreu entre 1925 e 1950. Enquanto naquele primeiro ano mais de 62% da população ativa se ocupava na agricultura, criação e mineração, já em 1950 esse índice se reduzia a 53%. Inversamente, as atividades não primárias que dantes apenas ocupavam 38%, passaram a representar-se como 47%.⁵ Em nosso país, essa transferência tem sido ainda maior, apresentando, é certo, variações regionais muito consideráveis. Nos Estados da região sul, dados esparsos permitem afirmá-lo, e a situação presente será revelada pelos trabalhos de recenseamento geral, ora em curso.

15. desse modo, diminuiu a importância relativa das oportunidades ocupacionais, em que não se exigia senão pouca ou nenhuma formação escolar, aumentando-a, quer num sentido geral, como do domínio das técnicas de assimilação da cultura escrita, quer num sentido de semiquificação e qualificação profissional. Ora, isso reclama a expansão das instituições educativas antes de tudo, por maior demanda do próprio povo, mas, assim também, em função das necessidades das empresas. A opinião pública começa a tomar consciência do problema, ainda que em termos imprecisos. A atitude geral dos candidatos, no último pleito eleitoral, levando aos comícios os temas de educação pública, claramente demonstra essa preocupação.

16. Quais os interesses centrais que a explicam? Em seu conhecido estudo sobre desenvolvimento econômico, Colin Clark observa que, havendo quotas elevadas de população ativa empregadas em atividades primárias, há também renda nacional *per*

5 *Idem, ibid.*

capita mais baixa. A média elevada dessa renda requer proporção considerável da população em atividades *secundárias* e *terciárias*. Mesmo em países que supomos predominantemente agrícolas, como a Austrália, a Nova Zelândia e a Argentina, isso se observa. Em cada um desses países, tão-sòmente 25% da população ativa se dedicam a atividades primárias.⁶

17. Mas as exigências, que a economia moderna apresenta aos problemas de preparação de pessoal, não é apenas a de seu *grau*, como também a de grande *diversificação* de tarefas. Buscando explicar o desenvolvimento econômico, T. W. Schultz considera que êle tem dependido destes cinco fatores: a) superfície da terra em exploração; b) volume da força-de-trabalho utilizado; c) volume do capital invertido em bens produtivos, como máquinas agrícolas, equipamento industrial e meios de transporte; d) qualidade e capacidade da força-de-trabalho; e) qualidade e eficácia das técnicas de produção. Segundo esse professor

da Universidade de Chicago, o desenvolvimento depende conjuntamente desses cinco fatores, a menos que um fato novo e inesperado se apresente, na forma de exploração de recursos naturais, dantes desconhecidos, como é o caso do petróleo na Venezuela. Aos dois últimos fatores — qualidade de mão-de-obra e qualidade das técnicas de produção — Schultz chama de "variáveis descuidadas", entendendo, ademais, que, na maioria dos países, em rápido desenvolvimento econômico, em época recente, isso se deu em virtude da melhoria desses dois fatores. A essa melhoria deve-se atribuir, em metade pelo menos, o aumento de produtividade obtido nesses países.⁷

18. Tanto quanto Colin Clark, esse autor procura evidenciar a relação entre estrutura profissional, produtividade e renda, de uma parte, e recursos educacionais, de outra. Essas relações, como dantes se fêz notar, não são, no entanto, de apreciação simples e direta, ou de tal forma que esses recursos possam ser considerados como uma *variável independente* no sistema. Assim como as oportunidades de educação influem na estrutura profissional e, portanto, na estrutura social, esta também sobre aquela reage, segundo se apresente mais ou menos estratificada. Assim, o sistema sócio-econômico e o educacional apresentam interrelações ou influências mútuas, de efeitos cumulativos e circulares. Tal é a razão por que o problema "educação para o desenvolvimento" tantas vezes se associa ao de "mudança social", em toda a sua extensão. Não obstante, estudos relativos a aspectos parciais ou dimensões particulares do processo social — como

6 CLARK, Colin — *The conditions of economic progress*, Londres, 1941.

7 SCHULTZ, T. W. — *Education and the economic development of the population*.

os da simples estrutura demográfica, por exemplo — salientam sempre a importância da educação como variável relevante. É o que faz T. Lynn Smith, em obra recente, em que observa que os índices de mais alto analfabetismo associam-se sempre aos de doença, vida curta e subdesenvolvimento, embora, em sentido contrário, se possa admitir proposição inversa.⁸

19. Menção menos incompleta, quanto às suas implicações de ordem política, far-se-á adiante a esse ponto, cuja importância não se pode dissimular quando se pretenda compreender o processo de desenvolvimento em toda sua complexidade. Entre as dificuldades que esse processo encontra estão, sem dúvida, as de nível e diversificação educacional para o trabalho e, através disso, para o comportamento social, em geral. Um esclarecimento sobre esse aspecto, ainda que indireto, aparece numa classificação, que fazem Jaffe e Stewart, de todas as atividades profissionais hoje correntes, do seguinte modo:

I — *Profissões modernas* — São as que compreendem, principalmente, tecnologias recentes e certo conhecimento científico, ou as que se referem ao manejo de um tipo moderno de empresa econômica, como, por exemplo, investigadores em laboratório, mecânicos especializados na fabricação de utensílios ou máquinas operatrizes, chefes de pessoal, etc.

II — *Profissões tradicionais* — São as que não compreendem recursos tecnológicos modernos, tais como as de tecido a mão, cestaria ou trançado de palha, condutores de veículos a tração animal, vendedores ambulantes.

III — *Profissões clássicas* — São as que não se relacionam com a produção e distribuição e que não compreendem, necessariamente, técnicas modernas, como, por exemplo, as de certos empregos de escritório, carreira do funcionalismo público e atividades de membros da polícia.

20. Quando se comparam entre si as ocupações dos dois primeiros grupos, vê-se que as do primeiro requerem treinamento tecnológico ou científico, o que não ocorre com as do segundo, às quais será suficiente aprendizagem prática. Igualmente, nas do primeiro grupo, empregam-se máquinas modernas, utilizando-se pequeno dispêndio físico, o que não ocorre com as do segundo. Por fim, naquelas verifica-se grande divisão de

8 SMITH, T. Lynn — *Fundamental of population study*, Chicago, 1960.

trabalho, e atenção a amplos mercados, regionais, nacionais ou internacionais; finalmente, que a produtividade nelas sempre atinge níveis mais elevados.

21. Por sua vez, estudando a variedade de funções necessárias para a manutenção de sistemas de economia moderna, e atendendo ao grau de sua importância para um rápido progresso econômico, na América Latina, a CEPAL assim as enumera:

I — Formação de uma classe de administradores de empresas, nos principais ramos das atividades econômicas modernas;

II — Formação de um estoque de profissionais de acordo com as novas exigências desses ramos e que, de modo geral, seguem em importância os trabalhos de diretores e gerentes;

III — Formação de uma grande variedade de técnicos e especialistas de nível intermediário, indispensáveis às atividades de todas as empresas — contramestres, mecânicos de reparação, montadores, etc. — de par com a de contadores e pessoal com especialização de grau médio, em atividades de administração e de laboratórios industriais;

IV — Por último, no plano do trabalho manual, operários qualificados, sobretudo em certos processos técnicos e no manejo de máquinas especiais.

22. Ao apresentar essas funções, que salienta como as de maior necessidade para esses países do continente, adverte a mesma Comissão que "a deficiência numérica de pessoal devidamente habilitado, nalguns países latino-americanos, no momento e em futuro muito próximo, poderá constituir um dos principais pontos de estrangulamento para um conveniente desenvolvimento industrial, rápido e equilibrado". Observa também a CEPAL que quase todo o aumento de mão-de-obra na América Latina, tanto no presente como nos próximos anos, por deficiência de escolas, se fará em alta percentagem com mão-de-obra não-qualificada. No entanto, conclui, "o problema da quantidade não resolve o da qualidade".¹⁰

9 JAFFE, A. J. e STEWART, D. C. — *Manpower resources and utilization*, Nova York, 1951.

10 "Três aspectos sociológicos del desarrollo econômico", in *Revista de la Comisión Económica para América Latina*, Nações Unidas, agosto, 1955.

III. EDUCAÇÃO, MUDANÇA SOCIAL E DEMOCRACIA

23. Em todos os fatos e confrontos antes apresentados, uma hipótese geral se insinua. É a de que o desenvolvimento, relacionando-se com as variações da estrutura profissional e, assim, com a da estrutura demográfica, por efeitos da industrialização e urbanização, contém em si a idéia de mudança social num sentido progressivo de organização democrática, bem como a da estabilidade das instituições que a caracterizam. Na realidade, tais instituições supõem mobilidade social no sentido vertical, ou um sistema de *classes abertas*; supõem o bem-estar econômico e um sistema de valores igualitários no que toque ao exercício de direitos; supõem, enfim, uma participação ativa de todos os cidadãos na direção dos negócios públicos por um sistema representativo de governo; e, enfim, sob o princípio de que ao Estado competem *macro-decisões*, no interesse de todos, admite a livre participação individual em organizações voluntárias. todas essas questões não são colaterais a uma filosofia social de desenvolvimento, mesmo no sentido econômico estrito. Ademais, no caso brasileiro — diga-se de passagem — esse aspecto das relações entre a educação e o desenvolvimento não pode ser deixado à margem, dados os pressupostos político-sociais da Constituição do país.

24. Embora a questão demande, para exame completo, maior espaço, não pode deixar de ser aqui proposta, ao menos em termos genéricos, pois os sistemas políticos e outros aspectos da vida social relacionam sempre a democracia ao estado de desenvolvimento econômico. como observa Seymour Martin Lipset, em estudo há pouco publicado, isso significa que tanto maior seja o bem-estar econômico de uma nação, maior possibilidade ela terá de manter instituições democráticas. Desde Aristóteles, admite-se que somente em sociedades em que haja relativamente poucos cidadãos em pobreza, existirá condições para que a grande massa da população possa inteligentemente participar das coisas políticas, negando-se a corresponder ao apelo de demagogos irresponsáveis. Uma sociedade dividida entre a massa empobrecida e a elite privilegiada caminhará, sempre, para a oligarquia ou para a tirania.

25. Justificando tal idéia, esse professor da Universidade da Califórnia põe em confronto vários índices de desenvolvimento — riqueza, industrialização, urbanização e educação, mediante médias computadas em quatro grupos de nações, a saber: um primeiro grupo de nações com *democracia estável* (norte da Europa, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos); um segundo grupo, com países de *democracia instável* na Europa;

um terceiro, com sete países latino-americanos oscilantes *entre democracia e ditadura*, entre os quais figura o Brasil; e, enfim, o último, com as restantes nações latino-americanas em que um *sentido ditatorial de governo* tem prevalecido nesse último quarto de século.

26. Os índices principais do que Lipset chama "riqueza" são os de renda *per capita*, número de pessoas por médico e por veículo motorizado, e número de rádios receptores, telefones e exemplares de jornais por mil pessoas. As diferenças são muito expressivas, como se poderá ver nos quadros que adiante se apresentam. Nas nações européias mais democráticas, há em média dezessete pessoas por veículo motorizado, contra 143 nas que menos o sejam; nas da América Latina, 99, contra 274. A renda *per capita* tem a média de 695 dólares no primeiro grupo. e 308, no segundo. A diferença correspondente nos dois outros grupos, referentes a países latino-americanos, exprimem-se no confronto dos índices 171 e 119. O mesmo se poderá observar quanto aos coeficientes de industrialização e urbanização, resumidos na percentagem de homens ocupados na agricultura e na quantidade média de energia consumida *per capita*, em unidades equivalentes a toneladas métricas de carvão.

27. Os dados relativos à educação, de direto interesse neste relatório, apresentam também alta correlação, e são pelo autor mais largamente examinados, dado que, para repetir uma velha frase de Bryce, "se a educação não faz os homens cidadãos mais perfeitos, torna-os ao menos mais suscetíveis de assim se tornarem"; ou, no próprio dizer de Lipset, "alarga horizontes de cada qual, a todos tornando mais capazes de entender a necessidade de normas de tolerância, assim restringindo também a facilidade em aderir a doutrinas extremistas". Citando, em apoio dessa idéia, numerosas investigações realizadas em países de vários continentes, insiste em que não se poderá negar que "se se quiser tomar um único fator diferencial *que explique respostas democráticas, esse fator é o da educação popular*". Cita, também, uma investigação realizada em 1950-51, em seis países do Oriente Médio, sob a direção do Centro de Pesquisas de Sociologia Aplicada, da Universidade de Columbia (Nova York), que examina diversas variáveis, por análise fatorial, e cujos resultados não se diferenciam de outra, divulgada por Daniel Lerner, em obra de 1958, baseada em dados estatísticos coligidos em 54 países, por órgãos técnicos das Nações Unidas. As intercorrelações obtidas nesse último trabalho foram as seguintes: urbanização, **0,61**; índices de instrução popular, 0,91; participação em fontes

de informação, 0,84; participação política direta, por meio de voto, 0,82.¹¹

28- Foge dos limites deste relatório a discussão dos métodos técnicos empregados. como quer que seja, porém, todas essas pesquisas tornam evidente a relevância das variáveis interdependentes, o que tanto basta para a consideração delas no processo de desenvolvimento, em si mesmas e em suas muitas implicações de natureza social e política. Lipset resume este ponto-de-vista, afirmando: "O aumento de riqueza não está somente relacionado com o desenvolvimento da democracia por alterar as condições sociais dos trabalhadores; na realidade, ela atinge também a forma da estrutura social, que deixa de ser representada como um alongado triângulo para transformar-se num losango com uma classe média sempre crescente. A renda nacional (e acrescentemos a sua distribuição) relaciona-se sempre com os valores políticos e o estilo de vida da classe dominante. Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas como desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Conseqüentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos das mais baixas, particularmente o de interferir no poder, como coisa essencialmente absurda e imoral". E conclui por dizer que é essa resistência ao processo democrático que provoca a intensificação das reações extremistas por parte das classes menos favorecidas.¹²

29. não nega o autor que certas características histórico-culturais influam também na concepção da "legitimidade" do poder, a propósito de que discute em particular o caso da Alemanha. Mas sustenta também que a "efetividade" do sistema democrático apóia-se no desenvolvimento econômico, entre outras razões, porque êle permite a ampliação e o progresso constante das instituições educativas. A educação torna-se fator relevante por estar assim associada ao trabalho, à estrutura profissional e à mobilidade social, como o exame dos quadros que a seguir se transcrevem parece realmente demonstrar. O progresso econômico e o desenvolvimento social e político, nas condições da vida moderna, vêm a solidarizar-se, através de ação educativa bem exercitada.

11 LIPRET, Seymour Martin — "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy", in *The American Political Science Review*, vol. LIII, nº 1, março 1959.

12 *Idem, ibid.*

QUADRO I. CLASSIFICAÇÃO DE LIPSET DE 48 NAÇÕES POR GRAU DE VIDA DEMOCRÁTICA E SUA ESTABILIDADE

Nações européias e de língua inglesa		Nações latino-americanas	
Democracias estáveis	Democracias instáveis	Democracias 0 ditaduras instáveis	Ditaduras estáveis
Austrália	Áustria	Argentina	Bolívia
Bélgica	Bulgária	Brasil	Cuba
Canadá	Tcheco-Eslováquia	Chile	Rep. Dominicana
Dinamarca	Finlândia	Colômbia	Equador
Irlanda	França	Costa Rica	El Salvador
Luxemburgo	Alemanha (Oeste)	México	Guatemala
Holanda	Grécia	Uruguai	Haiti
Nova Zelândia	Hungria		Honduras
Noruega	Islândia		Nicarágua
Suécia	Itália		Panamá
Suíça	Polónia		Paraguai
Reino Unido	Portugal		Peru
Estados Unidos	Romênia		Venezuela
	Espanha		
	Iugoslávia		

QUADRO II. COMPARAÇÃO ENTRE PAÍSES DOS QUATRO GRUPOS CONSIDERADOS POR ÍNDICES DE RIQUEZA, INDUSTRIALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E URBANIZAÇÃO.

A. Índices de riqueza

<i>Valores médios</i>	Renda <i>per capita</i>	Médico por mil pessoas	Pessoas por veículo motorizado	Telefones por mil pessoas	Rádios por mil pessoas	Exemplares jornais p/ mil pes.
1º grupo:	695	0,86	17	205	350	341
2º grupo:	308	1,4	143	58	160	167
3º grupo:	171	2,1	99	25	85	102
4º grupo:	119	4,4	274	10	43	43
<i>Oscilação dos valores</i>						
1º grupo:	420	0,7	3	43	160	242
	1453	1,2	36	400	995	570
2º grupo:	128	0,6	10	7	47	46
	482	4	538	196	307	390
3º grupo:	112	0,8	31	12	38	51
	346	3,3	174	58	148	233
4º grupo:	40	1,0	38	1	4	4
	331	10,8	428	24	154	111

B. Índices de industrialização

<i>Valores médios</i>	% de homens na agricultura	Energia consumida per capita
1° grupo:	21	3,6
2° grupo:	41	1,4
3° grupo:	52	0,6
4° grupo:	67	0,25
<i>Oscilação dos valores</i>		
1° grupo:	6	1,4
	46	7,8
	16	0,27
2° grupo:	60	3,2
	30	0,30
3° grupo:	63	0,9
	46	0,02
4° grupo:	87	1,27

C. Índices de educação

<i>Valores médios</i>	% de alfabetização	Matrícula primária por mil pessoas	Idem no ensino pós-primário	Idem no ensino superior
1° grupo:	96	134	44	4,2
2° grupo:	85	121	22	3,3
3° grupo:	74	101	13	2,0
4° grupo:	46	72	8	1,3
<i>Oscilação dos valores</i>				
1° grupo:	95	96	19	1,7
	100	179	83	17,83
	55	61	8	1,6
2° grupo:	58	165	37	6,1
	48	75	7	0,7
3° grupo:	87	137	27	4,6
	11	11	3	0,2
4° grupo:	76	149	24	3,1

D. índices de urbanização

<i>Valores médios</i>	% em cidades de mais de 20.000	% em cidades de mais de 100.000	% em áreas metropolitanas
1º grupo:	43	28	38
2º grupo:	24	16	23
3º grupo:	28	22	26
4º grupo:	17	12	15
<i>Oscilação dos valores</i>			
1º grupo:	28	17	22
	54	51	56
	12	6	7
2º grupo:	44	33	49
	11	13	17
3º grupo:	48	37	44
	5	4	7
4º grupo:	36	22	26

Cf. LIPSET, S. M. "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy", in *The American Political Science Review*, vol. LIII, nº 1, march, 1959.

2.^a Parte

IV. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

30. A matéria até agora exposta tentou estabelecer um sistema de referência, aplicável a situações reais, no caso, a do Brasil. A observação geral dos fatos em nosso país, nos últimos trinta anos, claramente revela índices em ascensão na produção industrial, na urbanização, no consumo *per capita* de energia, de um lado; e de participação cada vez maior do povo em fontes de informação e de ação política, de outro. Há variações da estrutura social e maior mobilidade, e, em conseqüência, mudanças nos valores reais de classes e instituições. O conjunto retrata um processo de desenvolvimento. Até que ponto as instituições de educação o tem acompanhado? E que mostras dá de nele colaborarem por senso de maior previsão e correspondente ação política?.. A resposta a tais indagações terá de levar em conta valores *ideais* e os valores *reais* de classes e instituições, para o que se faz necessária uma alusão a componentes histórico-culturais. Entre essas figura a persistência do regime servil até 1888, base do sistema de economia agrária de todo o império e da primeira república, com vida social e costumes políticos de estabilidade.¹³ Tal situação começou a ser alterada a partir da abolição da escravatura e o incremento da imigração européia, apresentando por fim uma fase crítica de mudança na década de 1921-30, acelerada por efeitos sociais e econômicos da primeira grande guerra, e acelerando-se ainda mais depois pelas conseqüências do segundo conflito mundial. Entramos, então, em fase de grandes variações de que os principais índices de vida econômica e social revelam expressão ascendente, ou "processo de desenvolvimento".

31. A eles não poderiam escapar os de significação educativa geral, no lar e na escola, com variação de costumes, e certo abalo dos valores tradicionais, conseqüência inevitável do processo. A análise minuciosa de toda essa transformação, que prossegue, não se apresenta aqui oportuna, como em outros estudos o temos feito, encarando as idéias, desejos e expressões da família, da igreja, das empresas e da própria escola, quanto aos problemas gerais do trabalho e da estrutura profissional.¹⁴ De modo geral, tudo nos conduz a afirmar que suas maiores caracte-

13 MOACYR, Primitivo — *A Instrução e o Império*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1936.

14 LOURENÇO FILHO, M. B. — "Brazil: Guidance in a Rapidly Industrializing Latin-American State", in *The Year Book of Education*, The University

rísticas se revelam como uma crescente passagem da consciência da ação educativa, como problema da maior importância coletiva, das *instituições de natureza primária* (família e comunidade próxima) para as de caráter *secundário e intermediário* (o estado, os partidos políticos, as igrejas, as corporações de trabalho). Os conflitos de idéias e opiniões relativos à compreensão dessa transferência têm sido claramente revelados nos debates que ultimamente se têm travado sobre os diferentes projetos de diretrizes e bases da educação nacional.¹⁵

32. Para usar de uma simples imagem, diremos que os problemas educacionais passam agora a ser vistos por uma ampliação da escala de observação, não mais como pequenas questões de tática, mas de estratégia. Já se atribuem à escola e seus sistemas funções de integração social, econômica e política, donde a importância da proposição delas no quadro geral do desenvolvimento. Os prenúncios desse estado de coisas deram-se, a princípio, na ação de propaganda de uns poucos educadores e políticos, dentro dos anos 20, e mais marcadamente depois da revolução nacional de 1930. Alcançaram, por fim, o plano da legislação regional e, por esforços da Associação Brasileira de Educação, o do plano das reformas constitucionais. Quando se examinam os textos das Cartas de 1934, 37 e atual, verifica-se a expressão de um pensamento constante a esse respeito. A Carta de 37, ainda que reservando à União as prerrogativas de legislar sobre os princípios e quadros da educação nacional, exprimiu sob o aspecto político-social um movimento de reação, movimento esse que na discussão da Carta atual reapareceu na discussão do conceito "direito de todos à educação". esse movimento tem alimentado, a maioria dos debates nos últimos tempos, e o retardamento dos trabalhos relativos à matéria, no Poder Legislativo, também a outra coisa não pode ser atribuída.

33. Talvez seja oportuno salientar que um aspecto puramente formal a tem favorecido. É o que se refere à idéia de que as diretrizes e bases da educação nacional devam ser tratadas numa só lei ou diploma. A esse respeito já aqui se fez uma breve observação que convirá seja agora desenvolvida. A idéia proveio da interpretação dada ao mandamento constitucional pela extinta Comissão de Leis Complementares da Constituição, havendo-se refletido nos trabalhos do grupo de educa-

of London Institute of Education, 1955 e FARIA GÓIS FILHO, Joaquim — "Technological Development and Education in Brazil", in *The Year Book of Education*, 1954.

15 Cf. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP, n° 65 e seguintes.

dores incumbidos da redação de um anteprojeto, depois transformado em projeto governamental. Quando se examina a Constituição, verifica-se, no entanto, que o seu texto distingue entre *educação*, ação formativa genérica dada no lar e na escola, e *ensino*, de que legislação própria deverá cuidar. De fato, o primeiro termo só é empregado no texto constitucional duas vezes, no artigo 5.º em que se afirma a competência da União para a fixação de diretrizes e bases, e no artigo 166, quando se diz que a educação será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. O adjetivo "educacional" só uma vez é empregado, no artigo 172, em que se diz que cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência *educacional* que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Fora disso, o termo empregado é ensino, e não educação.

34. Se há duas palavras diferentes é porque o Constituinte entendeu duas coisas. Ela admite a educação, *ação educativa geral*, comum à família e à escola; mas distingue a forma institucional de educar, própria das escolas, de que reservou ao Estado a organização e administração geral. Das normas da educação, em sentido genérico, terão de cuidar sempre muitas e importantes leis, umas referentes à organização da família e do pátrio poder, assistência e defesa das crianças, serviço social e ainda problemas particulares, como os da regulamentação de publicações e espetáculos públicos. A mistura das duas coisas, queremos pensar, deve-se à confusão que se tem estabelecido, sem proveito algum, nem mesmo o da sistemática legislativa, pois todos os projetos freqüentemente deixam claro que outras leis terão de cuidar da matéria. É uma conclusão, aparentemente desprovida de importância, mas digna de ser examinada, e tanto mais que, do ponto-de-vista prático, todos os projetos não têm feito senão propor uma legislação orgânica *do ensino*.

35. De par com as variações interpretativas, ou de filosofia social, importará verificar sempre, porém, as realidades de educação intencional e sistemática, ou as de ensino do país nos últimos tempos, para que as confrontemos com as necessidades e possibilidades suscetíveis de previsão no processo de desenvolvimento. Só assim será possível, com apoio em dados objetivos, tratar de uma legislação adequada; isto é, de se construir um instrumento político para ação eficaz, tendo-se em vista os valores ideais, expressos na Constituição com sentido *programático*, e a ação *problemática* a desenvolver, seu mais breve ou largo termo. As dificuldades de uma boa legislação residem na compreensão desse aspecto problemático, que deverá considerar um processo em marcha, de muitas variáveis em interação, como é o

do desenvolvimento. A primeira e mais fácil solução, e os últimos projetos a tomam por base — inclusive o que deve ser apreciado nesses encontros — é a adoção de normas de descentralização administrativa, sem dúvida aconselháveis, mas a serem convenientemente reguladas, para que não se perca uma visão coerente do conjunto, indispensável também, dentro dos termos estritos da Constituição, que manda regular a "educação nacional". Quem esteja a par de estudos da educação comparada, sabe perfeitamente que essa singela e cômoda solução de descentralizar, seja como fôr, poderia satisfazer a sociedades de outro tipo e de outra época; como sabe também que, mesmo nos países mais tradicionalmente localistas, como a Inglaterra e os Estados Unidos, um movimento inverso nos últimos tempos se tem operado, precisamente por maior consciência das necessidades de desenvolvimento econômico e social. E não é só. Mediante tratados e convenções, está-se cuidando hoje, ainda, e também por essas razões, da organização de amplos movimentos de ação educativa regional, como é o caso do chamado Projeto n.º 1, da Unesco, para desenvolvimento da educação primária em toda a América Latina.¹⁶

36. Será um grave equívoco afirmar que nossas realidades de educação, e particularmente as de ensino, tenham estado distanciadas das preocupações do desenvolvimento geral do país. Quer em iniciativas oficiais, quer nas de empresas econômicas, como ainda e também nas de certas instituições, de âmbito inteiramente privado, os reclamos de uma política de desenvolvimento têm sido sentidos, e de uma ou de outra forma vêm sendo atendidos com maiores ou menores resultados práticos. Entre as de iniciativa do poder público, no campo de investigações de base, devem ser citados os trabalhos da Comissão de Educação junto ao Conselho de Desenvolvimento, e os do INEP, sobretudo pelo Centro de Pesquisas Educacionais, em sua sede, e órgãos regionais filiados; quanto a providências executivas, ocupam papel saliente os trabalhos da Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), como os da comissão que estuda e instala institutos de pesquisa em nossas universidades (COSUPI). Entre os de iniciativa de empresas, estão os dois grandes serviços nacionais de aprendizagem, SENAI e SENAC, por suas realizações em todo o país, com um sistema de cursos e escolas que devotam atenção direta a aspectos do desenvolvimento, e ainda estudos de especial interesse na matéria. Os trabalhos do SENAI têm mesmo servido de modelo a organizações similares em outros países latino-americanos. Ade-

16 *Projecto Principal de Educación Unesco-América Latina*, UNESCO, março de 1960.

mais, com relação a essa compreensão geral das empresas e à associação de esforços com os poderes públicos, fala por si a realização destes "encontros".

37. É assim evidente que uma nova consciência do problema das relações entre educação e desenvolvimento existe e está produzindo frutos. O que se terá de fazer é bem conjugar tais esforços para maior esclarecimento dos fatos e aprimoramento dos métodos. Questão eminentemente complexa, exige análise objetiva e séria reflexão, não podendo ser resolvida por mera transação político-partidária, como se pretendeu fazer quando do último substitutivo da lei de diretrizes, ora em curso no Senado. O exemplo de grandes mudanças na direção educativa de países tais como a Inglaterra e a França, e que só se realizaram após anos e anos de estudos e pesquisas, é certamente digno de ser meditado. Em cada um desses casos, a legislação foi precedida de inquéritos aprofundados e exame interpretativo de seus resultados por comissões mistas, constituídas de grandes educadores e representantes das classes produtoras. O que há de contristador no curso do projeto, nos últimos tempos, é que o Poder Legislativo deliberadamente procurou excluir de seus trabalhos os resultados de investigação das coisas brasileiras, obtidos e coordenados dentro dos próprios órgãos oficiais, o Ministério da Educação e o Conselho de Desenvolvimento Econômico, por exemplo.

38. É muito provável que esses "encontros" possam influir na correção desse modo de ver. Certamente, que nem as instituições que os promovem, nem cada um dos participantes, em particular, poderão acreditar que de seus esforços possa surgir um novo substitutivo, pronto e acabado, com características ideais deles poderão resultar, no entanto, contribuições de grande importância e, sobretudo, o esclarecimento de certos princípios de método para o trato de questão tão relevante à vida nacional. Nesse espírito é que, a seguir, apresentamos algumas observações sobre as realidades atuais do ensino, em confronto com as necessidades que o processo de desenvolvimento parece estar exigindo.

39. A proposição dos problemas dessa natureza à educação reclama exame das funções gerais que o ensino deve desempenhar. Substancialmente, elas são duas: uma de *assimilação* ou homogeneização, e outra de *diferenciação* individual. A primeira é exercida na forma de transmissão da herança social, com seus costumes, tradições, técnicas, idéias e aspirações. A segunda reflete um movimento inverso, de seleção de partes dessa herança. e de seu acrescentamento a cada nova geração, como resultado de novas invenções no plano material e social. Devem participar as escolas desse duplo papel, aparentemente contraditório, de

imprimir às novas gerações um tipo social constante, e, ao mesmo tempo, de permitir diferenciação nesse tipo. Sem a primeira, a vida social não subsistiria, mas, sem a segunda, não poderá apresentar desenvolvimento coerente.

40. Esquemáticamente, essas duas funções são desempenhadas pelas instituições que visam a fornecer educação comum e educação diferencial; em termos práticos, por ensino dado às crianças e à adolescência e ainda certa fase da idade adulta. As condições de progresso técnico complicam essa maneira simplificada de propor a questão, mas em essência não a alteram. Obrigam, no entanto, a um maior sentido de previsão e análise das realidades do ensino — do ensino normalmente destinado à infância, o de *grau primário*, e o que se reserva, às idades ulteriores, nos *graus médio e superior*.

a) *Ensino primário e desenvolvimento*

41. "Primário" se chama o ensino comum mais generalizado, não só por ser o primeiro no tempo, mas por ser também primacial. Seu desenvolvimento deu-se nestes dois últimos séculos como reflexo de idéias políticas associadas a necessidades do desenvolvimento econômico. Estudos comparativos mostram que os índices de ensino primário são paralelos aos de industrialização e urbanização, o que importa também dizer que em larga extensão indicam tendências de um estilo de vida democrática. Dois índices de ordem geral resumem seu progresso em qualquer país: a taxa de analfabetos, aspecto negativo, e o número de crianças freqüentes à escola por mil habitantes, aspecto positivo.

42. com relação ao primeiro, o recenseamento nacional de 1950 revelou uma taxa, dos grupos de idade de 15 e mais anos, superior a 50%. Nos últimos dez anos, tal situação tem melhorado, quer por extensão da rede de ensino nas idades próprias, quer por ação da campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos. Ainda assim, a taxa de analfabetos não terá regredido de modo a atender aos reclamos do desenvolvimento. É de observar-se, ademais, que qualificamos como pessoas *alfabetizadas* todas aquelas que saibam ler e escrever, ainda com dificuldades; isto é, aquelas que, em outros países, recebem o qualificativo de analfabetos *funcionais*, por serem incapazes de ler, entender e devidamente apreciar um trecho escrito, de escrever uma carta e resolver problemas aritméticos da vida comum. Aplicado esse critério, nossa posição nas estatísticas mundiais se agravaria de muito, passando a ocupar um dos últimos lugares.

43. A conclusão funda-se na inspeção do segundo índice a que se fez referência, o do número de alunos matriculados nas escolas, por mil pessoas, o qual permite apreciar não só a capacidade virtual dessa matrícula, como também o tempo efetivo de escolaridade, ou o prazo médio em que as crianças recebem ensino. Nesse particular, a situação brasileira é deplorável. Num levantamento feito em 1954, o estatígrafo Moisés Kessel demonstrou que mais de 50% de nossas crianças abandonam o curso depois de um só ano de estudos. Estudos mais recentes do INEP indicam que essa situação não melhorou grandemente. Dos alunos matriculados na primeira série, em 1957, somente 44% lograram promoção à segunda, dados os elevados índices de repetência e de evasão. De modo geral — e essa afirmação consta de uma conferência do sr. Ministro Clovis Salgado, que comenta os dados de 1958 — menos de 10% conseguem concluir a quarta série, ou terminar o curso primário. O *déficit* de matrícula é calculado em cerca de 30% nas idades de 7 a 11 anos. O disciplinado, em relação a cada grupo de mil habitantes, não chega a abranger 90 crianças.

44. esses dados bastam para julgar da insuficiência e da deficiência do ensino primário do país, muito embora se tenha registrado sensível progresso nos últimos anos, sobretudo nos Estados do Sul, precisamente os de maior progresso econômico. Mas a situação de modo geral é muito grave em relação à marcha do desenvolvimento, e de modo especial em face das oportunidades de trabalho na indústria. Em inquérito feito há poucos anos pelo SENAI, ficou patente que, na mais alta percentagem, o que pedem as indústrias são pessoas que tenham realizado um bom curso primário mediante o qual hajam desenvolvido capacidades gerais de adaptação. A taxa geral de operários qualificados não sobe além de 10%.¹⁷ Essa conclusão prática foi, aliás, em recente investigação, abundantemente comprovada quanto ao aspecto técnico. Referimo-nos à "Pesquisa sobre o nível mental da população brasileira", coordenada por uma comissão nacional de que faz parte o autor deste relatório, e que teve a colaboração de várias entidades econômicas e culturais de todas as regiões do país. Segundo os dados e conclusões preliminares já publicados, observou-se, por amostragem estratificada, em grupos da população de 6 a 65 anos, o seguinte: a curva de desenvolvimento mental dos grupos alfabetizados diferencia-se da do grupo de analfabetos, não só pelos maiores valores que acusa, mas também por sua fisionomia geral com que descreve o processo evolutivo. Assim, enquanto na primeira, concordantemente com as pesquisas do mesmo processo em outros países, nota-se um

17 *Pesquisa sobre mão-de-obra na indústria, SENAI (mimeo.).*

crescimento rápido até 16/17 anos, na curva *dos grupos analfabetos os valores se estabilizam na idade de 11*. Na primeira, observa-se lento deprecimento a partir dos 35 anos, mas, na segunda, êle começa aos 25.¹⁸ Admitindo-se que o fator originário de todo o desenvolvimento de um povo é o da inteligência de seus filhos, pois em função dela é que todos os demais bens ganham aplicação e sentido, não será desarrazoado afirmar que serviços precários de ensino primário representam um dos maiores óbices ao processo de desenvolvimento.

45. Essa compreensão é pacífica. não há nação que não considere o ensino primário, gratuito e obrigatório, como dever do Estado. Em nossa Constituição assim se estabelece, mesmo por condição da vida política. A matéria interessa à vida do regime representativo, pois que não podem votar os analfabetos. Do ponto-de-vista de organização técnica, é esse também o grau de ensino que menos exige, em teoria. Para seu conveniente planejamento, bastam de fato os dados demográficos e suas projeções. É possível dizer quantas são as escolas primárias hoje necessárias e onde devem funcionar, como ainda as que se tornarão necessárias dentro de cinco ou dez anos mais próximos, Que razões impedem então a existência da rede escolar que deveríamos ter? . . . A explicação está, em primeiro lugar, no subdesenvolvimento geral de muitos trechos do país, nos quais a simples aprendizagem das primeiras letras ao povo parece classificação profissional para trabalho de certos grupos especiais. Mais uma vez assim se torna patente o caráter circular do processo, ou de influências recíprocas entre educação do povo e desenvolvimento. Mas está também esse fato associado a elementos históricos que emprestam caráter *seletivo* ao ensino primário, no sentido de que dele só terão necessidade as pessoas que se destinarem a maiores estudos, até a universidade. O confronto de quantitativos de alunos que terminam o curso primário, a cada ano, com o de matrícula inicial nas escolas de grau médio, apoia tal conclusão.

46. Ora, essa visão deformada tem conseqüências das mais importantes nas formas de organização e conteúdo dos programas primários, assuntos esses que certamente serão examinados no relatório específico deste grau de ensino. Entre numerosos estudos do INEP, referentes à matéria, destaca-se investigação de J. Roberto Moreira e estudo interpretativo de Anísio Teixeira, dignos ambos de especial exame.¹⁹

18 *Pesquisa sobre nível mental da população brasileira*, SENAC, Rio, 1959.

19 MOREIRA, J. ROBERTO — "Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária", INEP, 1955, e TEIXEIRA, Anísio — *A escola brasileira e a estabilidade social*, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n* 67, 1957.

47. Em conclusão, quer se encare a questão associando-a a todos os aspectos de desenvolvimento, quer especificamente sob o de progresso técnico da produção, não se poderá deixar de admitir que, na legislação a fixar-se, deve o ensino primário receber tratamento preferencial. Isso não significa que os demais graus não devam ser considerados, mas certo é que pelas funções que a escola primária deve preencher nela repousa a qualidade de todo o ensino. Estudos do INEP, desde o ano de sua fundação, em 1938, como levantamentos da CAPES e da Comissão de Educação junto ao Conselho de Desenvolvimento Econômico, têm considerado a matéria pelo aspecto das despesas, e representam subsídios indispensáveis à questão da educação para o desenvolvimento.²⁰

b) *Ensino de grau médio e desenvolvimento*

48. No ensino médio, destinado à adolescência, a situação é ainda de maior insuficiência e deficiência, como se poderia esperar. Do contingente da população brasileira de 12 a 18 anos, apenas 10% freqüentavam escolas no ano de 1958, e do discipulado existente mais de metade estava em escolas privadas, isto é, em escolas onde deviam pagar anuidades. Assim, as oportunidades educacionais ainda mais se restringem, com repercussão muito grande no processo de desenvolvimento, por ser a adolescência a idade natural de diferenciação e formação profissional. Deve-se observar que, malgrado tudo, esse ramo de ensino foi o que mais cresceu nos últimos trinta anos. O aumento absoluto indica-se pelo crescimento de 150 mil alunos para um milhão. O relativo, pelo índice de 500%. No mesmo prazo, o ensino primário só teve acréscimo de pouco mais de 100%. Tal discrepância denuncia, é evidente, um grave desequilíbrio, dada a insuficiência do ensino primário, como dantes se assinalou.

49. não se deve obscurecer que o aumento de ensino médio é um fenômeno geral nas nações do Ocidente, por motivos gerais de desenvolvimento econômico e social. Mas, enquanto na maioria delas se verificam condições de maior equilíbrio, em nosso país tem-se dado mais ênfase a um de seus ramos, o ensino secundário, de formação geral inespecífica e de caráter puramente formal. De 60 mil alunos, em 1930, nesse ramo, passamos a ter agora mais de 800 mil. As razões desse fato não são simples, pre-

20 Cf. *Boletim* mensal da CAPES e *Educação para o Desenvolvimento*. "Relatório final da Comissão de Educação e Cultura do Conselho do Desenvolvimento. Doc. nº 20, Rio.

ponderando entre todas, no entanto, a de uma falsa concepção do papel que a educação deve desempenhar na estrutura profissional.

50. O ensino secundário, do tipo de humanidades, com tradição clássica, vem conservando entre nós a idéia de uma pretensa função seletiva e de privilégio social. Sua evolução nos Estados Unidos, por exemplo, foi inteiramente outra. Desde os fins do século passado, aí tomou êle caráter de ensino comum, aberto a todo o povo, expresso na própria denominação que receberam os estabelecimentos que o ministram — *high schools* — isto é, estágio mais alto da escola comum, escola de todos. Por isso mesmo, procurou logo adaptar-se às necessidades de produção ou desenvolvimento econômico. O objetivo central é o de preparar os jovens para a vida prática, não especificamente para os cursos superiores. Essa é a razão por que os Estados Unidos têm contado mais alunos em seu ensino secundário que todo o resto do mundo. Em nosso país, as origens clássicas foram mantidas com o intento seletivo, ou de qualificação social.

51. De qualquer modo, chegamos a esta situação: de todos os alunos de curso médio, ainda no ano de 1958, matricularam-se no secundário 75%. No ramo comercial, que se tornou na espécie de secundário auxiliar, inscreveram-se 16%. No industrial, apenas 2%. No agrícola, menos de meio por cento. É possível, pois, dizer que há 2,5% de jovens que se preparam para a produção direta, e 16% para comercializar e contabilizar essa produção. Observe-se que todos os estudos referentes ao subdesenvolvimento são acordes em apontar como uma de suas características a hipertrofia do setor comercial.

52. não obstante, por todo esse período têm crescido as indústrias com utilização dos escassos recursos humanos em qualidade, os esforços do SENAI e aproveitamento também de jovens que abandonam o curso secundário logo após os primeiros anos de estudos, nos quais se observam taxas muito elevadas de evasão. Por mais estranho que pareça, há certa percentagem de jovens que freqüentam algumas classes do ginásio tendo em vista preparação para o trabalho. É que, dada a precariedade do ensino primário existente, e havendo um interregno forçado entre o seu término, aos 11 e 12 anos, e a idade de ingresso no trabalho, aos 14, muitas famílias matriculam os filhos em ginásios, ainda que não visem destiná-los a estudos superiores. Nenhum inconveniente nisso haveria, não fora o caráter acadêmico acentuado, que concorre para o desajustamento de muitos jovens, os quais passam a ver as atividades produtivas, nas indústrias e na agricultura, como inferiores ou de caráter depreciativo. Por isso, um grande número deles tem como ideal, senão as carreiras liberais, ao menos o funcionalismo público, atitude essa

que uma política de clientela infelizmente mantém e acoroça. A atração pelo funcionalismo público, de magros proventos, mas de aposentadoria certa, é uma das características também de países subdesenvolvidos. Tal situação retira aos jovens, como é fácil compreender, as qualidades de iniciativa e maior confiança em si.

53. As questões do ensino médio apresentam-se revestidas, como se vê, de grande complexidade. Em todas domina, no entanto, a distorção das funções que esse grau de ensino deve ter em face dos problemas do desenvolvimento, é que podem ser assim simplificada e indicados: num país em processo de desenvolvimento econômico, reclamando estrutura profissional diferenciada, o ensino médio deve ter *feição distributivo*, não seletiva, e muito menos por critérios de qualificação simplesmente formal, de estudos acadêmicos. A gravidade maior da situação brasileira veio a produzir mesmo uma curiosa inversão em nossa legislação do ensino, a esse respeito. Várias leis se aprovaram, nos últimos tempos, admitindo a equiparação geral dos estudos de ensino médio para o efeito de matrícula nas escolas superiores. Isso importa confessar a falência geral do sistema, em face dos problemas reais que defronta; ou, pelo menos, que a escola não cumpre seu dever de formar os jovens para um dos aspectos primaciais de seu destino, que é o de orientação satisfatória para o trabalho.

54. Já dantes indicamos a solução ensaiada pelos Estados Unidos, país que, ao contrário, admitiu o caráter comum do ensino médio, com preocupação conjunta de formação geral e de iniciação profissional, para melhor distribuição dos adolescentes, inclusive em relação aos que possam destinar-se às universidades. Em outros países, tem-se conservado no ensino médio uma feição dual — ensino geral por um lado, e profissional por outro — a qual retrata aquela mesma idéia de qualificação social. A solução, aí, tem sido a de maior extensão do ensino primário, pelo menos até aos 13/14 anos. Note-se também que essa é ainda a de muitos Estados norte-americanos, que preferem a estrutura oito anos de primário e quatro de secundário, em vez da estrutura seis de primário e seis de *high School*.

55. Nos vários projetos que entre nós se têm preparado (inclusive o que estes encontros deverão apreciar) uma solução mista tem sido proposta. Prevaleceria um esquema de 4 anos de ensino primário e de grau médio, permitindo-se, porém, que no primário também existissem mais duas classes, donde, a seu termo, os alunos poderiam prosseguir estudos na terceira série de qualquer ramo do ensino médio. Teria este, uniformemente, em todos os ramos, a denominação comum de *ginásio* e *colégio*,

para os dois ciclos sucessivos, com que se pretende ainda e sempre satisfazer ao desejo de qualificação social por ensino formal. A incoerência, em face da legislação do trabalho, que só o admite aos 14 anos, é transparente. Em tese, melhor seria, considerando-se as condições reais de desenvolvimento do país, que todo o ensino primário tivesse seis anos de duração, reduzindo-se em conseqüência a extensão dos estudos de grau médio. Isso atenderia à dificuldade do custo do ensino. Nem por outro motivo, nas difíceis contingências de reconstrução econômico-social depois da guerra, todas as províncias da Alemanha Ocidental adotaram o ensino primário extenso, e não de 6, mas de 8 anos, e algumas até de 9 anos.

56. não dissimulamos, porém, as dificuldades de tal solução, em nosso país. Assim, a solução mista, ou intermediária, a que se fêz referência, parece apresentar utilidade, como recurso de acomodação à medida que os poderes públicos venham a expandir não só a rede de escolas primárias, como a de ensino médio, retificando suas funções num sentido de maior compreensão dos problemas do desenvolvimento. De qualquer forma, estas considerações de ordem geral evidenciam que a planificação a desejar-se envolve complexos fatores a serem devidamente considerados. No planejamento do ensino primário num país qualquer, bastará considerar os efetivos demográficos e suas projeções, criando-se e pondo-se a funcionar o número de escolas necessárias. No ensino médio, critério tão simples pode ser adotado. Primário ou secundário, o ensino não visa apenas a formar trabalhadores, mas, sim, o cidadão e o homem. Os dois aspectos, no entanto, como abundantemente se viu na primeira parte deste trabalho, estão estreitamente inter-relacionados. À medida que o progresso técnico se acelera, o desenvolvimento passa a reclamar homens de mais elevada formação geral. É o que nos mostram todos os estudos comparativos, e em especial as mudanças educativas apuradas nos Estados Unidos e, nos últimos tempos, na Inglaterra e na França.

57. Esquemas mistos envolvem flexibilidade, com ajustamento regional e mesmo local. A solução mais simples, nesse caso, será admitir muito ampla descentralização administrativa e técnica. Em larga média, nossa Constituição a prevê, no que toca à execução dos serviços. Será preciso considerar, porém, as necessidades de controle direto e de controle indireto, por assistência técnica, pois a descentralização *à outrance* pode levar ao esquecimento de critérios de integração social e econômica e, portanto, a um desequilíbrio no processo de desenvolvimento. A consideração desse fato alterou, por exemplo, fundamentalmente, o panorama educacional na Inglaterra, desde a reforma

de 1944, como também, embora mediante controle administrativo indireto, está alterando a educação nos Estados Unidos. Num como noutro desses países, de nenhum modo se pretende que o ensino seja regulado por planos totalitários. As exigências de desenvolvimento econômico, no entanto, a ambos têm obrigado a rever antigos esquemas, num propósito de maior integração, com os esforços inclusive das entidades representativas de empresas econômicas. Será oportuno lembrar que, na Inglaterra, além de conselhos centrais consultivos, existe no Ministério da Educação um Conselho Nacional de Educação para o Comércio e a Indústria (*National Council on Education for Industry and Commerce*).

c) *Ensino superior e desenvolvimento*

58. Se as necessidades de tal compreensão existem para os problemas de ensino médio, mais ainda se tornam patentes no de nível superior. Em nosso país, tem sido mesmo nesse nível mais alto que a questão veio claramente a propor-se, em iniciativas tais como as da CAPES e COSUPI. A razão está em que, em face de acelerado desenvolvimento, com variação muito grande da estrutura profissional e alargamento súbito das atividades não *primárias*, viu-se o país de um momento para outro desprovido de quadros técnicos, sobretudo nas profissões chamadas *modernas*, segundo as classificações de Jaffe e Stewart, e nas que de modo direto interessam à administração das empresas, como tem feito notar a CEPAL.

59. Quer em qualidade, quer em quantidade, o ensino superior brasileiro até há pouco não dava mostras de perceber as grandes transformações porque passava o país. Em quantidade, nossos índices de matrícula nesse grau têm permanecido muito abaixo, mesmo dos de vários países latino-americanos, como o México, a Argentina e o Chile. Ainda em 1933, a matrícula de nossas escolas superiores orçava apenas por 20 mil alunos, para só agora atingir a ordem de uma centena de milhar. Quanto a diferenciação e qualidades dos estudos, muito pior. Recentemente, um educador americano mostrou que a produção industrial brasileira correspondente ao ano de 1945, já era comparável à dos Estados Unidos no ano de 1890. Mas, enquanto lá existiam 600 engenheiros para cada milhão de habitantes, nós só possuíamos 200. Além disso, a mais alta percentagem de nossos profissionais tinha o curso de engenharia civil, não de ramos que a indústria estava reclamando.

60. Alguns dados rápidos podem dar visão clara da situação. Em acelerado processo de industrialização, nosso país vinha preparando com especial preferência bacharéis em direito. São eles necessários, sem dúvida, ao surto de desenvolvimento; não, porém, de modo exclusivo. Vem depois a classe dos licenciados de filosofia e letras, especialmente destinados ao professorado

secundário. Em cada um desses ramos, no ano de 1955, registraram-se dois mil diplomados. Já em medicina, o número baixava a 1.400, e, em engenharia, não era superior a 1 milhar, a quase totalidade dos quais nos ramos de construção civil, arquitetura e urbanismo. Engenheiros mecânicos, metalúrgicos ou de outras espécies, não chegavam a três dezenas. Os agrônomos figuravam com 107, e os veterinários eram 24, ainda que nossa principal produção exportável seja agrícola e tenhamos um dos maiores rebanhos do mundo. Os químicos industriais não eram senão 43. Geólogos e especialistas de outros ramos, necessários à indústria do petróleo, não existiam.

61. Desde 1957, algumas e importantes medidas têm sido tomadas pelo Ministério da Educação, por vários de seus órgãos, em especial a Diretoria Geral do Ensino Superior. Disso resultou um início de planejamento, cujos primeiros e satisfatórios resultados começam a ser sentidos. Na realidade, porém, como observou em várias oportunidades o Ministro Clovis Salgado e o faz agora o sr. Ministro Pedro Paulo Penido, mais amplo planejamento deverá ser empreendido. A dificuldade dessa tarefa é a mobilidade mesmo do processo, dado que vencidas umas etapas, elas desde logo refluem sobre muitos aspectos.

62. Nenhuma legislação, portanto, poderá conter a indicação de etapas seguras para planejamento hábil. O que poderá e deverá oferecer serão normas e critérios pelos quais um planejamento satisfatório possa ser feito e refeito, indicando ademais os órgãos administrativos, que colijam a documentação necessária, e órgãos consultivos, que ao Governo possam auxiliar, inclusive comissões permanentes com representação da indústria e do comércio, a exemplo do que em outros países já se faz.

63. Em recente reunião de técnicos, convocada pela Organização dos Estados Americanos, em Washington, essa boa doutrina foi proclamada. Essa reunião afirmou que o planejamento da educação deve ser feito de maneira integral; também, que "deve ser compreendido como um processo contínuo e sistemático, no qual se apliquem e coordenem os métodos de investigação social, os princípios e as técnicas da educação, administração, economia e finanças, com a participação e o apoio da opinião pública"; e ainda, que "isso deve ser feito tanto no campo das atividades estatais como privadas, a fim de garantir educação

adequada à população, com metas e etapas bem determinadas, que facilitem a cada indivíduo a realização de suas capacidades potenciais e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país". A mesma ampla compreensão do problema é esposada pelo UNESCO, como anteriormente vimos, ao indicar o programa de uma conferência que prepara para os fins de ano de 1961.

CONCLUSÃO

O tema referente a esse relatório, por sua própria feição geral e múltiplas implicações, não permite atender às sugestões apresentadas pela douta Comissão Executiva Nacional destes "encontros", as quais especialmente consideraram os diferentes ramos de ensino, como se vê no primeiro item dessas sugestões. Na realidade, não há um só ramo de ensino que interesse ao desenvolvimento, por isso que todos, sem exceção, envolvem problemas que lhe dizem respeito. A conclusão de ordem geral, que ousamos apresentar, é que o tema "educação para o desenvolvimento" seja debatido como matéria de ordem geral. desse modo, poderá contribuir para um sistema de referência em que os fatos, situações e valores, a serem tidos em conta no estudo de uma legislação orgânica do ensino e de administração dos sistemas regionais e federal, possam ganhar maior nitidez e consistência.

FINANCIAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO NA AMÉRICA LATINA

ABGAR RENAULT

Da Universidade de Minas Gerais

não é um discurso que vou fazer: é um apelo que conterà, talvez, tantos números quantas palavras e em que as palavras serão, talvez, menos espantosas do que os números. A situação educacional da América Latina é extremamente grave, e agrava-se mais à medida que o processo de sua industrialização se intensifica e ganha velocidade mais viva, seja porque essa industrialização rápida absorve fatalmente recursos que poderiam ser utilizados para a solução dos problemas do ensino público, especialmente do ensino elementar, seja porque os operários serão, dentro em breve, insuficientes, tanto em qualidade como em quantidade, para as novas tarefas por cumprir. Por outras palavras: o processo de industrialização não tem sido acompanhado, até hoje, por um esforço paralelo no sentido da criação de uma base sólida ou de uma infra-estrutura educacional e, por intermédio dela, de fortes elementos de execução, sem os quais tudo quanto se emprenda acima do ensino elementar será mais ou menos inútil.

Tal situação tornar-se-á tanto mais grave quanto o mundo tecnológico em que vivemos faça progressos mais importantes. À medida que as técnicas da produção se forem tornando mais eficazes, a necessidade de um número maior de operários especializados ir-se-á tornando mais aguda. A máquina não pode substituir o homem. Será suficiente lembrar que uma mina de carvão exige 3% de pessoal especializado de nível universitário, ao passo que uma usina atômica exige 4%.

-onsiderai estes números: 54% da população latino-americana pertence ao grupo etário de menos de 20 anos, o que significa ser êle composto de elementos que têm necessidade de frequentar uma escola qualquer, elementar, secundária ou superior.

Proposta apresentada pelo professor Abgar Renault, delegado do Brasil, à Assembléia Geral da UNESCO, realizada em Paris, de 14 de novembro a 16 de dezembro de 1960.

O número dos analfabetos no grupo de 15 anos e mais varia entre 15 e 20% em alguns países, como a Argentina, o Chile, o Uruguai e Costa Rica, e atinge 80% no Haiti. Em 1950, cerca de 50% da população do Brasil e do México eram analfabetos, ao passo que na América Central a percentagem oscilava entre 60 e 70%. É necessário considerar ainda a existência, em todos os países citados, de zonas rurais muito extensas, de densidade demográfica extremamente fraca, em que o estabelecimento de escolas é difícil. Atualmente, 18 a 20 milhões dos 40 milhões de crianças da América Latina não podem iniciar-se nas técnicas elementares da leitura, da escrita e do cálculo, — por falta de escolas. Vale dizer que somente 18 a 20 milhões de crianças têm o privilégio de estudar. Menos de 10% dos alunos que concluem os estudos primários, isto é, 2 milhões de adolescentes, conseguem entrar em escolas de grau médio, e somente 2% chegam a freqüentar um curso qualquer, de grau universitário.

Eis aí o quadro da América Latina, no momento em que ela conta 200 milhões de habitantes, população que cresce 2,6% anualmente, o que representa 1% mais do que a média mundial e não tem paralelo senão em certos países da Ásia. Qual será a situação dentro em 20 anos? Coube a Alfred Sauvy dar-nos a resposta em seu livro *De Malthus à Mao Tsé Toung* sobre a evolução da população da América Latina durante o período 1950-1980: "Essa população, no caso de uma natalidade média, será, em 1980, de 296.500.000 habitantes".

Alfred Sauvy oferece-nos, no livro citado acima, os seguintes dados sobre as populações de alguns países da América Latina em 1950 e sobre as três populações possíveis dentro em 20 anos, conforme as três hipóteses de uma taxa de natalidade *fraca*, *média* ou *forte*:

	1950	1980		
		<i>fraca</i>	<i>média</i>	<i>forte</i>
Argentina	17.188.000	24.638.000	26.250.000	27.885.000
Bolívia	3.020.000	6.158.000	6.627.000	7.147.000
Brasil	51.976.000	98.311.000	105.527.000	113.402.000
Chile	5.745.000	9.092.000	9.879.000	10.235.000
Colômbia	11.260.000	25.438.000	27.388.000	29.514.000
México	25.567.000	48.239.000	55.469.000	64.425.000
Paraguai	1.397.000	2.707.000	3.212.000	3.727.000
Peru	8.294.000	18.896.000	20.370.000	21.992.000
Uruguai	2.424.000	3.040.000	3.212.000	3.386.000
	126.871.000	236.519.000	257.934.000	281.713.000

Convém completar o quadro acima com as cifras seguintes, que mostram o aumento da percentagem segundo estudos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina): Argentina 53%; Bolívia 119%; Brasil 103%; Chile 72%; Colômbia 1437o; Costa Rica 130%; Equador 127%; Guatemala 105%; Honduras 100%; Nicarágua 127%; México 1177o; Panamá 102%; Paraguai 130%; Peru 145%; Salvador 1067o; Uruguai 32%; Venezuela 130%. Essas cifras são espantosas e atraem a nossa atenção numa direção que não nos interessa diretamente, mas que não pode ser esquecida — a inevitável insuficiência de alimentos para essa massa imensa de seres humanos que, em 1980, preencherá uma parte dos espaços, hoje vazios, da América Latina. Por outras palavras: a ignorância e a fome dar-se-ão as mãos. Será que, em 1980, os governos dos países latino-americanos estarão em condições de arrostar os problemas, tornando insolúveis, das massas populares ao mesmo tempo ignorantes e esfaimadas?

Que é necessário fazer *atualmente*? (Eu não penso no ano de 1980). — Construir e aparelhar 600 mil salas de aula e preparar 600 mil professores. Que é necessário despender para atingir tais fins? — Três bilhões de dólares e meio, como aplicação inicial de capital, e dois bilhões por ano para a manutenção dos serviços escolares.

Que dificuldade se oculta atrás dessas cifras aterradoras? — Créditos capazes de suprir a falta de recursos orçamentários. Por outras palavras: a concessão de créditos a longo prazo — eis a única saída que poderá ser aberta aos países latino-americanos.

Que se pede à UNESCO? — Antes de tudo, é necessário sublinhar que não se pede um dólar mais à UNESCO, mas pede-se à UNESCO não se esqueça de que, se enfrentamos dificuldades quase intransponíveis, quando a população da América Latina é de 200 milhões mais ou menos, em que situação estaremos quando essa população fôr de 300 milhões mais ou menos? A solução do problema será encontrada e adotada imediatamente, ou, então, não haverá jamais solução nenhuma. As despesas serão consideráveis, sem dúvida, mas não serão menores amanhã; muito ao contrário, aumentarão dia por dia.

A delegação brasileira propõe, portanto, à XI Conferência Geral:

(a) que a UNESCO leve em consideração o que foi aprovado pelo Conferência sobre o Projeto Maior n.º 1, realizada no Mérico no mês de março de 1960, e utilize o seu prestígio a fim de levar a efeito uma conjunção de esforços de tal eficácia, que torne possível a criação de um fundo internacional capaz de fa-

zer empréstimos a longo prazo destinados à expansão do referido Projeto Maior n.º 1, o qual fundo poderia receber recursos provenientes das grandes instituições internacionais de crédito, a começar pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento;

(b) que a UNESCO se interesse também por que sejam adotadas as sugestões das Recomendações da Política de Financiamento aprovadas na Conferência da Operação Pan-Americana (OPA);

(c) que a UNESCO estabeleça condições para a concessão de empréstimos, entre as quais poderiam figurar as seguintes: 1) aplicação pelos Estados de um montante não inferior a 10% de sua receita nos serviços de educação, a menos que cifra superior seja estabelecida por suas leis; 2) apresentação de um programa de aplicação dos empréstimos; 3) verificação, um ou dois anos após a concessão do empréstimo, da aplicação dos recursos obtidos; 4) consideração da renda *per capita* em cada país que solicite empréstimo; 5) estabelecimento de uma escala de prioridades baseada na renda *per capita*, bem como nas condições educacionais locais; 6) aplicação, nos serviços de educação, do montante das reduções que venham, acaso, a ser obtidas nos orçamentos militares, que constituirão o objeto de uma conferência em Quito, no mês de março de 1961.

O mesmo plano seria, talvez, válido para a África e a Ásia, que enfrentam dificuldades igualmente graves para resolver seus problemas de educação popular.

Órgãos financeiros regionais devem ser criados para ajudar os países da África e da Ásia a cumprir os programas de extensão e melhoramento do ensino primário.

A delegação brasileira está segura de que a UNESCO poderá trazer auxílio decisivo às conjunturas que descrevemos, salvo se confirmar o aforismo de Adams: "O homem é um animal dotado de razão, mas não é um animal razoável" {"*Man is a reasoning animal but he is not a reasonable animal*"}.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ANÍSIO S. TEIXEIRA

Diretor do INEP

Uma transformação, que se iniciou nos fins do século XVIII, na Grã-Bretanha e nos Países Baixos, de métodos de produção, vem criando, em todo o mundo, uma nova sociedade e uma nova civilização, a sociedade e a civilização industrial de nossos dias.

não se pode dizer que nação alguma tenha completado a transformação, mas há as que se acham próximas do que se poderia chamar de industrialização total, outras em estádios amadurecidos e avançados e outras ainda a iniciar a grande transição.

Recentemente, essa grande mudança vem sendo objeto de estudos e tentativas de sistematização quanto ao processo de seu desenvolvimento, visando, de certo modo, retirar o assunto do campo da intuição ou profecia política e trazê-lo para o quadro objetivo dos estudos científicos. Dentre tais estudos, poucos serão mais importantes do que os produzidos pelo "Inter-University Study of Labor Problems in Economic Development", organização criada em 1954, pelos economistas Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick Harbinson e Charles A. Myers, destinada a investigar o fator humano no processo do desenvolvimento econômico. Doze livros e dezenas de artigos científicos já foram publicados, achando-se em impressão outros quatorze livros e dezenas de monografias. As pesquisas até agora feitas estendem-se por 35 países e ocupam 78 especialistas e autores.

Valho-me da oportunidade, que me oferece este "Encontro entre Educadores", para lhes oferecer um sumário dos resultados dessas pesquisas e análises, constantes do último volume publicado: "*O Industrialismo e o Homem Industrial*"¹.

Relatório apresentado ao Encontro Regional de Educadores Brasileiros.

1 *Industrialism and Industrial Man* — Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick H. Harbinson e Charles A. Myers — Harvard University Press, Cambridge, Mass. U.S.A. — 1960.

Trata-se de análise e interpretação, tão objetiva quanto possível, das diferentes estratégias que vêm conduzindo o processo de industrialização, nos diferentes países, segundo o tipo de elite que passa a comandar a grande transformação.

Reconhecem os autores do estudo que a industrialização leva a certo tipo de civilização de características próprios e traços comuns. Nem por isto, contudo, há um só caminho para se chegar à sociedade industrial. Pelo contrário, diferentes caminhos a ela nos conduzem e, sobretudo, há estratégias diferentes, conforme o tipo de elite que toma o comando de sua marcha.

Além disto, a sociedade industrial não se desenvolve no vácuo, mas sucede a sociedades preexistentes, em diferentes condições geográficas e diferentes estádios históricos, o que a obriga a assumir aspectos distintos nos diversos países, sem nos referirmos ao pluralismo e à diversificação do próprio processo de industrialização.

A qualidade e tipo de elite que, em cada país, toma a direção do movimento e conduz a nação através das vicissitudes da transição, parecem resultar de acidente histórico. Conforme seja tal elite, como iremos ver, será a marcha, a estratégia, a velocidade e a harmonia da transformação.

Os autores examinam cinco tipos de elites, que, aqui e ali, vêm conduzindo, nos diversos países, a grande revolução: a elite dinástica, a da classe média, a dos intelectuais revolucionários, a dos administradores coloniais e a dos líderes nacionalistas. Está claro que se trata de tipos ideais, que não existem na prática em estado de pureza, mas de mistura uns com os outros, com o domínio desse ou daquele matiz. Nem esse domínio será necessariamente definitivo. A própria dinâmica do processo de industrialização poderá extinguir ou substituir a elite originariamente dominante. De todas, por exemplo, a dos administradores coloniais parece a de menor capacidade de sobrevivência. Mas, também as outras não têm a certeza da permanência. O processo de industrialização é terrivelmente dinâmico e, de certo modo, implacável e irreversível. Se a elite que o estiver comandando não se revelar capaz, será muito provavelmente destruída e substituída pela elite nova que se vier formando à sombra dos erros da primeira. Aliás, toda fase de transição é fase de luta entre o velho e o novo, e a arte de conduzir tais batalhas, extremamente difícil, em virtude das contradições que gera o próprio processo revolucionário de transformação.

Cada uma daquelas elites, ou grupos de liderança, acima mencionados, está longe de possuir composição homogênea; constitui-se antes de figuras as mais diversas — ou sejam líderes políticos, industriais, militares, autoridades religiosas, adminis-

tradores públicos ou de empresa privada. Correspondem as denominações, que lhes dá o estudo, muito mais à filosofia e orientação central de ação de cada uma do que às pessoas que as compõem.

Para ser bem sucedida, terá a elite responsável de embarcar na tarefa de transformação da sociedade tradicional sem contudo destruir-lhe a contextura social, nem expô-la ao perigo de destruição. É de extrema importância, com efeito, que a transição se faça de forma tolerável e sem rupturas destrutivas, ressalvando-se, de qualquer modo, a integridade da contextura social; e, por outro lado, é necessário que a transformação não se revele incompatível com a posição do país no quadro internacional, em que se acha êle inserido, a fim de que possa contar com a proteção e segurança necessárias.

Embora repetindo, com os autores do estudo, que nenhum caso de desenvolvimento industrial corresponde integralmente a um único dos estilos de industrialização, vamos esboçar os aspectos típicos de cada um deles.

1. A elite dinástica e a comunidade paternalista

A elite, que o Prof. C. Kerr e seus colegas de estudo chamam de *dinástica*, recruta os seus membros dentre os elementos da aristocracia rural ou comercial — agricultura e comércio são as formas de produção preexistentes — e mais raramente na casta militar (os samurais no Japão), na hierarquia religiosa, ou burocrática, ou mesmo dentre chefes tribais ou feudais.

O nexó que une essa elite é o do respeito à tradição. Embora possa aceitar um ou outro membro novo, de modo geral, corresponde a um sistema fechado, fundado na família e na classe, constituindo uma casta privilegiada — a *raça* dos governantes.

Dentro dessa casta, devotada à ordem estabelecida e à tradição, a qual encarna o passado, o presente e o futuro, surge, ante a ameaça da industrialização, uma minoria suficientemente inteligente para não deixar escapar-lhe o controle da mudança inevitável. São os "realistas" que, em oposição aos "tradicionalistas", se preparam para os compromissos necessários, a fim de permitir a industrialização, desde que se processe sob sua direção. Mesmo nos casos clássicos da transformação industrial desse tipo — o da Alemanha e o do Japão — deve ter precedido ao início do movimento a luta entre os dois grupos da classe aris-

tocrática, e a vitória dos "realistas" é que evita a liquidação ou o desaparecimento dessa classe. Nem por isto cessa a luta com outros grupos, dependendo a vitória final do vigor dos respectivos contendores. Não surgem, com efeito, na elite aristocrática apenas "realistas" e "tradicionalistas" mas também outro grupo — de todos o mais congênito com essa classe — e que se poderia chamar o dos "decadentes". São estes a flor e o mimo da casta: cultivam o prazer pessoal, o ócio alto e fino, a vida dissipada, são os heróis da "doce vida", geralmente ligados a culturas estrangeiras pelo gosto e pelos investimentos. Os "realistas" não têm de vencer apenas os "tradicionalistas" mas também estes últimos, inimigos bem mais difíceis e fugidios. Se os vencerem, contudo, e tiverem o necessário vigor, podem enfrentar o processo de industrialização com estilo próprio, imprimindo-lhe o feitiço autoritário que caracteriza a casta. com ênfase no poder pessoal e na perpetuação das famílias "nascidas para o Governo", entre as quais se efetivam as alianças necessárias, processa-se o recrutamento entre elas dos administradores e gerentes e o movimento de transformação tem início, num regime, na realidade, de força. Daí a facilidade do grupo tender ao *fascismo*. Escapando porém a esse perigo, estabelece-se um sistema de predomínio familiar patriarcal, servido por Governo paternal e benevolente, dotado de relativo poder de sobrevivência.

Repousam os ideais sociais do grupo nos símbolos e nas instituições do passado: a família, a igreja, a propriedade privada e o estado nacional. Tradicional por excelência, só aceita alteração da sociedade na medida em que a mudança constitui necessidade de sobrevivência. Por isto mesmo, é inerentemente hostil aos intelectuais, salvo àqueles que se fazem seus "mestres espirituais", interpretando e reinterpretando a essência do passado e, à luz dessa essência, o próprio futuro.

A ordem econômica, fundada na lei e na ordem, inclina-se para os cartéis e as sociedades de economia mista, numa mistura de "público" e "privado", constituindo a base de um sistema político paternalista. Entre o trabalhador e o patrão não deve haver luta, mas harmonia. A lei e o Estado aí estão para criar o clima de paz e amor entre o lobo e o cordeiro. O poder de estabelecer as regras do jogo não se distribui, mas fica com a lei e o Governo. O clima do regime é o da lealdade e harmonia entre as fileiras e a hierarquia. O trabalhador faz-se um misto de "menor" e "funcionário público".

A marcha da industrialização é comandada pela idéia de sobrevivência. É preciso não esquecer que a transformação não se faz pelo seu próprio mérito mas apenas para garantir a so-

brevivência da sociedade tradicional. toda alteração violenta é combatida com extremo rigor. A regra é: "nem mais depressa nem mais longe do que o necessário..." A elite dinástica e o estado paternalista devem sobreviver. como o regime industrial ganha em ser planejado, esse estilo pode ser bem sucedido, dada a facilidade com que pode fixar metas e objetivos e a aplicação do dispositivo de força na sua conquista.

não se pense porém que tal forma de industrialização seja pacífica. Pressões externas e internas podem incentivá-la ou destruí-la. As pressões externas — sejam militares, políticas ou econômicas — são geralmente salutares e incrementam o progresso econômico. Já as pressões internas, sejam as da classe trabalhadora, ou de grupos intelectuais e independentes, não são de natureza a facilitar o progresso econômico, tendendo antes a criar instabilidade política, que poderá chegar a fazer cair a classe dirigente e levá-la a ser substituída. O poder de sobrevivência desse estilo de industrialização é questionável. A tendência será para constituir-se fase de transição para o comando de um dos demais grupos. No melhor dos casos, ao da elite de classe média, que passamos a analisar.

2. A elite de classe média e a comunidade do mercado aberto

não será preciso repetir como surge a classe média. Os seus membros se recrutam nos grupos comerciais ou artesanais, já existentes na sociedade anterior e sensíveis às possibilidades dos novos meios de produção. Sensíveis às oportunidades do lucro. A classe não pratica nenhuma rígida ideologia. O seu assalto à ordem velha não toma o aspecto global de uma revolução, mas fá-la ruir aos poucos, minando-a aqui e ali, construindo lentamente a nova sociedade. No seu conflito com o velho acaba contando, como aliados políticos, com intelectuais ansiosos por liberdade e operários em busca de oportunidades.

A sua flexível ideologia é economicamente individualista e praticamente igualitária. Cada indivíduo é responsável por si mesmo, dentro dos limites da lei. A êle cabe tirar proveito das oportunidades que a sociedade lhe oferece. Nessa áspera e livre competição, é êle o seu próprio Senhor e a sociedade funda-se no seu interesse próprio (esclarecido se possível) em substituição ao "bem-estar da comunidade" que seria o objetivo professado da sociedade anterior.

A mobilidade vertical dos indivíduos, dentro da sociedade, em relação direta com o conhecimento das oportunidades exis-

tentes e a capacidade de fazer uso delas, quebra a rigidez da classe. A família e o passado deixam por isto de ser importantes, salvo quando facilitam tal aproveitamento de oportunidades. O sistema baseia-se politicamente num regime de leis e regras consentidas e, economicamente, na vantagem ou proveito próprio. Ninguém nasce para mandar, mas alguns são feitos para gerir e administrar. O empreendedor, o gerente é, em parte, um político, construindo, por entre as pressões dos indivíduos, dos grupos e das instituições, em dinâmico e difícil ajustamento, uma sociedade dominada pela mobilidade e pelo interesse pessoal.

Que ideais pratica essa sociedade? Algo de fugidio e difícil de caracterizar. Cultiva antes *meios* do que *um fim*: e os meios são o razoável, o interesse próprio, e a relativa embora ampla tolerância ao dissentimento. A pluralidade de centros de poder e decisão e um jogo de freios e contra-freios marcam o funcionamento social. Separação entre a Igreja e o Estado e, neste, separação dos três poderes — separados e independentes — caracterizam o pluralismo político. O pluralismo econômico está na multiplicidade das empresas. De todo esse complexo jogo de influências e contra-influências decorrerão a ordem e a justiça.

As relações entre o operário e o patrão são as de independência mútua. O operário ali está por uma transação comercial. Diz um autor: o operário "sabe que é politicamente igual ao patrão e não deseja subordinar-se a êle e incorrer em uma dívida de gratidão. Está na fábrica ou oficina em virtude de um contrato e não considera os demais colegas como uma família de que o empresário seja o chefe e o patriarca". Dessa independência, passa o trabalhador à fase em que se organiza em oposição aos empresários, e um novo pluralismo de poder se estabelece, com a participação crescente do trabalhador nas regras do jogo.

O progresso nesse tipo de sociedade é tido como algo de natural. Decorre do complexo jogo de mil e um centros de poder, tomando decisões dia a dia. não deve ser retardado mas também não deve ser forçado. Considera-se suficiente o incentivo do interesse próprio numa sociedade materialista e competitiva. não há planejamento central. Assim, a velocidade do desenvolvimento fica entre a da sociedade patriarcal que resiste ao progresso e a da sociedade de mobilização industrial forçada, que caracteriza o terceiro tipo a ser adiante examinado.

A sociedade do tipo classe média não é homogênea nem uniforme. Seus característicos e distinções decorrem das suas origens. Na Europa e na América Latina surge como uma sociedade nova em luta contra a ordem estabelecida, a da classe aris-

ocrática dominante e contra os hábitos de uma civilização anterior. Nos Estados Unidos, no Canadá, na Nova Zelândia, a classe média é quase a classe original. Nem aristocratas nem peões. Acabam todos se julgando classe média. São essas sociedades os modelos mais puros da sociedade de classe média e do mercado aberto, onde melhor se pode sentir as tendências por assim dizer espontâneas desse tipo de organização social. Nesses países, o progresso marcha rapidamente e certa consistência cultural interna se processa sob a direção da classe industrial e comercial. Nos demais países, o desenvolvimento não é tão homogêneo: pelo menos três subculturas surgem, a da aristocracia, a da classe comercial e a dos trabalhadores. Ao lado desses países que iniciaram cedo o seu desenvolvimento e vêm lentamente aprendendo essa nova sociedade de classe média, temos hoje os países subdesenvolvidos e os novos que se estão rapidamente industrializando. Se o Estado não se transforma no empresário universal, há que recrutar os empreendedores entre os comerciantes... E a transição não é fácil: o comerciante trabalha com a mentalidade do lucro a curto prazo e custa a mudar para a mentalidade de industrial, de criador de riqueza, de lucro a longo prazo. Surge então o espírito de exploração, tanto mais grave quanto, não havendo também competição industrial, desaparece qualquer freio ao lucro. Falta de espírito industrial, falta de competição, auxílio do Estado — retiram a essas sociedades muito dos característicos da sociedade individualista de classe média. Dividida entre o mercado e o Estado, entre o consumidor e o burocrata, a "corrupção" e a "dissipação" passam a medrar e com elas o sentimento de "exploração". A luta pelo desenvolvimento faz-se difícil, penosa e tensa. O êxito somente poderá ser obtido se a industrialização fôr tão rápida que consiga disciplinar os elementos em jogo e restaurar na sociedade aquele mínimo de saúde indispensável ao domínio do espírito do mercado e das forças autocorretivas da competição.

A carreira da classe média desde o seu surgimento como mercadores, depois produtores e empreendedores, até à era dos administradores profissionais das sociedades altamente organizadas — representa uma longa carreira, com extrema variedade de tipos de ação e de empresa. Mas algo de comum sempre ficou: a busca do lucro, a confiança na iniciativa privada, o espírito de gradualidades nas mudanças... Eficiência gerencial, atitudes do trabalhador, relações entre operário e patrão variam, entretanto, de forma acentuada. A dinâmica desse tipo de sociedade está longe de encerrar-se e não é pequena a sua luta contra o terceiro estilo, que passamos a examinar.

3. Os intelectuais revolucionários e o Estado centralizado

Uma nova classe de intelectuais, e seus seguidores ou ativistas, assume, neste caso, o controle do processo da industrialização e da sociedade como um todo, substituindo a velha elite e a velha cultura por uma nova classe e uma nova cultura.

Ao se atribuírem o poder de liderança, buscam justificá-la pela aceitação e adoção de uma teoria da história, que lhes ensina o lugar, o tempo e os meios de agir e os transforma em instrumentos do próprio inevitável processo histórico, do próprio processo de criar e fazer o futuro.

Ao contrário da classe média, essa nova classe funda-se numa rígida ideologia, segundo a qual a nova sociedade é inevitável. . . Esta nova sociedade seria a sociedade totalmente identificada com a nova tecnologia e com as relações econômicas e sociais mais compatíveis com o seu máximo desenvolvimento. Daí a elaboração de verdadeira ortodoxia, com os seus "sumos-sacerdotes" para interpretar e aplicar a ideologia e a "linha" para segui-los. Os novos membros são escolhidos na base de capacidade e confiança política,

com o desenvolvimento dessa sociedade, entretanto, os intelectuais revolucionários cedem crescentemente o lugar de líderes do sistema a administradores políticos de alto nível e a burocratas. Um novo grupo passa a controlar a nova sociedade mas de maneira diferente dos antigos revolucionários. São até, de certo modo, opostos esses novos burocratas aos antigos apóstolos. Em vez da mudança constante são antes conservadores e em vez do debate político básico, discutem interpretações e reinterpretções da doutrina. De qualquer modo, porém, o intelectual revolucionário é substituído pela ideologia, pelo partido, pelo Estado: os revolucionários se vão, fica o Estado centralizado.

Se a primeira elite tem sua origem no proprietário de terras, a segunda no comércio, esta terceira nasce com o "manifesto" político. O partido é o centro dessa sociedade. Os conflitos se resolvem na base da correção ortodoxa. O sistema repousa na coesão ideológica dos líderes; na manipulação dos interesses econômicos das massas; e no uso de força quando necessário. Pensamento coletivo e força coletiva marcam o desenvolvimento social, que é considerado um processo histórico, fundado na nova tecnologia. não há assim objetivos sociais determinados, mas a marcha para a conquista absoluta dessa tecnologia — educação, organização do trabalho, arte, literatura, tudo é posto a serviço do sistema de produção. A sociedade é unitária, monolítica, sem

distinção alguma entre as instituições econômicas, políticas e religiosas. O poder de estabelecer as regras fica com a hierarquia: o operário depende do gerente e este do Estado. O mais alto atributo do trabalhador é o senso do dever. É um "cidadão" com muitos deveres e poucos direitos. A sociedade é considerada perfeita, na medida em que se submete à lógica da industrialização, e conquista assim o máximo poder de sobrevivência.

toda a ênfase é posta no progresso econômico. A história é considerada um processo consciente e, dentro de certos limites, sujeito a controle central. A teoria é a de que a história marcha por avanços e saltos. Há constelações estratégicas de interesses de classe e estratégicos momentos de tempo a ser manipulados. A capacidade de mobilização industrial constitui, talvez, o seu maior poder de sobrevivência e o grande impacto histórico desse tipo de sociedade.

A falha do sistema talvez esteja entre as exigências da ideologia e as aspirações das massas em seus ambientes históricos e geográficos. A versão ortodoxa (União Soviética e China) dá lugar a versões mais moderadas, com maiores concessões às massas (Polônia, Iugoslávia), à luz dessas circunstâncias históricas e geográficas. Os fiéis, entretanto, receiam essa marcha para a heterodoxia.

4. O administrador colonial e a metrópole

não precisamos deter-nos muito neste tipo de industrialização, porque já não se aplica ao nosso caso. No interesse, contudo, da clareza, convém dizer que os autores do livro dão larga atenção ao caso da introdução do processo de industrialização por uma elite estrangeira, apresentando três tipos de colonialismo: o colonialismo temporário e de um segmento apenas da sociedade nativa; o colonialismo de colonos que se estabelecem permanentemente no território e criam uma sociedade dual, de colonos e nativos; e o "colonialismo total" quando os agentes coloniais visam transformar totalmente a sociedade à sua imagem (Havaí, Moçambique, Hungria).

Pela própria classificação, pode-se ver que cada tipo de colonialismo tem sua lógica histórica. O colonialismo "segmentar" traz consigo a semente de sua destruição. É o criador e a vítima do progresso. O segundo é mais tenaz — mas não sabemos ainda se pode sobreviver. O terceiro — o colonialismo total — se bem sucedido deixa de ser colonialismo e, neste sentido, tem maior poder de sobrevivência. não fica, porém, apenas nisto.

Conforme a Metrópole esteja dominada pela elite dinástica, ou de classe média, ou dos intelectuais revolucionários, o colonialismo assume aspectos diversos. Por isto mesmo, é o de mais difícil caracterização como tipo ideal.

5. O líder nacionalista e o Estado como guia

O quinto tipo de condução do processo de industrialização é o do líder nacionalista. não se pode dizer que haja no caso um sistema de idéias. O movimento nacionalista pode servir para a conquista do poder, mas não encerra propriamente uma teoria de ação. Predispõe, entretanto, a certas direções: a revolta contra a velha ordem, a luta pela independência, a consagração de heróis nacionais. A falta de um programa coerente de ação lança a sociedade nos braços de personalidades carismáticas e o povo, numa atitude de expectativa de milagres. Os objetivos são extravagantes, episódicos e espetaculares. Trata-se de "tomar de assalto as fortalezas da história", como já disse alguém.

Por isto mesmo, a tendência do nacionalismo é de confiar ao Estado a direção do seu esforço. Daí a sua inclinação à economia planejada, ao investimento pelo Estado, ao controle estatal das organizações trabalhistas, à previdência estatal, à direção estatal da indústria e a dramáticos apelos do Estado para a austeridade e o trabalho árduo. toda essa orientação passará a assumir suas verdadeiras cores, num sentido ou noutro, para a direita ou para a esquerda, conforme sejam os líderes que venham a assumir a direção. Daí serem os países nacionalistas um dos palcos da competição da guerra fria. Tais líderes poderão ser os da elite dinástica (Iran), os da democracia liberal ou dos intelectuais quase-socialistas (Índia), ou os da hierarquia militar (Egito), e conforme as respectivas doutrinas, favorecerão a iniciativa privada ou a iniciativa do Estado, a liberdade individual e o livre debate ou a força, a disciplina, o dever e o Governo pessoal.

Sua economia tenderá também a ser uma economia mista, entre a da iniciativa privada preferida pela classe média e o controle estatal dos intelectuais revolucionários.

O maior perigo desse estilo de industrialização está na conservação ou excesso dos seus aspectos negativos, os ódios e medos que derem origem ao movimento de independência. Quanto mais depressa se vencer essa fase, mais afortunadas serão as possibilidades de se não perderem o ímpeto e o dinamismo do movi-

mento e de se conquistar aquela unidade nacional indispensável a um progresso firme e contínuo. De qualquer modo, o estilo nacionalista implica líderes carismáticos, massas em expectativas de milênios, e no Estado como instrumento do desenvolvimento econômico.

Demos, assim, em breves traços, uma idéia dos cinco estilos pelos quais se pode processar o movimento de industrialização em nossa época. Resta uma nota, para não me afastar do livro que estou procurando resumir, sobre as duas grandes forças oscilantes, de que dependem, de certo modo, o êxito de cada um desses estilos: os intelectuais e os gerais, representando as idéias e o poder material. Essas forças inclinam-se já num sentido, já em outro, e constituem, sem dúvida, fatores cruciais nos momentos críticos da grande transição. Quem tiver a força, comandará o movimento. De todos os estilos só o democrático-liberal pode-se dar ao luxo de ignorar os gerais. De modo geral, as duas forças — os intelectuais e os militares — comandam o processo de industrialização, sempre que a marcha fôr incerta e crítica. Só com certa normalidade é que forças mais estáveis poderão tomar a direção. Isto posto, e considerando que não levamos em conta o regime de colonização, temos que há quatro métodos paralelos: de conduzir o processo de industrialização: o da elite dinástica, o da classe média, o dos revolucionários intelectuais e o dos líderes nacionalistas. As perguntas cujas respostas caracterizam tais métodos são as seguintes: 1) Quem conduz a marcha? 2) Qual o propósito da marcha? 3) como se organiza a marcha?

Quem conduz a marcha?

a) a *elite dinástica* responde:

os que nasceram para mandar e que se identificam pela família e pela classe; o Governo é pessoal, fundado na tradição e sustentado pela força, se necessário.

b) a *classe média* responde:

os que por competitiva educação e competitiva experiência melhor merecem a responsabilidade da liderança; essa liderança funda-se no consentimento e se processa segundo certas regras gerais aprovadas do jogo.

- c) os *revolucionários intelectuais* respondem: os que possuem uma teoria superior da história e uma estratégia superior para organizar a sociedade de acordo com as exigências da tecnologia industrial; sua liderança apóia-se na força.
- d) os *líderes nacionalistas* respondem: os que pela sua "visão" e "coragem" encarnam o futuro da nação; o seu poder se funda no senso de patriotismo que logram despertar nos cidadãos da nação.

Qual o propósito da marcha? E como é a marcha organizada?

- a) a *elite dinástica* responde: preservar a ordem tradicional e a comunidade paternalista, ao mesmo tempo que manter o controle do novo método de produção. Para isto, precisa-se de um estado-forte, a fim de manter a ordem e a estabilidade interna; de deixar nas mãos dos patrões um poder substancial para regular as condições de trabalho e manter os trabalhadores na dependência da sua lealdade aos patrões.
- b) para a *classe média*, o objetivo da marcha é o desenvolvimento de um método de ação que, a longo prazo, traga o máximo bem-estar aos indivíduos: o método do *mercado aberto* nos negócios econômicos e políticos. Este método importa dar relevo ao esforço privado, na distribuição pluralística do poder na área das relações industriais entre a gerência, as organizações trabalhistas e o Estado. Os trabalhadores, por meio de organizações independentes, podem resolver seus conflitos com os empregadores.
- c) os *revolucionários intelectuais* consideram o objetivo a construção de uma nova sociedade completamente compatível com a nova tecnologia. Para isto, há que estabelecer um Estado centralizado, que detenha todo poder de fixar as regras e espere de cada trabalhador o cumprimento do dever e a aceitação, sem discutir, das decisões do Estado que, em teoria, age em seu interesse.
- d) os *líderes nacionalistas* consideram o objetivo a independência e o progresso da nação, a ser obtido sob a direção do Estado.

A elite dinástica oferece continuidade; a classe média, escolha individual; os intelectuais revolucionários, alta velocidade de industrialização; e os líderes nacionais, a integridade e o progresso da nação. Desenvolve-se assim em plena diversidade o processo de industrialização. A intensidade ideológica de nossa época marca o grau de conflito e de luta. com a aceitação progressiva da industrialização, é de esperar a queda do tonus ideológico e o possível reencontro de todos esses diversos métodos num único industrialismo do futuro. Até esse remoto futuro, a variedade de condições culturais, histórias e econômicas fará do quadro industrial do mundo um quadro diversificado e múltiplo, mas, nem por isto, sem uma vigorosa lógica interna e certa unidade fundamental, que irá transformar o homem e sua sociedade como nenhum movimento da história jamais o transformou.

À luz desse quadro aí esboçado, não por ideólogos ou teóricos, mas por frios e objetivos economistas — onde poríamos nosso país e seu arranco inicial em prol da industrialização?

não é verdade que logo sentimos quanto nosso esforço participa de uma liderança eclética, com aspectos de liderança aristocrática, de liderança da classe média e de liderança nacionalista? Ora, cada uma dessas lideranças tem suas exigências específicas quanto à educação e quanto ao modo de conceber o fator humano no desenvolvimento industrial. Será que o exame dessas diversas posições poderá esclarecer-nos quanto à nossa confusão educacional e ao infundável debate em que nos perdemos e que já começa a ser objeto até do humorismo internacional? (Um jornalista suíço em visita ao Brasil manifestou, ao voltar à pátria, sua surpresa: o país oferece o espetáculo de cinquenta por cento de analfabetos ao lado do mais rico debate pedagógico que jamais lavrou em alguma nação.)

O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: muda o sistema familiar (da família chamada extensa ou colateral para a família nuclear ou conjugal); mudam as estruturas de classe (de rígidas para flexíveis, de fechadas para abertas) e mudam com elas as relações entre trabalhador e empresários; mudam valores religiosos e éticos em relação ao trabalho, à economia e à satisfação de desejos materiais; e em relação à inovação, à mudança e à utilização da tecnologia moderna; mudam os conceitos jurídicos e legais, a respeito das relações de trabalhador e empresário; e muda o conceito de estado-nação, cujo poder sobre os grupos divididos da sociedade tradicional anterior se faz muito mais forte, conseguindo muitas vezes certo grau de unificação política e social.

O interesse nacional torna-se mais consciente na sociedade em vias de industrialização e certa mobilização coletiva de esforços, mais viável. Essas rápidas indicações sugerem a natureza e a diversidade das resistências que a sociedade tradicional pode vir a opor ao processo de industrialização. Se juntarmos a esses fatores, já de si mesmos diversificados e contraditórios, a contradição entre as próprias formas de condução do movimento de industrialização, poderemos ver quanto é difícil a situação brasileira, no sentido de poder atuar em relação à sua nascente industrialização com a necessária unidade e o necessário ímpeto.

Parece, com efeito, indiscutível o caráter misto de nosso processo de desenvolvimento. Temos o setor francamente aristocrático, pouco importando o aspecto humorístico de que alguns dos mais eminentes membros desse grupo sejam acabados e perfeitos novos-ricos do próprio movimento; temos o setor liberal-democrático de classe média; e temos o grupo nacionalista.

desses três grupos, só o segundo tem doutrina, a doutrina liberal-democrática. Mas como essa doutrina é aberta e não dogmática, não se pode evitar certa confusão e obscuridade entre os líderes desse grupo, em contraste com os demais, dominados mais nitidamente por interesses e sentimentos. Entre a difícil doutrina liberal e o emocionalismo nem sempre lúcido do nacionalismo, o pensamento político brasileiro se refugia em expedientes intelectuais e conjurações de interesses. Falta à cena nitidez e definição. Por isto mesmo, o desenvolvimento brasileiro se vem fazendo com uma carga de contradições tão grande e resistências tão implacáveis ao seu funcionamento lógico que, se não receio a sua parada, receio a sua ruptura, devido ao jogo de progressos e regressos que vem provocando e alimentando sua grande confusão ideológica.

Vimos, na análise que reproduzimos, nas páginas anteriores, que somente as elites de classe média e as elites intelectuais marxistas têm certa bagagem de idéias para a condução, com unidade de propósitos, da transformação social em marcha no mundo. As elites dinásticas são contrárias à industrialização e apenas a admitem enquanto necessária à sobrevivência da ordem anterior; a elite colonial age no interesse da metrópole, salvo os casos do "colonialismo total", em que se confundem com as demais elites e suas respectivas doutrinas; a elite nacionalista, mais um movimento que uma doutrina, não tem método próprio de ação, salvando-a apenas o estado de consciência e de mobilização emocional que cria e lhe permite o programa de surpresas e esforços espetaculares, com que alimenta o famoso clima *quiliástico* em que arde! (Assuã, Brasília...).

Ora, achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista,

a salvação estaria em que a ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em idéias específicas relativas à nova ordem industrial.

Sucede, porém, que o debate político dos últimos cem anos, embora de modo algum encerrado, tem concorrido, entre nós, para emprestar à classe média apenas o caráter reacionário que, por vezes, assume, sempre aliás em aliança com a elite dinástica, esquecendo-se o seu passado revolucionário, de iniciadora da transformação da sociedade pela industrialização, e a possibilidade de continuar ela seu destino inovador.

A verdade é que a classe média somente conseguiu realmente estabelecer-se e controlar a nova sociedade em certas nações da Europa e na América do Norte, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Em todo o resto do mundo, prevalece a sociedade tradicional, com as suas formas feudais ou dinásticas, ou as elites revolucionárias comunistas, ou as ainda indefinidas elites nacionalistas.

Em toda a chamada América Latina, estamos emergindo da fase feudal ou dinástica, e tentando criar as tradições da classe média mas sem o conseguirmos, sobretudo porque se perdeu o sentido revolucionário dessa classe e nos radicalizamos numa luta entre os extremos da direita ou da esquerda.

como estas duas sociedades extremadas são sociedades unitárias e planejadas, e como as críticas mais vivas à classe média foram sempre ao seu individualismo e ao seu *laissez-faire*, ambos hoje tão modificados e qualificados, tem-se procurado valer dessa contradição para considerar-se praticamente inviável a teoria da classe média: ou seja a do interesse próprio individual conjugado e disciplinado pelo pluralismo de organização e funcionamento.

Considerando a classe média reacionária e assumindo que o que existe no país já é classe média, embora de modo algum se tenha conseguido criar a mentalidade de classe média, o grupo autocrático consegue firmar-se e, com o auxílio do grupo mais revolucionário (que se opõe acima de tudo aos aspectos revolucionários da mentalidade da classe média), criar as condições vigentes no Brasil de predomínio reacionário ou, pelos menos, predominantemente autoritário.

não julgo, com efeito, que seja preciso demonstrar que nosso desenvolvimento está, de fato, muito mais sob a influência do espírito dinástico e paternalista, que herdamos do Estado Novo e agora recebe a propulsão do combustível nacionalista, do que sob o comando das doutrinas da classe média, embora estas se

ostentem na letra da Constituição, que nem sequer logramos complementar.

não seria preciso contradição maior para marcar a situação de confusão e de crise em que vivemos. A verdade é que estamos cada vez mais longe da formação do cidadão indispensável ao difícil funcionamento da democracia liberal. E por isto mesmo é que a análise da situação educacional é suscetível de tornar patente grande parte dessas contradições que, a meu ver, podem quebrar a coesão e a textura de nossa sociedade.

como seria muito longo analisar, em face de cada tipo de elite, além das suas respectivas estratégias — que procuramos esboçar nas páginas anteriores — as respectivas atitudes em face dos conflitos culturais provocados pela industrialização, as respectivas políticas em face do chefe de empresa, do administrador e do gerente, do trabalhador, do seu protesto, de sua organização, do seu recrutamento e do seu treino, vamos limitar-nos a traduzir o quadro em que Kerr e os seus colegas definem, esquematicamente, as diferentes posições das elites em questão. A seguir voltaremos à situação brasileira, com respeito à educação, a fim de fazermos mais uma vez a advertência de que a confusão e obscuridade políticas da vida brasileira é que não permitem que esse eterno problema seja equacionado e resolvido.

não é difícil, percorrendo os quadros seguintes, indicar a posição do país em cada um dos pontos examinados e definidos. Mas somente iremos sublinhar os aspectos educacionais.

como é natural, cada elite estabelece a educação que melhor se ajuste à sua estratégia para a industrialização. A elite dinástica, visando, acima de tudo, preservar a tradição, oferece educação, apenas, aos poucos e, especialmente, a grupos seletos e destinados a constituir a elite governante. A ênfase é em educação humanística e na formação jurídica, com restritas facilidades para a educação científica. Os valores tradicionais e a religião são postos em relevo em todos os graus e níveis do ensino. não têm as universidades participação no processo de industrialização. Há pouco interesse no treino dos trabalhadores, além da educação elementar e do aprendizado direto nas fábricas.

Há alguma dificuldade em nos encontrarmos nesse retrato? não se destina até hoje aos "poucos" a nossa educação? não há uma constante pressão para que continui humanística e não científica? Têm as universidades algo a ver com o processo de

CONSEQUÊNCIAS PARA OS TRABALHADORES E OS GERENTES

DECISÕES BÁSICAS	DINÁSTICA	CLASSE MÉDIA	INTELECTUAIS REVOLUCIONÁRIOS	ADMINISTRADORES COLONIAIS	LÍDERES NACIONALISTAS
Métodos de distribuição da força de trabalho	Laços de família e de comunidade limitam a mobilidade das forças de trabalho e tornam maior a necessidade de mobilidade do capital.	Confiança no mercado de trabalho e no treino público.	Distribuição planejada e treino com ênfase em incentivos monetários.	Distribuição direta do trabalho nativo e importação do qualificado e de alto nível.	Trecho de nacionais para substituir o estrangeiro.
Métodos de motivar a força de trabalho.	Lealdade à tradição, à família e à igreja.	A ética pessoal de trabalho duro e recompensas em dinheiro.	Compulsão ideológica e recompensas em dinheiro.	Compulsão limitada e aceitação limitada de alguns do grupo de governo.	Nacionalismo como ideal.

ADMINISTRAÇÃO E GERÊNCIA

Acesso à gerência e administração.	Acesso baseado na família e os profissionais subordinados à autoridade da família.	Acesso na base de iniciativa e competência — rápido desenvolvimento de conceito de administração profissional.	No princípio, acesso na base de filiação política, depois, em padrões profissionais.	As posições importantes reservadas para os filhos da metrópole.	Diversos, com ênfase em qualificações políticas e profissionais.
Caráter da autoridade da gerência sobre o trabalhador.	Interesse paternalista no trabalhador, considerado um "dependente".	Decorrente da lei e de estatutos das organizações industriais e trabalhistas e ocasionalmente democráticas.	Ditatorial e autoritária, mas, depois, dentro de certo limite, baseada em lei e regulamentos.	Ditatorial ou paternalista.	Diversos, dependendo da natureza da classe de gerentes.
Base de autoridade do gerente.	Conceito de "chamados", a mandar. Organização pessoal e não funcional.	A autoridade decorre das funções que têm de preencher.	Administradores são os servos do partido e do Estado.	Superioridade dos nacionais da metrópole.	Os administradores são considerados como instrumentos necessários do desenvolvimento industrial.
Educação e o desenvolvimento das fontes de onde deve sair a elite industrial.	Educação de uma pequena minoria selecionada (elite).	Educação universal e tecnologia e administração.	Alta prioridade para a educação funcional em todos os níveis.	Muito limitadas oportunidades de educação para os nativos.	Educação universal prioridade para a educação superior.

SUMÁRIO DAS DIFERENTES POLÍTICAS COM QUE AS DIFERENTES ELITES CONDUZEM O INDUSTRIALISMO

DECISÕES BÁSICAS	DINASTICA	CLASSE MÉDIA	INTELLECTUAIS REVOLUCIONÁRIOS	ADMINISTRADORES COLONIAIS	LÍDERES NACIONALISTAS
O sistema educacional.	Preserva os valores tradicionais; educação superior reservada à elite; as universidades têm pequeno papel em relação à industrialização; os trabalhadores recebem apenas educação elementar.	Educação liberal; educação universal; o sistema educacional constitui o maior instrumento de mobilidade vertical para os trabalhadores e suas famílias.	Educação ligada à ideologia revolucionária; alta prioridade para a ciência e os setores especializados; os trabalhadores recebem treino especial.	Educação adaptada da metrópole; educação superior limitada a poucos nativos e dada muitas vezes somente no país metropolitano.	O sistema educacional planejado para promover a independência e dar prestígio. Diferença entre educação geral e treino de mão-de-obra de alto nível.
Auto-suficiência econômica.	Grau relativamente elevado de auto-suficiência, particularmente em relação a importantes aspectos militares.	Os mercados financeiros e de bens de consumo tendem a criar um alto grau de interdependência internacional.	Um alto grau de auto-suficiência com transações econômicas internacionais.	Integração com a metrópole.	Conflito entre as aspirações de auto-suficiência e a necessidade de integração para o desenvolvimento.
Reflexos da industrialização sobre a população.	A política é a de estimular o crescimento da população e desencorajar a imigração.	Não há política demográfica. O mercado, a renda, as despesas públicas com saúde influem sobre a população. A imigração é permitida.	Várias medidas são tomadas para conter a tendência da população a crescer em virtude da industrialização. Não se permite a imigração.	Não há interesse pela população se a mão-de-obra for adequada. No caso contrário, recruta-se a mão-de-obra na própria colônia ou fora.	Conflito entre os meios de diminuir a mortalidade e os de impedir o crescimento da população nos países superpovoados.
Pressão para limitar o consumo.	Pequena, devido à lentidão da marcha pela civilização.	A poupança é obtida por meio de economias voluntárias e de impostos democraticamente planejados.	Limitação severa de consumo para acelerar a industrialização.	Depende das necessidades da metrópole.	Altas aspirações, mas grande dificuldade em aplicar as pressões.
Métodos de limitar o consumo.	Inflação.	Poupança privada.	Controles diretos em ampla frente.	Controles diretos em alguns itens, especialmente de importação.	Inflação.
Política em relação à agricultura.	Diminutas modificações de estrutura, exceção para aumentar a exportação para as cidades.	Contração subordinada às forças do mercado.	Ampla reorganização para liberar recursos e aumentar a produção.	A agricultura é orientada para servir à metrópole.	Tendência a negligenciar a agricultura em face do programa de desenvolvimento industrial.

CONSEQUÊNCIAS PARA OS TRABALHADORES E OS GERENTES

SUMARIO DAS DIFERENTES POLITICAS COM QUE AS DIFERENTES ELITES CONDUZEM O INDUSTRIALISMO

DECISÕES BÁSICAS	DINÁSTICA	CLASSE MEDIA	INTELLECTUAIS REVOLUCIONARIOS	ADMINISTRADORES COLONIAIS	LIDERES NACIONALISTAS
Velocidade da industrialização.	Não mais rápida do que o necessário para preservar a elite tradicional e os seus valores. Necessidades militares podem, ocasionalmente, determinar maior velocidade.	Velocidade determinada pelas perspectivas de ganho individual, escolhas individuais e ação limitada do governo. Marcha moderada.	A mais rápida possível, sob uma série extensa de controles	Depende apenas da vantagem e interesse da metrópole colonizadora.	Altas aspirações e promessas, mas velocidade incerta.
Fontes dos recursos.	Doações paternalistas e proteção governamental. A renda agrícola pode ser importante. A continuidade dos recursos depende dos favores do governo, que variam. As fontes internacionais, naturalmente se fazem importantes.	Decisões de mercado, poupanças comerciais e pessoais voluntárias, crédito bancário e capital internacional. A continuidade depende das incertezas e variações do mercado. As fontes internacionais são as vezes importantes.	Restrição forçada do consumo por impostos e outros meios, a fim de assegurar uma grande parcela da renda nacional para a formação de capitais. Fundos dominantemente internos.	Fundos orçamentários da nação, metrópole. A continuidade depende desses recursos orçamentários.	Tende a buscar grandes somas no estrangeiro para suplementar as economias internas, mas as dificuldades são grandes, o atendimento variável e em prazos curtos.
Prioridades no desenvolvimento.	Preserva e protege a agricultura; as obras públicas, os monumentos e os projectos paternalísticos, inclusive planos residenciais, hospitais...	A agricultura competitiva internacional. A sequência das iniciativas depende do mercado; o modelo tradicional é o movimento das indústrias de consumo, para o das indústrias básicas. Projectos residenciais dependem do mercado.	A agricultura competitiva pelo recrutamento de pessoal para indústria e pela proibição da agricultura individual. Violenta prioridade para as indústrias básicas. Planos de residências restringidos.	Desenvolvem-se as indústrias que forneçam materiais ou bens de consumo à nação-metrópole ou se destinem à exportação para produzir divisas.	Aspira a alcançar ampla base industrial. Expande-se ao longo da linha anterior da administração colonial. Tem interesses por itens que produzam prestígio.
Pressão sobre os administradores de empresas.	Pressão fraca: a competição internacional é reduzida com o sistema de cartéis e tarifas. As organizações trabalhistas têm pouco interesse em relação à produtividade.	Forte pressão: mercado competitivo tanto no plano interno, como no externo. As organizações trabalhistas orientadas para a produção também pressionam os gerentes.	Forte pressão: a produção é burocraticamente determinada e as metas são sustentadas pelo partido, pelas organizações trabalhistas e pelos interesses profissionais.	Pressão fraca: os mercados — seja o interno ou o externo — exercem influência, mas as organizações trabalhistas são orientadas para a produção. Escassez de mão-de-obra pode ocorrer, mas há métodos outros de recrutar trabalho barato, que são, então, aplicados.	Constitui problema complexo e difícil de organizar o clima para o administrador de empresa. De modo geral, pequena é a pressão exercida sobre ele.

industrialização? com relação aos trabalhadores, deve-se reconhecer que fizemos o SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Mas, a despeito da alta qualidade desse serviço, não é difícil mostrar quanto êle, por um lado, reflete e, por outro, resiste à realidade do paternalismo efetivamente reinante em nossa sociedade. A verdade é que, de modo geral, nosso sistema educacional reproduz estruturalmente a educação dominante nas sociedades conduzidas aristocraticamente. Se voltarmos as nossas vistas para a posição das elites nacionalistas, veremos que também com ela temos as nossas indistigáveis afinidades, sobretudo no dilema entre educação comum e universal e educação de nível superior. Vivemos também dramaticamente esse dilema e quando o tentamos resolver é para expandir exatamente aquele ensino superior destinado à formação de elites de lazer e desprovido de claro propósito técnico ou de reais objetivos de produtividade.

Seremos assim aristocráticos e nacionalistas. Será que também somos ou começamos a ser uma sociedade de classe média?

O característico do comportamento educacional da classe média é a sua crença na educação como instrumento fundamental de justiça social e de mobilidade vertical, com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classe. Das cinco elites, são a da classe média e a dos intelectuais revolucionários que efetivamente acreditam em educação. Ambas distribuem a educação a todos. Ambas consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social. Já fizemos acaso algo disto? Nada, por certo. Apenas falamos e cansamos de falar em tudo isto. É verdade que há uns vagos sinais de que algo vai acontecendo. Aquele antigo dualismo de educação aristocrática e educação técnico-profissional vem se esbatendo, não porém sem recrudescências ocasionais. A equivalência, entre as diversas linhas, antes segregadas, do ensino médio, é indicação de certo processo de integração da sociedade brasileira. Mas não nos iludamos. O característico fundamental da educação aristocrática, ou seja, o caráter *desinteressado* da educação, tão *desinteressado* que chega a dispensar eficiência, a famosa educação-polimento, a educação-alisar-bancos-da-universidade, sem dúvida ótima para uma classe aristocrática e rica, entra mesmo agora em fase de expansão desvairada, com a proliferação de universidades e faculdades de filosofia, inteiramente insuscetíveis de se poder transformar em centros de educação tecnológica para a era moderna.

não sugere tudo isto que a marcha do desenvolvimento econômico brasileiro não está sendo realmente conduzida pela nascente classe média brasileira, mas pelos remanescentes do aristocratismos, ajudados pela emoção nacionalista? não se reencontram ambos nessa expansão desordenada da educação destinada a produzir prestígio social e não eficiência científica ou tecnológica?

não se pode, com efeito, discutir educação como algo em si mesmo. Nada mais ela é do que epifenômeno de forças muito mais profundas, que controlam a sociedade.

Educação para o desenvolvimento era o título do nosso trabalho. Quisemos, com a exposição das análises e fatos aqui sumariados, mostrar que nada se pode dizer sobre educação para o desenvolvimento, sem primeiro responder às perguntas fundamentais aqui reproduzidas: que classe, que elite dirige o desenvolvimento? com que propósito o dirige? Em que velocidade o quer fazer marchar?

A situação de transição em que se encontra o Brasil faz com que seu desenvolvimento esteja sob a influência de forças, que não são as mais aptas para a sua integração na civilização tecnológica e industrial de amanhã. A própria nascente classe média, cuja doutrina do indivíduo, da competição individual e do pluralismo econômico, político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não tem conseguido exercer influência que se possa considerar importante. Mais fortes, no comando do Brasil, são as forças autoritárias ou as forças desaparelhadas de doutrina do nacionalismo. Antes que se estabeleça um ambiente de maior nitidez e claridade política e melhor definição da doutrina democrático-liberal, pouco poderá fazer pela educação nacional. Continuarão os grandes desenvolvimentos de hoje, ou sejam, a expansão de ensino superior destinado a dar prestígio à nação, pelo número de escolas e universidades, e aos alunos, pelos diplomas com que os venham agraciar; a expansão do ensino privado, a fim de permitir a educação dos filhos das classes favorecidas sem competição de matrícula; e as falsas campanhas de alfabetização para "dopar" a consciência nacional cada vez mais incômodamente desperta para a sua tragédia educacional.

Quando outras forças, menos arcaicas, ou sejam as da classe média democrática, com fundamento em textos expressos de nossas constituições, poderem vir a exercer a necessária influência, os nossos objetivos educacionais serão facilmente equacionados, à luz da doutrina democrático-liberal, que só tem segredos e obscuridades para os que, na realidade, não a aceitam.

A minha conclusão funda-se, pois, em uma preliminar. Enquanto o país não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para ajustar as arcaicas estruturas educacionais vigentes às novas estruturas econômicas, que o processo de industrialização, de qualquer modo, está construindo para o Brasil materialmente desenvolvido de amanhã.

ACÇÃO DO INEP E CENTROS DE PESQUISAS NO QUINQUÊNIO 1956-60

No cumprimento do programa que se impôs diante da realidade educacional brasileira, a atuação do INEP nesse período fêz-se notar, sobretudo, pela organização dos Centros de Pesquisas Educacionais, pela assistência técnica e pela assídua participação no exame, estudo e debate dos problemas brasileiros de educação. Essa atuação estendeu-se a todos os setores da vida escolar, desde a assistência financeira e técnica concedida às Secretarias de Educação, instituições educativas e culturais, para construção de prédios, equipamento, instalação de classes complementares, oficinas de artes industriais, distribuição de livros e material didático até a reestruturação dos sistemas de ensino elementar e normal e a assistência pedagógica ao professor.

Apresentamos a sùmula dessas realizações:

CAMPANHA DE CONSTRUÇÕES E EQUIPAMENTO ESCOLARES

Competindo o ensino primário à alçada dos Estados, o auxílio federal para construção escolar é de carácter supletivo, sendo concedido mediante convênios firmados entre os Estados e o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP.

A Campanha deu a seguinte aplicação aos recursos que lhe foram destinados:

I. ESCOLAS PRIMARIAS

a. *Movimento de verbas*

Saldo para obras, oriundo de acordos anteriores	Cr\$	62.329.351,00
Novos auxílios		807.782.672,00
Importância remetida para execução das obras		515.227.977,00
Saldo vinculado às obras restantes ...		292.554.695,00

b. *Andamento das obras*

Escolas concluídas	1.234	com	3.018	salas de aula
Em construção	293	"	734	"
A construir	355	"	791	"
TOTAL	1.882	"	4.543	"

c. Mobiliário

Do montante do auxílio atribuído a cada Estado, o INEP destaca 10% para equipamento, remetidos à medida que as obras vão sendo concluídas. No quinquênio foram fornecidos conjuntos de mobiliário para 2.031 salas de aula ao custo total de Cr\$ 49.675.273,00 e firmados acordos para aquisição de mobiliário para 1.093 salas de aula ao custo total de Cr\$ 25.085.594,00, o que representa, em números globais, mobiliário para 3.124 salas de aula ao custo total de Cr\$ 74.760.867,00.

II. ESCOLAS NORMAIS

Os recursos para as escolas normais são consignados no Orçamento da União de acordo com a Lei 59/47, que estabelece a concessão de auxílios aos governos estaduais, municipais e a entidades particulares. Foram ao todo 58 as unidades incluídas nesse programa de auxílios.

com a supervisão do INEP foram elaborados projetos para os Centros Educacionais de Maceió, Fortaleza, Aracaju, Caicó e Mossoró; Institutos de Educação de João Pessoa, Recife, Belo Horizonte e o Instituto Superior de Educação Rural de Betim (MG) e para as Escolas Normais de Colatina (ES); Afogados de Ingazeira, Floresta e Salgueiro (PE); Itabaiana (SE); Leme (SP); Bela Vista e Ponta Porã (MT); S. Borja (RS); Lajes (SC); Floriano e Paulo Afonso (GO); Caetité e Feira de Santana (BA) e Boa Vista, Porto Velho e Rio Branco nos territórios respectivos.

Sendo geralmente pequenas as dotações anuais destinadas a essas obras e seus projetos de proporções maiores, compostos quase sempre de vários blocos, as construções vão sendo feitas paulatinamente, mediante auxílios parcelados. A maioria delas entretanto estão em pleno funcionamento.

Movimento de verbas

Saldo para obras oriundo de acordos anteriores	Cr\$ 24.083.337,00
Novos auxílios	272.889.209,00
Importância remetida para execução das obras	244.356.868,00
Saldo a remeter	52.615.678,00

Esta aplicação obedeceu a planos anuais com aprovação do Ministro da Educação e Cultura e do Presidente da República. neles, o ensino particular foi beneficiado, conforme a Lei 49/47, com dotações oriundas do Orçamento da União. No quinquênio foram-lhe destinados auxílios para construção ou prosseguimento de obras num total de Cr\$ 46.450.000,00; sendo distribuídos Cr\$ 16.350.000,00 para 20 escolas primárias com 64 salas e Cr\$ 30.100.000,00 para 7 escolas normais e 1 centro de estudos pedagógicos.

COORDENAÇÃO DOS CURSOS

O programa de aperfeiçoamento do magistério, observado pelo INEP no quinquênio 1956-60, procurou beneficiar profissionais cuja atuação favorecia o desenvolvimento do ensino primário, de modo eficaz, em virtude das posições que ocupavam. Assim, os cursos do plano destinaram-se a: I. Administradores de sistemas escolares, especialistas em educação primária; II. Supervisores, diretores e professores de escolas normais; III. Diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais; IV. Supervisores, diretores de oficinas e professores de artes industriais; V. professores especializados, e VI. professores primários de classe em geral.

Ainda, em função do plano, se promoveu o aperfeiçoamento do pessoal encarregado de cursos, estudos e publicações de assistência técnica e professores, bem como demonstração de ensino em vários Centros Regionais. Procurou-se atender às solicitações dos Estados quanto à assistência técnica às medidas planejadas ou em execução no ensino primário e normal.

Foram promovidos os seguintes cursos:

1. *Especialistas em educação para a América Latina.* Realizado anualmente, a partir de 1958, no Centro Regional de S. Paulo, em colaboração com a Unesco, com a participação de 86 bolsistas; sendo 45 brasileiros e 41 latino-americanos;
2. *Aperfeiçoamento de Supervisores de Educação Rural e Orientadores-Adjunto.* No Centro Regional de Minas Gerais. 38 bolsistas;
3. *Supervisores do ensino primário.* Nos Estados da Paraíba e R. G. do Sul. 37 participantes.
4. *Diretores de escolas de demonstração.* Bahia, para 4 participantes.
5. *Inspetores do ensino primário.* Nos Estados do Espírito Santo e S. Paulo. 115 participantes.

6. *Administradores escolares e Orientadores de ensino.* Nos Estados do Rio G. do Norte e S. Paulo. 185 participantes.
7. *Diretores de escolas primárias.* Nos Estados da Paraíba e Piauí. 62 participantes.
8. *Aperfeiçoamento de professores primários.* Nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio G. do Norte, Sergipe e Terr. de Rondônia. 3.509 participantes.
9. *Aperfeiçoamento em cadeiras do currículo primário (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais).* Nos Estados da Guanabara e Rio G. do Sul. 79 participantes.
10. *professores de escolas normais e orientadores de ensino.* No Estado de Minas Gerais, em colaboração com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), e no Paraná. 250 participantes.

ESTÁGIOS :

1. *Formação de diretores e professores para escolas de demonstração e experimentais.* Nos Estados da Bahia, Guanabara e Rio G. do Sul. 123 participantes.
2. *Prática de ensino, Recreação e Jogos.* Nos Estados do Rio G. do Sul e Guanabara. 39 participantes.
3. *Diretores, Supervisores e professores em artes industriais.* Nos Estados da Bahia, Guanabara e S. Paulo. 655 participantes.

SEMINÁRIOS :

1. *Delegados de ensino.* S. Paulo. 35 participantes.
2. *Diretores de escola primária.* Ceará. 50 participantes.
3. *Cadeiras do currículo normal.* (Música, Psicologia, Sociologia e Recreação.) Nos Estados da Guanabara e Rio G. do Sul. 48 participantes.

O INEP promoveu ainda cursos e estágios para professores especializados, assim discriminados:

CURSOS:

1. *Educadores de Cegos.* Guanabara. 36 participantes.
2. *Recreação e Jogos.* Nos Estados da Bahia e Guanabara. 52 participantes.
3. *Arte Infantil.* Guanabara. 24 participantes.

4. *Psicologia*. Minas Gerais. 16 participantes.
5. *Recursos audiovisuais na educação*. São Paulo, Santos. 120 participantes.

ESTÁGIOS:

1. *Jardim de Infância*. Estados da Bahia e Guanabara. 78 participantes.
2. *professores de excepcionais*. Guanabara — Sociedade Pestalozzi. 44 participantes.
3. *Meios de Comunicação*, para professores latino-americanos, organizado pelo Institute of Inter-American Affairs — Ponto IV — em colaboração com o Centro Regional de Minas Gerais. 7 participantes.

Também em colaboração com esse Instituto, tendo em vista o aperfeiçoamento de pessoal para colaborar nos Centros de Pesquisas, 102 bolsistas participaram de cursos na Universidade de Indiana (58) e na de Southern, Califórnia (44), distribuídos em dois grupos: ensino primário e secundário.

Em síntese, durante o quinquênio, o INEP ofereceu oportunidades de aperfeiçoamento a 5.794 participantes de cursos, seminários e estágios para professores, diretores, administradores e delegados de ensino.

SETOR DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

O Plano de Educação Complementar, em execução a partir de 1957, foi elaborado tomando em consideração as exigências da atual estrutura social, quais sejam a de uma escolaridade mais intensa e a necessidade de harmonizar a formação geral com a preparação para o trabalho. A primeira se exprime pelo prolongamento da escolaridade obrigatória com a gradativa incorporação do curso secundário: a educação complementar acrescenta à primária dois anos equivalentes às duas primeiras séries dos cursos médios. A segunda com o programa de iniciação ao trabalho em diversas atividades industriais.

Para atender a essa programação, o esquema do INEP compreende a seguinte estrutura:

- a) Cursos de artes industriais para formação de professores;
- b) Construção de Escolas-Parque e Centros de Educação Complementar;
- c) Instalação da 5.^a e 6.^a séries na escola primária.

com referência ao item *a*, vêm-se realizando anualmente no Rio de Janeiro, Salvador e em S. Paulo estágios de preparação que se estendem em média por 10 meses. Participaram desses cursos até agora 669 professores, representando quase todos os Estados. Os estágios abrangem as seguintes técnicas: Desenho, Costura, Madeira, Cestaria, Couro, Artes Gráficas, Metal, Tecelagem, Tapeçaria, Mosaico e Modelagem. As despesas decorrentes dos cursos elevaram-se a Cr| 52.274.352,20.

No que se refere ao item *b*, a Escola-Parque da Bahia, experiência de educação integral iniciada na administração do Prof. Anísio Teixeira, quando Secretário da Educação, foi tomada como ponto de partida para as realizações programadas. Consta a Escola de vários prédios situados na mesma área e que se destinam a atividades educativas, como sejam: artes industriais, educação física, educação artística, teatro, biblioteca. O conjunto atende a 2.000 crianças. com organização similar encontra-se em fase de construção a de Belo Horizonte, devendo iniciar-se brevemente a de Campina Grande, próspero centro regional no interior da Paraíba. Estão programadas as de S. Paulo, Recife, Porto Alegre e Guanabara. Concomitantemente foram construídos 15 Centros de Demonstração, estando 1 em fase de construção e 12 programados, bem como 31 Pavilhões de Artes Industriais já concluídos e 49 em construção, distribuídos pelas capitais e centros regionais de maior expressão econômica e social. Nos centros e pavilhões são instaladas oficinas para aprendizagem das técnicas acima referidas, realizando-se naqueles estágios para o professorado local. As despesas com equipamento para essas oficinas, incluindo máquinas, ferramenta manual, fornos elétricos, teares, mobiliário elevaram-se a Cr? 74.867.082,40.

O item *c* — extensão da escolaridade — constitui etapa que haverá de processar-se com o atendimento satisfatório de exigências técnico-pedagógicas e administrativas como a formação de professores, equipamento, organização de classes, reestruturação legislativa do ensino primário no plano federal (Lei de Diretrizes e Bases) e nos Estados. Tendo em vista a educação integral, foi programado o regime do dia escolar em dois turnos, um para as aulas de letras e outro para as demais atividades do currículo: oficinas de trabalho, biblioteca etc. Nos centros de educação complementar esse regime vem sendo cumprido. Ainda no propósito de ampliar a escolaridade, planejou o INEP a regularização das matrículas partindo de sua generalização às crianças de 7 a 8 anos, que ascenderiam do 1.º ao 6.º ano, de acordo com seu desenvolvimento real, decorrente sobretudo de sua idade cronológica. A organização das classes, nesse plano, obedece portanto a um critério misto: a idade cronológica do

aluno e seu grau de maturidade, nas classes de alunos novos e analfabetos, e a idade cronológica e o rendimento escolar, quando o aluno possuir alguma escolaridade. Em dois Estados — o Rio G. do Sul e o Rio G. do Norte — que promoveram, a partir de 1958, a reforma do ensino primário, o plano vem sendo cumprido com a ajuda financeira do INEP, tendo sido escolhidos 33 Grupos Escolares em Porto Alegre e 53 unidades do Rio G. do Norte como campo experimental. Aquela ajuda aos dois Estados foi de 18 milhões no primeiro e Cr\$ 10.759.980,00 no segundo.

Na execução desse programa o INEP vem prestando aos Estados ampla assistência, fornecendo recursos para construção e equipamento das unidades de ensino, despesas de instalação e manutenção, bem como suplementação de salários de professores que trabalham em tempo integral.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Instituído juntamente com os Centros Regionais do Recife, Bahia, Minas Gerais, S. Paulo e Rio G. do Sul, em virtude do Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, com a finalidade precípua de ampliar o quadro de estudos e pesquisas educacionais atribuídas ao INEP desde sua fundação em 1938, procurou a direção do Centro nesse primeiro quinquênio de suas atividades realizar o planejamento de atividades de pesquisa, administração e organização escolar.

Na fase inicial, com sede à Rua México, n.º 3 — 18.º andar, reuniu os trabalhos e equipes que compunham a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), em funcionamento a partir de 1952. Foram os projetos sobre os aspectos gerais de educação elementar e média, os sistemas estaduais de educação, o ensino das disciplinas nas escolas primárias e secundárias suas primeiras realizações.

Instalado em edifício próprio à rua Voluntários da Pátria, 107, nos primeiros meses de 1957 estruturou suas atividades nas Divisões de Documentação e Informação Pedagógica, Estudos e Pesquisas Educacionais, Estudos e Pesquisas Sociais e Aperfeiçoamento do Magistério, abaixo discriminadas.

Prevista no Plano de Organização dos Centros, vem-se reunindo anualmente a Comissão Consultiva que funciona como órgão de articulação entre o C.B.P.E. e os Centros Regionais para troca de idéias, fixar diretrizes de trabalho, retificação de planos, apreciação de projetos, aprovação de]recomendações.

Uma delas referiu-se à distribuição de um *Boletim Informativo*, preparado mensalmente pelo Centro com variada resenha sobre a vida educacional.

Recebeu o Centro nesse período a visita e a colaboração de educadores estrangeiros que realizaram conferências em nosso auditório ou participaram de nossos programas de estudos. Referindo-nos aos professores Havighurst, Sólón Kinball, George Counts, Andrew Pearse, Harold Benjamin e John Brubacher, dos Estados Unidos; Mme. Brulé e Clément Ferraud, da França, especialistas da UNESCO, e o Prof. Luís Reissig, da Argentina, entre outros.

Essas conferências foram objeto de publicação na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* ou de edições especiais.

Realizaram-se em sua sede Exposições de Livros Didáticos e Guias de Ensino, de Artes Industriais, de trabalhos para jardins de infância dos cursos de aperfeiçoamento e a Exposição Comemorativa do Dia das Nações Unidas.

Atendendo às necessidades de nossas tarefas, foram dados cursos de inglês e alemão para os funcionários da Casa.

Foram promovidos em nosso auditório seminários, palestras para grupos de professores e estudiosos, com a participação, em duas oportunidades, de representantes das Embaixadas Sueca e Finlandesa.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Atendendo a sua finalidade de prestar assistência ao magistério primário e normal, a Divisão programou, tomando como ponto de partida a Escola Experimental do INEP, atividades de orientação da vida escolar, cursos, estágios e seminários para professores, estudos sobre o ensino primário e uma série de publicações de assistência ao magistério.

Escola Primária Experimental ão Rio

Pelo acordo assinado em 1955, a Escola Guatemala, da então Prefeitura do Distrito Federal, ficou sob a orientação do INEP, tornando-se campo de experiência para realizações no âmbito da educação primária. A Divisão mantém contato permanente com a Escola, prestando-lhe assistência administrativa e pedagógica e participando de reuniões semanais com os professores.

A Escola recebeu, no período, 1.200 visitantes.

Cursos, estágios e seminários

Realizados na Escola Experimental, destinaram-se principalmente à preparação de professores para Escolas de Demonstração que, nos Estados, possam servir de campo de observação às escolas normais e a professores em estágios de aperfeiçoamento promovidos pelo Estado ou pelos Centros Regionais. Foram ao todo 240 os participantes.

Estudo sobre o ensino primário

Foram programados os seguintes: 1. Bases para formação e aperfeiçoamento do professorado primário; 2. Métodos e recursos do ensino primário; 3. Sistema de promoção; 4. Formação de atitudes na escola primária; 5. Programas de ensino elementar, e 6. Medida de rendimento escolar.

Acham-se concluídos os três primeiros, os demais prosseguem.

Tomando por base a experiência da própria Escola, de promoção flexível, elaboraram-se programas de Linguagem e de Matemática, além de sugestões para a direção de atividades relacionadas com o estudo dirigido, em fase experimental. Realizam-se ainda dois estudos sobre o professorado primário do Estado da Guanabara.

Publicações

Foi editado e distribuído em 1960 o volume *Leitura na Escola Primária*, de Juraci Silveira. Acha-se no prelo o 1.º volume da série "Ensinando Matemática a Crianças". Em fase de elaboração encontram-se os *Estudos Sociais na Escola Primária* e *Ciências na Escola Elementar*, guias de ensino que oferecem relatos de atividades educativas da referida Escola.

Em 1959, por ato do Governo local, a Escola foi transformada em "Primeiro Centro Experimental de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, em colaboração com o INEP.

DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O Centro de Documentação, instituído no INEP, em 1953, integrou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, constituindo a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica. Alargaram-se as atividades de todos os setores da Divisão, deste modo:

1. *Informação e Intercâmbio*

Além de atender aos pedidos de informação sobre ensino no Brasil, procedentes de organismos internacionais e entidades do país, trabalha no levantamento de legislação da União, dos Estados, dos Territórios e Municípios.

Seleciona, também, os assuntos relativos à educação e cultura no Diário do Congresso Nacional e na imprensa do país, organizando fichários correspondentes a cada assunto.

Entre os itens desenvolvidos por este setor da Divisão destacam-se :

- Intercâmbio de correspondência entre estudantes
- Relação das associações pedagógicas no Brasil
- Organização do ensino no Brasil
- Exercício do magistério no país por professor estrangeiro
- Relação das principais obras de literatura infantil e respectivos autores
- Organização do Ministério da Educação e Cultura — para atender ao Seminário Interamericano do Planejamento Integral da Educação
- Remessa de material sobre a organização e o funcionamento das escolas superiores no país à Legação do Brasil em Berna
- Programas de ensino nos vários níveis
- Aspectos diversos da cultura brasileira
- Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Bibliografia sobre educação em vários países
- Material didático usado em escolas brasileiras
- Leis orgânicas do ensino primário, normal e outras
- Educação da saúde
- Textos de acordos culturais entre o Brasil e outros países
- Bôlsas-de-estudo para professores de arte
- Relação de escolas em vários níveis
- Serviços de orientação profissional mantidos por organizações brasileiras
- Dados estatísticos sobre o ensino
- Condições de ingresso em universidades brasileiras
- Legislação sobre fundos para a educação
- Aprendizagem de menores
- Indicações bibliográficas diversas
- Levantamentos de biografias de educadores
- Férias escolares no Brasil
- Aspectos da escola primária brasileira

- Organização, funcionamento e atividades do INEP e do CBPE
- Oportunidades de educação no país existentes para a mulher
- Cursos existentes no Brasil, quanto aos seguintes aspectos: finalidades, idade de ingresso e condições de matrícula, duração dos cursos, títulos por eles conferidos.

Procedeu-se, em 1960, a um levantamento sobre estabelecimentos de ensino normal, mediante questionários que forneceram os seguintes informes: nome do estabelecimento, endereço, entidade mantenedora, nome, grau e títulos do diretor, e data da investidura no cargo, escolas anexas ao estabelecimento, cursos que ministram, duração, número de alunos, relação de professores, sua especialização e aperfeiçoamento e dos administradores.

Foi elaborado, também, um quadro de "Articulação do ensino no Brasil" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, número 79, pag. 101).

Um cadastro de escolas primárias foi iniciado com a remessa dos respectivos questionários às Secretarias de Educação.

Por solicitação da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação, foram realizados os seguintes trabalhos:

- Documentação sobre o ensino técnico-profissional no Brasil, abrangendo: bibliografia analítica; lista das revistas mais importantes que tratam do assunto; 28 números de revistas que incluem matéria significativa a respeito; 2 folhetos; 5 livros.
- Programas do ensino primário.
- Relatório sobre o movimento de educação no Brasil, relativo ao ano escolar 1957/58, destinado a constar do *Annuaire International d'Education* — 1958.
- Resposta ao questionário sobre as possibilidades de acesso à educação nas Zonas Rurais; temário da XXI Conferência Internacional de Instrução Pública, 1958.
- Resposta ao questionário para o Seminário Interamericano sobre Aperfeiçoamento do Magistério Primário (UNESCO — Centro Regional no Hemisfério Ocidental — Havana), em 23/7/1958.
- Resposta aos 3 pontos da ordem do dia da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública (UNESCO-BIE), em julho, 59.

1. Elaboração, escolha e utilização de manuais nas escolas primárias;
 2. Medidas destinadas a facilitar a formação dos quadros técnicos e científicos;
 3. Relatório sucinto do Ministério da Educação sobre o movimento da educação no país, durante o ano escolar 1958/1959.
- Preparo do volume sobre *Educação no Brasil*, para a série de estudos bibliográficos publicados em *Education abstracts* — UNESCO, nov. 1958, V. X, n. 9 (em dezembro, 1958).
- Resposta ao questionário enviado pelo "Institut Scientifique de Pédagogie de Hongrie", de Budapest, por intermédio do "Centre d'information du Department de l'Education" da UNESCO, referente às modificações ocorridas nos planos de estudo e programas escolares, primários e secundários, nos últimos 50 anos, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico e a produção social, no Brasil (Em 4/8/1959).
- Resposta ao questionário para "el informe al Comité Consultivo Intergubernamental dei proyecto principal n. 1 — UNESCO" — Ensino primário e normal no Brasil — 1959 (Ao Coordenador do Projeto Maior n. 1 da UNESCO no Hemisfério Ocidental — Havana) — em 20/12/1959.
- Resposta ao questionário enviado pela UNESCO-BIE quanto à realização da XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública, em julho de 1960, cujos pontos da ordem do dia foram:
1. Elaboração e promulgação dos problemas de ensino do segundo grau.
 2. A organização do ensino especial para débeis mentais.
 3. Relatório sucinto sobre o movimento educacional do país durante o ano escolar 1959/1960. (Em 26/2/60).
- Resposta à solicitação sobre "O ensino geral e técnico de 2.º grau, no Brasil" para a UNESCO (preparo do 3.º volume da publicação *l'éducation dans le monde*, dedicado ao ensino de 2.º grau). (Em 23/3/1960)
- Resposta ao "Institut pour la jeunesse" — Munich, Alemanha, de questionário sobre "o papel da escola na prevenção da inadaptação social dos jovens e da delinqüência juvenil" — por intermédio da UNESCO. (Em 28/4/1960).

- Resposta ao questionário da UNESCO sobre o acesso da mulher à profissão de educador, para a 15.^a sessão da "Comissão sobre a condição da mulher" (maio de 1960).
- Resposta ao questionário sobre a organização da educação pré-escolar — BIE-UNESCO (maio de 1960).
- Resposta ao questionário sobre utilização de recursos audiovisuais no Brasil para o "Stage d'études Regional sur l'emploi des moyens visuels dans l'éducation des adultes et l'éducation scolaire en Amérique Latine". (Em outubro de 1959).

Um arquivo fotográfico, sobre os diversos aspectos da cultura brasileira, está sendo organizado, já contando com 4.600 negativos, com 1.220 cópias, formato 6x6, e 1.380 em 35 milímetros, dos quais foram obtidas ampliações de cerca de 1.000 fotografias.

Em 1958 e 1959 realizaram-se, na sede do CBPE, duas exposições muito freqüentadas por professores e alunos, especialmente do ensino médio. Uma sobre livros didáticos e guias de ensino da França, Suíça e Inglaterra e outra referente a documentos das Nações Unidas (ONU), em todos os seus setores e organismos subsidiários.

A Seção de Informação e Intercâmbio mantém vasta e continuada correspondência com alunos e professores, não só do Brasil como do estrangeiro, aos quais encaminha informes sobre bibliografias especializadas, livros, currículos escolares, etc.

II. *Biblioteca*

A Biblioteca do CBPE, dotada de obras básicas não só de educação como de ciências sociais e brasileira em geral, já constitui uma biblioteca central de educação, freqüentada por especialistas e alunos de faculdades de filosofia.

A Biblioteca Murilo Braga vem sendo enriquecida não só com instalações materiais como pelas técnicas modernas de documentação. O acervo inicial de cerca de 12.000 livros atingiu, em 1960, 34.000, calculando-se, ainda, em 5.000 o número de folhetos existentes.

A seção de periódicos, com 600 títulos nacionais e 400 de revistas estrangeiras, possui um índice analítico por assunto e por autor de todos os artigos sobre educação.

No setor de referência levantou bibliografia sobre o ensino da matemática, com 710 itens, toda a matéria contida em livros e revistas existentes na biblioteca. Organizou bibliografia de livros básicos de psicologia e outra referente aos aspectos mais expressivos da vida educacional brasileira.

III. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é publicada trimestralmente e teve seu primeiro número editado em julho de 1944. Tem por finalidade expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas na vida educacional brasileira.

Possui as seguintes seções: 1. Estudos e debates, na qual se procura refletir o pensamento do magistério nacional e transcrever de revistas estrangeiras trabalhos que possam trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino; 2. Documentação, onde se apresenta o que, dentro do trimestre, mereceu maior destaque, entre os documentos oficiais ou privados, na área do ensino; 3. Informação do país e do estrangeiro, com noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiou nas fontes nacionais e estrangeiras; 4. Livros, Revistas e Jornais, apresentando seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro, ou através do Lux-Jornal; 5. Atos da Administração Federal, seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino.

A Revista vem sendo distribuída regularmente a 1930 pessoas ou instituições, sendo no país 1650 e no estrangeiro 280, nestas incluindo-se publicações internacionais, à base de permuta.

A distribuição no país se processa entre os seguintes órgãos, fora os assinantes individuais: Bibliotecas, Secretarias de Educação, Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino, Delegacias Estaduais de Ensino, Reitorias de Universidades, Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais, Escolas Industriais, Centros de Estudos e Pesquisas, Jornais e Revistas, Instituições diversas.

Durante o período 1956/1960 foram editados 22 números da Revista (do n.º 59 ao n.º 80) e a 2.ª edição do Catálogo, que abrange a matéria publicada em 70 números.

IV. *Bibliografia Brasileira de Educação*

O serviço de Bibliografia encarrega-se da seleção e classificação de todo o material no país sobre educação, em original ou tradução, incluindo livros, artigos de revistas e jornais, folhetos e outros documentos, do que resulta uma publicação, trimestral, a *Bibliografia de Educação*, que vem sendo editada desde 1953. Contam-se, até a presente data, 7 volumes, perfazendo o total de 25 números.

Retomando o levantamento bibliográfico iniciado em 1944 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e que cobriu o

período de 1812 a 1944, o S.B. procede ao levantamento retrospectivo para preencher a lacuna correspondente ao período de 1945 a 1952.

Dessa pesquisa, ainda não terminada, são retirados os dados para a confecção de bibliografias referentes a um campo específico da educação, a fim de atender a solicitações. Já foram organizadas bibliografias sobre os seguintes assuntos: educação artística, ensino audiovisual, educação rural, educação pré-primária, educação no D. Federal, e bibliografia seletiva de educadores brasileiros que tenham publicado, no período de 1954-1957, obras de grande valor. Foi também organizada por esse Serviço uma bibliografia seletiva, permitindo retratar a evolução da educação brasileira, desde 1930. esse trabalho foi realizado a pedido da UNESCO, e publicado na *Revue Analytique de l'Education*, vol. 10, n.º 9, nov. de 1958, sob o título "L'Education au Brésil". Por solicitação do Serviço Cultural da Embaixada da França, fez o levantamento dos livros didáticos publicados no Brasil para o ensino do Francês.

Encontra-se em fase final de preparação o índice cumulativo da B.B.E., volumes I a V, 1933/1937.

O Serviço de Bibliografia também se dedica ao levantamento das fontes para o estudo da história da educação no Brasil, por Estado da Federação. desse projeto, já foi publicado o primeiro trabalho, referente à Bahia, incluído na série IX — Levantamentos bibliográficos, vol. I, das publicações do CBPE sob o título *Fontes para a Educação no Brasil — Bahia*, tomo I, Fontes oficiais. O segundo tomo, ainda referente à Bahia, e compreendendo Fontes não oficiais, está sendo elaborado.

O Serviço mantém um arquivo do noticiário surgido nos jornais do país sobre educação, organizado por assunto.

O Serviço organiza ainda listas periódicas de artigos e reportagens sobre as atividades do INEP, do CBPE e da CAPES, publicados nos jornais do país; Congressos e Conferências realizados e por se realizar no país e no estrangeiro; Cursos em realização na capital do país.

No período 1956/1960 foram publicados 19 números e distribuídos a professores, Bibliotecas, Estabelecimentos de Ensino, Editoras, Faculdades de Filosofia, Institutos, Jornais e Revistas, Reitorias, Secretarias de Educação, atendendo-se, outrossim, a pedidos avulsos.

A tiragem por volume, que era de 1.500 exemplares, foi aumentada, a partir do vol. 6, n.º 1, para 2.000.

V. *Aquisição e distribuição de livros e outros materiais.*

Expressivo tem sido o esforço do CBPE, através da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica, no sentido

de contribuir para o enriquecimento de bibliotecas de escolas e de instituições de cultura, no país e no estrangeiro, atendendo, além disso, a inúmeros pedidos de autoridades escolares e outras.

O movimento de aquisição e distribuição de livros e publicações, no período de 1956/60, foi o seguinte:

	<i>Aquisição</i>		<i>Distribuição</i>	
1956	111.246 ex.	. . . . .	85.402	ex
1957	61.662 "	. . . . .	60.166	"
1958	121.750 "	. . . . .	101.922	"
1959	61.500 "	. . . . .	63.099	"
1960	89.410 "	. . . . .	22.294	"
Total	445.568 ex.	. . . . .	332.883	ex.

Ainda nesse período foi feita a distribuição do material abaixo relacionado:

- 30 aparelhos de projeção cinematográfica de 16 mm
- 200 laboratórios de química
- 200 laboratórios de física
- 16 conjuntos didáticos de física, química e biologia, totalizando 400 unidades
- 190 discos para o ensino de literatura.

VI. *Seção de Audiovisuais*

O início das atividades da Seção de Audiovisuais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1957, foi assinado pela articulação dos trabalhos do INEP com a Diretoria do Ensino Secundário, tendo sido postos à disposição deste Instituto alguns dos funcionários daquela Diretoria e da CADES, pelo sr. Diretor do Ensino Secundário.

Foram as seguintes, algumas das principais atividades realizadas no exercício de 1957 a 1961:

1. Preparação de roteiros para a coleção English by Film;
2. Registro de conteúdo verbal dos seguintes filmes e respectiva tradução:
 - a) "Skippy and the three R's"
 - b) "Learning to understand-children" (Part I and Part II)
 - c) "Fire in their learning"
 - d) "School in centreville"

3. Levantamento das disciplinas curriculares em diferentes tipos e níveis de ensino do Brasil e sua distribuição em setores curriculares;

4. Levantamento de filmes, incluindo:

- a) circulares às filmotecas com o fim de obter informações sobre filmes educativos existentes no Brasil;
- b) organização de um arquivo de filmes existentes no Brasil;
- c) sumários de filmes.

5. Instituição do Serviço de Empréstimo de Filmes aos Estabelecimentos de Ensino e Instituições Educativas;

6. Providências para a vinda da Cinemateca Itinerante da UNESCO para o Brasil e para seu encaminhamento ao Uruguai, por intermédio da Secretaria da Comissão Nacional de Ia Unesco, ao Ministério de Instrucción Pública do Uruguai;

7. Gravação magnética em português do filme "How to make Handmade lantern slides";

8. Projeções e estudo crítico dos diafilmes da Filmoteca Itinerante da Unesco com o exame de material bibliográfico, a fim de promover demonstrações no Distrito Federal e nos Estados;

9. Gravação, transcrição em inglês e português, datilografia, ilustrações em estêncil, do curso ministrado pelo professor Kenneth Lowell sobre "Crianças mentalmente retardadas";

10. Visitas aos Centros Regionais de Salvador e Recife com o fim de articular os trabalhos de coleta de dados para o Catálogo de Filmes;

11. Participação de professores da Seção em cursos especializados, tais como "O cinema na escola", "Arte Dramática na Escola Secundária", promovidos pela CADES;

12. Seleção de termos técnicos para elaboração do Glossário Básico, a ser publicado, e para fichário técnico da Seção, e registro das definições dadas em manuais técnicos poliglóticos;

13. Preparação de roteiros para diapositivos em inglês e português, baseados na publicação do IBGE *Tipos e Aspectos do Brasil*, e articulação com o Ponto IV para produção de 500 séries dos citados diapositivos;

14. Promoção de estágios individuais e de pequenos grupos visando a utilização dos materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas do currículo e destinados a professores do Ensino Médio, notadamente visando os trabalhos

da Secretaria de Educação de Pernambuco, dos Centros Regionais de Pernambuco e da Bahia e do SENAC Regional;

15. Organização das salas para estágio nos setores: Filosofia-Psicologia; Física-Química; História Natural; Geografia-História; Línguas e Artes Gráficas;

16. Realização e conferência pelo dr. C. Schuller sobre "Métodos Audiovisuais aplicados ao Ensino";

17. Participação da Chefe da Seção e professores no Seminário de Audiovisuais promovido pela CNER;

18. Participação de professores e funcionários da Seção em estágios e cursos internacionais: Letícia Faria, no programa conjunto de Cooperação Internacional Norte-Americana e do Governo Brasileiro; Johann Becker, no Laboratoire Arage, França; Bartira d'Arezzo, com bolsa de pesquisa da Fundação Rockefeller;

19. Confecções de materiais audiovisuais, gráficos e tiragem de fotografias para fins educativos diversos;

20. Realização de reuniões semanais com a Chefe de Seção e professores para planejamentos e discussões de assuntos técnicos sobre materiais audiovisuais aplicados às diversas disciplinas curriculares;

21. Sumarização de artigos e revistas especializadas;

22. Cooperação para instalação dos trabalhos do 3.º Estágio Latino-Americano de Meios Audiovisuais de comunicação;

23. Cooperação para instalação e planejamento de trabalhos do Serviço Audiovisual do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Suas atividades no quinquênio processaram-se atendendo a este esquema básico:

- a) tarefas de aconselhamento e orientação, atendendo às consultas que lhe endereçaram órgãos da administração educacional do país;
- b) tarefas de informação e de análise da realidade educacional brasileira, respondendo a solicitações de entidades nacionais e internacionais de educação;
- c) tarefa básica de estudos e pesquisas sobre sistemas escolares no país, escolas, currículos, programas, exames, livros didáticos e elaboração de livros e de

material de instrução, como instrumentos para o trabalho do magistério e da administração escolar, no Brasil.

No cumprimento desse programa foi ponderável a participação da Divisão na elaboração de leis e anteprojetos de leis dos mais relevantes para o país, como sejam, no plano federal, na Lei n.º 3 552, de 16 de fevereiro de 1959, reformando a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e no estudo e, debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando, por meio de artigos, conferências, participação em seminários, buscou o esclarecimento necessário quanto ao papel constitucional da escola pública no nosso estado democrático.

Participou a Divisão outrossim no estudo e discussão de projetos vários de reformas educacionais estaduais, especialmente no setor de ensino primário e normal.

Entre esses projetos podem ser destacados, pela continuidade de presença, os do planejamento do sistema escolar de Brasília, onde o CBPE e o INEP estiveram representados pelo seu técnico Prof. Paulo de Almeida Campos e no de reforma do ensino elementar e normal do Rio Grande do Norte, representado pela professora Eny Caldeira.

Igual participação teve a DEPE nos estudos para reformas educacionais estaduais no Maranhão, Ceará, Piauí, Bahia, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul; no plano municipal para reformas educacionais em Santos e Porto Alegre.

No que diz respeito à sua atividade como órgão informativo de entidades internacionais de educação, vem sendo igualmente ponderável a tarefa da Divisão. Para se desobrigar delas, recebe a DEPE a preciosa colaboração da Divisão de Documentação e Informação pedagógica deste Centro.

esses inquéritos e pedidos de informação abrangem aspectos os mais variados da educação nacional, jogando com dados nem sempre fáceis de obter. Para só citar duas situações desse tipo, referimo-nos ao copioso material coligido, ordenado e comentado para atender à Organização dos Estados Americanos, ao ensejo do Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, e para o "Seminário de Aperfeiçoamento do professor Primário em Serviço", promovido pela UNESCO, realizado em Montevideu.

Nas suas atividades de estudos e pesquisas, tem procurado a DEPE observar as normas que lhe foram prescritas no "Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais".

Entre essas normas figuram:

- a) estudo dos sistemas estaduais de educação;
- b) estudo das formas e processos de administração educacional no Brasil.

Na linha desses objetivos figuram os estudos publicados sobre os sistemas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Ceará; concluído o do Piauí.

Processa-se o levantamento do "Sistema Escolar do Estado da Guanabara".

Na linha da recomendação formulada de "estudo das condições históricas, sociais, econômicas e culturais da elaboração dos currículos escolares do ensino elementar e médio", foi publicado o trabalho do Prof. J. Roberto Moreira, "Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária".

Para esboçar um ensaio de caracterização "da escola elementar e média" no Brasil, foram publicados os trabalhos dos professores Jayme Abreu, sobre a educação secundária no Brasil e o do Prof. Paulo de Almeida Campos, sobre a escola primária, apresentados aos Seminários Internacionais de Educação, de Santiago e de Lima.

Para proceder ao "estudo de estabelecimentos de ensino e seu funcionamento" foram executados e concluídos os projetos sobre o funcionamento da Campanha de Educandários Gratuitos e sobre as Classes Secundárias Experimentais, estando em execução o projeto "Ensino secundário Brasileiro", que visa a uma caracterização, por amostragem, do ensino secundário brasileiro, nas áreas industrializadas do país.

com o fim de divulgar o processo norte-americano de classificação de escolas secundárias, foi editado o trabalho "Acreditação de Escolas Secundárias", confiado ao Prof. Thales de Melo Carvalho.

Para registrar a experiência brasileira de aplicação do plano Morrison, na escola secundária do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, foi editado o livro *O Ensino por Unidades Didáticas*, de autoria da Prof.^a Irene de Melo Carvalho.

A análise de programas e livros didáticos foi objeto de estudo, na escola secundária, por parte dos professores Guy de Hollanda e James Vieira, no campo da história e da geografia, resultando a publicação dos trabalhos respectivos.

Para analisar dois aspectos, dos mais importantes, da situação educacional brasileira, quais sejam, os da promoção e o da formação do magistério elementar, foram montados dois projetos, já realizados. O primeiro, sobre problema de pro-

moção na escola elementar, foi levado a efeito sob a direção técnica do Prof. Roger Seguin, psicólogo francês, radicado no Brasil, à base de amostragem representativa de escolas elementares do Distrito Federal. O segundo, sobre o problema da extensão e das características da formação do magistério elementar no Brasil, foi executado sob a responsabilidade direta da Prof.^a Eny Caldeira.

Uma das atribuições propostas à DEPE, no "Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais", foi a de estudo e elaboração de manuais de ensino e de material didático. Essa atividade foi julgada de tal significação que inicialmente constituiu uma Campanha, autônoma, do INEP, a do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), hoje incorporada ao Centro, na DEPE.

São livros já publicados, como fruto desse programa, seja às expensas exclusivas do INEP, na maioria absoluta dos casos, seja parcialmente financiados, com aquisição de parte das edições, os seguintes:

- 1) *Iniciação à Ciência* — de Andrade & Huxley — Tradução do Prof. José Reis (2 volumes).
- 2) *Álgebra Elementar e Trigonometria* — do professor Francis D. Murnaghan (do Instituto Tecnológico de Aeronáutica).
- 3) *História Geral* — Delgado de Carvalho — Volume I — Antigüidade.
- 4) *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* — Delgado de Carvalho.
- 5) *Didática Especial das Línguas Modernas* — Walnir Chagas.
- 6) *Física na Escola Secundária* — de Blackood, Herron e Kelly — Tradução dos Profs. Leite Lopes e Jayme Tiomno.
- 7) *Botânica na Escola Secundária* — de autoria do Prof. Alarich Schultz, da Universidade do Rio Grande do Sul.
- 8) *História Geral (Idade Média)*, 2 volumes — do Prof. Delgado de Carvalho.
- 9) *Teoria e prática da escola elementar* — Prof. J. Roberto Moreira.
- 10) *Biologia na Escola Secundária* — do Prof. Osvaldo Frota Pessoa.
- 11) *Oportunidades de formação do magistério primário* — da Prof.^a Eny Caldeira.

Em elaboração, alguns deles com os originais já entregues, estão os seguintes livros:

- 1) *Manual de História do Brasil* — Autor: Prof. Américo Jacobina Lacombe.
- 2) *Manual de Francês* — Autor: Prof. Raymond Van Der Haegen.
- 3) *Manual de Latim* — Autor: Prof. Wandick Londres da Nóbrega.
- 4) *Geometria Plana* — Autor: Prof. Lucas Bunt.
- 5) *Manual de Zoologia* — Autor: Prof. Paulo Sawaya.
- 6) *Manual de Português e Literatura* — Autor: Prof. Mário de Souza Lima.
- 7) *Manual de Literatura* — Autor: Prof. Afrânio Coutinho.
- 8) *Currículo na Escola Secundária* — Autor: Prof. Jayme Abreu.

A elaboração desses manuais é sempre precedida de Seminários de especialistas, promovidos pelo Centro, onde o plano do trabalho é exposto, discutido e aprovado e sua execução acompanhada e observada.

Na série "Sociedade e Educação" foi publicado o ensaio do Prof. Luís Reissig: *A Era tecnológica e a educação*.

Na série "Cursos e Conferências" foi editado o ensaio do Prof. George S. Counts, *Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica*, e *A educação e o ideal democrático*, do Prof. Harold Benjamin.

Está em fase de impressão o trabalho: *A importância da teoria na educação*, do Prof. John S. Brubacher.

Foi celebrado, outrossim, este ano, convênio entre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, para elaboração e co-edição dos seguintes livros:

- 1) *Conjuntos e Funções* — Prof. Leopoldo Nachbin
- 2) *Aritmética Racional* — Prof. Antônio Aniceto Monteiro
- 3) *Topologia dos Espaços Métricos* — Prof. Elon Lages Lima
- 4) *Geometria na Escola Secundária* — Prof. Elon Lages Lima.

Curso de Conferências sobre Filosofia da Educação — esse curso, a cargo do Prof. John S. Brubacher, da Universidade de Yale, foi realizado no CRPE de São Paulo e no CBPE do Estado da Guanabara, com inteiro êxito.

Participa e colabora, ainda, a Divisão na elaboração das revistas do Centro — *Educação e Ciências Sociais*, já em número quinze; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP.

como se vê, nesses quatro anos e meio de existência da DEPE (precedidos pela CILEME e CALDEME), realizaram-se e publicaram-se:

- a) cinco estudos de sistemas estaduais de educação;
- b) um estudo global sobre a escola primária e outro sobre a escola secundária brasileira;
- c) estudo sobre currículo na escola primária;
- d) dois estudos sobre programas de ensino na escola secundária;
- e) um estudo sobre "Acreditação de Escolas Secundárias";
- f) um estudo sobre metodologia na escola secundária;
- g) um ensaio sobre "Teoria e prática da Escola Primária";
- h) nove manuais para uso na escola secundária;
- i) três ensaios na série "Sociedade e Educação";
- j) uma coleção de cadernos sob o título: Oportunidades de formação do magistério primário.

Realizaram-se Cursos de Conferências; concluíram-se pesquisas, cujos resultados serão publicados: Promoção na escola elementar; Sistema Escolar do Piauí; Campanha de Educandários Gratuitos; Classes Secundárias Experimentais; efetuam-se levantamentos: Sistema escolar da Guanabara; ultimam-se e elaboram-se livros nas várias séries editoriais da DEPE do CBPE.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

Em sua fase inicial a Divisão procurou principalmente resolver o problema de pessoal especializado para a realização de um programa científico bem elaborado: em cooperação com a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) organizou um curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, recebendo, através de uma seleção prévia, bolsistas do Rio e estudantes indicados pelos diversos Centros Regionais, num total de 14. O curso, em regime de tempo integral, teve a duração de dois anos, constando de uma parte

teórica, com aulas e conferências sobre Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Demografia, Estatística, Economia, Problemas Brasileiros de Educação e História do Brasil, ministradas por técnicos de renome no quadro nacional; e uma parte prática, pela qual os alunos foram sendo integrados na pesquisa social — propriamente dita, através de sua colaboração e participação ativa em todas as fases das pesquisas em andamento na DEPS (formulação do plano, levantamento de dados no campo, apuração e elaboração do material colhido), o que, ao mesmo tempo representava um treinamento ideal para os estudantes e constituía também uma solução para o problema de recrutamento de auxiliares de pesquisa. Esta participação dos alunos tornou-se especialmente intensa na caracterização sociocultural dos municípios de Leopoldina e Cataguases, em Minas Gerais, sob a responsabilidade e direção do professor Oracy Nogueira, e, em seguida, já fazendo parte do quadro técnico da Divisão, em pesquisas autônomas, integradas num programa mais amplo, iniciado pela DEPS em 1958: Pesquisas em Município-Laboratório.

Durante este período inicial a DEPS patrocinou igualmente uma série de pesquisas realizadas por técnicos do CBPE, dos Centros Regionais e de outras instituições, tendo publicado as seguintes: 1. *Regiões Culturais do Brasil*, Manuel Diegues Júnior; 2. *Menores no Meio-Rural*, Clovis Caldeira; 3. *Mobilidade e Trabalho*, Bertram Hutchinson (técnico da UNESCO), Cario Castaldi, Carolina Martuscelli e Juarez R. Brandão Lopes; 4. *Opinião de Pais e professores sobre a Escola Primária e Secundária*, Aparecida Joly Gouveia; 5. *O que se Deve Ler para Conhecer o Brasil*, Nelson Werneck Sodré; *Os Dois Brasis*, Jacques Lambert (técnico da UNESCO). E, ainda, já concluída: *Mudança da Estrutura Econômica do Brasil e as Profissões*, João Jochmann, e em fase de publicação: *A Escola e a Comunidade no Rio de Janeiro*, Josildeth Gomes Consorte e Andrew Pearse.

O programa dos Municípios-Laboratório, iniciado em 1958, passou a centralizar os esforços do pessoal da DEPS, juntamente com o Programa de Pesquisas de Urbanização e Industrialização, num esforço para obter uma síntese geral e precisa das condições socioculturais do país e de suas implicações em vários aspectos da vida brasileira, particularmente para o processo educacional.

Programa de Pesquisas em Município-Laboratório

Este programa visava, originalmente, a realização de uma série de "estudos de comunidade" em cidades típicas das diversas regiões do país com o objetivo de reunir o material

necessário para a elaboração do Mapa Cultural do Brasil e de alcançar um conhecimento acurado dos condicionantes socio-culturais do processo educacional.

com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e por força do convênio com ela firmado, o programa original foi ampliado de modo a incorporar um projeto de experimentação educacional em cada município que fosse objeto de pesquisa. A experimentação teria em vista determinar os métodos mais adequados e o custo provável da ampliação da rede escolar primária para matricular todas as crianças em idade escolar, aprimorar as práticas de ensino para elevar ao dobro a proporção de crianças que concluem o curso primário e, ainda, promover uma campanha de alfabetização com o objetivo de recuperar educacionalmente todos os maiores de 14 anos insuficientemente instruídos e alfabetizar a população urbana de 14 a 20 anos.

Esta segunda parte do programa não pôde ser levada a efeito conforme as previsões, em virtude da multiplicação do número de municípios objeto de experimentação que deu à Campanha um caráter meramente assistencial e de haver-se afastado da sua direção, por longo período, o educador encarregado de orientar a experimentação.

Ainda assim foi possível concluir os estudos originalmente programadas pelo CBPE e enriquecê-los com a observação controlada dos experimentos onde estes puderam ser conduzidos adequadamente. A série de monografias resultantes deste programa focaliza 12 municípios brasileiros e uma vez publicada representará uma contribuição ponderável ao conhecimento do modo de vida das populações do interior do país e, ainda, uma contribuição metodológica às ciências sociais, porque se trata da primeira tentativa de combinar a abordagem antropológica e observação participante, com técnicas sociológicas, baseadas em critérios de amostragem.

Além das monografias, o programa dará lugar à publicação sobre o Brasil Provinciano que, além do material colhido em nossas pesquisas de campo, utilizará também os dados proporcionados pelas diversas pesquisas de comunidade realizadas no país e já publicadas. deste modo será possível tratar, pela primeira vez, com ampla documentação original, temas como o contraste rural-urbano em diferentes regiões do país, a estrutura da família, a estratificação social, a visão do mundo e os condicionantes socioculturais do processo educacional.

Os resultados deste programa de pesquisas serão dados a público através de uma coleção especial, da série *Sociedade e Educação*, publicada pelo CBPE:

Coleção — *O Brasil Provinciano*

- vol. 1 — Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira — *O Brasil Provinciano* — Síntese de um Programa de Pesquisas.
- vol. 2 — Oracy Nogueira — *Família e Comunidade* — Em Estudo Sociológico de Itapetininga — São Paulo.
- vol. 3 — Oracy Nogueira — *A Vida Social na Zona da Mata* — Leopoldina-Cataguases — Minas Gerais.
- vol. 4 — Rudolf Lenhard — *O Rural e o Urbano* — Júlio de Castilhos — Rio Grande do Sul.
- vol. 5 — Ursula Albersheim — *Uma Comunidade Teuto-Brasileira* — Ibirama — Santa Catarina.
- vol. 6 — Klaas A. Woortmann e Roberto D. de Las Casas — *O Vale do Tapajós* — Um Estudo da Fórmula Brasileira de Ocupação dos Trópicos — Pará.
- vol. 7 — Rudolf Lenhard — *Macaé e Mococa* — Estado do Rio e São Paulo.
- vol. 8 — Eli Bonini Garcia — *Joinville* — Santa Catarina.
- vol. 9 — Fernando Altenfelder Silva — *Vida Urbana no Centro-Oeste* — Catalão — Goiás.
- vol. 10 — Levy Cruz — *A Cidade Nordestina* — Um Estudo Sociológico de Timbaúba — Pernambuco.

Programa de Pesquisas sobre Urbanização e Industrialização do Brasil

O segundo programa de pesquisas da DEPS tem em vista proporcionar aos educadores brasileiros os elementos necessários à compreensão das transformações socioculturais que estão afetando a estrutura e o funcionamento do nosso sistema escolar. Compreende três séries de estudos a saber:

A. *Estudos Bibliográficos:*

Destinados a compendiar o conhecimento existente sobre os aspectos essenciais dos processos de urbanização e industrialização no Brasil, através de estudos de síntese bibliográfica. Para isto, cada tema foi entregue a um especialista altamente qualificado e com larga experiência de pesquisa, capaz não apenas de sintetizar estudos alheios, mas de dar uma contribuição original. A série completa, a ser publicada pelo CBPE, compreenderá os doze livros seguintes:

- vol. 1 — Alice P. Canabrava — *Estudo Histórico dos Processos de Urbanização e Industrialização no Brasil.*

- vol. 2 — P. P. Geiger — *Evolução da Rede Urbana Brasileira.*
- vol. 3 — Orlando Valverde — *Geografia Agrária do Brasil.*
- vol. 4 — Pompeu Accioly Borges — *Análise Econômica do Processo de Industrialização no Brasil.*
- vol. 5 — Vinícius Fonseca — *Evolução Demográfica do Brasil de 1872 a 1960.*
- vol. 6 — J. F. de Camargo — *Migrações Internas no Brasil Moderno.*
- vol. 7 — M. Diégues Júnior — *A Contribuição do Imigrante.*
- vol. 8 — Egon Schaden — *O Japonês e o Alemão no Brasil.*
- vol. 9 — Edison Carneiro — *O Negro Escravo no Brasil.*
- vol. 10 — Florestan Fernandes — *Integração do Negro numa Sociedade de Classes.*
- vol. 11 — Mário Wagner Vieira da Cunha — *O Sistema Administrativo Brasileiro.*
- vol. 12 — Evaristo de Moraes Filho — *A Organização do Trabalho no Brasil.*

B. *Urbanização e Industrialização:*

Compreende uma série de pesquisas de observação direta que focaliza oito centros metropolitanos representativos das principais variantes do processo de urbanização na área mais industrializada do país — Rio de Janeiro, São Paulo, Belo-Horizonte, Curitiba, Juiz de Fora, Londrina, Volta Redonda, Americana. Têm em vista o estudo da forma e da intensidade dos processos de urbanização e industrialização e de seus efeitos sobre a sociedade, a família e a educação. Para alcançar esse objetivo foi selecionada nas oito cidades uma amostra básica de 6 000 famílias, complementada por amostras paralelas para determinadas pesquisas. Todo o trabalho de campo já foi concluído; no momento estão sendo ultimados alguns dos livros resultantes de pesquisa e os demais deverão estar concluídos até meados do ano, quando a série poderá ser encaminhada para publicação, integrando as cinco obras seguintes:

- vol. 13 — Bertram Hutchinson — *Os Processos de Urbanização e Industrialização.*
- vol. 14 — Carolina Martuscelli Bori — *A Família Urbana Brasileira.*
- vol. 15 — Arrigo Angelini — *A Criança e o Adolescente Brasileiro nas Áreas Urbanas.***
- vol. 16 — Anielia Ginsberg — *Adaptação do Imigrante Urbano.*

vol. 17 — Eunice Ribeiro Daurham — *Adaptação dos Contingentes Rurais nas Metrôpoles.*

C. *Estudos Educacionais:*

As oito cidades anteriormente citadas serão objeto de uma série de estudos educacionais que focalizarão a distribuição das oportunidades de educação nos grandes centros urbanos, as relações entre escolaridade e ocupação, o rendimento das respectivas redes escolares primárias e secundárias, a formação e a posição social do magistério primário. Também neste caso os estudos de campo já foram completados, e estão a depender somente de dados complementares e as respectivas monografias estão sendo elaboradas. Esta série dará lugar às seguintes publicações:

vol. 18 — Roger Seguin — *A Escola Primária Metropolitana.*

vol. 19 — Luís Pereira — *O professor Primário Metropolitano.*

vol. 20 — Josildeth Gomes Consorte e Edna Soter de Oliveira — *Escolaridade e Ocupação.*

vol. 21 — Rosa Maria Monteiro — *A Escola Secundária Brasileira.*

vol. 22 — Aparecida Joly Gouveia — *A Formação do Magistério Primário.*

Tal é o programa de pesquisas sobre os processos de urbanização e industrialização que, além das vinte e duas obras citadas, dará lugar, também, a um estudo de síntese focalizando o Brasil Metropolitano, a cargo do Coordenador da Divisão.

Revista Educação e Ciências Sociais:

A DEPS edita quadrimestralmente uma revista destinada a cientistas sociais e professores, em que divulga parte dos resultados dos estudos e pesquisas da Divisão, além de trabalhos de técnicos de outras instituições nacionais e estrangeiras, e vários tipos de documentação relevantes para o conhecimento da realidade nacional. Até o presente foram editados 15 números, com uma tiragem de 2 mil exemplares cada um.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Neste setor realizou o INEP seu mais amplo projeto de experimentação pedagógica no ensino primário. Estudaram-se

formas de organização escolar, métodos e recursos educativos, cuidou-se do preparo e aperfeiçoamento do professor primário e foi aplicado um sistema de promoção no propósito de assegurar ao educando experiência vital dos valores humanos. Nessa perspectiva planejou-se uma escola de tempo integral com atividades curriculares diversificadas: intelectuais, artesanais, artísticas, recreativas e um conjunto de escolas, em cada uma das quais se realiza uma das atividades referidas, formando ao todo um Centro Educacional.

Escola de Aplicação

Em funcionamento a partir de 1956, sua principal finalidade é a demonstração de métodos educativos, sendo campo de observação e experimentação destinado a professores bolsistas que freqüentam cursos de aperfeiçoamento no ensino primário. Seu programa consta de atividades ou projetos de acordo com os interesses da criança. As turmas são organizadas pelo critério cronológico, observando-se um sistema flexível de promoção. Os professores relatam em "diários de classe" todo o processo da escolaridade.

Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Consta de três escolas primárias (a quarta vem sendo construída), a Escola-parque de artes industriais, o Pavilhão de Recreação e Jogos e a biblioteca, já ultimada. No primeiro turno, os alunos se dedicam às atividades curriculares intelectuais (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais) e no segundo freqüentam alternadamente as demais unidades do conjunto.

Na Escola-parque, realiza-se a aprendizagem das seguintes técnicas: Desenho, Tecelagem, Tapeçaria, Cestaria, Corte e Costura, Bordados, Modelagem, Cerâmica, Trabalhos em metal, Cartonagem e Encadernação, Trabalhos em madeira e em couro, Alfaiataria e Sapataria.

O Setor de Atividades Recreativas, instalado em maio de 1959, é aberto não apenas aos alunos do Centro; crianças de escolas-classe e do Abrigo dos Filhos do Povo de Salvador participaram de suas programações com números de música e canto orfeônico.

O corpo docente é constituído de professores do Estado e de profissionais contratados pelo Centro Regional que participaram de reuniões semanais de aperfeiçoamento. Os professores de cada turma realizam estudo sobre as famílias dos alunos.

As crianças, ao todo 848, recebem assistência espiritual, médica, dentária, merenda e uniforme. Vêm revelando progressos animadores quanto à capacidade de trabalho e com relação a atitudes sociais.

Cresce anualmente a proporção de educadores que procuram entrar em contato com a experiência do Centro.

Cursos e estágios

1. Preparação de professores em artes industriais para o Plano de Educação Complementar; 2. Aperfeiçoamento de professores primários e preparação de professores para Escolas de Demonstração; 3. Administração escolar; 4. Jardim de Infância; 5. Recreação e Jogos.

No quinquênio foram beneficiados 279 bolsistas.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Instalada em março de 1959, promoveu os seguintes trabalhos:

1. Estudo sócio-econômico das famílias de alunos da Escola-parque. Foram selecionadas 222 famílias à base de amostragem aleatória; 2. Estudo sobre o ensino normal no Estado da Bahia. Iniciado em maio de 1960, efetuou-se o planejamento, organização e experimentação de questionários, redação de questionários definitivos e coleta de dados nos estabelecimentos da Capital, não estando concluídos os do interior. Executa-se no momento a tabulação dos dados relativos à Capital.

DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO

Inicialmente funcionando como serviço, ampliou-se com a organização que lhe deu a Portaria 18-A do Diretor do INEP. Suas atividades constaram dos seguintes trabalhos:

1. Levantamento de fontes bibliográficas, oficiais e não oficiais, para o estudo da educação na Bahia, sendo editado pelo CBPE; 2. Levantamento sobre a organização didática dos educandários do ensino médio, da capital e do interior; 3. Levantamento sobre as condições de formação do professorado do ensino secundário em Salvador; 4. Levantamento sobre o ensino primário estadual em Salvador; 5. Levantamento sobre a origem social e as aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais, publicado na Revista Educação e Ciências Sociais, n.º 8, do CBPE; 6. Levantamento da matéria publicada sobre educação nos jornais baianos do sec. XIX; 7. Levantamento de

dados estatísticos sobre a situação educacional baiana, destinado ao relatório da Bahia à XIII Conferência Nacional de Educação; 8. Edição mimeografada dos trabalhos: "Reforma do Ensino na Bahia: 1860-1925"; "Bibliografia de Sociologia Educacional"; "Livros de Administração Escolar existentes nas bibliotecas baianas"; "Organização didática do ensino médio"; "O professorado do ensino médio" e "O professorado do ensino secundário na Capital do Salvador"; 9. Compêndio sobre História da Bahia.

Promoveu a Divisão exposição de livros sobre temas educacionais publicados na Bahia ou da autoria de baianos, realizada no Instituto Histórico e Geográfico. Foram organizadas 200 pastas com recortes sobre educação na Bahia, classificadas pelo sistema decimal Melwin Dewey. Distribuiu a bibliotecas de escolas normais, primárias e a professores 18.284 livros adquiridos pelo INEP.

Comissão Executiva da Rede Escolar da Bahia (CEREB)

Instalou-se no Centro em março de 1960, do qual vem recebendo ampla colaboração.

CENTRO REGIONAL DE MINAS GERAIS

Instalado em 1956 em setor do Instituto de Educação construído pelo INEP, na Capital, suas atividades constaram da seguinte programação:

Cursos:

1. Para inspetores escolares — 80 participantes;
2. Para professores secundários (Francês, inglês, português e matemática) — 50 participantes;
3. Para religiosas (Conteúdo e metodologia do ensino primário);
4. Para supervisores do ensino rural;
5. Para orientadores adjunto do ensino rural, e
6. De treinamento para regentes de classes em zonas rurais.

Pesquisas:

A. LINGUAGEM: 1. Levantamento das palavras mais usadas nas composições escolares; 2. Levantamento do vocabulário infantil para seleção de palavras mais usadas; 3. Evolução da estrutura da frase entre crianças da 1.^a à 4.^a série do ensino primário; 4. Sieriação das dificuldades ortográficas; 5. Aportuguesamento de palavras estrangeiras usuais; 6.

Linguagem popular nas composições infantis; 7. Regência; 8. Verbos; 9. Verbos reflexivos; 10. Artigos; 11. Crase; 12. Pronomes; 13. Ter por Haver; 14. Preposições. 15. Expressões de movimento e a preposição em; 16. Concor-dância; 17. Tendências da antroponímia em Belo Horizonte; 18. Estágios lógicos do pensamento e da linguagem; 19. Pontuação em composições infantis; 20. Emprego das palavras invariáveis na 4.^a série primária; 21. Erros mais comuns de linguagem no curso ginásial, e 22. Apreciação e crítica dos livros de leitura mais adotados no país. (21 estão concluídas.)

B. ARITMÉTICA: Erros mais comuns de aritmética no curso primário; 2. Aspectos do ensino da aritmética no curso ginásial, e 3. Dificuldades de execução do atual programa pri-mário. (Concluídas as duas primeiras.)

C. SOCIOPEDAGÓGICOS: 1. Levantamento da situação edu-cacional do Estado de Minas Gerais; 2. Estudo da estru-tura educacional belo-horizontina; Estudo sobre o grau de ade-quação da professora a seu *status* profissional; 3. Estudo sobre as raízes culturais da ação didática; 4. Influência das matérias do curso de formação na prática de professores pri-mários; 5. Problemas e dificuldades de professores primários em Belo Horizonte; 6. sobre as causas da repetência no 1.º ano primário para determinação da importância do fator "nível mental" nas causas de repetência, mediante prova de Terman e Merrill; 7. Interpretação antropológica em educação; 8. Escola e Comunidade — Um estudo de interação (Relatório de pesquisa realizada na Fazenda Rosário, Ibireté); 9. Tensões internacionais e antagonismos de grupos internacionais — Um estudo de estereótipos; 10. Psicologia e estudos pedagógicos em zona rural, e 11. Determinação das áreas de influência das instituições de educação rural em funcionamento na Fazenda Rosário. (A maioria em andamento, estando duas concluídas.)

D. FOLCLORE: 1. Brinquedos preferidos pelas crianças em Minas; 2. Cantigas de roda e outros brinquedos cantados; 3. As fórmulas para escolha de pegador; 4. como brincam as crianças em Belo Horizonte; 5. Superstições mineiras através da escola, e 6. As modinhas mineiras. (Duas con-cluídas.)

Estudos:

1. A Moreninha e a educação nacional de seu tempo; 2. A expressão estética nas escolas mineiras; 3. Compilação de leis

mineiras referentes à educação, e 4. Análise de 300 obras de literatura infantil (Concluídas).

Traduções:

1. POFFENEERGER, Thomas — "Factors in the Formation of Attitudes toward Mathematics", in *Journal of Educational Research*, vol. LVII, n.º 5, jan. 1959; 2. Capítulo dedicado à Aritmética na *Encyclopedia of Educational Research* (Monroe, pag. 44 e segs.) e 3. The Second Report of the Commission on Post-War Plans (Reprinted from *The Mathematics Teacher* for May, 1945).

Publicações:

Além do Boletim do Centro, que é um informativo periódico, foi editado *O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império*, do Prof. Paulo Krüger Corrêa Mourão, estando no prelo *O Ensino em Minas Gerais na República*. Vários trabalhos resultantes das pesquisas em andamento serão objeto de publicação.

Outras iniciativas

1. Organização do Museu de Leitura mostrando a evolução da arte da leitura; 2. Organização da Biblioteca com 2.077 volumes classificados, a maioria versando assuntos de Minas; 3. Instalação de oficina gráfica — Multilith — para as publicações; 4. Arquivo da matéria publicada nos jornais sobre educação; 5. Distribuição a estabelecimentos de ensino e entidades culturais de 11.415 livros fornecidos pelo INEP, 2.302 exemplares de publicações do Centro e 30 laboratórios de ciências oferecidos pelo IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura), e 6. Preparar a documentação destinada à XIII Conferência Nacional de Educação com estes dados: carências qualitativas e quantitativas do ensino em Minas e relatório.

O Centro recebeu a visita de numerosos educadores. O Prof. Edward Fitzpatrick, reitor do Mount Mary College nos Estados Unidos, proferiu três palestras num dos cursos de aperfeiçoamento.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO RURAL

Integrado no Centro a partir de 1958, nele se realizaram várias das pesquisas e cursos acima referidos e ainda as seguintes iniciativas: 1. III Seminário Latino-Americano de Comunicações Audiovisuais em colaboração com o Ponto IV;

2. Instalação de classe experimental primária, com três séries simultâneas em escola isolada; 3. Reuniões anuais dos orientadores em exercício nos municípios; 4. Supervisão e assistência pedagógica, por intermédio de uma Inspetoria Regional de Ensino, das escolas da 6.^a circunscrição, que abrange seis municípios vizinhos; 5. Planejamento do Projeto-piloto da Granja Escolar; 6. Organização do Museu de Ciências Naturais e Físicas; Pesquisas ecológicas: a) Flora e fauna; b) Confecção do mapa geográfico, e c) Estação climatológica (2.^a classe) com três observações ao dia, doada pelo Instituto Nacional de Meteorologia; 7. Seleção vocacional das candidatas a cursos normais regionais. Estudo da redação como teste de personalidade e de controle do progresso escolar. Questionário sobre características da professora rural e de sua escola; artes populares e artesanatos; brinquedos; 8. Colaboração com a Escolinha de Arte do Brasil; 9. Pesquisas helmintológicas em 1.224 pessoas em colaboração com o Dept.^o Nac. de Endemias Rurais e a Secretaria de Saúde do Estado. Esquistossomose e tratamento da verminose; 10. Pesquisas acerca do "Barbeiro", em colaboração com o Dept.^o Nac. de Endemias Rurais, e 11. Instalação e funcionamento do Centro Social Rural, em colaboração com a Superintendência do Ens. Agrícola e Veterinário e a Comissão Brasileira de Assistência Rural.

CENTRO REGIONAL DO RECIFE

Sua instalação teve lugar a 18 de novembro de 1957, ocupando parte do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, transferindo-se para a sede própria no bairro de Apipucos em setembro de 58. Deu-se execução no período 57-60 ao seguinte programa:

Projetos de pesquisa:

1. *Ideologia dos Poetas Populares do Nordeste*. Renato Accioly e Carneiro de Campos. Já editada. Orçamento: Cr\$ 60.000,00.
2. *Interpretação da Literatura Infanto-Juvenil no Nordeste*. Paulo da Silveira Rosas. Já editada. Orçamento: Cr\$ 120.000,00.
3. *Construção de Programa de Ensino Primário adaptado às necessidades de Cultura e Integração Social da Escola ao Meio*. Isnar Cabral de Moura. Concluída. Orçamento: Cr\$ 120.000,00.

4. *Levantamento do Sistema Educacional Cearense*. Joaquim Moreira de Sousa. Concluída. Orçamento: Cr\$ 444.000,00.
5. *O Ensino da Filosofia no Ensino Secundário*. Carlos Frederico Maciel. Editada. Orçamento: Cr? 15.000,00.
6. *Estruturas Tencionais da Censura Familiar: Castigo e Recompensa entre Crianças em Idade Escolar*. Albino Gonçalves Fernandes Filho. Concluída. Orçamento: Cr\$'150.000,00.
7. *Ajustamento Emocional dos professores Primários no Interior de Pernambuco*. Paulo Silveira Rosas. Concluída. Orçamento: Cr? 100.000,00.
8. *O Ensino Médio no Recife*. Itamar de Abreu Vasconcelos. Concluída. Orçamento: Cr\$ 65.000,00.
9. *Levantamento dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Pernambuco*. Maria Luiza de Melo. Concluído.
10. *Levantamento da Situação de Prédios de Escolas Primárias em Pernambuco*. Carlos Ribeiro Sales. Concluído. Orçamento: Cr? 20.000,00.
11. *Mobilidade Espacial e Estrutura Social em Pequenas Comunidades do Nordeste Brasileiro*. Levy Porfírio da Cruz. Em conclusão. Orçamento: Cr\$ 617.850,00.
12. *Mudanças em um Grupo de Jangadeiros em Pernambuco*. Severino Paulo de Aguiar. Em conclusão. Orçamento: Cr? 117.500,00.
13. *Métodos de Seleção para Candidatos ao Ensino Superior*. José Otávio de Freitas Júnior. Em conclusão. Orçamento: Cr\$ 192.000,00.
14. *A Educação da Mulher no Nordeste*. Paulo Silveira Rosas. Em andamento. Orçamento: Cr\$ 250.000,00.
15. *Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco*. Itamar de Abreu Vasconcelos e Antônio Carolino Gonçalves. Em início. Orçamento: Cr\$ 150.000,00.
16. *Meios Informais de Educação*. Paulo Silveira Rosas e Levy Cruz. Em início. Orçamento: Cr\$ 50.000,00 (Excluída contribuição da FAREP).
17. *Áreas Homogêneas do Nordeste*. José Geraldo da Costa. Em planejamento.
18. *O Problema do Menor Abandonado na Cidade do Recife e suas Relações com a Delinquência Infanto-Juvenil*. Márcia Alves de Souza. Interrompida. Orçamento: Cr? 162.000,00.

Além desses trabalhos, 11 pesquisas constantes da programação foram canceladas.

Outras atividades:

Cursos: 1. sobre problemas de política e administração escolar, subordinado ao tema "Educação e Região", realizado em dois períodos, constando de uma série de palestras seguidas de debates; 2. De inglês para professores primários estaduais e municipais, e 3. De iniciação a pesquisas sociais e educacionais destinado a universitários e professores primários.

Bolsas-de-estudo: Foram selecionados 52 candidatos para cursos de aperfeiçoamento no país, promovidos pelo INEP e 5 no exterior, em colaboração com o Ponto IV.

Clube de professoras: coordenado pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, executou um programa de palestras para professores primários, seguidas de debates.

Escola de Demonstração: destinada à experimentação pedagógica no campo do ensino primário, encontra-se em fase de obras.

Representantes do Centro participaram de Simpósio sobre problemas fundamentais de educação, em S. Paulo; de Seminário no Distrito de Palmares, Pernambuco, promovido pelo Serviço Especial de Saúde Pública; da Pesquisa sobre "Caracterização Sociocultural do Município de Timbaúba", a cargo do Prof. Levy Cruz, em colaboração com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e de reunião promovida pela Comissão do Vale do S. Francisco.

Quinzenalmente reúne-se o "Seminário" do Centro Regional com a participação dos diretores, assistentes e interessados, sobre temas educacionais e de ciências sociais, relato de congressos, excursões, comentário de resultados das pesquisas e comunicações.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

O grupo de trabalho constituído prestou colaboração às seguintes iniciativas: 1. Cursos e orientação didática com a Prefeitura e a Secretaria de Educação, no ensino primário; 2. IV Congresso Nacional de professores Primários; 3. Reunião Preparatória da XIII Conferência Nacional de Educação; 4. Seleção de bolsas-de-estudo.

Serviços Diversos

Publicações: Desde sua fundação, o Centro edita mensalmente seu *Boletim* com tiragem de 130 exemplares. Os trabalhos realizados são incluídos na série "Estudos e Pesquisas", referidos antes, e na de "Conferências e Cursos". Na última, foram publicadas: *John Dewey, uma Filosofia da Experiência*, conferência proferida por Newton Sucupira no centenário desse pensador e o volume contendo as conferências e debates do curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro".

Biblioteca: acervo atual — 1.347 livros e 348 periódicos.

Distribuição de livros: Foram remetidos 2.810 a professores e 5.078 a instituições educativas e culturais.

Material didático: encontra-se em organização o setor audiovisual, iniciada uma coleção de diafilmes e aquisição de instrumentos. Foram doados oito laboratórios de ciências a estabelecimentos da capital e do interior, obtidos através do INEP pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

O Centro recebeu a visita de numerosos professores e educadores nacionais e estrangeiros.

CENTRO REGIONAL DO RIO GRANDE DO SUL

Funcionando inicialmente como Centro de Estudos Pedagógicos, reorganizou-se como Centro de Pesquisas em 1956, estando hoje integrado na Universidade do Rio G. so Sul, em virtude do acordo firmado entre o Reitor e o Diretor do INEP. A programação cumprida foi a seguinte:

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Cursos: 1. Aperfeiçoamento de professores primários; 2. Prática de ensino; 3. Metodologia da Linguagem; 4. Metodologia de Estudos Sociais; 5. Inglês, e 6. Administração escolar e orientação da educação primária.

Além de coordenar a concessão das bôlsas-de-estudo oferecidas pelo INEP a professores sul-rio-grandenses, a Divisão tem a seu cargo a seleção, preparação e divulgação de material informativo de interesse didático e planeja a realização anual de cursos de Administração Escolar e de Supervisão Escolar para professores primários.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Estruturada em 1960, ficaram sob sua responsabilidade os estudos anteriormente planejados. Elaborou-se um plano geral de trabalho com a finalidade de retratar a realidade educacional do Rio G. do Sul. Constam desse plano pesquisas, estudos e providências complementares. Incluindo outras iniciativas, foram estas suas realizações:

Pesquisas: 1. Evolução histórica da educação no Rio G. do Sul; 2. Extensão e qualidade dos serviços educativos do Rio G. do Sul; 3. Levantamento sobre as oportunidades de educação artística oferecidas à criança e ao adolescente sul-rio-grandense; 4. Levantamento do vocabulário ativo de cultura média na linguagem comum de adultos e crianças de 12 a 15 anos; 5. Levantamento do vocabulário de palavras que apresentam dificuldades ortográficas; 6. Levantamento de professores municipais sem título; 7. Conteúdo de livros didáticos de nível primário. *Estudos:* 1. Exames de admissão ao ginásio; 2. Ensino de ciências naturais na escola primária; 3. Papel da matemática nas atividades humanas; 4. Psicologia da criança; 5. Guias de ensino; 6. Preparação do teste-diagnóstico; 7. Condições do ensino ministrado nas escolas; 8. Reforma do ensino primário. *Providências complementares:* 1. Critério de classificação das escolas primárias; 2. Organização de material sobre testes de inteligência, e aptidões, para uso de diagnóstico nas escolas, e 3. Classificação dos prédios em que funcionam os estabelecimentos de ensino público em Porto Alegre.

A Divisão programou ainda, a partir de 1959, uma série de projetos em suas atividades regulares: 1. Direção da aprendizagem na 1.^a série escolar primária; 2. Ensino da Geografia; 3. Psicologia educacional; 4. Desenho; 5. Seleção e divulgação de trechos de leitura; 6. Ortografia, e 7. Criação de um Instituto de Ensino Normal Superior.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

Projeto de pesquisa: A criança sul-rio-grandense.

Serviços Diversos

Biblioteca: acervo: 1.645 volumes. Efetuou-se a resenha bibliográfica de livros e artigos publicados na imprensa. Foram elaborados para empréstimo, em colaboração com o Instituto

de Cinema Educativo, 18 microfilmes. A Biblioteca distribuiu a escolas e bibliotecas municipais 10.758 livros fornecidos pelo INEP.

Museu Pedagógico: Dispõe de 572 obras de caráter didático, 11 cartazes para o ensino da leitura, coletânea de jogos, histórias e gravuras. Realizações: 1. Apreciação de fichas de literatura infantil; 2. Adaptação de histórias infantis; 3. Apreciação de fichas relativas à leitura de obras sobre geografia, e 4. Estudo sobre geografia do Brasil.

Destinada a esses setores, o Centro recebeu documentação variada oferecida pela UNESCO e Consulados de países amigos.

Efetuaram-se ainda, por iniciativa do Centro, reuniões semanais de Planejamento para a XIII Conferência Nacional de Educação.

Educadores nacionais e estrangeiros visitaram este órgão, tendo alguns deles realizado palestras sobre temas de sua especialidade.

CENTRO REGIONAL DE SÃO PAULO

Instalado a 6 de junho de 1956, em virtude do convênio celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Reitoria da Universidade de S. Paulo, suas atividades iniciais, além da organização dos serviços administrativos, distribuíram-se pelas Divisões de Pesquisas Educacionais e de Pesquisas Sociais.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Definidos os principais problemas a serem estudados, organizou-se a Seção de Estatística, sendo elaborado um roteiro para apresentação de propostas de pesquisas em colaboração com a Divisão de Pesquisas Sociais.

A princípio, esta divisão teve a seu cargo a realização de projetos de pesquisa e a realização de um seminário para professores primários, que teve a participação de 55 bolsistas. O Seminário constou de cursos intensivos sobre técnicas de ensino da matemática, da alfabetização, psicologia da leitura, da aritmética, pesquisa em educação e ciências sociais, conferências, exibição de filmes educativos, visitas a instituições educativas, empresas e jornais.

Projetos de Pesquisa:

1. *Ficha de observação de alunos.* Levantamento de tipos e frequência de comportamentos escolares na cidade de

- S. Paulo pela observação dos próprios mestres. Técnica utilizada: a) elaboração da ficha com levantamento, classificação, escolha e definição das categorias de comportamento; b) aplicação experimental — 1.^a testagem: em 11 grupos escolares da capital; os dados coligidos foram analisados, fornecendo elementos para a reelaboração da ficha; 2.^a testagem: em 10 grupos escolares, sorteados entre 77, aplicada a 3 alunos por classe, também sorteados. Utilizaram-se 153 questionários. O Boletim do Centro *Pesquisa e Planejamento*, Ano II, n.º 2, junho de 1958, publicou o relatório da pesquisa.
2. *Escalas de Escolaridade*. Elaboração de um instrumento que ofereça informações quanto possível seguras sobre o grau de conhecimentos do aluno de escola primária. Técnica utilizada: a) elaboração de questões; b) aplicação mensal de provas em grupos escolares da capital sobre as disciplinas do currículo, do 1.º ao 4.º ano, num total de 660 alunos. Observadas as etapas do processo estatístico. Concluída em 1960, a pesquisa apresenta análise qualitativa e quantitativa das questões propostas. A primeira parte do relatório foi publicada em *Pesquisa e Planejamento*, Ano II, n.º 2, junho de 1958.
 3. *Levantamento do ensino secundário e normal*. Coleta de dados por meio de questionários destinados a diretores e professores, obtendo-se informações complementares do Departamento de Educação e da Secretaria da Fazenda. Já concluída, seu relatório aguarda publicação na série "Monografias".
 4. *Conteúdo dos livros de leitura para a escola primária*. Técnica utilizada: a) definição das categorias empregadas na classificação do conteúdo das lições; b) análise de aproximadamente 2.000 lições. Concluída. Relatório a ser publicado em *Pesquisa e Planejamento*.
 5. *A posição de alternativa certa num teste de múltipla escolha*. Técnica usada: a) aplicação de 2.400 provas de português em cinco grupos escolares; b) correção e transposição das provas em fichas, e c) elaboração de quadros para a análise estatística. Concluída.
 6. *Estudo experimental sobre a solução de problemas de aritmética*. Procurou determinar se a familiaridade com as situações apresentadas nos problemas influía na solução. Técnica usada: a) construção de um conjunto de provas de familiaridade; b) testagem piloto dessas provas; c) aplicação em amostra de 4 grupos escolares; d) análise dos resultados e elaboração de 12 problemas para cada ano e cada tipo de atividade (comercial, industrial e recreativa;

- e) aplicação dos problemas na amostra, e f) análise estatística dos dados coligidos. Concluída. O relatório será publicado em *Pesquisa e Planejamento*.
7. *Estudo sobre o vocabulário da criança na escola primária*. Palavras mais freqüentes na linguagem escrita e falada. Técnica usada: testagem pela associação controlada, pela composição e pela conversa gravada. Procedida a análise qualitativa e quantitativa dos dados. Concluída.
 8. *Estudo sobre o rendimento na solução de problemas aritméticos na escola primária*. Em planejamento.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

Projetos de pesquisa:

1. *Levantamento do ensino primário na Cidade de S. Paulo*. Foram aplicados 2.837 questionários e realizaram-se entrevistas com 132 professores e diretores numa amostra de 20% das escolas da Capital. Observadas as etapas do método estatístico, foram analisados e interpretados dados sobre a formação do professor, do diretor e auxiliares. A redação final vem sendo ultimada.
2. *Levantamento do ensino normal*. Planejado, aguardando execução.
3. *Organização de Cadastro sobre a Rede Escolar do Município de S. Paulo*. Procedeu-se à coleta dos dados, tratamento e localização das escolas em mapa da Capital.
4. *Planejamento da Extensão da Rede Escolar Primária de Presidente Prudente*. Procedeu-se à elaboração de questionários, coleta, tabulação e análise de dados sobre as condições materiais, capacidade das escolas e o professor. Fêz-se o levantamento da população em idade escolar. Codificaram-se profissões e dados referentes a 2.500 famílias da cidade. Em andamento.
5. *Expectativa de Pais de Alunos quanto ao ensino médio*. Efetuada a coleta, tabulação e análise dos dados, preparouse monografia a ser publicada.
6. *Análise das exigências educacionais não atendidas no ensino industrial*. Inclui: a) estudo da evolução do ensino industrial; b) estrutura atual: rede oficial e rede do SENAI; c) elaboração de um plano de trabalho. Em andamento.
7. *Política e expansão da Rede Escolar*. Efetuou-se a coleta dos dados.

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

Suas atividades iniciaram-se em janeiro de 1958. Constataram de cursos, reuniões, missão pedagógica, instalação de classes experimentais e um serviço de recursos audiovisuais, e seleção de professores.

Cursos: De Especialistas em educação para a América Latina. Realizado anualmente, a partir de 1958, sob os auspícios da UNESCO em colaboração com o Governo brasileiro, reunindo bolsistas dos países latino-americanos, inclusive o Brasil, em número de 88. Versaram os três cursos os seguintes campos: 1. Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Planejamento, Organização, Supervisão e Administração Escolar; 2. Para inspetores escolares do ensino primário estadual, realizados em três oportunidades, com o objetivo de um reexame do conceito de inspeção escolar e discussão de problemas de supervisão e orientação pedagógica, havendo 105 participantes, e 3. Cursos de Férias para professores primários, sobre administração escolar, metodologia, psicologia, sociologia e meios audiovisuais.

Reuniões para delegados titulares das 35 Delegacias Regionais do Ensino Primário Estadual, a fim de participar de um ciclo de conferências e seminários sobre Administração, Política, Filosofia Educacional e problemas do ensino elementar estadual.

Missão Pedagógica, realizada em Presidente Prudente, em promoção do Departamento de Educação com assistência da DAM, tendo como área de estudos problemas da região e disciplinas do currículo primário. Frequentaram 175 professores.

Classes Experimentais — Autorizadas pela Secretaria de Educação, instalaram-se duas classes com um total de 50 alunos (25 por classe) como núcleo do futuro Grupo Escolar Experimental, destinado à observação e prática de ensino de professores e

bolsistas. O corpo docente é constituído em sua maioria de professores especializados na Universidade de Indiana. A partir de 60, instalou-se mais uma classe, aumentando para 71 o número de alunos. Registraram-se 120 estagiários e 452 visitantes.

Audiovisuais — Foi criado o Serviço pelo convênio assinado em abril de 1959 entre a UNESCO e o Ponto IV. Destina-se a orientar a produção e utilização desses recursos na educação, bem como o preparo de livros e manuais básicos de ensino. Técnicos do Ponto IV participaram do planejamento.

Nove candidatos foram escolhidos numa seleção para treinamento básico. Procedeu-se então a um levantamento dos recursos audiovisuais nas escolas primárias e normais da Capital. Em julho de 60 realizou-se um curso de férias para diretores de grupos escolares estaduais sobre os meios de comunicação audiovisual.

Seleção de professores — 1. De professores primários para Brasília, num total de 107 candidatos, submetidos à verificação de nível mental, conhecimentos gerais, capacidade de redação, além de entrevista individual, sendo habilitados 17; 2. De professores primários para aperfeiçoamento nos Estados Unidos, em colaboração com o Ponto IV, havendo seis habilitados; 3. De candidatos a bôlsas-de-estudo para aperfeiçoamento em recursos audiovisuais nos Estados Unidos, também em colaboração com o Ponto IV. Foram habilitados 4 candidatos.

Serviços Administrativos

1. Biblioteca. Organizada em novembro de 1956, dispõe hoje de um acervo de 4.915 livros e 235 periódicos. Empréstimos: 6.576 obras.

2. Seção de Publicações. Tem a seu cargo a reunião de documentos sobre educação, a edição do Boletim *Pesquisa e Planejamento* que vem sendo publicado anualmente e a distribuição de livros destinados pelo INEP a bibliotecas escolares de S. Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás, num total de 47.411 volumes dos 49.972 recebidos.

ENSINO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR, INICIAÇÃO PROFISSIONAL

O grupo de estudos "A" da 3.ª Região, com sede em Recife, do Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento, baseando-se em o relatório do Prof. João Roberto Moreira, no Projeto de Diretrizes e Bases da Educação em andamento no Senado, no substitutivo ao mesmo projeto proposto pela CNI — SESI e nos co-relatórios das professoras Maria Elisa Viegas de Medeiros (Pernambuco) e Zilda Maciel Pires (Ceará), apresentou as seguintes conclusões:

I — CONCEITUAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

1 — O ensino primário, numa conceituação em correspondência com os progressos científicos e as exigências de uma civilização em mudança, é aquele que se exerce:

- a) sem quaisquer restrições de credo, raça, nacionalidade ou ideologia, porque é um dos aspectos da educação fundamental, comum, e como tal é um direito de *todos*;
- b) com vistas à formação da personalidade total do educando, como parte de uma educação integral;
- c) ajustado às necessidades do meio e às condições futuras de trabalho útil.

2 — Torna-se imperiosa uma revisão dos problemas do ensino primário, mediante um plano elaborado em consonância:

- a) com o momento histórico em que vivemos;
- b) com o processo de desenvolvimento do país;
- c) com as condições culturais que servem de embasamento ao regime democrático que esposamos;
- d) com as regiões fisiográficas e as diversidades de suas diferentes zonas culturais;
- e) com as limitações impostas pela escassês de recursos;
- f) com o reconhecimento de que, no conjunto dos sistemas educacionais, a educação primária deve ter tratamento preferencial.

II — AVALIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO FUNDAMENTAL

1 — Nossa escola primária é insuficiente e insatisfatória:

- a) está longe de possibilitar a obrigatoriedade escolar imposta pela Constituição;
- b) não consegue reter o aluno até o fim do curso;
- c) apresenta uma média de escolarização que não vai além de três anos, para cada aluno;
- d) elimina, de ano a ano, uma parte considerável de seus alunos, mediante critério desencorajante de reprovações em massa;
- e) não tem conseguido corrigir o fenômeno da "desordem das idades" que se verifica em todos os graus escolares.

2 — Para eliminar os efeitos dessa escolarização insuficiente e desordenada, cumpre adotar uma política educacional que atenda:

- a) *no âmbito social* — à melhoria das condições sócio-econômicas das populações do país, mediante uma reforma de estrutura que possibilite a reforma agrária, a concessão de crédito agrícola supervisionado o escoamento dos produtos de trabalho, a garantia mínima de sobrevivência e de satisfação das necessidades básicas do homem;
- b) *no âmbito escolar* — à classificação racional dos alunos, em substituição ao critério nocivo das reprovações, permitindo que os escolares progredam de acordo com suas diferenças individuais e aproveitem todas as facilidades que a escola-primária lhes possa oferecer.

III — URBANIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

1 — A escola precisa considerar o fenômeno das migrações desordenadas, que transformam o processo de urbanização de certas áreas em problema social.

2 — Cumpre à ação do Governo empreender os meios para:

- a) fixar o homem à terra, desde que lhe ofereça condições de subsistência condigna;
- b) localizar as populações migrantes naquelas áreas em que melhor possam ser atendidos os seus problemas;

- c) oferecer condições de trabalho útil aos pais dos alunos, e a estes possibilidades de iniciação profissional.

IV — EDUCAÇÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO

1 — Num plano de educação com vistas ao desenvolvimento do país, deve-se levar em consideração não apenas seu processo de industrialização, mas o aproveitamento das riquezas da terra, uma vez que "somos uma Federação formada por Estados predominantemente agrícolas e extrativistas". Cumpre, pois:

- a) elevar, por todos os meios ao alcance, os padrões de vida do trabalhador rural;
- b) oferecer-lhe condições racionais e trabalho, que elevariam de imediato a renda *per capita* do país;
- c) empreender a construção de escolas rurais e escolas-granjas, com intensificação do plano de educação complementar, funcionando todas as escolas como verdadeiros "centros de comunidade".

V — ENSINO COMPLEMENTAR

1 — Impõe-se a extensão da escolaridade primária, mediante a disseminação dos chamados "cursos complementares", reconhecendo-lhes os objetivos educacionais, econômicos e sociais.

2 — Recomenda-se a ampliação do curso primário, em 2 anos com correspondente redução do tempo de escolarização do ensino de grau médio em caráter obrigatório a partir de 1970.

3 — Aceitam-se como disposição transitória, até àquela data, os cursos complementares facultativos, com possibilidade de ingresso, mediante exame de adaptação, na 2.^a série dos cursos de grau médio.

4 — O ensino complementar funcionará com currículos ampliados com agrupação de matérias afins, a cargo de um mesmo mestre para cada grupo, numa tendência de preparação dos alunos para os modos e processos do ensino no grau médio, sendo imprescindível:

- a) realização do ensino e das atividades em horário integral de 6 horas diárias;

- b) iniciação às técnicas modernas do trabalho, em oficinas, laboratório, e instalações adequadas às escolas granjas e escolas rurais;
- c) aproveitamento de tais centros como campo permanente de aperfeiçoamento de professores.

VI — INICIAÇÃO PROFISSIONAL

1 — Recomendam-se as técnicas de iniciação profissional:

- a) nos cursos complementares de nível primário;
- b) nos primeiros anos de ciclo ginásial de todas as escolas de grau médio;
- c) nos cursos supletivos ou regulares, para adolescentes e adultos analfabetos.
- d) em outras unidades escolares tipo SENAI e SENAC.

2 — O ensino no grau elementar deve oferecer um clima favorável à futura orientação profissional, mediante a adoção de métodos ativos, que levam à construção, manipulação e aplicação de atividades inventivas, criadoras e construtivas.

VII — ADVERTÊNCIAS

1 — O grupo de estudo "a" da 3.^a Região manifesta seu desacordo à maneira como o Projeto n.º 2.222-C dispõe sobre as verbas públicas, pondo-se a serviço de entidades de caráter privado. Por outro lado, declara-se insatisfeito com a solução apresentada pelo substitutivo elaborado pela CNI, SESI, no seu artigo 3.º. É de parecer que o Estado, incapaz de atender às necessidades mínimas de sua rede escolar, quando nem sequer pode efetivar as exigências constitucionais sobre a obrigatoriedade escolar no nível primário, não está também capacitado a promover a educação mantida por fundações ou iniciativas de caráter privado, mesmo quando se proponham a fins altruísticos sem visar interesse de lucro.

somente vencida a insuficiência do Estado, para efetivação de seu dever constitucional no tocante à educação, poderá êle empregar seus excedentes na ajuda àquelas instituições de caráter privado.

Manifesta seu repúdio a qualquer forma de monopólio reconhecendo à família o direito de decidir sobre a educação de seus filhos, sendo de parecer que somente o Estado pode

oferecer a garantia de um ensino gratuito, aberto a todos, sem restrições de natureza econômica, ideológica, racial ou político-partidária.

2 — Rejeita o artigo 25 do Projeto-de-Lei n.º 2.222-C, de 1957, em que preceitua que "o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social":

- a) porque o raciocínio é apenas um dos elementos que interessam a uma estimável educação *intelectual*;
- b) porque tão valiosa quanto as atividades de "expressão" são as de elaboração mental;
- c) porque não atende às exigências de uma educação integral, com vistas à formação de personalidade total.

Recife, 16 de dezembro de 1960.

ass.) *Eneida Rabelo Álvares de Andrade*, Coordenadora; *Maria Elisa Viegas de Medeiros*, *Manuel Vanderlei de Gusmão* — Alagoas, *Zuleica da Costa Romano* — Rio G. do Norte, *Isnar Cabral de Moura* — SENAC de Pernambuco, *Maria Edite de Barros Vieira*, *Ana de Uzeda Luna*, *Luísa Moreira Goibinhas*, *Celina Lima Verde de Carvalho*, *Ana Borba de Lima*, *Maria das Graças*. *Sá Leitão Didier*, *Valdeci Rabelo Álvares Camelo*, *Maria Luísa de Melo*, *Miriam de Carvalho Didier*, *Hercília Cunha*, *Lucilda Jordão d'Oliveira e Antônio Lucena* — Paraíba — Senai.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Refletindo a discussão em torno do Projeto de Diretrizes e Bases, ao elaborar o capítulo — DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA — na Constituição do Estado da Guanabara, os deputados constituintes defenderam filosofias educacionais diversas, prevalecendo afinal a que concede primazia à escola pública. como subsídio para uma análise da evolução do texto, apresentamos: I. Redação aprovada pela Subcomissão de Educação e Cultura; II. Substitutivo do Dep. Paulo Alberto Monteiro de Barros, e III. Redação aprovada em plenário.

I. Redação aprovada pela Subcomissão de Educação e Cultura

CAPITULO

Da Educação e da Cultura

Art. 1.º Obedecidas as normas e os princípios da Constituição Federal, o sistema de educação escolar do Estado da Guanabara se orientará para a formação da personalidade do educando, sua promoção e perfeita integração na comunidade, como elemento consciente de sua responsabilidade no progresso social.

Art. 2.º Ao Estado cabe coordenar, amparar e estimular todas as atividades educativas e culturais, orientando-as para o bem comum.

Art. 3.º O Estado ministrará ensino primário gratuito e obrigatório e desenvolverá o ensino técnico-profissional de graus médio e superior, variado, multiplicado e ordenado às exigências do desenvolvimento e do progresso tecnológico.

Art. 4.º A fim de assegurar igualdade de oportunidade a todos, a lei criará bônus-de-estudo, destinadas aos carentes de recursos e que serão pagas diretamente ao responsável ou ao educando, se fôr capaz, mediante critérios objetivos de seleção.

Art. 5.º .Fica assegurado a todos, na forma da Lei, o direito de transmitir seus conhecimentos e doutrinas.

Art. 6.º Caberá aos professores, dentro das diretrizes traçadas pela Lei Orgânica do Ensino, plena autonomia didática e responsabilidade integral na aferição de resultados.

Art. 7.º A Secretaria de Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público estadual em matéria de ensino.

Art. 8.º Será votada a Lei Orgânica do Ensino da Guanabara, que se constituirá em código de toda a legislação escolar.

Art. 9.º A lei criará o Conselho Estadual de Educação e Cultura, cujas atribuições, além de outras, serão:

I — Planejar anualmente a aplicação dos recursos estaduais destinados à educação, especificando, dentro de critério de prioridade, os quantitativos globais destinados à:

- a) manutenção, conservação e expansão da rede oficial de escolas públicas;
- b) construção de novos estabelecimentos de ensino público, de acordo com dados resultantes de levantamentos demográficos, condições sociais e exigências do mercado de trabalho;
- c) distribuição das bolsas-de-estudo, em concursos públicos, mediante critérios de seleção efetiva, que afastem a influência política ou a proteção administrativa.

II — Apresentar ao Governador e ao Secretário, bem como à Assembléia Legislativa, informação completa sobre a situação do ensino no Estado.

Art. 10. A Lei instituirá o Fundo Estadual de Educação, cujos recursos serão aplicados preferencialmente na manutenção e expansão da rede de ensino público.

Art. 11. A Lei organizará a carreira do magistério.

Art. 12. Os cargos do magistério oficial de qualquer grau só poderão ser preenchidos por concurso de provas ou de provas e títulos.

Art. 13. Os estabelecimentos oficiais poderão contratar técnicos de reconhecida competência para ministrai* aulas nos seus cursos.

Art. 14. O Estado da Guanabara aplicará nunca menos de 20% das receitas dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. O Estado solicitará obrigatoriamente da União o auxílio pecuniário de que trata o art. 171, parágrafo único, da Constituição Federal.

Art. 15. As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de 100 pessoas, contribuirão, anualmente, para o Fundo Estadual do Ensino, com a quantia correspondente a 50 bolsas-de-estudo integrais, de nível primário.

Parágrafo único. O Conselho Estadual de Educação fixará, no início de cada ano letivo, o valor destas bolsas.

Art. 16. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação com o Estado, aprendizagem de ofícios e técnicas do trabalho aos menores, seus empregados, dentro das normas estabelecidas pela Lei Orgânica.

Art. 17. Ao ensino noturno, de adolescentes ou adultos de qualquer grau ou espécie, será permitido calendário escolar próprio e independência na organização dos currículos, orientados sempre para as necessidades do mercado de trabalho.

Art. 18. não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos, mantendo o Estado da Guanabara o regime de reciprocidade com relação aos diplomas das demais unidades da Federação.

Art. 19. A reprovação, por falta de aproveitamento ou de freqüência, de aluno de grau médio ou superior, matriculado em estabelecimento oficial ou beneficiário de bolsa-de-estudo, implica no cancelamento da matrícula ou na perda da bolsa concedida.

Art. 20. Fica criado o Serviço Estadual do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, com atribuições e recursos que serão fixados em lei.

Art. 21. O Estado promoverá a criação de bibliotecas públicas e a realização de festivais de música, teatro e cinema, com fins educativos.

Art. 22. A Secretaria de Educação criará um centro de aperfeiçoamento para os professores de grau médio do Estado, quer do magistério público, quer do particular.

Art. 23. não são consideradas despesas com o ensino, para fins de elaboração orçamentária:

- a) as de assistência hospitalar, ainda quando ligadas ao ensino;
- b) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Fica reconhecido o direito de ingresso automático no magistério primário oficial, na forma das leis e regulamentos anteriores, às alunas que, na data da promulgação desta Constituição, estejam freqüentando os cursos normais oficiais do Estado.

Sala Afrânio de Melo Franco, em 3 de janeiro de 1961. — Gladstone Chaves de Meio — Sandra Cavalcanti — Paulo Alberto Monteiro de Barros, vencido com voto em separado consubstanciado em substitutivo já apresentado à Comissão Constitucional.

II. Substitutivo do Dep. Paulo Alberto Monteiro de Barros

CAPITULO

Da Educação e Cultura

Art. — A função de educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo, administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da lei orgânica do ensino.

§ 1.º O Conselho Estadual de Educação e Cultura, além do seu Presidente, compor-se-á de seis membros nomeados pelo Governador, entre pessoas de reputação ilibada, renovando-se de três em três anos pelo terço. As nomeações serão submetidas à aprovação da Assembléia Legislativa, sendo vedada a nomeação de proprietários de estabelecimentos de ensino ou membros do respectivo Sindicato.

§ 2.º O Conselho, cujas atribuições serão fixadas em lei Orgânica, funcionará sob a presidência do Secretário de Educação e Cultura, seu membro nato.

§ 3.º O Conselho elegerá, por maioria absoluta, três pessoas de notório saber em questões de ensino, dentre as quais o Governador escolherá o Diretor de Educação e Cultura, cujo mandato será de quatro anos.

§ 4.º Ao Diretor de Educação e Cultura, competirão as funções de Administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o exercício do poder disciplinar, nos termos da lei orgânica.

§ 5.º Os membros do Conselho Estadual de Educação e Cultura, bem como o Diretor de Educação e Cultura não poderão exercer atividades político-partidárias, sob pena de perda dos cargos.

Art. — O Estado promulgará a lei orgânica do ensino e cultura, instituindo, observadas as diretrizes e bases da educação nacional, o sistema do ensino público e as condições do particular, incluindo naqueles, além de escolas de todos os graus e ramos, instituições extra-escolares destinadas à promoção e difusão da cultura física, científica

e artística e de informação em geral, bem como de proteção ao patrimônio cultural, artístico e histórico.

§ 1.º A lei orgânica do ensino somente será reformada nas seguintes hipóteses:

I — Quando se verificarem alterações nas bases e diretrizes nacionais, que importem na necessidade de fazer adaptações no seu texto;

II — Quando assim o solicitar a maioria absoluta do Conselho Estadual, nos estritos pontos a que se referir a proposta;

III — Quando, por iniciativa do Governador ou de um terço da totalidade dos Deputados, mediante proposta que obtenha aprovação da maioria absoluta da Assembléia.

§ 2.º O Fundo de Educação será constituído com os recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado, outros que a lei orgânica lhe atribuir e de quaisquer contribuições ou doações.

§ 3.º O Conselho Estadual de Educação e Cultura terá, também, iniciativa para propor à Assembléia Legislativa as leis complementares necessárias ao desenvolvimento dos princípios e diretrizes da lei orgânica do ensino e poderá baixar instruções e regulamentos para a fiel execução e desenvolvimento dos mesmos princípios.

§ 4.º O Conselho manterá os serviços que lhe incumbem com os recursos do Fundo de Educação a cujos cofres serão recolhidas as dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios nos termos da Lei orgânica do ensino que regulará, também, as atividades financeiras do Conselho e estabelecerá as condições e normas de aplicação dos seus recursos, bem como, na proposta que deverá ser encaminhada à Assembléia, a especificação das verbas de suas despesas que devam ser incluídas no orçamento geral do Estado, no sentido de assegurar o rigor e a perfeita fiscalização dessa aplicação e a inviolabilidade desses recursos, de exclusiva destinação à obra de educação e cultura.

§ 5.º Constituirão reserva patrimonial do "Fundo de Educação" cinco por cento dos seus recursos anuais.

Art. — A lei orgânica do ensino, dentre outras providências, regulará:

a) a obrigatoriedade do ensino primário público a todas as crianças de seis a quatorze anos de idade;

b) o acesso, mediante concurso, às vagas dos estabelecimentos públicos de ensino médio, aos carentes de recurso;

c) o acesso, mediante concurso de bolsas-de-estudo e de manutenção, às vagas dos estabelecimentos públicos de nível superior, aos estudantes carentes de recursos, e que revelarem maior capacidade;

d) a aplicação anual da quota constitucional mínima de 20% da receita estadual de impostos na manutenção e expansão da rede estadual: de escolas públicas de nível primário e médio e de formação do magistério primário;

e) a aplicação, na construção de escolas públicas de nível primário e médio, da taxa de 10% sobre o valor dos espólios nas transmissões causa-mortis e de 5% sobre o valor total das operações inter-vivos;

f) a liberdade da iniciativa privada para ministrar ensino de todos os níveis e ramos, nos termos da lei de diretrizes e bases da educação nacional e da Lei Orgânica do Ensino Estadual;

g) a criação e manutenção do ensino posterior ao primário, de caráter geral e vocacional, ajustado às condições do meio e suas necessidades educacionais;

h) o provimento, sempre por concurso de títulos, provas e estágio posterior, das cadeiras das escolas de formação pedagógica e das demais escolas de nível médio;

i) a exigência da nacionalidade brasileira para os cargos de direção dos institutos de ensino;

j) a situação funcional do magistério e dos auxiliares dos serviços de ensino e cultura, cujos direitos e deveres serão regulados em estatuto próprio;

k) a organização do ensino público de nível primário em seis séries, divididas em dois ciclos, o primário em quatro séries e o complementar de duas, estas últimas equivalentes à primeira e à segunda do nível médio;

l) a organização do ensino público de nível médio, ministrado, seja em escolas de ramos isolados, seja em centros compreensivos de ensino médio;

m) a organização do ensino pedagógico;

n) a organização do ensino superior;

o) a duração do ano e dia letivos (calendário escolar);

p) a obrigatoriedade, por parte do Conselho Estadual de Educação e Cultura, de elaborar o plano Estadual de Educação, quinquenal, a ser submetido à Assembléia Legislativa, que poderá, inclusive, controlar a sua execução.

§ 1.º A educação ministrada pelo Estado será gratuita em todos os seus graus e modalidades.

§ 2.º Os estabelecimentos particulares de ensino ficam isentos de qualquer taxa ou imposto.

Estado da Guanabara, 2 de janeiro de 1961. — Paulo Alberto Monteiro de Barros.

III. Redação final aprovada em plenário

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art. 54. Obedecidos os princípios e as normas da Constituição Federal e das leis complementares, o sistema do ensino do Estado orientar-se-á de acordo com as exigências do desenvolvimento do país, visando à formação do educando como elemento consciente de sua responsabilidade no progresso e na justiça social.

§ 1.º O Estado estimulará, por todos os meios ao seu alcance, as atividades culturais, procurando incentivar de modo especial as que reflitam a realidade brasileira.

§ 2.º O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelo Estado e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

§ 3.º O ensino primário nas escolas públicas será ministrado a todas as crianças de 6 a 14 anos de idade.

Art. 55. São instituídos o Conselho Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Cultura, incumbidos de planejar e orientar, respectivamente, o ensino e as atividades culturais, com organização e atribuições previstas em lei.

Art. 56. Serão destinados 22% das rendas tributárias do Estado para constituir o Fundo Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único. Os recursos do Fundo Estadual de Educação e Cultura serão aplicados, exclusivamente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público e das atividades culturais do Estado.

Art. 57. O Estado auxiliará a iniciativa particular no setor da educação, concedendo financiamento aos estabelecimentos de ensino oficializados, de comprovada idoneidade, com mais de 10 (dez) anos de existência.

Parágrafo único. A lei estabelecerá as condições segundo as quais os bancos do Estado farão o financiamento de que trata este artigo, cabendo ao Conselho Estadual de Educação apreciar e dar parecer sobre os respectivos pedidos.

Art. 58. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação com o Estado, aprendizagem técnica aos menores, seus empregados, dentro das normas estabelecidas pela Lei Orgânica.

Art. 59. A lei organizará a carreira de magistério.

§ 1.º Os cargos de magistério oficial, de grau médio e superior, só poderão ser preenchidos por concurso de provas e títulos.

§ 2.º O cargo de professor de ensino primário será provido, exclusivamente, por professores formados pelos estabelecimentos oficiais de ensino normal mantidos pelo Estado.

Art. 60. A educação dos excepcionais será objeto de especial cuidado e amparo do Estado, assegurada ao deficiente a assistência educacional, domiciliar e hospitalar.

Art. 61. não será concedida licença para construção de conjuntos residenciais pelos Institutos de Previdência, federais ou estaduais, sem que incluam edifícios para funcionamento de escola primária com capacidade para seus prováveis moradores em idade escolar.

Art. 62. O Estado deverá criar estabelecimentos oficiais de ensino médio nos bairros ou núcleos de população superior ao 25.000 (vinte e cinco mil) habitantes.

Art. 63. À Universidade do Rio de Janeiro, organizada em Fundação, será assegurada autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, podendo ser acrescida das instituições de ensino superior e de pesquisa científica ou de cultura artística, inclusive as de aplicação técnica, pertencentes ao Estado.

§ 1.º Para custeio das atividades de pesquisa, de ensino, artes e desportos, receberá a Universidade subvenção nunca inferior a 2,5% (dois e meio por cento) da arrecadação tributária, cuja aplicação será obrigatoriamente apreciada pelo Tribunal de Contas.

§ 2.º A mora na remessa das contas referentes à parte subvencionada, até o quarto mês do exercício seguinte, interromperá o recebimento da subvenção do exercício em curso.

§ 3.º Os saldos resultantes da aplicação da subvenção passarão a constituir um fundo de reserva destinado à aquisição, dos bens patrimoniais das Faculdades integrantes da Universidade, ou que a ela vierem a ser incorporadas.

§ 4.º A Universidade do Rio de Janeiro, com a denominação de Universidade do Estado da Guanabara, e suas unidades integrantes deverão, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias após a promulgação da Constituição, enviar ao Patrimônio do Estado, para tombamento, por intermédio do governador, a relação de todos os seus bens patrimoniais adquiridos com subvenções ou auxílios do Estado.

§ 5.º Caberá ao Estado o direito de fiscalizar a aplicação das subvenções, assim como o de rever, em grau de recurso, os atos que envolvam matéria patrimonial ou financeira da Universidade do Estado da Guanabara.

§ 6.º Caberá ao governador a nomeação do reitor, escolhido em lista tríplice organizada pela Universidade na forma dos Estatutos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

SERVIÇO AUDIOVISUAL NO C.R.P.E. DE S. PAULO

Foi inaugurado a 14 de dezembro último, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo, o Serviço de recursos audiovisuais, instalado na Cidade Universitária, com a finalidade de prestar assistência técnica aos estabelecimentos de ensino no planejamento, produção, treinamento, utilização e distribuição desses recursos indispensáveis à didática moderna.

O Serviço possui o equipamento exigido para suas atividades, havendo laboratório de som destinado à produção de filmes, laboratório fotográfico, sala especial para produção de materiais gráficos, além de máquinas de projeção para filmes, diafilmes e diapositivos.

INSTITUCIONES BRASILEÑAS DE INVESTIGACION EDUCACIONAL

com esse título, o boletim de informações culturais e pedagógicas *La Educación en America* da OEA (Organização dos Estados Americanos) divulga, num de seus últimos números, amplo informativo sobre a estrutura e ação do INEP, bem como dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

O SENAI E A INDUSTRIALIZAÇÃO DO PAÍS

Ao deixar a direção do SENAI, o Prof. Joaquim Faria Góis proferiu estas palavras:

O SENAI nasceu há quase duas décadas, como um dos instrumentos de processo da industrialização do país. Não bastava a crescente aquisição de máquinas. Urgia ampliar-se a nossa capacidade de preparar homens para operá-las, mantê-las em funcionamento e, com o andar dos tempos, fabricá-las aqui mesmo.

Um novo conceito legal, o da obrigação de os industriais realizarem a aprendizagem "sistemática" dos seus trabalhadores, foi instituído e alçado mais tarde ao plano de preceito constitucional.

Por essa forma o Estado associava-se á empresa privada na fixação de um dever social, na sua realização e no seu controle.

Bons fados fizeram com que um ministro idealista, Gustavo Capanema, convocasse dois homens de livre empresa, de excepcional espírito de liderança, Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, e alguns educadores com longos serviços e especialização neste setor, um dos quais, Roberto Mange, sempre presente na vida do SENAI, mesmo depois de morto.

Recebemos por igual, em 1939, o privilégio de participar dos estudos iniciais da organização do novo serviço, juntamente com Francisco

Montojos e Lycerio Schreinrer, antes com sua prestigiosa presença nesta solenidade. Mais tarde, João Luderítz veio associar-se ao grupo.

Em 1952, surgiu o ato legal da criação do novo serviço e o nosso ingresso em funções de sua direção até o dia de hoje.

No princípio havia só um decreto e nem um centil nos cofres. Vieram a seguir, e lentamente, as primeiras arrecadações, os primeiros serventuários, a estruturação de órgãos, os cursos pioneiros em prédios provisórios, as primeiras construções escolares, as primeiras máquinas, os programas iniciais, até a realidade dos nossos dias da maior rede de ensino profissional para operários existente na América Latina.

Dezoito anos foram gastos nesse labor fascinante, que granjeou crescente apreço em vários países e significativo julgamento de organismos internacionais que nos têm assistido com missões de técnicos estrangeiros, com bolsas-de-estudo para treinamento de nosso pessoal e com estágio de administradores de países americanos, para a observação da solução brasileira, já adotada em alguns deles.

Nessa linha de confiança no trabalho do SENAI há que registrar-se com desvanecimento, a decisão do EXIMBANK concedendo-lhe um empréstimo de US.\$ 4.500.000,00 para aquisição de equipamento. com relação a entidades de ensino, o fato ocorreu pela primeira vez na história daquele organismo de crédito de Washington.

Na evolução do SENAI, cabe registrar o zelo na obediência a certas diretivas e a certas práticas que

se constituíram afinal uma tábua de valores.

A primeira atitude foi a de juntarmos em nossa equipe gente de boa qualidade. Rememoramos o trabalho de joalheiros dos iniciadores do SENAI, descoberta de jovens engenheiros e educadores.

Desde logo fêz-se o SENAI uma escola de lealdade aos ideais da instituição, de cultivo e dedicação à obra e de renúncia a propósitos estritamente pessoais.

Constituiu-se, ao mesmo tempo, numa escola profissional de formação de administradores, através de um plano consciente e sistemático de treinamento de equipes, o próprio desempenho de tarefas suplementado por cursos e estágios, alguns no estrangeiro, nos casos indicados.

Foi, por último, uma escola de decência, em todos os sentidos que este termo deva ser usado, criadora de clima de respeito recíproco e de preservação dos recursos da instituição, inteiramente aplicados em prédios escolares, máquinas, ferramentas, material didático e no pagamento de administradores, técnicos e professores.

Regras aparentemente tão singelas, aplicadas a um corpo de serventuários, escolhidos por processos seletivos, explicam, no nosso entender, a existência de um forte espírito de comunidade, de preservação de uma obra *nacional*, isto é, pertencente à nação.

com essa repetida, foi possível atravessar quase duas décadas, vários governos, várias administrações da Confederação e das Federações da Indústria, com a conservação quase completa do mesmo qua-

dro de diretores, fato inteiramente inusual em nosso meio.

Em plena fase de sua expansão nos seus aspectos numéricos, geográficos, patrimoniais e técnicos e de conquista da opinião pública, a obra não se transformou em centro de empreguismo. Uma equilibrada divisão de poderes entre homens de empresa e educadores assegurou tal estrutura.

Outro aspecto de nossa história é o da experiência sucedida, a primeira que se faz em nosso país, tão preconizada por vários estudiosos da administração escolar — da gestão de um sistema de ensino Inteiro, em regime de autonomia didática, financeira e administrativa, através de Conselhos Regionais e diretorias locais, sem entraves burocráticos, agindo com presteza, com flexibilidade e capacidade de adaptação às peculiaridades locais.

Este é o patrimônio que estamos transmitindo ao novo diretor do Departamento Nacional, Prof. Abelardo Oliveira Cardoso, antigo aluno de escola profissional, graduado como professor pela antiga Escola Normal Wenceslau Braz, membro do magistério das escolas industriais e diretor de Escola Técnica de Belo Horizonte.

Do fundo da alma, os nossos desejos e os nossos votos são no sentido do completo sucesso de S. Exa., para benefício e progresso da instituição a que demos tanto de nós mesmos.

Sabemos que o processo inflacionário determina não somente a quebra de valores materiais, como os de natureza ética, aqueles a que devemos maior valor que aos técnicos, tão próprios em nossa instituição.

Esperamos que o grande investimento feito em prédios e equipamentos, em homens e em ideais, assegure à estrutura do SENAI a solidez necessária para resistir a tal contingência e que os horizontes da esperança, que se abrem para o país nesta hora, derramem a sua luz sobre esta instituição.

Retiro-me de sua direção como um premiado pelas demonstrações tão significativas dos últimos três meses, de tantos nomes expressivos na educação do país e dos meus amigos, serventários e chefes deste e dos

Departamentos Regionais, aos quais manifesto a minha profunda gratidão.

O IBECC EM SAO PAULO

O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura foi criado em 1946, para cumprir compromissos assumidos pelo Brasil na Convenção de Londres, que instituiu a UNESCO.

A Seção de São Paulo do IBECC, instalada em 1950, vem desenvolvendo um programa que visa:

- 1 — Incentivar nos jovens o interesse pela Ciência.
- 2 — Melhorar o ensino das Ciências nas escolas médias.
- 3 — Auxiliar o ensino e a pesquisa nas escolas superiores.

1 — como iniciativas destinadas a despertar e incentivar nos estudantes brasileiros o gosto e o interesse pelas matérias científicas, mantém o IBECC:

a) o *Clube de Ciências*, cujos associados recebem periodicamente jornais que os orientam na execução de experiências, publicações estas elaboradas por professores de alto nível e cientistas que se oferecem para colaborar. Cada um desses boletins contém 30 ou mais descrições de experiências, inicialmente fornecendo todos os dados e evoluindo para sugestões de experimentos mais delicados. Para o Clube de Ciências, o IBCEC de São Paulo estudou, produz e fornece, a preço de custo, *kits* — laboratórios de estudante — que permitem a realização de experiências, estando disponíveis, no momento, os seguintes: Ciências, Química, Física (Eletricidade e Eletrônica) e Biologia. Além desses, estão sendo fornecidas também "Caixas de Ciências", unidades especiais para experiências de: eletromagnetismo, radioatividade (Geiger), rádio transmissor, Genética, síntese de polímeros, hormônios vegetais e outras. Mais de 8.000 *kits* estão atualmente em uso no País e mesmo no Exterior, sendo que também escolas se utilizam destes conjuntos econômicos.

b) o *Concurso Cientistas de Amanhã* — com o patrocínio das Organizações Novo Mundo — Vemag, o Instituto realiza, anualmente, um certame destinado a revelar jovens com talento científico. Dez estudantes, classificados por trabalhos apresentados, são levados à Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, durante a qual são entrevistados por Cientistas, sendo escolhidos os três primeiros colocados, que recebem prêmios em dinheiro e bolsas-de-estudo concedidas pelo Ministério da Educação, pela Federação das Indústrias de

São Paulo e, eventualmente, por outras Entidades.

c) a *Feira de Ciências*, que teve sua primeira apresentação, com grande sucesso, em 1960, e na qual foram apresentados trabalhos realizados por alunos das escolas secundárias do Estado de São Paulo, sob a orientação de seus professores. Constitui uma oportunidade para os professores d

e Ciências demonstrarem ao público em geral o trabalho silencioso e incógnito realizado em suas escolas.

d) a *Casa do Cientista de Amanhã*, onde professores e estudantes secundários podem adquirir material de laboratório, a preço de custo, e onde são realizadas, semanalmente, demonstrações sobre determinados assuntos das matérias científicas de 1º e 2º ciclos.

e) um *programa de divulgação científica pela televisão*, apresentado semanalmente, com a duração de 30 minutos, que já foi realizado durante cerca de um ano (1959/1960), está planejado em novas bases para 1961.

2 — com o objetivo de reformar o ensino científico, pelo emprego de método experimental, demonstração de leis, e ensinando o real significado do método científico, vem o IBCEC de São Paulo desenvolvendo os seguintes setores:

a) *Produção de material* — O Instituto estuda, projeta e fabrica equipamento para o ensino experimental das Ciências, fornecendo-o a preço de custo às escolas, sem intermediários. O equipamento é projetado com a finalidade de evitar duplicidade de peças, sendo, ao mesmo tempo, satisfatório do ponto-de-vista científico, pedagógico e econômico.

Constituído de partes, como um "mecano", evita a utilização de aparelhos especiais, com os quais se demonstram leis e fenômenos aparentemente "especiais", para dar a possibilidade de serem procuradas (e encontradas várias) condições experimentais para observar-se determinado fenômeno. Mais de 2.000 escolas utilizam hoje esse equipamento, podendo-se afirmar que tal movimento realmente iniciou, entre nós, do ponto-de-vista de intensidade e qualidade, o ensino experimental das Ciências nas escolas médias. Os fornecimentos têm sido feitos diretamente às escolas, ou através do Ministério da Educação, por seus órgãos INEP e CADES, ou ainda atendendo a solicitações das Secretarias de Educação de vários Estados do País.

b) *Instruções para professores* — Incluem, no momento: Instruções avulsas para experiências, de Física e de Biologia, e Demonstrações selecionadas para Química (algumas em tradução autorizada pela "Manufacturing Chemists' Association, Inc."). Essas publicações, que acompanham o equipamento fornecido às escolas, têm sido utilizadas nos cursos para professores, realizados pelo Instituto, e serão fornecidas gratuitamente a qualquer professor ou entidade que as solicite.

c) *Cursos para professores* — Vêm sendo ministrados vários, e de vários tipos, atendendo a solicitações de diversas Entidades, como a Secretaria da Educação de Minas Gerais, o SENAI, etc, e destacando-se os ministrados no CATEC (Centro de Aperfeiçoamento de Técnica do Ensino de Ciências), mantido pela CADES junto ao IBECC de São Paulo.

d) *Associação de professores de Ciências do Brasil* — A.P.C.B. — Trabalhando para fins idênticos aos do Instituto, realiza seu Congresso Anual na Reunião Anual da S.B.P.C. Distribui a seus associados, periodicamente, as publicações do IBECC e outras de interesse para o ensino experimental.

e) *Prêmios a professores* — No Concurso Anual "Cientistas de Amanhã", são destinados dois prêmios de viagem e um em dinheiro a professores que se destacarem pelas suas atividades em prol da melhoria do ensino das Ciências, e na Sessão de Educação da S.B.P.C. são conferidos prêmios em dinheiro para projetos de aparelhos.

3 — Desde 1955, vem o IBECC de São Paulo atendendo a pedidos de equipamento de laboratório que lhe são dirigidos por *Escolas Superiores e Institutos de pesquisa* em geral, e está à disposição deles para fabricar equipamento padronizado ou especial, destinado ao ensino ou à pesquisa, com o auxílio de vários especialistas, e de um corpo de técnicos e operários cada vez mais selecionado, e ainda contando com máquinas de precisão doadas pela Fundação Rockefeller, procura-se aperfeiçoar a organização deste serviço.

O Instituto tem suprido, especialmente, escolas médico-biológicas, com material para Fisiologia e Farmacologia, Bioquímica e Química, Anatomia, Histologia, Microbiologia, Clínica e Cirurgia Médica. Dispõe, também, de outro equipamento destinado a escolas de Engenharia, Departamentos de Física e História Natural de Faculdades de Filosofia, etc.

O IBECC de São Paulo mantém, em estoque, produtos químicos para

pesquisas, particularmente os produzidos pela "Sigma Chemical Co.", organização sem fins lucrativos, e que foi responsável pelo desenvolvimento da pesquisa bioquímica nos Estados Unidos e no mundo, em geral.

Essas realizações da Seção Paulista do IBECC tornaram-se possíveis, e vêm sendo ampliadas, graças a auxílios e subvenções recebidos das seguintes entidades: Governo do Estado de São Paulo, Fundação Rockefeller, Universidade de São Paulo, Ministério da Educação (INEP, CADES e CAPES), Conselho Nacional de Pesquisas e numerosas Indústrias particulares.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS

Recebemos da Presidência da Campanha, com pedido de publicação, o artigo a seguir, da Prof Eliana Maria de Oliveira, assessora pedagógica da Diretoria. O cotejo dessa matéria com as apreciações feitas sobre o funcionamento da Campanha, no trabalho publicado em o n° 78 desta Revista, sob o título "Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro" do Prof. Jaime Abreu, parece-nos suficientemente elucidativo

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS

Sua contribuição ao ensino não Brasil

Nascida de puro idealismo, vibrando ainda hoje desde o Acre ao Rio Grande do Sul, graças à força deste ideal que a mantém corajosa

e desbravadora como um bandeirante incansável, lutando decidida e valentemente para firmar-se na conceituação das necessidades brasileiras, esta Campanha traz a mais viva e exata característica "dos tempos".

Surgida em pleno século XX, marca-se através da época em que vive. Acompanha, com muita expressão e domínio de consciência, a marcha vertiginosa dos acontecimentos e ciclos sucessivos, na evolução natural da *res publica*.

Isenta das exigências burocráticas, realiza-se através de suas características específicas, como entidade de cunho eminentemente *democrático*, sem discriminação *religiosa, étnica* ou *social*, *apoiando-se na movimentação comunitária, preocupando-se com, a imperiosa necessidade da difusão do ensino, tornando-o acessível a todos os brasileiros.*

A quantos compatriotas vem esta Campanha beneficiando? E de que maneira vem prestando sua colaboração?

Aporta em terras "nunca dantes visitadas" pelos Poderes Competentes e sem medir esforços, iça a bandeira da salvação, para os sequiosos do saber e da cultura.

Este é, em nosso entender, um dos maiores atributos do seu valor como entidade, de amplitude nacional. Atinge pontos distantes, afastados dos centros urbanos, e até de difícil acesso, executando, com seus poucos recursos, programas de intensa repercussão social, econômica e educativa acima de tudo, transformando, em alguns casos, pequenos núcleos em verdadeiros centros desenvolvidos e prósperos, como é o caso de Inhapim, Minas Gerais, on-

de 70% dos habitantes locais, possivelmente, deixariam sua comunidade para estudar fora, ou ficariam com os rudimentos da educação primária, o que nem sempre satisfaz.

com a presença do Ginásio de Inhapím, o mercado de livros ascendeu consideravelmente e a vida sócio-econômica foi atingida de modo extraordinário e surpreendente.

Este não é um caso esporádico, outros se intensificam pelo Brasil a dentro, onde as comunidades se reúnem para aquisição dos prédios próprios e material didático.

Em Caravelas, na Bahia, tudo se faz para o Ginásio Santo Antônio, com a participação efetiva da Comunidade, onde uma Associação de Pais presta grande serviço à causa do ensino.

Em Goiás, por exemplo, dos 13 estabelecimentos nove (9) possuem sede própria, o que vem ratificar nossa assertiva, do trabalho comunitário. Alagoas é outro exemplo de esforço e desenvolvimento em benefício da sede própria, pela movimentação da comunidade. Minas Gerais, o Estado do Rio e em quase todas as unidades da Federação há o interesse pela sede própria.

É realmente um empreendimento *sui generis* de âmbito nacional; recebendo subvenção dos poderes públicos, continua como entidade privada, gozando de independência funcional, caracterizando seus objetivos, vinculando-se às iniciativas públicas, *fazendo educandários* para atender ao *povo*, nas mais diversas condições de suas necessidades.

Falamos em fazer porque expressa melhor nosso sistema educativo, onde há uma realização específica. Ela se faz sem qualquer mescla de

comercialismo, *sem fins lucrativos*, logo, sem exigir alunos. Ela exige dos alunos estudo, aprendizagem, conhecimentos sólidos.

somente fornecendo os elementos a tal exigência, poderá tomar uma posição de pedir, de reclamar. não se pode exigir de alguém uma coisa, se não se deu a este alguém os meios de que necessita para responder a esta situação.

Desta forma, a CNEG com todo o seu idealismo, com todos os seus adeptos, vem ministrando, na medida do necessário, ensino público, atendendo de modo especial às exigências da Lei Orgânica do Ensino no Brasil.

Escusamo-nos de uma tabela comparativa entre o custo do aluno cenequista e o do estabelecimento do Governo. Lembramos que a pesquisa poderá ser feita pelos interessados, e que as diferenças a nosso favor são surpreendentes, motivo por que deixamos aos curiosos tão simples tarefa.

Iniciamos as atividades educacionais em qualquer estabelecimento fundado, com a aprovação do órgão competente, existindo, para isto, o processo de inspeção e verificação prévia das condições mínimas indispensáveis, previstas para funcionamento.

Quando nos referimos à *obra cenequista*, pois, assim, já nos podemos expressar, conceituada que é pela consagração do uso popular, — atribuímos à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos o designativo de TERCEIRA força, no sistema educacional em que vivemos. Sem interesses particulares, dá ensino popular, gratuito, sem contudo

estar mesclada pela exigência de nomeações para seus educandários. Mantém-se livre das interferências afilhadísticas, cabendo a cada diretor escolher seu corpo docente.

Recebendo subvenções do Governo

Federal, Estadual e Municipal, e contribuições de sócios e particulares, vem realizando à custa de trabalhos árduos, persistentes, continuados, uma verdadeira tarefa de expansão do ensino, divulgando na sua missão quase evangelizadora, as idéias básicas de orientação educativa, para o crescimento do povo brasileiro, assinalado pela cegueira de elevada percentagem de analfabetos.

Sui generis na sua forma, o é mais ainda na sua substância íntima, porque vem implantando, apesar das dificuldades, um sistema de escola comunitária, não experimentado pelo Governo ou pelo particular.

E este o aspecto, a nosso ver, que merece todas as atenções, todos os esforços e incentivos a fim de consubstanciar-se, expressivamente na realidade brasileira!

Se a escola secundária no sistema educacional brasileiro vem seguindo caminhos movediços, sem concretizar *in totum* seus objetivos e finalidades, se a cada passo, uma nova introdução curricular é posta à prova, como sutil experiência, para fixação de horizontes mais adequados e reais, por que, então, não examinar e melhor estudar a forma que pretende a integração da comunidade na obra e sua participação na vida escolar? Aproveitá-la convenientemente como padrão de novas experiências, seria objeto de exame por parte das autoridades,

Outro sério problema, longe do alcance de públicos e particulares, é a penetração deste tipo de escola, nas mais distantes áreas do solo pátrio.

Qual a repercussão deste aspecto da obra cenegista? Além de satisfazer às exigências e solicitações dos interessados, cria em torno da escola meios de fixar o homem à sua terra. Permite, em excelentes condições desenvolver o *habitat* físico, do interiorano. Evita a tão decantada evasão das gentes, problema até hoje bastante estudado e discutido, sem ter uma solução adequada.

Na simplicidade de sua composição, na riqueza de sua estrutura, vem a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos realizando um belo programa de ensino, de notáveis proporções educativas, desconhecido por muitos que não lhe dão o ensejo de um conhecimento mais detido e minucioso da especificidade que lhe é peculiar.

Despertando a consciência comunitária para o problema do ensino, fazendo com que atue verdadeiramente na escola, o Educandário Cenegista reveste-se de um caráter familiar, onde todos cooperam para um fim comum: *a educação*.

com os seus 373 estabelecimentos distribuídos em todo o Brasil, apresenta:

1. Ginásios	285
2. Escolas de Comércio	29
3. Escolas Técnicas de Comércio	35
4. Escolas Normais	20
5. Colégios	4
Total	373

cujas sedes próprias, quer construídas ou em construção, inclusive terrenos para futuras construções, representam uma afirmativa da característica da escola comunitária cenequista, construída com os recursos da comunidade coadjuvados pelos poderes públicos.

Um estudo minucioso sobre cada tipo de estabelecimento cenequista seria nosso principal objetivo, mas deixamos aos interessados a sugestão das visitas *in loco*, onde poderão ter o retrato mais vivo do que vem fazendo, do que possui a CNEG.

Vejam os aspectos do nosso trabalho:

Atualmente registramos a presença de diretores, professores, alunos do sexo masculino e feminino. É uma avalanche de pessoas beneficiadas com os estabelecimentos da Campanha.

Um total de 35 000 alunos, de ambos os sexos, é servido por cerca de 3 000 professores, que dedicam toda atenção ao magistério cenequista, imbuído pelo ideal que move tão nobre causa. Que seria de tantos alunos se não existisse a CNEG? E quantos já não passaram em suas escolas, e hoje, após brilhante concurso, servem à causa pública, ou continuam com extraordinário proveito, nos bancos universitários. Um número elevado de alunos cenevistas tem-se distinguido nos primeiros lugares, para aquisição de bolsas-de-estudo do MEC, em concursos escolares, em maratonas intelectuais etc. etc.

Há uma acentuada preocupação dos nossos diretores na socialização dos alunos, através de um núcleo, onde se possa introduzir uma educação mais gregária.

E que existe, na nossa rede de escolas, Grêmios Estudantis, Conselhos de Estudantes, Clubes e Centros ou Diretórios Escolares, para um aprimoramento educativo dos alunos.

Ê através dessas atividades literárias, recreativas, esportivas que se desenvolve e se forma uma mentalidade democratizada, ajustada aos ditames do nosso regime constitucional.

Comemorações cívicas e de natureza outras são calorosamente preparadas e levadas a efeito pelos alunos cenevistas. O índice que possuímos destas homenagens credenciamos a enumerar algumas:

1. Tiradentes
2. Independência do Brasil
3. Proclamação da República
4. Dia da Bandeira
5. Dia da Arvore
6. Dia das Mães
7. Dia do professor
8. Festa de autoridade (Diretor)
9. Festa Junina
10. Data da criação do Município
11. Dia da Asa
15. Semana da Pátria (Palestra)
13. Dia do Trabalho
14. Dia da Juventude
15. Semana da Pátria (Palestra)
16. Semana do índio
17. Dia do Soldado
18. Constituição Brasileira (Palestra).

Excursões com objetivos educativos são realizadas. Passeios de confraternização são efetivados para maior cordialidade entre alunos e professores.

O aluno cenegista tem no seu mestre o amigo, o conselheiro, a quem dedica especial atenção nas aulas e nas conversas amigáveis, em período extraclasse.

O aluno cenegista é olhado com desvelo e dedicação. É por vezes, e no mais das vezes, vítima sacrificada pelas circunstâncias de uma vida dura de trabalhos e afazeres na vida quotidiana. Após 8 horas de trabalho consativo, dirige-se aos bancos escolares para, num esforço supremo, enriquecer sua inteligência, desenvolver suas aptidões, na esperança de um trabalho mais suave e compensador. Isto leva nossos professores a

aceitarem, por idealismo, uma situação menos condizente com o salário-aula, em vigor, para permanecer durante anos nessa missão nobre de educar os desprovidos da sorte. O que mais nos encanta é que procuram atualizar-se, gastam até mais do que a Campanha lhes oferece, em busca de novas técnicas, novos métodos de ensino.

Há trabalhos que o dinheiro não move a realizá-los, mas o idealismo sim. Embora não se possa viver apenas de idealismo, daí porque apelamos para a ajuda de todos: poderes públicos e particulares. O dinheiro muitas vezes não remunera condignamente a extensão e profundidade de trabalhos, como os que vêm sendo desenvolvidos pela Campanha. Porque haveria o interesse, muito comum das coisas regiamente pagas, permanecendo em plano secundário o objetivo primeiro da obra a executar, muito embora isto não constitua uma regra.

E o caso de professores que têm freqüentado com sucesso absoluto cursos da CADES em diversas localidades: Friburgo, Belo Horizonte,

Niterói, Guanabara, Campos, Santa Maria, São Luís, Vitória, Recife. Diretores que freqüentam seminários, jornadas, cursos de especialização, para melhor atender às necessidades dos alunos cenegistas, o que é comum nos quadros dos Educandários Cenegistas.

Nossos diretores e professores, em muitíssimos casos, são os mesmos dos mais ricos estabelecimentos de algumas localidades, bem como de escolas públicas, razão por que não implica mérito pertencer ao quadro de outros educandários, mas pertencer à CNEG é motivo de satisfação e sentido de realização pessoal, pelo trabalho que se tem oportunidade de desenvolver.

Reuniões de professores, de Pais e Mestres, Associações ou Clubes de Pais vêm sendo incentivadas e desenvolvidas, na realização da escola cenegista, como centro de comunidade.

O professor cenegista, quando integrado nos quadros da Campanha, torna-se autêntico na sua profissão, revela-se em identidade perfeita com o objetivo a alcançar, junto ao educando. Alguns se salientam de tal maneira nesta identidade quase filosófica que deixam de receber suas gratificações para beneficiar o educandário, haja vista o caso dos ginásios de Concórdia, em Santa Catarina, e Perdões, em Minas Gerais, onde os professores deixaram de receber por vários anos suas gratificações para ajudar a construção da sede própria.

Há muitos outros casos em que diretores e professores dispensam gratificações, dando seus esforços à CNEG por idealismo, apenas.

Quanto à situação junto ao MEC é outro assunto palpitante, mas que nos deixa tranqüilos porque a Inspeção Federal ainda vive e milita nos nossos educandários, senão freqüentemente, pelo menos periodicamente, como e quando pode.

não cabe à CNEG realizar atribuições de outros órgãos. Ela alerta, solicita e procura orientar, no sentido de regularização dos seus estabelecimentos, mas, uma vez criados, com a anuência das Inspetorias Seccionais, cabe-lhes os trabalhos complementares.

Outro aspecto da obra cegenista reside evidentemente no aproveitamento dos alunos recém-formados e Concluintes de didática, das Faculdades de Filosofia.

esses professores são preparados pelas Faculdades e têm, por campo de experiências, os próprios ginásios e colégios de Aplicação. O que em hipótese alguma exclui a condição de serem excelentes mestres, desde que tenham sido suficientemente orientados para o exercício da nova profissão. Se mal houver nesta atitude, quem responde por ela? A CNEG ou as Faculdades?

Evidentemente, este trabalho quase experimental, dos recém-formados, apenas se realiza nas capitais e, com raríssimas exceções, nas cidades do interior dos Estados.

Mesmo nas capitais, também não atinge grandes proporções, porque nesta a CNEG possui 57 estabe-

lecimentos distribuídos em todo o País, resultando uma média mínima de atendimentos.

com a maioria de seus educandários na zona rural, 336, vem a CNEG cumprindo um programa de elevado sentido educativo, permitindo na maior parte dos casos desenvolver-se a formação de uma nova mentalidade cultural, que por vezes faltava à localidade, tornando-a, então, mais aceitável aos seus habitantes, proporcionando-lhe vantagens de reconhecido valor sócio-económico, através dos empreendimentos que por força da permanência do educandário vão surgindo.

E por natureza fenômeno ocorrido por um processo lento, mas implantado com o objetivo de produzir resultados satisfatórios, o que vem acontecendo, para gáudio de todos os brasileiros.

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 1960.

ALUNOS ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE DE S. PAULO

De acordo com estatísticas realizadas pela Divisão de Difusão cultural da Universidade de S. Paulo, cerca de 637 estudantes estrangeiros estavam freqüentando, em 1960, os diversos institutos universitários, distribuídos nessa ordem:

INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS	Regulares (todas as na- cionalida- des)	Matriculados por força de convênios culturais (*)	TOTAL
Faculdade de Direito	50	—	50
Escola Politécnica	100	27	127
Escola "Luiz de Queiroz"	3	14	17
Faculdade de Medicina	27	21	48
Faculdade de Filosofia	151	20	171
Faculdade de Farmácia e Odontologia	31	12	43
Faculdade de Medicina Veterinária ..	14	12	26
Faculdade de Higiene e Saúde Pública	50	—	50
Faculdade de Ciências Econômicas	27	3	30
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	28	10	38
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto	—	15	15
Escola de Engenharia de São Carlos	13	6	19
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto	1	—	1
Instituto de Zootecnia e Indústrias Agropecuárias	1	1	2
TOTAIS GERAIS	496	141	637

(*) Latino-Americanos. Divisão de Difusão Cultural, novembro de 1960.

REATOR ATÔMICO NA UNP/ER- SIDADE DE MINAS GERAIS

Foi inaugurado a 11 de novembro último, na Cidade Universitária, o reator atômico "Triga" do Instituto de Pesquisas Radioativas da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais. É o segundo reator atômico instalado no país.

FUNDAÇÃO OTÁVIO MANGABEIRA

com a finalidade de encaminhar solução para o problema do déficit escolar, foi designado pelo governador

do Estado da Guanabara Comissão com o encargo de organizar a Fundação Otávio Mangabeira, em decreto cuja justificação e teor transcrevemos:

DECRETO Nº 294 — DE 7 DE
DEZEMBRO DE 1950

Constitui Comissão incumbida de providenciar solução para o problema do déficit escolar.

O atual déficit escolar no Estado da Guanabara assume proporções cuja extensão exige mobilização geral para solução do problema.

Além de procurar por seus próprios meios solucionar a questão, o Estado deseja, e até mesmo deve estimular todas as tentativas de colaboração oriundas da iniciativa privada.

Já se encontram em fase inicial os esforços de várias entidades e pessoas no sentido de instituir uma fundação destinada a intensificar a construção de escolas para todos; tem o Estado o dever de contribuir por todos os meios possíveis para essa obra.

Nenhuma homenagem do povo carioca poderia melhor corresponder ao sentimento de gratidão pelos inestimáveis serviços prestados à defesa das instituições democráticas e representativas em nosso País pelo ilustre brasileiro Otávio Mangabeira, do que ligar o seu nome a uma obra de tão elevadas finalidades.

Pelo exposto, o Governador do Estado da Guanabara, usando das atribuições que, na conformidade da Lei Federal nº 3.752, de 14 de abril de 1960, lhe confere o item II, § 1º, do artigo 25 da Lei nº 217, de 15 de janeiro de 1948, decreta:

Art. 1º — Fica constituída comissão composta do Secretário de Estado da Educação e Cultura, do Secretário de Estado de Agricultura, Indústria e Comércio, do Presidente do Banco do Estado da Guanabara e do Secretário do Governo, para entrar em imediato entendimento com as pessoas físicas e jurídicas que, no âmbito da iniciativa privada, já se ofereceram para contribuir com os recursos necessários à instituição de uma Fundação destinada a colaborar com o Estado na solução do problema do *déficit* escolar.

Art. 2º — A Comissão acima designada terá o prazo de 15 dias para apresentar os estatutos e tomar as demais providências indispensáveis ao imediato funcionamento da Fundação.

Art. 3º — A instituição deverá ter o nome de Fundação Otávio Mangabeira.

Art. 4º — Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 6 de dezembro de 1960, 72º da República e 1º do Estado da Guanabara.

CARLOS LACERDA.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

UNESCO E OS NOVOS ESTADOS AFRICANOS

Apresentando à Conferência Geral da Unesco o plano orçamentário para o exercício 1961-62, o Diretor Geral, Vittorino Veronese, teceu as seguintes considerações:

*não há dúvida de que o progresso econômico e social dos países subdesenvolvidos constitui o problema crucial de nossa época. Ao compas-
so das novas necessidades, o próprio conceito de educação sofreu trans-
formações, sendo entendido hoje como o meio de propiciar a formação integral com vista ao exercício de uma profissão e de acordo com, as responsabilidades que lhe cabem na família e na comunidade, seja local, nacional ou universal. como poderia a Unesco ser indiferente aos programas de assistência técnica destinados aos países menos favorecidos, quando número tão considerável de estados africanos vem de alcançar sua independência f Sem romper o justo equilíbrio entre as atividades específicas do programa ordinário e incumbindo-se de novas tarefas resultantes do programa de assistência técnica, orçado aproximadamente em dose milhões de dólares, a Unesco deveria interessar-se de modo particular pelo progresso técnico e científico, pensando no porvir da indústria, do comércio, de todas as atividades humanas.*

O problema é por vezes mais grave. Para dar uma idéia da imensidão das necessidades a cobrir, vale citar o caso dos países de língua árabe, em que cerca de 87 milhões de crianças em idade escolar carecem de meios de instrução. Na África Equatorial outros 17 milhões de crianças estão sem professores, livros ou escolas. Todos esses países devem realizar um esforço extraordinário, porém a comunidade internacional deve ajudá-los a encontrar soluções adequadas. A Unesco, nesse terreno, beneficia-se da experiência adquirida com sua campanha pela generalização do ensino na América Latina. Temos de agir prontamente e, assim sendo, propomos vários planos especiais para a África do Sul e Países Árabes.

A presença de novos países independentes impõe-vos obrigações extraordinárias não só em relação ao ensino primário como ao técnico, médio e superior.

A EDUCAÇÃO NO COMITÊ DOS 21

O Comitê dos 21, reunido de 5 a 18 de setembro de 1960, aprovou medidas para o desenvolvimento econômico e social dos países americanos no quadro da "Operação Pan-Americana".

Das Recomendações ao Conselho da Organização dos Estados Americanos, transcrevemos a que se refere

às medidas para o aperfeiçoamento dos sistemas e instalações de ensino e treinamento:

Reexame dos sistemas de ensino, prestando-se especial atenção a:

1. desenvolvimento de métodos modernos de instrução maciça, para a eliminação do analfabetismo;
2. adequação do treinamento nas artes e ciências industriais, dando-se a devida importância aos trabalhos de laboratório e práticos, bem como a aplicação dos conhecimentos à solução de problemas sociais e econômicos;
3. necessidade de ministrar instrução nas escolas rurais, não somente nas disciplinas fundamentais, como também em matéria de agricultura, saúde, higiene, nutrição e métodos de melhoramento doméstico e comunitário;
4. ampliação dos programas de estudo das escolas secundárias, no sentido de ministrarem o treinamento necessário ao pessoal de escritório e diretor da indústria, comércio, administração pública e serviços comunitários;
5. ensino comercial e industrial especializado em função das necessidades comerciais e industriais da comunidade;
6. instrução vocacional agrícola, e
7. formação superior de administradores, engenheiros, economistas e outros profissionais de importância para o desenvolvimento econômico.

CRÉDITO PARA A EDUCAÇÃO AMERICANA

O presidente John Kennedy enviou ao Congresso, a 20 de fevereiro último, projeto de lei que prevê

a abertura de um crédito de 5 bilhões e 600 milhões de dólares, em donativos e empréstimos às escolas primárias, secundárias e universidades. O crédito aberto será aplicado com os seguintes objetivos: construção de novos estabelecimentos de ensino ou ampliação dos existentes; aumentar os salários dos professores e financiar os cursos universitários dos estudantes pobres.

Do crédito solicitado, 2 bilhões e 300 milhões de dólares seriam divididos equitativamente entre os Estados da União, cujos governos poderão aplicá-los, a seu critério, na construção de estabelecimentos de ensino e no aumento de salários de professores. 577 milhões de dólares serão destinados ao financiamento dos estudos superiores dos estudantes pobres, por intermédio da concessão de 212.500 bolsas-de-estudo. Estas, de acordo com o projeto, serão concedidas "sem consideração ao sexo, côr ou crenças religiosas e filosóficas dos candidatos".

Por outro lado, o presidente Kennedy, primeiro católico a ocupar a presidência dos Estados Unidos, declara em sua mensagem que "de acordo com a proibição expressa da Constituição, os fundos do Estado não se destinam aos estabelecimentos particulares de ensino, inclusive os mantidos pelas diversas seitas religiosas, nem ao pagamento ou elevação de salários dos professores das citadas instituições".

OBJETIVOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Pesquisa empreendida pelo Bureau Internacional de Educação sobre os programas secundários constatou que a formação intelectual é o

objetivo mais freqüentemente mencionado, com 52% das respostas, vindo em seguida a formação social dos futuros membros da coletividade (37% das respostas), a preparação aos estudos superiores (56%), desenvolvimento físico (compreendendo a aquisição de hábitos de limpeza e higiene), a formação moral e religiosa, assim como o desenvolvimento de aptidões artísticas.

São também mencionadas a formação científica e técnica e a educação cívica.

A ESCOLARIDADE NA AMÉRICA LATINA

Pesquisa efetuada recentemente, sob os auspícios da Unesco, avaliou em 4.600.000 o número de crianças que freqüentam a escola nos países da América Latina.

Constatou ainda o aumento dos créditos destinados à educação nesses países, paralelamente ao aumento da escolaridade. Restam, entretanto, muitos problemas a resolver: assegurar a instrução a quinze milhões de crianças sem escola, formação de 500-000 novos mestres, construção de prédios e fornecimento de material escolar.

NOVO SISTEMA DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O Conselho de Instrução Pública da Iugoslávia adotou novo processo de verificação de aprendizagem. Além da apreciação expressa em nota de 1 a 5, utiliza-se a nota descritiva, com o objetivo de indicar os setores em que o aluno se sobressaiu, em quais é deficitário, bem

como a natureza dessas deficiências, permitindo que se possa ajudar o aluno a superá-las em breve espaço de tempo.

Os alunos poderão opor objeções, cabendo a última palavra ao Conselho de professores.

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE NA INGLATERRA

O relatório da Comissão Consultiva Central sobre a educação dos jovens entre 15 e 18 anos, cujo primeiro volume foi publicado em dezembro de 1959, sob o título "Relatório Crowther", expõe o programa a ser executado num período de vinte anos, encerrando entre outras estas recomendações:

- 1) Fim da escolaridade obrigatória estendida até aos dezesseis anos, a partir de 1966;
- 2) Instrução obrigatória em tempo parcelado, a partir de 1970, para jovens de ambos os sexos de 16 e 17 anos, que não prossigam seus estudos;
- 3) Melhor integração do ensino pós-escolar no sistema educativo, facilidades concedidas aos trabalhadores que seguem cursos, particularmente os que formam técnicos; transformação dos diversos programas de formação profissional em um sistema nacional orgânico;
- 4) Estudo experimental, em escola local ou regional, exames "externos" que se realizam ao fim do 5º ano secundário;
- 5) Medidas destinadas a impedir a especialização prematura ou excessiva nas grammar schools;
- 6) Medidas diversas para facilitar o recrutamento de professores.

INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE E.U.A. E U.R.S.S.

Foi prorrogado por dois anos acordo celebrado entre o Governo americano e o soviético para o intercâmbio científico e cultural. Cerca de 85 estudantes e instrutores, bem como 20 professores das principais universidades de cada país, vão demorar-se por dois anos em contato com institutos científicos e educacionais.

COOPERATIVAS ESCOLARES EM CHIPRE

Em 1958, havia em Chipre 700 cooperativas escolares com 70.000 membros inscritos. Nelas as crianças aprendem os princípios gerais de economia e cooperativismo por meio de contribuições pequenas, mas regulares. Aos poucos vão compreendendo as vantagens de colocar suas economias a serviço da coletividade. Salvo circunstâncias excepcionais, os depósitos não podem ser retirados nem pelos pais, nem pelos alunos, a não ser ao fim do ano letivo.

TERCEIRO PLANO QUINQUENAL DA ÍNDIA

O Ministério da Educação da União Indiana prevê um orçamento de 9.800.060,000 Rs para a educação no terceiro plano quinquenal. Os

orçamentos do primeiro e do segundo planos se elevavam respectivamente a 1.690.000.000 Rs e 2.750.000.000 Rs; pouco mais da metade dessa quantia destina-se à difusão do ensino primário, incluindo bolsas-de-estudo e a distribuição gratuita de uma refeição nas escolas.

EDUCAÇÃO POPULAR NA SUÉCIA

Cerca de 750.000 suecos aumentam seus conhecimentos participando de círculos de estudo que funcionam em todo o país. Em dez suecos, mais de um se dedica às atividades educativas extra-escolares gratuitas e voluntárias que complementam o ensino oficial. São ao todo 72.000 círculos com 10 membros cada. Ocupam eles apreciável espaço de tempo nas horas de lazer dos suecos, concorrendo com programas de rádio, televisão e esportes. O setor mais popular de sua organização é o artístico (música, canto, teatro, cinema), seguindo-se os de ciências sociais, línguas, economia, comércio, indústria e religião. Os membros de um círculo podem estudar qualquer assunto de sua escolha: encadernação, cozinha, línguas (inglês, francês, alemão, espanhol, russo, latim, esperanto), cultura física, marcenaria, escultura, literatura sueca moderna, legislação social (proteção aos empregados) "Nossa Cidade" (atribuições do Conselho Municipal) e música.

LIVROS

AZEVEDO, Fernando de — *Novos Caminhos e Novos Fins*. (A nova política de Educação no Brasil). 3º edição, Melhoramentos, São Paulo, 1958, 256 págs.

O professor Fernando de Azevedo oferece, aqui, "subsídios para uma história de quatro anos" — o quadriênio 1927-1930, durante o qual planejou e executou, na qualidade de diretor-geral da Instrução Pública, profunda e ampla reforma do ensino. Na *Folha da Manhã* de janeiro de 1932 (ano em que foi lançado o livro) Hermes Lima escrevia: "O movimento de renovação pedagógica brasileira ganhou com o novo livro... a batalha intelectual que ele vem travando para precisar e esclarecer, entre nós, seus postulados, seus princípios e suas técnicas. O livro possui unidade doutrinária admirável. não se trata de ensaios mais ou menos desarticulados, simplesmente destinados a assinalar idéias ou sugerir pensamentos sobre os problemas da educação. É obra inteiriça que expõe, comenta e defende um sistema integral de educação e, portanto, de criação de valores sociais e humanos". (Suplemento Literário de *O Estado de São Paulo*)

BARROS, Roque Spencer Maciel de — *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, Fac. de Filosofia da

Univ. de S. Paulo, Boletim n' 241, S. Paulo, 1959, 411 págs.

Nesse trabalho, o autor examina exaustivamente os diversos esforços de renovação da mentalidade brasileira através da educação, constituindo, assim, preciosa contribuição para a história das idéias no Brasil.

Para Roque Spencer, a razão principal do êxito do positivismo entre nós decorreu de fornecer "a doutrina de Comte uma límpida filosofia da história, a servir como guia da ação desembocando numa teoria geral da educação". Sendo assim, nenhum instrumento serviria melhor aos nossos intelectuais preocupados em integrar o país na cultura ocidental. E nota, a este propósito, que, enquanto a ortodoxia positivista, ou mesmo a teoria comtista da ciência, tinha um raio de ação limitado, sua filosofia da história encontrava impressionante aceitação: "bacharéis de todos os quilates, ainda quando ignorassem os demais aspectos da doutrina comtiana, aplaudiam quase unanimemente a lei "científica" dos três estados".

E havia motivo para esse encantamento dos nossos intelectuais do último quartel do século XIX, porque, voltando-se para o passado, Augusto Comte estudara a natureza e a marcha das civilizações desde a

pré-história até os seus dias. Procurando o fio diretor das transformações sociais, quer econômicas, quer intelectuais e morais, realizadas no decorrer dos séculos, desprende do conjunto dos fatos analisados, essa lei que lhe pareceu presidir tanto à evolução coletiva quanto à do indivíduo.

como salienta Levy-Bruhl, "em vez de deter-se na realidade concreta da história, Comte determinou, através de uma abstração ousada, a lei do movimento essencial da sociedade humana, "deixando a trabalhos ulteriores — como êle mesmo o diz — o cuidado de reduzir a ela as anomalias aparentes".

Ao apreciar a lei dos três estados, no artigo da Enciclopédia Francesa consagrado à evolução do pensamento, observa, por seu lado, Abel Rey: "Comte foi o primeiro a procurar descrever a evolução do pensamento partindo dos fatos, isto é, da sua história, em vez de tomar por base as teorias dialéticas do conhecimento, a psicologia e a lógica tradicional... Augusto Comte (pai espiritual de Durkheim e da sua escola) já previra, de modo notável, desde o primeiro quartel do século XIX, através da história ainda tão rudimentar das civilizações, os resultados a que deveriam chegar, se desprezarmos as minúcias, os etnólogos e sociólogos atuais no atinente ao ponto de partida que poderíamos designar para uma história do pensamento... O essencial — conclui Abel Rey — é não considerar os três estados como etapas bem nítidas que a humanidade houvesse sucessivamente percorrido. O próprio Comte insistiu a esse respeito: são as diversas manifestações intelectuais que passam por essas três etapas, separadamente e em

momentos diversos para cada uma delas".

A aplicação da filosofia positivista da história à realidade brasileira — comenta o autor — "ao mesmo tempo que a esclarecia, possibilitava traçar um programa de ação". E cita, para estear a sua afirmativa, o seguinte trecho de Pereira Barreto:

"Sabemos agora para onde vamos. Temos a chave do futuro; possuimos o fio condutor que, com segurança, nos dirige através do presente dédalo social; podemos nitidamente determinar a nossa situação mental e prever o desfecho inevitável que o complexo do passado reserva às gerações, que nos hão de suceder".

A obra de Pereira Barreto — observa ainda Roque Spencer — "revela o amadurecimento da idéia positivista na consciência nacional e a sua fecundidade na interpretação de nossa realidade social, mental e política. O terreno estava preparado para a ofensiva positivista, que não iria fazer-se apenas por meio do futuro "Apostolado", mas principalmente pela "heterodoxia" dos bacharéis, fiéis aos postulados básicos do liberalismo, mas acreditando convictamente na verdade incontestável da lei dos três estados".

E, realmente, sem a existência entre nós de um ambiente saturado de positivismo, devido aos que, em graus diversos, muito antes do apostolado, e fora dele, aderiram às linhas básicas das doutrinas de Augusto Comte, a influência destas últimas no momento da fundação da República teria sido um milagre tão inexplicável quanto o de Minerva ao sair armada do almo, escudo e lança, da cabeça de Júpiter.

A nova tese do professor Roque Spencer Maciel de Barros — *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, como a que antecedeu sobre

Luís Pereira Barreto, comprova a capacidade de pesquisador do novo docente da Universidade de São Paulo e o importante papel que sem dúvida vai desempenhar na historiografia da cultura brasileira.

IVAN LINS

LISBOA, J. Carlos — *O estudo de letras neolatinas no Brasil*. Separata de *Decimália*, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Rio, 1960. 18 págs.

Fixa o professor J. Carlos Lisboa neste opúsculo as linhas da atual estrutura dos cursos de Letras Neolatinas no Brasil, dando nas páginas iniciais uma síntese da história de sua instituição e sucessivas alterações e, nas finais, mais de uma valiosa sugestão para seu aprimoramento. Em trabalhos anteriores, já se havia o professor J. Carlos Lisboa ocupado desse assunto, interessado e experiente que é nele, como professor de Língua e Literatura Espanhola nas universidades do Brasil e de Minas Gerais, há mais de quinze anos.

Entre as críticas que faz à organização dos cursos de Letras Neolatinas, uma há que é nuclear e que merece os maiores aplausos. Tendo a Faculdade Nacional de Filosofia (padrão para a maioria das demais), por força de lei, a finalidade de "preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" e juntamente preparar

professores para o magistério secundário e normal, não parece necessário insistir na tese de que fins tão diversos se devem objetivar com processos e instrumentos igualmente diversos; a verdade, entretanto, é que contra a atual situação (coincidência quase total de currículos e programas para formar bacharéis ou licenciados) poucas vezes se erguem e, dentre essas poucas, quase todas se limitam ao lamento improdutivo de um estado de coisas que é preciso antes combater que simplesmente condenar. O professor J. Carlos Lisboa é um dos pouquíssimos que têm trabalhado nesse sentido, mas infelizmente não esteve nunca a seu alcance adotar as providências que se fazem necessárias.

O aplauso que ora lhe tributamos não implica, entretanto, a aceitação total e imediata das sugestões que faz para a organização de novos currículos para esses cursos: matéria delicada como essa, e de cujo tratamento depende a correta ou incorreta direção dos estudos de uma grande coletividade, não se pode tratar sem vagar e longa reflexão, e é justamente a isso que convida a publicação que aqui se noticia. É indispensável e também urgente que outros professores interessados e experimentados no ensino de letras em nível superior ofereçam sua contribuição à causa a que se dá tão integralmente o autor dessa *Decimália*, e possam, a êle reunidos e devidamente assistidos pelos poderes públicos, promover o exame e definitiva solução desse problema.

Uma única observação, e de ordem muito geral, queremos fazer, agora, a seu projeto de currículo para o curso do bacharelado (págs. 13 e 14): parece-nos que conserva — ao

lado das melhorias que introduz — um aspecto essencialmente negativo do currículo atual, qual seja o excessivo número de cátedras por série (sete, sete, cinco, cinco), ao mesmo tempo que renuncia a dar aos estudantes uma orientação precisa nas duas séries finais, onde as cinco disciplinas são todas escolhidas a critério dos próprios estudantes.

Quando, há tempos, se anunciou, nesta mesma página, a publicação dessa *Decimália*, ficamos na suposição de que nela se ia tratar do estado atual dos estudos de Letras Neolatinas no Brasil, considerados os resultados de sua instituição e os problemas de métodos a eles inerentes; desses aspectos, porém, não trata o professor J. Carlos Lisboa e, embora não estivesse obrigado a fazê-lo, deu-nos, com isso, um desconolo. Sendo o que são esses estudos e sendo esse professor um dos mais autorizados a atacar tais problemas, esperávamos com ansiedade que o fosse fazer agora, e de público lhe queremos manifestar o desejo de que não retarde a empresa.

Mais do que a constituição dos currículos e dos programas, parecemos imperioso para o progresso e melhoria qualitativa dos estudos de letras no Brasil que se discuta a reforma e a própria concepção que deles se tem nas Faculdades de Filosofia, a começar pela da Universidade do Brasil. As dimensões deste registro são insuficientes sequer para a enumeração dos vícios e omissões que entravam seu desenvolvimento ideal, alguns dos quais estão intimamente vinculados a outros vícios e omissões de toda a Faculdade e da própria Universidade. como um dia afirmou o ilustre professor Manuel Rodrigues Lapa a respeito da Uni-

versidade portuguesa, da nossa podemos, igualmente, dizer que é anacrônica pela observância do princípio de vitaliciedade das cátedras, que, uma vez ocupadas — e tantas mediante duvidosos concursos a que só um concorre e a que se nega inscrição pelos motivos mais fúteis ou desavergonhados —, asseguram a seu detentor total impunidade e intangibilidade, coisas que se confundem ali facilmente com a noção de liberdade de cátedra. Ora, liberdade de cátedra não é a liberdade de não saber ou de, sabendo, não promover o ensino.

Já dissemos que não cabem numa simples nota sequer a enumeração de tais vícios e omissões; **por** isso mesmo encerramos de pronto este comentário, com a reafirmação do interêresse e da oportunidade da publicação da *Decimália* que em tão boa hora o diretor da Biblioteca Nacional encomendou ao professor J. Carlos Lisboa.

HÉLCIO MARTINS

MOREIRA, J. Roberto — *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais, Publicação n° 12, Rio, 1960, 298 págs.

Ainda que, em vários de suas páginas, peque por excesso de simplificação a respeito de assuntos extremamente complexos, o livro que o professor Roberto Moreira acaba de publicar sobre *Educação e Desenvolvimento no Brasil* apresenta-se como um notável esforço no sentido de estabelecer a correlação que, desde os começos da era colonial, se vem verificando entre o desenvolvimento brasileiro e os sistemas de ensino em

vigor na sociedade aqui fundada pelos portugueses. É livro que deve ser lido por antropólogos, sociólogos, economistas, psicólogos, homens públicos, líderes religiosos e não apenas por educadores, o grupo a que pertence o autor.

Pois é como especialista em assuntos de educação que o professor Moreira vem-se afirmando nos meios intelectuais não só do Brasil como das Américas. Apenas, no seu caso, o culto da especialidade ilustre em que é, hoje, mestre, não significa indiferença pelo que nos problemas de educação é matéria social, impossível de ser compreendida ou dominada pelo especialista que se feche, quer no puro pedagogismo, quer no puro economismo. Daí a amplitude que o professor Roberto Moreira dá ao seu estudo, baseando-o, para tanto, em antropólogos, historiadores, economistas, sociólogos, dos quais procurou assimilar inteligentemente informações idôneas e aproveitar oportunamente sugestões esclarecedoras, adaptando-as ao seu sistema e ajustando-as ao objetivo específico do seu trabalho.

E lamentável que, por vezes, sua afã de esquematização chegue a extremos tais que as omissões prejudicam a objetividade dos seus resumos históricos. É o que ocorre, por exemplo, com sua afirmativa de ter sido o movimento chamado "modernista", no Brasil, de exclusiva origem paulista, quando no Recife o modernismo regionalista e tradicionalista se desenvolveu, desde o seu início sobre sua própria assimilação de sugestões ou de estímulos estrangeiros — europeus e anglo-americanos — e sobre sua própria maneira de reagir a sugestões, até então aproveitadas pelos regionalistas apenas caipiristas

ou pelos simples exploradores do "pitoresco" ou do "histórico", dos vários passados e das várias situações regionais brasileiras.

É também o que ocorre quanto à reforma do ensino realizada em 1928 pelo professor A. Carneiro Leão, em Pernambuco: assunto pelo qual o professor Moreira passa de raspão, esquecido de que a mesma reforma, entre outras inovações que introduziu no Brasil, importou no começo do ensino da Sociologia moderna, acompanhada, para fins pedagógicos, de pesquisas de campo e a estas de caráter ecológico ou regional. De uma dessas pequenas pesquisas, resultou ter o Recife se antecipado a São Paulo como a cidade brasileira que primeiro teve *playgrounds*; iniciativa, em 1929, do então prefeito Costa Maia.

Outras omissões do professor Moreira: deixa de dar relevo ao trabalho que realizaram, no nosso país, missões culturais ou técnicas de norte europeu e anglo-americanos que contribuíram de modo notável para o desenvolvimento técnico do país em várias especialidades: arquitetura (Missão Francesa, sob Dom João VI), botânica (Germain, no Horto de Olinda), geologia (Hartt e seus discípulos), engenharia (Gorceux), arquitetura, urbanismo (Vauthier e seus colaboradores). esses mestres e outros estrangeiros vieram ao Brasil a convite de homens públicos que se aperceberam da necessidade da introdução em nosso país de novas técnicas e de novas ciências, reclamadas pelo desenvolvimento brasileiro. Nisto foram precedidos, aliás, de modo magnífico, pelo Conde Maurício de Nassau. Quando Governador do Brasil holandês, Nassau fez do Recife um centro em que se ensaia-

ram novas técnicas de construção de pontes, de aberturas de canais, de urbanização de área tropical, através das quais se esboçou, no Brasil, um nada desprezível começo de desenvolvimento urbano que, por muito tempo, seria recordado pelos brasileiros de origem predominantemente lusitana como um "tempo dos flamengos" notável por alguns aspectos do seu progresso ostensivamente material.

Lamentável é, também, que de um livro como o do professor Moreira não conste o reconhecimento do que vem representando como renovação dos métodos, senão do ensino, de estudo, entre nós — estudo associado ao desenvolvimento nacional — esforços como o de Tobias Barreto, no Recife, quando se empenhou pela maior aproximação do Brasil com a cultura alemã; o de J. B. Lacerda, Roquette Pinto e Froes da Fonseca, no Museu Nacional, como reorientadores do estudo cientificamente antropológico do mestiço brasileiro (reorientação com evidentes repercussões sobre a orientação do ensino, entre nós); o de Ulysses Pernambucano, no Recife; o de Lsaías Alves, na Bahia.

A verdade, porém, é que se trata de trabalho em que às informações valiosas se juntam sugestões inteligentes. De algumas dessas sugestões, pode o leitor discordar. Mas sem deixar de reconhecer no autor de *Educação e Desenvolvimento no Brasil* um homem de estudo sinceramente empenhado em concorrer para o esclarecimento dos problemas brasileiros de educação, relacionados com as condições de desenvolvimento econômico, em particular, e social, em geral, peculiares ao Brasil.

GILBERTO FREYRB.

SODRÉ, Nelson Werneck — *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1960, 388 págs.

* Trata-se da segunda edição deste livro, que pretende encaminhar quantos careçam de informações seguras acerca da vida brasileira nos seus mais variados e complexos aspectos. Desde logo fique certo que é uma segunda edição, profundamente alterada pelo enriquecimento de dados e pela reforma, não só do plano do livro, mas da maneira de propor os assuntos que o autor teve em vista como necessários a um conhecimento objetivo de nossas realidades, no passado e no presente.

Uma obra desse tipo deve ser realizada por equipes de especialistas que, no seu campo próprio, estejam em condições de, num mínimo, esclarecer, sugerir, informar com segurança. Todo esforço, em consequência, resulta de um trabalho preparatório, que exigiu anos de estudos, de pesquisa, de coleta de material. E ainda nesses casos, dado que o Brasil cresce dia a dia, no exame que dele fazem os que o analisam com olhos de ver, a informação pode pecar por falha, pobre, ultrapassada. O estar em dia com os assuntos, num país onde os homens de espírito, os investigadores, os analistas se desconhecem, não mantêm contato, ignoram-se no que produzem; num país em que as investigações que se processam nas províncias ficam mortas nessas mesmas províncias, sem que a nação se aperceba do trabalho intelectual intenso que

* Transcrito da Revista *Síntese*, n.º 7 — jul.-set., 60, Universidade Católica, Rio.

ocorre, esse estar em dia com os assuntos significa heroísmo digno de menção especial. Ora, acontece que aquela equipe ainda não se organizou. Não há, mesmo, notícia de que qualquer entidade nacional se tenha preocupado em lançar-se a tarefa desse porte e significação. O remédio será, portanto, satisfazer-mos com a atividade individual, mesmo que ela possa ser inquinada de inferior, insatisfatória. É certo que já se fez tentativa arrojada, quando um grupo, sob orientação de *Rubens Borba de Moraes*, elaborou o chamado "Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros", que foi realmente uma esplêndida demonstração das possibilidades de execução de obra daquele gênero. Tentativa sem continuadores que visassem ao aperfeiçoamento da contribuição, merecedora do aplauso e ajuda oficiais.

O Sr. NELSON WERNECK SODRÉ, com uma decisão muito louvável, vencendo dificuldades que bem podemos imaginar na extensão em que elas se tenham apresentado, reuniu nesse livro um mundo de informações utilíssimas, garantindo roteiro bibliográfico a quem se inicia no conhecimento do Brasil. Roteiro sem pretensões, sem que se sinta no autor a preocupação da impecabilidade, sujeito, por isso mesmo, a reservas ou dúvidas, nem por isso merece que o ignoremos ou o neguemos. Seja, em conseqüência, essa nossa afirmativa, uma demonstração de nossa primeira simpatia pelo esforço realizado.

Essa simpatia não exclui certas reservas que poderíamos fazer, a propósito de algumas informações menos completas. Vejamos um exemplo — o caso da independência. Será que se pode falar hoje no processo

de encerramento do período colonial português ignorando o que ocorreu em certas províncias, como a Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão e Pará? Se não tivesse ocorrido a luta armada contra o poder econômico e o poder político-militar de que os portugueses dispunham naqueles trechos do Brasil-norte, a integração nacional teria sido perfeita? O imenso espaço territorial e o espaço social de que tanto nos orgulhamos seria hoje, realmente, a imensidade que nos caracteriza? Parece-nos que ignorar o esforço que os brasileiros daqueles distritos revelaram, no sentido de continuarem partes integrantes do Brasil que despontava para a vida soberana, não fica bem num roteiro de informações, do tipo do que o Sr. Nelson Werneck Sodré organizou com tanto carinho e tanta dignidade cultural. Aquele esforço foi imenso e importou na melhor demonstração que as populações nordestinas podiam revelar, na exteriorização de seus sentimentos de brasilidade. Sem êle, a retalhação da pátria se teria verificado, numa fragmentação que nos transformaria em outras várias pequenas Repúblicas como as que resultaram do império espanhol. Ademais, esse esforço já tem a sua história narrada, em certos detalhes, por eruditos regionais, como *Manuel Correia Garcia*, *Brás do Amaral*, *Pereira da Costa*, *Alfredo de Carvalho*, *Abdias Neves*, *Vieira da Silva*, *Raiol*, *Palma Munia*, que bem mereciam a referência ao que escreveram como fruto de pesquisas em arquivos.

Queremos, por fim, fazer uma referência especial ao capítulo sobre "A Catequese Religiosa", elaborado com critério sério e bem de acordo com o que já é possível afirmar. A

nossa observação refere-se à bibliografia apontada. Notamos a falta de registro do livro fundamental sobre a ação das ordens religiosas na Amazônia, "The Indian Policy of Portugal in the Amazon Region", 1614-1693, de *Mathias C. Kiemen, O. F. M., M. A.*, editado pela The Catholic University of America Press, Washington, D. C. 1954. Notamos, ainda, ausência de referência aos dois livros de maior importância acerca do aspecto econômico das missões do Paraguai, e que são: *Magnus Moerner*, "The Political and Economic Activities of the Jesuits in the La Plata Region", edição de The Hapaburg Era. Stockolm, 1953; e *Oreste Popescu*. "El sistema econômico en las Misiones Jesuíticas", Editorial Pampa Mar, Bahia Blanca, 1952. Seria interessante registrar, por fim, os ensaios magníficos, baseados na imensa documentação microfilmada

nos arquivos europeus pelo grupo que organizou, em Porto Alegre, o Instituto Anchieta de Pesquisas, divulgados na revista "Pesquisas", de que já circularam três excelentes números, ensaios alentados, como sejam, entre vários outros, "La Companhia de Jesus en el antiguo Guaira (1589/1631)", de *Luis Gonzaga Jaeger S. J.*; "O Sistema de Propriedade das Reduções Guaraníticas" de *Arnaldo Bruxel S. J.*

As observações que fazemos não podem nem devem ser tomadas como restrições com objetivo negativista. Ao contrário, visam a uma cooperação para que, em próximas edições, o autor possa enriquecer a obra com maiores dados, com elementos bibliográficos que mantenham o seu livro como um livro essencial a quem quiser iniciar-se no estudo do Brasil.

ARTHUR CÉSAR FERREIRA REIS.

REVISTAS

SOCIOLOGIA POLÍTICA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

J. ROBERTO MOREIRA

Introdução ao exame objetivo dos debates

Para o exame objetivo dos debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em curso no Congresso Nacional, é indispensável que consideremos, de um lado, as ideologias que inspiram o projeto e os debates, e, de outro lado, os fatos concretos da sociedade brasileira (econômicos, culturais e políticos) que condicionam aquelas ideologias.

Importa, desde logo, determinar em que sentido devemos tomar a palavra "ideologia", cuja existência lógica é anterior ao marxismo. Na sua *Mémoire Sur Faculte de Penser* e no seu *Project d'Élements d'Idéologie*, ambos escritos entre 1796 e 1801, DESTUTT DE TRACY considera a ideologia como ciência que tem por objeto o estudo das idéias, de seus caracteres, de suas leis, de suas relações com os sinais que as representam e, sobretudo, de suas origens.

Já que grande parte das idéias usuais (políticas e filosóficas) perdem a relação primitiva com os fatos reais que as originaram, como se tivessem valor e conteúdo em si, na primeira metade do século XIX, a palavra ideologia perdia seu valor primitivo, no sentido de DESTUTT DE TRACY, para assumir outro, um tanto pejorativo, com debate ou discussão vazios, mediante o uso exclusivo de idéias abstratas, que não correspondem a fatos reais.

Finalmente com MARX e ENGELS, sob a influência da sociologia econômica, nascente na segunda metade do século XIX, a palavra ideologia passou a significar um conjunto de pensamentos, desligados da realidade, conjunto esse que se desenvolve abstratamente, jogando com idéias em si, mas que, apesar disso, não deixa de ser indiretamente a expressão de fatos sociais e econômicos. Numa carta a MEHRING, de 14 de julho de 1893, ENGELS definiu ideologia do seguinte modo: "um processo que o pensador realiza bem, com consciência, mas apenas com uma consciência falseada. As forças motrizes que o movem lhe permanecem desconhecidas.... Para tal, êle imagina forças motrizes falsas ou aparentes... trabalha apenas com a documentação intelectual..." Em outro trabalho (sobre LUDWIG FEUERBACH) diz que "uma ideologia é um conjunto de idéias que vive uma vida independente e unicamente submetida às suas próprias leis. O fato de que a existência material dos homens, em cujo cérebro se processa a ideologia,

determina em última análise o curso de tal processo, tal fato é inteiramente ignorado por eles, senão a ideologia deixava de ser o que é".

Neste sentido empírico-sociológico é que a palavra ideologia é geralmente aceita em nossos dias. Logo, é com êle em vista que afirmamos ser conveniente considerar, de um lado, as ideologias que inspiram os debates em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, de outro, os fatos que condicionam aquelas ideologias.

A importância desse estudo é visível, se considerarmos que o referido Projeto, pelo interesse que tem despertado em todos os setores mais auto-conscientes da sociedade brasileira, está a revelar que os problemas de ensino no Brasil chegaram a um ponto crucial. E, mais do que isso, cada aspecto dos debates, cada posição que se sustenta ou é derrotada, bem como as próprias contradições, que a análise demonstra haver no contexto do projeto, em sua fase atual, são o reflexo de condições de fato da vida social, política e cultural do Brasil de 1960.

È, portanto, muito difícil uma apreciação valorativa dos diversos aspectos desse projeto, porque os critérios de avaliação, se baseados em fatos e necessidades brasileiras, podem ser contraditórios, como encerra contradições a presente fase de nosso desenvolvimento. As ideologias que se entrecrocavam na inspiração e nos debates do projeto refletem a contradição dos fatos econômico-sociais e político-culturais do Brasil contemporâneo que, sob certos aspectos, foi muito bem sintetizado no ensaio *Os Dois Brasis*, de JACQUES LAMBERT.

Tomando por base as principais contradições que aquele ensaio apresenta como características da sociedade brasileira na sua fase hodierna, cremos que é possível compreender a razão de ser do texto do projeto e dos acalorados debates que têm provocado.

No ensaio de JACQUES LAMBERT, o dualismo esquemático, que antepõe uma sociedade nova ou moderna a uma sociedade arcaica ou atrasada, não significa a presença, lado a lado, de duas sociedades no Brasil. O que o professor francês — e isto é facilmente verificável pela leitura dos diversos capítulos, inclusive pelo que diz respeito à demografia brasileira — procura, é indicar os dois extremos de um *gradient* econômico-social e político-cultural. Temos em nossa sociedade muitos e diferentes aspectos do moderno: um novel capitalista industrial, um processo de urbanização em marcha, lenta mas progressiva secularização de instituições, progressos tecnológicos importantes, liberalismo político ao mesmo tempo que um mitigado estatismo econômico, progressiva liberdade de pensamento, progressiva organização das classes trabalhadoras e das classes patronais etc. De outro lado, temos ainda muitos aspectos do arcaico ou atrasado: mercantilismo e latifúndio, imensas áreas interiores e subáreas urbanas de vida primitiva, de sub-emprego e de semi-servidão, a persistência da grande família de parentesco e de compadresco, mais ou menos teocratizada, o coronelismo político e o populismo demagógico, individualismo patriarcal e homogeneidade das massas miseráveis que êle domina, primitivismo de meios de produção, etc.

esse estado de coisas, através das ideologias que inspira, leva a discussão das reformas institucionais, no Brasil, a debates mais ou menos apaixonados

nados, em que se torna difícil, à primeira vista, distinguir entre o que serve aos maiores interesses do povo em geral, e o que serve apenas a interesses de minorias ou grupos. É o que, a nosso ver, se passa com o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No podíamos esperar que aquelas condições da sociedade brasileira não tivessem tal influência, porque seria negar a verificação empírica, já incorporada pelas ciências sociais, de que os fatos culturais, em geral, e os fatos educacionais, em particular, são sociais, isto é, resultam da conjuntura social das fases históricas da sociedade em que eles se processam. A própria mudança social provocada tem de partir de condições favoráveis de uma sociedade e ser encaminhada no sentido de, com base em tais condições, suplantar e derrotar o arcaico ou o dificultante da mudança, que, assim, não pode ser uma criação, mas o apressamento deliberado e planejado de uma fase de evolução.

Se admitirmos que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma tentativa de estabelecer as bases legais de uma mudança educacional provocada, ainda nesse caso não poderá deixar de sofrer as influências das condições concretas ou reais da vida sócio-econômica do Brasil contemporâneo, porque só pode ser base de mudança se não fugir dessas condições, se não abstrair-se do Brasil. Na verdade, como teremos oportunidade de ver, o projeto em foco é, ao mesmo tempo, uma tentativa de mudança e de conservação, o que corresponde a outro aspecto da vida nacional contemporânea: queremos mudar, ter uma sociedade industrializada, tecnologicamente avançada, com uma grande classe média, uma sólida e satisfeita classe operária, etc, mas ao mesmo tempo desejamos conservar o velho patriarcalismo teocrático, uma população acomodada às antigas formas aristocráticas de liderança, o mercantilismo seiscentista, o burguesismo novecentista, o humanismo renascentista, o autoritarismo filosófico, etc.

As ideologias político-sociais e as ideologias educacionais em face do Brasil

A história das teorias do poder estatal revela bem a relação entre fatos e ideologias políticas, bem como sua repercussão sobre as teorias ou ideologias educacionais. Não pretendemos reproduzir aqui essa história e as relações implicadas por ela. Todavia, basta lembrar uns tantos pontos de referência que nos permitirão compreender o que temos em vista.

Durante a Idade Média, quando do Feudalismo, como organização social, e da Igreja, como superestrutura religiosa e moral, a ideologia do poder se baseava no duplo princípio da lei positiva e da lei natural. Nestas condições, o monarca se colocava acima da lei positiva, mas tinha de submeter-se à lei natural.

Em outras palavras, isso significava que a lei positiva era determinada pelo monarca, sem que entretanto pudesse contrariar a lei natural, que era concebida como algo fundamental e inalterável, mesmo por Deus, e, por isso, sua aceitação era obrigatória por parte de todos, inclusive dos monarcas e senhores feudais.

Todavia, o conceito de lei natural, embora derivado em parte das doutrinas dos estoicistas e dos juristas romanos, não se relacionava com o universo físico e social, como dele resultante. Era, sim, a conseqüência do princípio racional último que governava o cosmos, e, portanto, estabelecida por Deus — sede desse princípio — como expressão de sua vontade. Segundo TOMAS DE AQUINO, a vontade de Deus é submetida à sua Razão imutável e, por isso, às leis eternas dela emanadas. Em parte, a lei natural é cognoscível pela razão natural do homem, mas, em suas bases, como lei divina, é o resultado da revelação, guardada pela Igreja. Portanto, a lei natural só é inteiramente compreendida e inteiramente cumprida, se praticada à luz da lei revelada, ou, em outros termos, à luz das leis positivas emanadas da Igreja que, por elas, traduziria a lei revelada.

O sistema de poder ficava, assim, perfeitamente limitado, permanecendo a Igreja como árbitro entre os senhores feudais e os reis, ao mesmo tempo que garantia o seu poder moral e religioso.

Tal teoria do poder era uma ideologia inteiramente conseqüente de premissas ideadas, independentemente de suas relações com fatos.

Dessa mesma ideologia se deriva, por dedução aristotélica, uma ideologia educacional, em que se compreenderia a educação sob o aspecto de lei natural de formação das crianças e jovens. Neste aspecto de lei natural, ambas as fontes de conhecimento do que deveria ser feito, se conjugam, isto é, a lei natural descoberta à luz da razão humana e a lei natural revelada por Deus. Daí a proeminência da Igreja em educação, porque, como depositária da verdade divina, só ela podia ser juiz entre o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau na formação das crianças e dos jovens. Tal forma ideológica correspondia ao fato de toda a educação escolar, durante a Idade Média, ter sido realizada pela Igreja.

Mas ao estado teocrático seguiu-se o estado absolutista, por condições e motivos histórico-sociais que não cabem nesta digressão. com a organização dos estados nacionais sob o comando único dos monarcas, o princípio da lei natural tinha de ser revisado ou abolido.

Enfraquecido e destruído o feudalismo, uma nova organização social passou a determinar a estrutura do Estado. Três grandes classes se achavam frente a frente, cada uma com interesses materiais e ideais diferentes: a burguesia, fonte da riqueza estatal, a nobreza que se derivava das antigas casas feudais e constituía a superestrutura militar e política do Estado, e o clero (católico ou protestante) que, perdida a função moderadora e arbitrai, se formalizava numa superestrutura religiosa-moral.

Ao monarca cabia, portanto, a função de coordenar as três classes dominantes, comandando e dirigindo o Estado, o que só era possível mediante o poder absoluto. Daí uma ideologia que, sem relação aparente com os fatos, partia da análise do conceito de lei.

Entretanto, a idéia de lei era, já então, bastante complexa, apesar de sua aparente simplicidade; entre os diversos sentidos que adquiriu no curso da história greco-romana, está o que lhe significa uma relação moral ou religiosa da vontade a seu ato, da potência a seu efeito. Daí a ideologia do

absolutismo, consubstanciada na filosofia de HOBBS e, mais tarde, de HEGEL.

Para HOBBS, a lei é a palavra daquele que, por direito, exerce o comando sobre os outros e, conseqüentemente, a autoridade da lei deriva não do seu conteúdo, mas da autoridade da pessoa que a sanciona: quem tem poder, tem direito de comando.

Entretanto, de outro lado, o conceito de lei encerrava também o de essência; entre os comandos, uns são derivados, são simples índices, sinais de outros que lhes estão à base, ou que são essenciais. Logo, a lei humana, a lei positiva dos monarcas surge como uma relação entre os acidentes e a essência que os suportam, entre o contingente e o necessário. O poder dos reis é conseqüentemente um poder delegado; a lei positiva deriva ainda e sempre da lei divina. E, ao mesmo tempo, calvinistas e jesuítas modificam o conceito de lei divina: as ações, que são corretas, o são porque Deus as determina; a vontade se superpõe à razão e, por isso, tais ações não são determinadas por Deus porque sejam corretas; a vontade divina é que lhes dá correção.

Daí o direito divino dos reis, cujos atos são corretos porque praticados por um rei, que é rei por vontade divina. como se vê, já a teoria teológica não surge mais como uma ideologia reguladora, a quem o poder temporal se submetia, mas como ideologia justificadora do poder temporal.

Nessa mesma época, com RATKE e COMENSKY, surge a teoria de que a educação escolar é um dever dos reis para com os cidadãos e, vice-versa, de que estes têm direito à educação. Aos reis cabia determinar a educação a ser dada, e aos cidadãos cabia aceitá-la.

Assim como Deus delegava poder aos reis para reinar, também a estes cabia delegar poder a quem estava em melhor condição de educar. Ora, os que exerciam a função religiosa-moral, no Estado, é que poderiam encarregar-se da formação das crianças e dos jovens: daí por que os reis deveriam delegar o poder de educação à Igreja (católica ou protestante). A Igreja tinha o direito divino de educar; era a sua função primordial, segundo o *ire et docete* das escrituras.

como, entretanto, sob a influência de MONTAIGNE e LOCKE, surgia também a teoria de que educar era, em grande parte, ensinar, o direito de ensinar cabia a quem possuía os conhecimentos e as habilidades a serem ensinados, isto é, aos homens de saber, fossem ou não pertencentes ao clero.

Esta teoria era o resultado da laicização crescente da ciência e da filosofia, que passavam a interessar de perto a burguesia e a nobreza, também elas em processo de laicização. Já agora os grandes sábios e filósofos eram burgueses ou nobres, os primeiros cada vez mais conscientes do seu poder econômico, e os segundos do seu poder político-militar.

Em contraposição, a ideologia cristã dá mais um passo à frente e, para isso, retorna à distinção entre direito natural e direito positivo. Por direito natural, os primeiros educadores e a primeira instituição educacional são respectivamente os pais e o lar. toda a educação deriva desse direito natural da família e não de um suposto direito de ensino de quem sabe ou tem conhecimentos.

A escola e os mestres ensinam por delegação da família, e não em decorrência de uma outorga pelo Estado a quem quer que seja. Ora, a família é, por lei divina, uma instituição cristã e, como tal, só pode delegar o poder de educação escolar às instituições cristãs.

Durante o período dos déspotas esclarecidos, no século XVIII, a posição antagonista à cristã prevaleceu, porque já então a laicização da burguesia e da nobreza levava plenamente à concepção de que os significados e valores humanos eram terrenos e não extraterrenos. Daí por que das próprias situações da vida humana é que se desenvolveriam todas as motivações e todos os princípios orientadores da educação.

Mas, por essa mesma época, a teoria de poder absoluto dos monarcas começava a ser abalada, substituída por outra, que tinha em vista o poder do Estado, como expressão política de organização social.

ROUSSEAU põe-se na vanguarda da nova teoria, tomando como certo que a lei é um comando, mas recusando-se a ver em qualquer indivíduo ou pessoa o direito de comando sobre os outros. Todavia, para haver comando é preciso quem comanda, criando pois o problema de encontrar o agente do poder. Este é a vontade geral, que se expressa na organização jurídica do Estado.

O poder absoluto dos monarcas é, portanto, substituído pelo poder absoluto do Estado, criando-se o absolutismo democrático que garantiria a completa autoridade do Estado sobre todas as outras instituições, aí incluída a Igreja, a Família e as diversas associações.

Nesse sentido, o Estado se confundia com a sociedade nacional, sendo a tradução política desta. Daí por que o exercício do poder civil só poderia ser realizado por meio de delegação, expressa na representação política dos indivíduos, representação essa delegada por meio do voto.

No fim do século XVIII essa ideologia justificou a revolução americana, expressão política violenta de uma burguesia agrária e mercantil contra o poder da monarquia inglesa, e a revolução francesa que começou sendo uma reação da nobreza laicizada que se aliava à burguesia reivindicante e às populações urbanas esfaimadas, para se transformar, depois de ROBESPIERRE, num processo de exclusiva ascensão política da burguesia.

Na sua longa fase de consolidação do poder político, na Europa, tal burguesia teve de descartar-se dos velhos aliados do poder monárquico, isto é, da nobreza e do clero, e daí a teoria do estado laico, que era uma perfeita dedução da teoria do absolutismo democrático.

Para realizar essa derrota de seus possíveis mais importantes inimigos, era importante destruir-lhes os principais meios de influência, entre os quais se achava a educação escolar. Nada melhor para isso que uma ideologia da escola neutra, sem compromissos de fé, tanto para as elites como para o povo, porque aquelas e este tinham tido papel decisivo na revolução e podiam vir a tê-la em novas revoluções. Derivar uma teoria da escola leiga da teoria do absolutismo democrático, era fazer um simples jogo silogístico. Daí por que o século XIX marcou o início dos grandes sistemas nacionais de educação pública, mantidos e orientados pelos Estados.

Nos dias atuais, quando o Estado burguês se transformou no Estado capitalista e este no Estado imperialista, a teoria do poder, como ideologia, sofre novas transformações. O Estado onicompetente e inteiramente independente, pressuposto pelo absolutismo democrático, tornou-se uma utopia.

Em conseqüência, o capitalismo e o imperialismo criam uma nova ideologia que, em muitos de seus aspectos, lembra as ideologias medievais. Em vez de uma sociedade de feudos, cria-se uma sociedade de nações, em vez de uma Igreja moderadora e arbitrai, invoca-se uma nova espécie de direito natural, o dos princípios eternos da democracia universal, garantidora da ausência do medo, da paz, da abundância, da livre iniciativa e de outras coisas que tais.

Tal democracia universal, como a ordem social na Idade Média, se põe sob a proteção de Deus, e, até certo ponto, é também uma expressão da lei natural de origem divina. Nela se refletiria a ordem do próprio cosmos.

Nessa federação universal dos Estados, nenhuma Igreja particular pode ser a depositária das verdades eternas, porque há várias igrejas, de Estado para Estado e, mesmo, dentro de cada Estado. Daí a teoria de que cada religião é uma expressão particular de tais verdades eternas, podendo, por isso, contribuir para a orientação e coordenação da ordem universal.

Todavia, mesmo numa federação universal de Estado, alguém tem de exercer a liderança; os princípios em si não são capazes de sanção. E eis que o absolutismo democrático dos Estados nacionais é praticamente substituído pela liderança das grandes potências que, ideologicamente, se transformam em campeãs da democracia, da liberdade e da paz universais...

Em educação, tais ideologias se traduzem nos chamados princípios comuns e básicos de educação, nas organizações internacionais de educação, nas sociedades de educação comparada, tudo enfim sob a ideologia das formas comuns e harmônicas de educação universal.

Vivemos a era dos congressos internacionais de educação, de combate ao analfabetismo, de reconstrução dos currículos escolares, de ensino das ciências e das artes, de intercâmbio de estudantes e professores, etc.

Ora, o Brasil não chegou a viver inteira e intensamente nenhuma dessas fases históricas da evolução do poder de fato e das ideologias do poder. Nunca fomos realmente um estado teocrático, não chegamos a ser um absolutismo monárquico, nem tampouco um absolutismo democrático-burguês, para despertarmos num mundo imperialista e universalista. Pomos semifeudais e semiteocráticos durante o período colonial, semimonárquicos e semifeudais no período imperial, semifeudais ainda e semidemocráticos na 1ª República, para tentarmos, agora, o absolutismo democrático, quando o imperialismo nos impõe o internacionalismo.

Somos no âmbito internacional uma contradição, porque aderimos a uma política de participação dispendiosa, representada por nossas contribuições a organismos internacionais e pelo pessoal que, para esse fim, mantemos no exterior, ao passo que não temos poder econômico capaz de justificar ou compensar essas despesas. No conjunto das nações, somos uma pequena potência que tem mais deveres do que direitos. No comércio internacional, figuramos apenas como fornecedores de produtos tropicais, sem-

pre sujeitos aos azares de um mercado disputadíssimo e que, por isso, pela concorrência, nos impõe, e aos demais concorrentes, suas condições de compra.

Mas queremos estar integrados na democracia universal; é velha aspiração, pela qual lutamos, desde os primórdios de nossa independência política.

Por outro lado, internamente, para nos tornarmos grandes, temos de adotar política de defesa de nossos recursos e de nosso desenvolvimento, o que, até certo ponto, antagoniza aquela vocação internacionalista. Temos ao nacionalismo, praticamo-lo de forma mitigada, conseguindo um incerto equilíbrio entre o "entreguismo" e o "jacobinismo". esse equilíbrio é incerto porque consiste em vitórias ocasionais de uma e outra corrente de interesses, e das respectivas ideologias.

Internamente, contraditórios materialmente, como o livro de JACQUES LAMBERT o indica, apresentamos as mais diversas reações aos fatos, com os quais nos conformamos, por vezes, ou contra os quais reagimos, esporadicamente, de forma brilhante.

Naturalmente, essas situações e posições têm de se refletir nas ideologias educacionais. Temos um grupo modernista e progressivista que olha para as instituições escolares norte-americanas, como o modelo, o *final point* que precisamos atingir, esquecendo os próprios debates norte-americanos em torno de seus problemas educacionais. Temos outro grupo, mais culturalista, mais crente na razão e seu cultivo, que olha para modelos europeus, mormente para a França, onde, desde 1945, uma crise escolar, sem precedentes, tem gerado os mais acalorados debates e manifestações públicas. Temos um terceiro grupo que procura colocar-se numa posição intermediária, tentando estabelecer um hibridismo entre o pragmatismo escolar norte-americano e o culturalismo francês.

Todos os três debatem e escrevem como se o Brasil estivesse pronto para fazer a escolha e implantar os sistemas escolares que decorreriam dessas ideologias. Nenhum deles, na posição que adota, deixa de crer ao mesmo tempo no absolutismo democrático, próprio da república burguesa, nem tampouco no internacionalismo democrático, próprio do Estado moderno.

A primeira parcela desse hibridismo os faz laicistas e defensores da escola única para todos os cidadãos; a segunda parcela os torna transplantadores de instituições estrangeiras, muito embora disto possa resultar uma negação do laicismo e do unicismo escolar.

Isto porque o internacionalismo, ao procurar a transplantação de instituições, híbrida o sistema existente, já que nunca é possível substituir, integralmente ou em grande parte, a este, pelas instituições transplantadas que, por sua vez — quer queiram, quer não — se transfigurarão no novo ambiente, perdendo o sentido que tinham na sociedade de que foram transplantadas. Tal hibridismo quebra fatalmente o princípio de "escola única".

O internacionalismo educacional é também antagonico ao laicismo, porque lhe é próprio — a esse internacionalismo — a defesa do princípio de livre iniciativa ou de liberdade das instituições educacionais, o que permite que, onde houver maiorias religiosas muito acentuadas, se dê à educação

escolar um cunho ou sentido religioso, não laicista. Aliás, os internacionalistas norte-americanos já admitem, como própria da educação escolar no mundo ocidental, a orientação no sentido teístico e religioso.

Há, portanto, na posição desses três primeiros grupos de ideólogos brasileiros da educação, uma flagrante contradição de princípios ou premissas ideológicas e suas conseqüências.

O Brasil, tal qual é, com suas favelas urbanas, seus latifúndios de produção primitiva, de subemprego, de população enfermiça, subnutrida e analfabeta, a contradizer o Brasil industrial, do avião, das largas estradas pavimentadas, dos belos edifícios, das avenidas imensas, é quase esquecido...

Um quarto grupo, muito reduzido e pouco influente, de cientistas sociais, procurando escapar às posições flagrantemente ideológicas, tenta, aos poucos, fixar as bases de uma política realista da educação no Brasil. São, talvez, os nacionalistas da educação brasileira, o que é uma tendência ideológica, embora controlada pelo conhecimento de fatos e possibilidades, o que lhe faz perder a maior e mais importante parte das características de uma ideologia.

Há ainda um quinto grupo, que se subdivide em dois. E o dos educadores católicos. Uns se apegam a uma filosofia da educação que, partindo das premissas do direito natural à educação e da complementação desse direito pelo determinado pela lei divina, revelada, tentam construir todo um edifício ideológico que, num país como o nosso, onde mais de 90% da população se diz católica, significaria a entrega das instituições escolares à Igreja, para o que ela não dispõe nem de pessoal próprio, nem de recursos técnicos. Outros, mais objetivos e menos filósofos, partem diretamente para as realizações educacionais, procurando apoio local e dos poderes públicos, construindo as escolas que podem e como podem, mantendo-as semipagas, semi-jratuitas e semi-subsencionadas, com maior ou menor eficiência, com pessoal leigo e clérigos. Realizam educação de acordo com os padrões oficiais e fazem alguma catequese. Quase se despreocupam das teorias teológico-filosóficas que os deviam orientar, para fazer o que lhes é possível, como educação cultural e como educação religiosa. não chegam sequer a debater com os educadores dos primeiros grupos, nem contradizem o que, de legal ou oficial, poderia ser uma limitação ao que fazem. Realizam simplesmente o que lhes permitem os recursos conseguidos e o pessoal de que dispõem, leigo ou não.

Finalmente, a esses cinco grupos, junta-se o último, capaz de aderir a todos eles de per si ou ao mesmo tempo. São os oportunistas ou aventureiros que a fase de desenvolvimento, por que passa o Brasil, vai criando, e que também procuram, por intermédio da iniciativa privada, tirar proveito de nossa confusão escolar.

todas essas correntes têm exercido influência sobre os debates e o texto do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vejamos, agora, as condições econômicas e sociais que permitem a maior ou menor influência de cada um de tais grupos.

A crise de mudança no Brasil

Em declarações que fizemos para o vespertino carioca *Ultima Hora*, em outubro de 1959, demonstramos que, ainda em passado recente, era muito fácil legislar sobre educação entre nós. Tão fácil era que, mesmo certas tentativas de reformas mais arrojadas, no Distrito Federal e em São Paulo, tornaram-se possíveis entre 1924 e 1935, sem reações ponderáveis ou impeditivas. As reformas tentadas por Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram desse tipo. Embora discutidas e debatidas, puderam ser instaladas sem grandes empecilhos, sob os aplausos de grande parte das elites intelectuais.

Ultrapassada a fase das reformas, surgiu outra, em 1937, de contra-reformas, salientando-se as leis preparadas pelo Ministro Capanema, o que foi feito também sem reações significativas, ou com aplausos de grande parte de nossas elites. Tais leis não foram apenas coisa forçada ou imposta pela Ditadura, porque, ainda hoje, prevalecem, isto é, puderam manter-se durante 15 anos após a reconstitucionalização do país.

De modo semelhante, das reformas feitas entre 1925 e 1935, alguma coisa, principalmente no setor de ensino normal ou pedagógico e no de organização administrativa do ensino primário, sobrou e permanece até nossos dias.

Ora, essas coisas, tanto uma como outra, não seriam possíveis, se não houvesse condições que as permitissem. O velho, representado pela contra-reforma de 1937-1942, prevaleceu, mas sem impedir que algo novo, oriundo das reformas de 1925-1935, permanecesse, concordando isso tudo com o dualismo conjugado do moderno e do arcaico na sociedade brasileira.

A explicação para o fato de legislações consecutivas, que se contradiziam, parece-nos estar em que, até 1945, a educação no Brasil era mais para as classes superiores da sociedade. E o que essas classes procuravam no sistema escolar existente, o distintivo cultural que lhes era próprio, independia da orientação dos currículos, que tanto podia ser de tendência clássico-humanista, como de tendência progressista, desde que desse aos jovens o instrumento formal do diploma, então um atributo aristocrático, útil ao exercício de certas funções, próprias da elite dominante.

Nem o ensino primário, público ou privado, fugia a essa situação. Em 1907 havia 638.378 alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras. Ora, a população em idade escolar primária (7 a 12 anos) era de aproximadamente 3.500.000, nessa época, o que significa que se achavam na escola elementar pouco menos de 18% dos que deviam frequentá-la. Por essa mesma época, o conjunto das classes superiores e média no Brasil devia ser de aproximadamente 20% da população. Teoricamente, podemos pensar que apenas essas camadas da população eram atendidas pelas escolas existentes. Em 1930, as matrículas primárias somaram a quase 2.100.000 e a população em idade escolar era de cerca de 6.000.000, o que significa que, já então, aproximadamente 35% da população era atendida pelas escolas primárias existentes. Nessa época, o conjunto das classes superior e média não devia ter ultrapassado ainda de 25% da população brasileira. Provavelmente os

10% mais, a que a escola atendia, correspondiam às camadas populares urbanas, proletárias e semiproletarizadas. Em 1940, 40% da população era atendida pelas escolas primárias; em 1950, 50%; em 1958, aproximadamente 55%. Podemos dizer que, a partir de 1950, não apenas as classes superiores e certas camadas populares das cidades, mas também alguma porção das camadas populares rurais começavam a ser atendidas pela escola primária. Note-se que as chamadas classes superiores tanto são urbanas como rurais.

No ensino médio, em 1933, para uma população em idade escolar média de 5.300.000 (11 a 17 anos), as matrículas eram de 109.000 (todos os ramos), o que significa que apenas 2% da população eram atendidos. Considerando que a alta classe da sociedade nessa época devia ser aproximadamente 1,6% da população, resta-nos quase a certeza de que apenas parte dessa classe e pequena parcela da classe média conseguiam realizar estudos secundários. Em 1950, havia cerca de 550.000 alunos em escolas de nível médio (todos os ramos), que correspondiam a 7% da população em idade escolar. Em 1958, as matrículas gerais nas escolas médias atingiam a 994.000, que representavam quase 13% da população em idade para esse fim. Podemos também afirmar que, a partir de 1940-1950, a escola de nível médio passou a interessar mais vivamente a camadas intermediárias das classes sociais brasileiras, já que a classe alta, no Brasil, parece nunca ter atingido a 2% da população. Evidentemente, de permeio com as camadas intermediárias, elementos das inferiores também conseguiam ingressar nesse nível escolar. Todavia, em percentis, não podiam significar senão fração de 1% da sua classe.

É o que acontece com o ensino superior, onde em 1957, fazendo alguns levantamentos por amostragem, chegamos à conclusão de que provavelmente 10 a 12% dos alunos provinham das classes inferiores da sociedade. Mas, como tais classes representariam cerca de 70% da população brasileira, e as matrículas no ensino superior correspondiam a apenas 0,12% da população, temos que apenas uma pequena fração de 1% dessas camadas inferiores conseguia ingressar no ensino superior (mais ou menos 0,02%).

O que é fato, sobre o qual não pode pairar dúvida, é que até há bem pouco tempo (20 anos aproximadamente) a educação no Brasil era direito apenas das elites. Mas, entre 1940 e os dias atuais, em virtude da conjuntura econômica e política do mundo, o país se viu forçado a abalar sua obscura e estagnante economia de produção de matérias-primas e de agricultura tropical, sob pena de fracasso e derrocada das próprias classes que se beneficiavam daquela economia.

A industrialização e a policultura agrícola tornaram-se uma necessidade, a que ninguém mais podia iludir.

De outro lado, os processos de comunicação pelo rádio, pelo cinema, pelo telégrafo e pela imprensa escrita, que se desenvolveram extraordinariamente, graças à necessidade comercial de forçar mercados para tais processos, já que sua restrição às maiores áreas urbanas fatalmente criaria um estado de saturação, esses processos, dizíamos, levaram às cidades e vilas, aos sítios e fazendas de quase todo o interior, a consciência de um outro mundo, em que a vida não era tão árdua, nem tão obscura e pobre.

Todo um gigantesco processo de mudança social se inicia, incontrolável em muitos aspectos, mais ou menos planejado em outros. Surgem as usinas de Volta Redonda, a Hidrelétrica de Paulo Afonso, as rodovias asfaltadas, fábricas de produção de bens de consumo, ensaiam-se no Sul e no Leste novas culturas agrícolas e tenta-se a nacionalização das antigas, os aviões comerciais em número crescente cortam os ares do Brasil em todos os sentidos. Instala-se, portanto, novo ciclo econômico e político-social.

As velhas fórmulas político-administrativas tornam-se obsoletas. O voto passa a ter sentido para uma ponderável parte da população. Uma consciência nacionalista, ainda insegura, forma-se aos poucos. Surgem nas cidades as classes trabalhistas e das áreas rurais, de subemprego, doenças e obscurantismo, um enorme êxodo se intensifica para as cidades, que começam a cerrar-se de uma população marginal (a das favelas, das malocas, dos mocambos, etc.) não prontamente integráveis na sociedade urbana.

Em meio a isso tudo, a educação escolar começa a ter novo sentido. Ela, que sempre fora um atributo das elites, passa a ser desejada por toda a população urbana, suburbana e das áreas rurais mais próximas e mais em contato com as cidades. Já que era privilégio das elites, passou a ser considerada como um instrumento de ascensão social.

A importância deste juízo a respeito da escola está no fato de que a mudança em processo reestruturava a sociedade, dando-lhe uma nova estratificação. De dual, que fora, isto é, formada de uma aristocracia agrária e de uma imensa classe de camponeses de baixíssima renda *per capita* (excluída a pequena população urbana), começava, pela urbanização, a ver definidos estratos de classe média e de classe baixa, a ponto de, já com resultados do censo de 1950, poder-se divisar, com alguma nitidez, além de uma classe alta (1,6%) e de uma classe baixa inferior (50%), duas camadas da classe média e uma camada superior da classe baixa (proletariado especializado e semi-especializado), sendo que esses três estratos intermediários abrangiam 47,4% da população existente.

Via de regra, portanto, podemos afirmar que pelo menos a metade superior da sociedade brasileira passava a querer beneficiar-se da educação escolar, pois que dispunha de condições sociais que lhe faziam sentir a necessidade da escola.

Se considerarmos ainda que, da metade inferior, pelo menos uma parcela (10 a 20%), estimulada por todos os mencionados fatores econômicos e sociais, também passa a querer educação escolar, temos que, em nossos dias, cerca de 60 a 70% da população brasileira sente a escola como uma necessidade e, portanto, como um direito das novas gerações. E a pressão por mais escolas se faz sentir em todos os cantos do país.

De outro lado, a consciência do desenvolvimento e de suas exigências, por parte de certa parcela das elites dirigentes, bem como a atitude criada, nessas elites, pelo desenvolvimento em marcha, no sentido de tirar o Brasil, o mais depressa possível, das condições de país atrasado e subdesenvolvido, contribuem para que se positivem com mais ênfase que educação escolar é mais que um direito de todos, uma necessidade de todos.

Há, portanto, entre nós, nitidamente posto, um problema educacional, que ninguém nega, nem procura esconder.

Entretanto, se o reconhecimento de tal problema é quase unânime, a questão de "como" resolvê-lo comporta debates e planos diversos.

De um modo geral, o povo, que pressiona por mais escolas, não tem consciência do tipo de educação que mais lhe convém. Pede e aceita a que lhe dão, não estando ainda em condições de discernir entre suas necessidades educacionais, quais as mais urgentes e mais importantes. Parece mesmo acreditar — segundo alguns inquiridos que fizemos — que a escola, pura e simples, seja qual fôr a sua organização e eficiência, fará o milagre de dar-lhe os instrumentos culturais e tecnológicos de que necessita. Só agora, depois de 1955, é que certos setores do proletariado e da classe média procuram fazer escolha.

Daí, então, a possibilidade que se abre para a luta entre ideologias educacionais e entre interesses investidos em educação escolar, luta essa de que o povo em geral não participa, porque ainda não tem capacidade para tanto.

O Conflito e o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases

Vimos já, em tópico anterior, que há um acelerado crescimento de matrículas escolares no Brasil. Em 1945, as matrículas nas escolas primárias correspondiam a aproximadamente 7,7% da população e, em 1959, atingiam a pouco mais de 11%. Note-se que, neste ramo de ensino, houve redução de ritmo de crescimento entre 1955 e 1959, mantendo-se a mesma percentagem entre os dois extremos do período.

No ensino de nível médio (secundário, comercial, indústria), agrícola e normal) estavam matriculados em 1945 cerca de 0,8% da população brasileira, em 1950 cerca de 1,0%, em 1955 mais ou menos 1,4% e em 1959 pouco mais de 1,8%.

Essas percentagens nos permitem calcular que as matrículas no ensino de nível médio cresceram, proporcionalmente à população, 1,6 vezes mais depressa que no ensino de nível primário. Em números absolutos, enquanto as matrículas primárias, de 1945 a 1959, dobraram, as de nível médio triplicaram.

Está, portanto, bem nítida uma procura mais intensa da escola de nível médio, que da escola de nível primário. Aceitando, com boa evidência nos fatos, que as áreas urbanas já estão servidas de quase suficientes escolas primárias, podemos admitir que, agora, essas mesmas áreas se preocupam em obter a escola secundária para quase todos. com os dados disponíveis e mediante alguma extrapolação, calculamos que 91,5% da população urbana de 1959, em idade escolar primária (7 a 11 anos), deviam ou podiam estar matriculados em escolas primárias, e que cerca de 62,5% da população rural, nas mesmas condições, não eram atendidos por escola primária, ou então, que apenas 37,5% das crianças rurícolas podiam ser atendidos pelas escolas existentes nas áreas rurais.

Considerando, por outro lado, que praticamente não há no Brasil escolas de nível médio para a população rural (nas chamadas escolas agrícolas,

médias, as matrículas não atingem a 5.000), chegamos, pelo mesmo processo, à conclusão de que, em 1959, já 28% da população urbana de 11 a 12 anos podiam estar sendo atendidos por escolas de nível médio.

Para este fim, tendo em vista a média percentual de crescimento populacional urbano entre 1940 e 1950, admitimos que 40% da população brasileira, em 1959, já estivessem urbanizados e suburbanizados, e admitimos ainda, que a proporção da faixa etária (11 a 17 anos) para todo o Brasil, em 1950, fosse válida para a suposta população urbana e suburbana de 1959. Feitas as correções nessas suposições, acreditamos que a percentagem apurada (28%) seja um pouco maior.

não há dúvida, portanto, que as cidades mais e mais se esforçam por conseguir mais educação. Entretanto, as percentagens apuradas revelam mais do que isso. Se 91,5% da população de 7 a 11 anos podem ser atendidos pelas escolas existentes nas cidades, entretanto não o são. A população que emigra das áreas rurais só tem oportunidade de fazer a 1ª matrícula dos filhos, depois de chegarem às cidades e de aí se aclimatarem precariamente, o que leva de 12 a 20 meses, segundo apuramos em duas favelas do Rio. Além disso, nas capitais como nas cidades do interior, que são objetos dos estudos e experiências feitos pelo Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo, sob nossa direção, encontramos o dualismo sócio-escolar de superescolarização e infra-escolarização, que podemos traduzir da seguinte forma: de um lado, cerca de 30% das crianças obtêm mais tempo de escolarização (em número de horas diárias e de anos escolares) e mais assistência pedagógica (por meio de especial atenção e cuidado dos professores); de outro lado, cerca de 70% das crianças obtêm apenas um número reduzido de horas diárias e de anos de escolarização, e muito menor assistência pedagógica. Êsses estudos e outros feitos no Rio de Janeiro por Josildeth Gomes e Roger Seguin,¹ levam-nos à conclusão de que apenas 30% da população urbana em idade escolar primária conseguem, de fato, uma escolarização suficiente. São os que vão constituir a clientela das escolas de nível médio nas mesmas áreas urbanas.

Mas, além disso, revelam os estudos que tais 30% provêm sobretudo da classe média (superior e inferior) e da camada superior da classe baixa (proletários). Os da classe alta não passam pela escola primária comum, pagam professores particulares, arranjam meios especiais privados de obter educação primária.

A conclusão, portanto, é de que a escolarização das populações urbanas do Brasil é um fenômeno específico das classes médias, isto é, daquelas que ficam entre os dois extremos (superior e inferior) da escala social.

Pelos dados dos estudos e levantamentos, que mencionamos há pouco, a escola primária seleciona, dentre a massa dos que nela se matriculam, justamente os que pertencem a essas camadas médias, para levá-los à escola secundária. Ê, portanto, a escola primária um processo de seleção e de preparação para a secundária.

1. Da equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Eduacionais, órgão do INEP.

E, já agora, passamos a falar só de escola secundária, porque esta corresponde a 76,5% de todo o ensino de nível médio no Brasil (1959).

Logo, o fenômeno de escolarização, em nosso país, é um fenômeno característico de escolarização acadêmica (semi-humanística e semicientífica) das classes médias urbanas, que, em face da urbanização e da industrialização, e em virtude de conseqüente crescimento das atividades econômicas terciárias, crescem em número e importância social, à medida que o desenvolvimento nacional se processa.

este fato, próprio de uma sociedade ainda não desenvolvida, condiciona todo o debate em torno do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A organização do ensino primário, datando de 1890, sob a influência da filosofia *política* da 1ª República, foi laica e pública, a cargo dos Estados. Em 1930 já representava uma inversão substancial de recursos por parte dos poderes públicos estaduais e municipais que davam escolas a 1.700.000 crianças, enquanto as escolas privadas atendiam a apenas 350.000 (20% das que eram atendidas pelas escolas públicas ou 16% do total das matrículas primárias). Estava, pois, firmada a preponderância das escolas primárias públicas sobre as privadas; criara-se a tradição de que o ensino primário era da competência dos Estados e dos Municípios. Em 1959, da matrícula geral de mais de 6 milhões de crianças, pouco mais de 800.000 se achavam em escolas privadas (cerca de 13% apenas).

não há dúvida, portanto, de que, no setor de ensino primário, o privatismo não conseguirá mais fazer concorrência ao público. Foi uma conquista da 1ª República, por ela mesma consolidada.

Mas, esse mesmo regime, em face das condições econômico-sociais de 1890 a 1920, não foi capaz de organizar e difundir o ensino de nível médio. Caracterizou-se o período por idas e vindas nas tentativas de chegar a uma definição e organização do ensino secundário. De cinco em cinco anos, em média, mudava-se a legislação, sem contudo alterar fundamentalmente o processo de "exames parcelados" que equivalia a uma escolarização resumida e sem freqüência, verificada apenas por exame a cada fim de ano. Chegamos, assim, a 1930 com menos de 80.000 alunos em escolas secundárias. E tudo isso se explica pelo fato de tal escola interessar apenas a uma pequena minoria que tinha em vista fins culturais muito limitados.

Depois de 1930, primeiramente FRANCISCO CAMPOS e, depois, GUSTAVO CAPANEMA, não só procuraram estruturar a escola secundária, como também atrair para ela o interesse da iniciativa privada. Já então se acelerava o processo de urbanização, cresciam as atividades econômicas terciárias e se intensificava o processo de burocratização de serviços públicos e privados. Formava-se, por isso, uma bem definida e crescentemente numerosa classe média (*white-collar* na gíria sociológica norte-americana). Para tal classe, o ensino secundário passava a ter importância, porque a cultura intelectual, semi-humanística e semicientífica, passava a ser instrumento de conquista de posições burocráticas. Era uma clientela certa à disposição da iniciativa privada.

Por outro lado, a crise econômico-financeira, que perdurou até 1938, **dificultava** aos poderes públicos a disponibilidade de recursos para inversão em educação escolar. O ensino universitário organizou-se nesse período e **solicitou** da União recursos financeiros extraordinários, de modo que o **ensino** secundário ficou inteiramente entregue à iniciativa particular, **enquanto o** ensino primário era predominantemente estadual e municipal. Já **em 1945** as matrículas no ensino médio atingiam, entretanto, a quase **400 mil**, para ultrapassarem folgadoamente de 1 milhão em 1959.

A iniciativa privada realizou, sem dúvida, um trabalho notável de escolarização. E, certamente, continuaria nesse trabalho, se problemas não surgissem que lhe passaram a entrar o caminho.

Em primeiro lugar, no processo de desenvolvimento econômico, mais acentuatadamente desencadeado depois de Volta Redonda e de Paulo Afonso, que marcaram a entrada do Brasil na era das indústrias de base, a classe **média dos white-collars** é a que menos capacidade tem de reação econômica, **ao contrário** do proletariado que, vital para a produção de bens, pode pressionar, por meio de dissídios e greves, no sentido de melhorar seus padrões **salariais**. Além disso, a sua crescente politização, através das organizações sindicais, lhes consegue a aliança e a proteção dos partidos populistas. Por isso, até certo ponto, seus salários acompanham a espiral inflacionária, que é **outra** característica da economia brasileira atual, de causas complexas, **entre** as quais, porém, não deixa de ter função determinante poderosa o **próprio** desenvolvimento industrialista.

Espremidos entre os capitalistas que, pelo vulto crescente dos negócios, vêm seu poder econômico tornar-se quase absoluto, e o proletariado em **formação** progressiva, mais essencial ao crescimento daquele poder capitalista e, **por** isso, mais capaz de reivindicações e de conseqüente atendimento, os *white-collars*, ao mesmo tempo que crescem de número, sentem piorar **suas** condições econômicas, empobrecendo. Individualistas e semiletrados, deixam-se dividir e animar por contraditórias ideologias, a ponto de suas **organizações** de classe se multiplicarem, dividirem, conflitarem-se reciprocamente e propugnarem por soluções divergentes, quando não contraditórias.

De forma semelhante, na fase atual do desenvolvimento brasileiro, empobrecem os milhões de camponeses sem terras, os quais nem possuem as **contraditórias** aspirações culturais da classe média, nem o poder reivindicatório do proletariado. Só a própria miséria, em que se encontram, quando chegar ao extremo da fome aguda, poderá torná-los agressivamente **reivindicantes**, como parece começar a acontecer, agora, no Nordeste. Mais que **a educação**, uma racional reforma agrária, acompanhada de meios assistenciais e de educação de base,² poderá evitar um desfecho violento para a **situação** dessas massas camponesas.

Voltemos, porém, às classes médias urbanas, crescentes em número e **cujos** recursos se tornam cada vez mais insuficientes para manter os filhos

2 Por educação de base, entendemos aquela que, dependente ou independentemente de instituições escolares específicas, procura levar grupos humanos em atrasado estágio de vida ou em nível primitivo, a conseguir um estágio superior de trabalho, de produção, de vida social e cultural. Os meios, para isso variam conforme as áreas e os respectivos graus de atraso ou de primitivismo.

na escola, secundária, que é predominantemente privada e paga. E, no entanto, essa escola tem para ela importância extraordinária, pois que é o "abre-te Sésamo" para os cursos superiores que levam às profissões liberais, à alta burocracia, às mais vantajosas posições nas atividades terciárias. Por isso, o *white-collar* brasileiro se dispõe ao sacrifício e à luta por esse tipo de educação escolar.

Ora, até 1945 aproximadamente, foi-lhes possível pagar a escolarização secundária dos filhos. Os colégios particulares cresceram e prosperaram. Seus proprietários enriqueceram com facilidade. A este respeito, ainda em 1955-1956, fizeram-se estudos em alguns órgãos do Ministério da Educação, nos quais se comprovava a extraordinária renda líquida, anual, de alguns colégios do Distrito Federal. Os relatórios foram feitos para uso interno, quando se procurava fixar as bases do Fundo Nacional de Ensino Médio, e não foram publicados. Mas existem, pois uma cópia deles foi lida pelo autor deste trabalho.

Entretanto, em todas as áreas urbanas do país, o processo de formação das classes médias continuava ativo, dele resultando, pouco a pouco, a substratificação em média-baixa, média-média, e média-alta, todas elas aspirantes de mais educação. Sem dúvida, a média-baixa, mais numerosa, mais recente, mais aspirante de ascensão e mais confusa em suas reivindicações, transformou a escola secundária — formal e semi-humanística — em meta a ser atingida por suas gerações novas.

Ora, justamente este substrato da classe média é o mais pobre, dispondo de menos recursos salariais que vários escalões da classe operária.

O salário médio dos comerciários no Distrito Federal e em São Paulo, segundo revelam os dados publicados pelo I.B.G.E., nos seus Anuários Estatísticos, tem sido inferior ao salário médio dos industriários, o mesmo vem acontecendo com o salário médio do funcionalismo público federal, em ambas as capitais. O "barnabé", nos dias atuais, encontra-se quase em condições de subemprego.

Todavia, embora não politizada, essa camada da classe média tem o poder de voto e sua pressão por mais educação se reflete nos programas político-administrativos dos municípios, dos Estados e do próprio Governo Federal. (Por isso, as escolas particulares começaram a sofrer a concorrência dos ginásios militares e de seções do Colégio Pedro II.) Já em 1959, as matrículas nas escolas de ensino secundário, particulares, constituíam apenas 06% do total, ao passo que, em 1950, elas constituíam mais de 78%.

Por outro lado, uma organização semiprivada (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos), com apoio de Municípios, de Estados e do Ministério da Educação, tem-se expandido extraordinariamente nos últimos anos, mantendo já cerca de 300 ginásios e colégios gratuitos em todo o território nacional, com cerca de 30 mil alunos.

Vê-se, portanto, que o domínio exercido pela iniciativa privada sobre o ensino secundário (formal e semi-humanístico) tende a reduzir-se progressivamente.

Além desses fatos, há outros, de não menor importância, que contribuem para debilitar a posição da escola privada. Certos setores do substrato in-

intermediário da classe média caminham para a organização sindical. Marítimos, bancários, aeronautas e outros grupos mostram-se cada vez mais capazes de reivindicações, por meio de seus sindicatos. De forma semelhante, o professorado de escolas secundárias, no Rio, em São Paulo e em outras capitais mais importantes, organiza-se e reivindica melhores salários e melhores condições de trabalho. Já é quase tradição no Brasil a pujança política e reivindicatória dos estudantes de escolas superiores. A seu exemplo e a eles aliados, os secundaristas também se organizam e se dispõem à luta pela escola barata.

De um lado, a concorrência da escola secundária pública e gratuita, de outro, a reivindicação de melhores salários por parte do professorado, e de anuidades baratas por parte dos estudantes, criam limites às vantagens com que a iniciativa privada explorava o ensino secundário.

Por fim, os novos setores de ensino médio criam ainda mais obstáculos à escola particular. Queremos fazer referência sobretudo às escolas industriais e técnicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal e por alguns governos Estaduais,

bem como às escolas mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, as quais, embora ainda deficientes em número, vão ganhando terreno, somando as escolas industriais e técnicas, federais e estaduais, já mais de 20 mil matrículas, e as do SENAI e do SENAC mais de 100 mil.

A freqüência a essas escolas, inicialmente mais própria da classe baixa, se expande não só aos filhos de operários, mas também aos de vários grupos «de classe média, como pudemos verificar em três delas, que visitamos.

este lento mas seguro avanço de ensino técnico-profissional é, sem dúvida, uma resultante da mudança de estrutura econômica que faz com que o trabalho especializado e o semi-especializado, na indústria e no comércio, sejam altamente remunerados. Além disso, em face da lei de equivalência dos cursos médios, os jovens, que se matriculam numa escola técnica ou numa escola industrial, ainda podem acalentar a esperança de prosseguir os estudos em nível superior, em escolas técnico-científicas, cujos graduados são avidamente procurados pelas indústrias nascentes, como pudemos observar ainda recentemente, com os graduados pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em São José dos Campos, os quais, tontos com as ofertas de emprego que lhes faziam, não sabiam qual delas era a melhor...

O ensino secundário particular, que, no período de 1930 a 1945, foi uma solução provisória para o Brasil, está, portanto, em crise. É evidente que os interesses invertidos nesse ramo de atividades não podem aceitar, de braços cruzados, essa crise. E, como acontece com toda a iniciativa privada, sempre tão veemente na defesa do *laissez faire* nos negócios, mas sempre também tão exigentemente reivindicatória do amparo do Estado nos momentos de crise, voltam-se os proprietários de escolas secundárias para o Governo.

Criou-se um Fundo Nacional de Ensino Médio, com o fim precípua de garantir bolsas escolares aos estudantes, para que estes pudessem pagar as anuidades ou taxas aos colégios, de garantir uma suplementação de salários aos professores, a fim de que estes abandonassem suas reivindicações salariais, e de garantir aos próprios colégios meios de renovação do equipa-

mento didático resguardando-lhes os lucros a que estavam habituados, isto é, uma suposta remuneração de capital empatado!...

Acontece, porém, que os Municípios, os Estados e a já grande Campanha Nacional de Educandários Gratuitos quiseram também participar dos recursos do Fundo, que, assim, se esfarelam, sem satisfazer a ninguém.

É nesta conjuntura que surge, para os debates parlamentares, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde 1948, o Ministério da Educação e Cultura tentou, em vão, levar à discussão um grande projeto, elaborado por importante comissão de educadores, sem que o assunto fosse capaz de merecer grande atenção. Substitutos foram apresentados, alguns da iniciativa do próprio Ministério, através de deputados desejosos de prestar esse serviço à Nação.

Só agora, quando a crise do ensino privado se agrava, quando as subvenções, apesar de crescerem anualmente, se tornam cada vez mais insuficientes, quando as escolas públicas de nível médio, em todos os ramos, se multiplicam e substituem a iniciativa privada, é que o Projeto tem andamento, para modificar-se e ser substituído por outro, inteiramente diferente do original. Os debates estão aí, vivos, candentes por vezes, porque os interesses entram em choque e, com eles, as ideologias mais contraditórias.

Por isso, não acreditamos numa Lei justa e ponderada, que cuide exclusivamente de considerar em bloco os grandes problemas educacionais do Brasil, com objetividade e realismo, para encaminhar-lhes e orientar as soluções. A Lei será eclética, contraditória e provisória, como o Projeto, já aprovado pela Câmara dos Deputados, está a demonstrar. Outras soluções terão de vir, porque a lei não poderá ser cumprida.

Contradições internas e externas do Projeto.

Tomaremos do Projeto apenas alguns artigos principais, fora de sua numeração:

1º A educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola.

2º O direito à educação é assegurado a todos: I) pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de instituir, na forma das leis em vigor, escolas de todos os graus; II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos técnicos e financeiros indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos.

3º E assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino.

4º É assegurado às escolas públicas e às particulares igualdade de condições:

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino; b) pelo reconhecimento para todos os fins dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares autorizados e reconhecido».

5º É da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

A contradição entre os cinco artigos transcritos do Projeto, antes de sua redação final pela Comissão de Redação da Câmara de Deputados, é patente.

Se cabe à família o direito de escolher com prioridade o gênero de educação que deve dar aos filhos, não vemos como esse direito possa ser atendido em sua completa integridade, porque não é dada à família a possibilidade de, por si mesma, constituir a escola que lhe interessar possa. Estabelecendo o Projeto que o direito à educação é assegurado a todos pela obrigação do Poder Público e pela liberdade de iniciativa particular de instituir, *na forma das leis em vigor*, escolas de todos os graus, limita desde logo a liberdade de escolha, por parte da família, à alternativa: escola pública, mantida pelo Estado, ou escola particular, não mantida pelo Estado.

A diferença entre escola pública e particular é apenas de manutenção, ou nem isso. Cabe ao Estado, segundo o Projeto, fornecer os recursos técnicos e financeiros para que a família se desobrigue dos encargos de educação, isto é, para que ela possa escolher entre a escola pública e a escola privada. Em outras palavras, cabe ao Estado dar à família o dinheiro para que esta possa pagar a escola privada, e cabe ainda ao Estado dar dinheiro à escola privada para que esta tenha equipamento técnico equivalente ao da escola pública.

A livre escolha da família se resume, pois, a decidir entre uma escola pertencente ao Estado e por este mantida, e uma escola não pertencente ao Estado, embora substancialmente por este subvencionada. Como as escolas particulares deverão submeter-se a condições de organização curricular, estabelecida pelo Projeto, só lhes cabendo uma opção mínima de 2 matérias em um número superior a 5, a diferença essencial entre escola pública e escola privada é quase que unicamente uma diferença de propriedade.

Na realidade, o Projeto, ao enunciar o direito da família à livre escolha da educação que esta quiser dar aos filhos, tem em vista apenas garantir à escola particular a mesma possibilidade de sobrevivência que à escola pública. Em outras palavras, procura assegurar às empresas particulares de ensino condições econômicas, pela possibilidade de subvenções substanciais, sem as quais elas não poderiam sobreviver, em virtude do crescente empobrecimento da classe média e da nascente preferência do proletariado urbano pelo ensino técnico-profissional.

Analisando, porém, a realidade dos fatos que estão por trás da ideologia que os deputados federais procuraram consagrar no Projeto, vemos que o princípio de que "a educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola" procura atender às reivindicações da Igreja, à sua filosofia educacional, baseada no direito natural da família e no direito revelado de *íe et docete*. Neste caso, o Projeto, para ser conseqüente, devia falar em escolas mantidas por ordens, associações e organizações religiosas, e não

em escolas particulares. O Particular inclui tudo o que não é público ou pertencente ao Estado, inclusive escolas mantidas só para fins lucrativos; inclui escolas materialistas, divorcistas, comunistas, anarquistas, anticlericalistas, etc. E todas elas terão direito de pleitear dinheiros públicos para se manterem, o que, aliás é reforçado pela afirmação de que "é assegurado a todos o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino".

A intenção do Projeto, de atender ao mesmo tempo a Igreja e o privatismo escolar, faz com que a Igreja seja desde logo prejudicada. Se ela já tivesse a maioria das escolas no Brasil, talvez pudesse, de início, levar vantagem na distribuição dos recursos públicos. O que acontece, porém, é que 66% das escolas secundárias brasileiras (em termos de matrícula) são privadas, mas apenas pouco mais de 32% são católicas. Ora, na situação atual, com base no estudo do orçamento federal e de 9 orçamentos estaduais, calculamos que 70% das subvenções concedidas a escolas secundárias são dados às escolas católicas. Pela aplicação do que se contém no Projeto, parece-nos que não há dúvida em que as escolas católicas verão suas subvenções diminuídas.

E, mais do que isso, procurando atender também aos internacionalistas, aos ideólogos da escola norte-americana e da escola francesa, o Projeto limita mais ainda as possibilidades da Igreja em ver sua filosofia educacional atendida, porque abre, a todos os seus inimigos, o direito de ensinar, utilizando para isso os dinheiros públicos.

Já dissemos, em livro e artigo de jornal, que as escolas católicas nunca tiveram problemas no Brasil e que, num regime democrático, quando ela assegura a maioria de um povo ao seu lado, como é o caso do Brasil, a tentativa de legislação de tipo liberal, que lhe procure assegurar vantagens, limitará ou reduzirá o efeito positivo daquela maioria, porque nessa legislação de tipo liberal não será possível fixar nitidamente o privilégio de uma só religião. Dominando, embora, o país, ela sai perdendo, porque tal legislação tem de ser extensiva a todos, mesmo em situação de minoria.

A nosso ver, a melhor posição da Igreja, de resguardo de seus interesses ideológicos e religiosos, era a que ela assumira depois de 1930 e antes de 1946: exercer influência para que a escola pública se cristianizasse progressivamente, levando seus padres e seus líderes a ocuparem tantas posições quantas fossem possíveis nas docências das escolas de todos os tipos, e contribuindo para que certos princípios relativos aos fins e aos meios da educação pública levassem, a esta, o valor das verdades sociais e morais do cristianismo. Nessa perspectiva, a atuação da Igreja teria um sentido nacional, brasileiro, porque seria levar a escola a não fugir de uma característica dominante da cultura de nosso povo.

Mas também as empresas particulares de ensino, não religiosas, não conseguirão vantagens pelo Projeto. este, de acordo com a Constituição, determina que 10% da renda tributária da União, e 20% da dos Estados e dos Municípios, sejam aplicados em educação.

Ora, em 1958, a União gastou em educação e cultura, não só pelo respectivo Ministério, mas também por outros, o total de 11,5 bilhões de cruzeiros, ao passo que sua renda tributária foi de 113,8 bilhões. Logo, os 10% que lhe cabem já estão sendo aplicados e ultrapassados.

No mesmo ano, os Estados gastaram em educação o total de 14,7 bilhões, e sua renda tributária totalizou 79,0 bilhões de cruzeiros. Deixaram os Estados de atingir os 20% constitucionais, apenas por pouco, porque efetivamente gastaram em educação 18,6% da receita tributária.

Os municípios, em 1957, gastaram 2,1 bilhões com educação e sua receita tributária foi de 12,6 bilhões. Atingiram, portanto, a apenas 16,6% daquilo que, por força da Constituição, deveriam gastar.

Do total das despesas com educação, pela União, os Estados e os Municípios (em 1957) 21,4% foram aplicados em subvenções e auxílios a instituições particulares, ou sejam 4,5 bilhões de cruzeiros. Mas, e isto é importante, deste total, 3,74 bilhões foram concedidos pela União (83%) e apenas 0,76 bilhões pelos Estados e Municípios (17%).

Será muito difícil a estes aumentar a quota de subvenções, sem que isso implique fechamento ou paralisação do ensino público primário, para o qual a contribuição privada é insignificante, crescendo que, em todas as unidades federativas, há *déficit* de escolas primárias. Além disso, cumpre observar que a situação do professorado primário, municipal, é a mais precária possível. Provavelmente, os próximos aumentos das despesas municipais com educação terão de o ser na melhoria salarial dos professores, sem o que a escola será sempre um arremedo daquilo que deveria ser.

À União, portanto, é que caberia, em face da conjuntura educacional, que o Projeto não examina nem procura solucionar, arcar com os auxílios financeiros que reverteriam em benefício das instituições particulares. Ora, em 1958, quando as despesas com educação já ultrapassavam os 10% da receita, tributária, eram elas divididas da seguinte forma:

Administração	727.542.000	— 6,3%
Ensino elementar	1.901.326.000	— 16,6%
Ensino médio	3.199.531.000	— 27,8%
Ensino superior	4.433.350.000	— 38,5%
não especificado	38.332.000	— 0,3%
Órgãos culturais	668.331.000	— 5,7%
Outras despesas	547.578.000	— 4,8%
Total	11.511.900.000	— 100,0%

De acordo com o § 1º do art. 80 do Projeto, "com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, *em parcelas iguais*, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior".

Neste caso, em 1958, sendo a renda tributária da União aproximadamente de 113,8 bilhões, os 10% para educação seriam de 11,38 bilhões, que, de acordo com o texto do Projeto, se distribuiriam da seguinte forma:

Administração e outras despesas ...	1.138.000.000	— 10%
Ensino Primário.....	3.414.000.000	— 30%
Ensino Médio.....	3.414.000.000	— 30%
Ensino Superior.....	3.414.000.000	— 30%
Total.....	11.380.000.000	— 100%

como a iniciativa privada só se interessa pelo ensino secundário e por certos ramos do ensino superior, não poderia, pela repartição de recursos consagrada no Projeto, contar com muito mais auxílios no ensino secundário e veria reduzidas suas possibilidades de auxílio no que diz respeito ao ensino superior.

Além disso, mantida a proporcionalidade entre escolas públicas e escolas privadas, no ensino médio, é preciso não esquecer que 34% das matrículas no ensino secundário são em escolas pertencentes à União, aos Estados e aos Municípios; 6,9%, no ensino comercial; 41,6% no ensino normal, 80,4% no ensino técnico-industrial e 97,2% no ensino agrícola. Tal situação, tendo em vista a ênfase que o Projeto dá ao ensino técnico de nível médio, reduzirá ainda mais as possibilidades da escola privada em obter substanciais auxílios e subvenções do Poder Público.

No ensino superior, a situação para a escola privada é ainda pior, dada a dominância das instituições federais e estaduais sobre as privadas.

Conclusões.

Chegamos, pois, à conclusão de que um projeto de lei ideologicamente construído para reforçar a posição da escola privada, ao desligar-se inteiramente dos fatos, permanece como uma ideologia, segundo a definimos no início deste trabalho. E, como ideologia, é contraditório, em si mesmo, desligando-se dos fatos e pouca influência podendo ter sobre estes. Será, se aprovado e sancionado, uma lei inócua.

O fato concreto da expansão da escola pública, característica dos últimos 15 anos de desenvolvimento educacional do país, não pode ser contraditado. Nenhuma lei, em face desse fato, conseguirá destruí-lo, porque, se estabelecida democraticamente, reconhecê-lo-á e, embora queira torcê-lo ou degradá-lo, não o conseguirá, porque êle é menos o resultado do interesse de alguns grupos, que de uma já definida conjuntura econômica, social e cultural.

Para acabar a escola pública, seria preciso negar ao Estado o direito e o dever de proporcionar escolas aos cidadãos, que lhes garantam a educação a que têm direito. Foi por causa deste direito que a escola pública surgiu no mundo e é por causa dele que ela se expande incessantemente. Não podendo ser, por isso, meio de lucro para o particular, terá sempre de

ser obra de Governo, embora o particular possa ter uma pequena parcela nessa obra, ao atender, com mais requinte, certas camadas superiores da sociedade nacional — (*Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte).

PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DE BRASÍLIA

ANÍSIO TEIXEIRA

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste — em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar — num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social.

Dáí 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". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Tal programa constitui, assim, menos um desafio aos arquitetos de Brasília do que um oferecimento de ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares.

Em esquema, o programa foi o seguinte:

1 — 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, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) um conjunto para atividades de recreação;
 - d) um 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 construída em 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 da 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-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "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, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-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.

II — Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. "Escola Secundária Compreensiva", incluindo:
 - a) cursos de humanidades
 - b) cursos técnicos e comerciais
 - c) cursos científicos.
2. Parque de Educação Média (quadras para vôlei, basquete, piscina, campo de futebol, etc).
3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes).
4. Biblioteca e museu.
5. Administração
6. Restaurante.

III — Educação Superior

Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria, compreendendo:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc), destinados ao ensino científico básico e especializado.

2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.
4. Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc).
5. Serviços administrativos e gerais.

Em todo esse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, 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 estudos e as de 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 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 "clube" 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. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna. 1

Escola-parque

1. *O Problema:* Construir área para conter cerca de 1.000 crianças de 7 a 14 anos (em cada turno), constituindo os locais adequados às atividades programadas, numa faixa de terreno de 80 x 160 metros.

2. *Condições óbvias:* a) Só um piso elevado; b) Taxa de ocupação do terreno relativamente baixa com o desfogo necessário para os espaços livres circundantes, jardins, piscina e esportes.

3. *Resultante geométrica:* *Planta condensada ao máximo — Um Quadrado — 50 x 50 metros — 2.500 metros quadrados — no piso superior. Zonas livres permitindo a continuidade do terreno — no piso térreo. Fora do quadrado: só o indispensável.*

4. *Iluminação natural do prisma construtivo:* Dupla: — *Lateral — uniforme com proteção parcial; Zenital — uniformemente distribuída, na mesma direção.*

1 Trata-se do projeto de José de Souza Reis.

5. *Disposição da principal área construída:* Economia — aproveitamento quase total do quadrado, com a localização de um só acesso amplo e do bloco de instalações sanitárias na zona central — *Completa maleabilidade da distribuição do espaço interno*, ampliado pela continuidade — Possibilidade de isolamento total, sem quebra da continuidade, por meio de placas transparentes acima de 2 metros.

Centro de Educação Média

1. *O Problema:* Construir um conjunto de edifícios para conter o total de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de maneira adequada ao exercício das atividades programadas:

I — *Centro cultural*, teatro e exposições

II — *Biblioteca e museus*

III — *Centro de serviços gerais*

IV — *Escola média compreensiva*, incluindo ginásio e colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola.

V — *Centro de educação física e esportes em, geral.*

Terreno disponível, fixado após os estudos preliminares: 400 x 400 metros.

2. *Condições óbvias:* a) No máximo, 2 pisos elevados; b) Taxa de ocupação baixa para atender ao desafio necessário num conjunto dessa natureza; c) Grupamento conveniente ao funcionamento das atividades de características semelhantes, tanto para a constituição dos blocos construtivos, como para a do conjunto.

3. *Resultante geométrica do conjunto:* *Condensação acentuada das áreas construídas, consideradas no conjunto* — *Seis Blocos Construtivos* grupados longitudinalmente em torno de uma *praça central* que dá acesso ao centro. *Três* de um só piso térreo. *Três* de altura relativa a 2 pisos. Grupamento de todas as atividades semelhantes. Continuidade do terreno, por meio do jogo da disposição dos pisos térreos ou elevados. *Diversificação de aspectos* dentro da unidade geral, por meio do emprego de tipos estruturais diferentes, de conformidade com as características próprias dos vários edifícios e decorrentes das respectivas destinações.

4. *Escola média compreensiva:* As exigências da técnica pedagógica determinaram a localização do *Ensino Técnico-industrial* e do *Curso Normal ou Pedagógico* em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos constitutivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, esses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de Educação Média. O principal desses blocos *acha-se em fase de conclusão e a sua execução representou o seguinte:*

5. *Problema:* Construir um edifício para conter cerca de setenta unidades de 7 x 9 metros para as *salas de classe, salas especiais, laboratórios, salas de trabalhos manuais*, etc, bem como subdivididas em *salas de professores,*

assistentes, gabinetes, etc, além das demais instalações necessárias.

Permitir a mais completa *maleabilidade de distribuição interna* para o gru-

pamento de salas nas mais diversas combinações, com múltiplos e submúltiplos da unidade padrão (**7 x 9** m).

6. *Resultante geométrica: Condensação máxima — retângulo compacto:* — *Piso superior:* esquema reticulado. Economia: 4 galerias de circulação para 8 alas de compartimentos. Piso térreo: recreio coberto — continuidade do terreno entre as construções térreas dos 2 blocos contíguos (Ensino Técnico-industrial e Curso Normal ou Pedagógico).

7. *Iluminação natural: Zenital* — uniforme, por meio de *sheds* espaçados de 3,50 metros (2 em cada unidade de 7,00 x 9,00 metros).

8. *Disposição geral:* Aproveitamento quase total do retângulo: só 2 *escadas* e 2 *blocos de instalações sanitárias* concentradas, localizados dentro do perímetro — Localização externa dos acessos principais (rampas). 2 *pátios* de repouso no piso principal (4 unidades de 7,00 x 9,00 metros, cada uma). Possibilidade de novas aberturas (até 7,00 x 9,00 m) que interessem ao funcionamento das atividades escolares, no bloco compacto. (*Revista Módulo, Rio.*)

JORNAIS

A INFORMAÇÃO OCUPACIONAL NO ENSINO MÉDIO

MANUEL BAGRICHEVSKY

A educação no Brasil, salvo uma ou outra experiência nova nesse campo. Ainda hoje se processa em termos de escola acadêmica tradicional, isto é, prepara o homem para a chamada cultura humanística, sem qualquer vinculação maior com a vida prática.

A escola secundária brasileira, que hoje engloba um vasto contingente humano, não está podendo oferecer ao desenvolvimento nacional aquela contribuição que dela é justo esperar-se. E a principal razão dessa ausência reside no fato de os nossos jovens secundaristas continuarem a "dar" lições segundo programas onde não se inclui a orientação ocupacional.

Como, na maioria dos casos, não encontra o nosso jovem essa orientação também no lar, atravessa ele todo o currículo e termina por não saber, após o curso secundário, que caminho seguir daí por diante, de modo a melhor utilizar os conhecimentos até então adquiridos em benefício próprio e da coletividade. Não sabe, por exemplo, o jovem, não raras vezes, que profissão seguir. Não estando razoavelmente informado sobre ramos e especialidades dos diversos campos do conhecimento, procurará, com efeito, seguir aquela "carreira que lhe pareça mais simpática".

Daí ocorrem, muitas vezes, insatisfações na vida profissional, desajustamentos e baixo rendimento do trabalho...

Uma campanha sistemática e de profundidade impõe-se, visando essa juventude, pais e educadores, esclarecedora das variadas atividades, ocupacionais do mercado de trabalho e das suas oportunidades e possibilidades.

A escola assume uma importância fundamental na orientação ocupacional que se deve dar ao aluno. Ela deve manter equipe de professores e orientadores bem preparados e atualizados nesses conhecimentos, capazes de selecionar e aconselhar seus alunos, nas atividades profissionais que poderão abraçar, valorizando o trabalho, combatendo os preconceitos profissionais e humanísticos.

Uma das primeiras providências para o bom sucesso dessa iniciativa é o imprescindível entrosamento da Escola com as empresas de trabalho, instituições trabalhistas, formando com elas conselhos de mão-de-obra, ou outras formas de íntima interligação Escola-Trabalho.

O desenvolvimento vertiginoso das diversas áreas de trabalho nestes últimos anos não foi acompanhado por um preparo prévio da mão-de-obra de que se necessita. A maioria das pessoas que ingressam na vida prática, além de não estarem preparadas profissionalmente, desconhecem as atividades que vão exercer, coagidas a tal apenas pela imperiosa necessidade econômica. É óbvio que nestas condições a instabilidade no trabalho é grande e a fixação se faz depois de constantes períodos experimentais e isso em detrimento da produção, do homem e da sociedade.

Para exemplificar sobre esse desenvolvimento da força de trabalho brasileira, citaremos dados referentes à área industrial, e de maior expansão atualmente: nestes últimos anos a Indústria está admitindo uma média de 250.000 a 300.000 novos trabalhadores anualmente, para exercerem cerca de 2.000 ocupações diferentes. Dessas pessoas, talvez não mais de 50.000 recebem instrução escolar específica às ocupações que vão exercer e umas 20.000 terminaram os seus cursos.

Um problema de sérias proporções com que nossa indústria se defronta é pois o da mão-de-obra.

O grande desenvolvimento industrial, a variedade de produtos manufaturados e as técnicas múltiplas de fabricação exigem trabalhadores em todos os níveis e tipos de atividades, que não se encontram no mercado de trabalho. A indústria metalúrgica, de automóveis, autopeças entre outras, necessita de uma quantidade, atualmente inexistente, de ferramenteiros, mecânicos montadores e operadores de máquinas operatrizes e outros. As indústrias de fabricação de aparelhos eletrônicos encontram dificuldades na obtenção de técnicos especialistas nesse ramo. Técnicos laboratoristas é outra falta sentida pelos produtores do drogas farmacêuticas e químicas.

Seria cansativo enumerar as profissões solicitadas por nossa indústria. Atualmente as solicitações para trabalhos industriais é muito maior que as ofertas. esse desequilíbrio mostra as oportunidades existentes para a nossa juventude, principalmente para o estudante secundarista.

ESCOLAS DE ENSINO PROFISSIONAL

Várias são as instituições que mantêm escolas ou sistemas para a formação da mão-de-obra. Uma são particulares, outras pertencem aos governos e estaduais ou municipais. Creio que todas elas devem estar voltadas para suprir melhor em quantidade, qualidade e variedade a demanda da mão-de-obra do nosso parque industrial: lembro as escolas industriais e técnicas da rede do MEC que vêm instalando novos cursos de aprendizagem, de duração relativamente curta, ampliando e propiciando maiores oportunidades a jovens que desejam ingressar nas indústrias e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI, órgão educacional, mantido e dirigido pela Confederação das Indústrias, com cerca de 30.000 alunos em suas 116 escolas, matriculados em 80 ofícios diferentes do ramo industrial.

O SENAI, além do ensino em escolas, ajuda nossa indústria na formação e aperfeiçoamento da mão-de-obra, no próprio local de trabalho. Nesse campo, as empresas industriais mantêm quase 50.000 aprendizes de ofícios que

são orientados por esse serviço. Também com sua ajuda já foram treinados diversos métodos de supervisão aproximadamente 37.500 pessoas. Outros tipos de auxílio são ainda prestados por essa instituição a nossa indústria.

É para sanar essa lacuna, a de apresentar e dar oportunidade de trabalho ao estudante que vai concluir seu curso, que se deve introduzir a informação ocupacional na escola secundária, mas devidamente planejada e sob a gestão de especialistas capazes de enriquecer nosso ensino secundário com esse elemento indispensável a sua adequação à realidade brasileira de nosso tempo. — (*Diário de Notícias*, Rio).

HAVERÁ UMA PEDAGOGIA OPERÁRIA?

ANTÔNIO PINTO DE CARVALHO

Nos manuais de pedagogia tradicional não se encontra, que eu saiba, qualquer alusão a este problema. O termo "pedagogia" é aí tomado em seu sentido puramente literal, isto é: "a arte de dirigir *crianças*". não raro até "pedagogia" parece ser o equivalente de: "metodologia do ensino primário, secundário, universitário", para não dizer que é um termo muito pomposo, cujo conteúdo as mais eminentes sumidades na matéria não conseguem tirar a limpo. É certo, de vez em quando, alguns autores tratam, em seus manuais, de outros aspectos da questão, como, por exemplo, da educação pós-escolar, da educação na família, da educação sexual, da educação social e cívica. Em todo caso, para os adultos, o processo pedagógicos parece estar de há muito classificado: considerar-se terminada a educação deles no dia em que deixaram as bancadas escolares, a casa paterna, e passaram a viver com maior ou menor independência.

Semelhante concepção não passa de aparência enganadora. Se consultássemos as estatísticas, veríamos que os mais dos jovens entre 14 e 18 anos não recebem educação regular: tomemos, por exemplo, o caso da Holanda ou da Bélgica, onde a obrigatoriedade de instrução é algo mais que simples letra morta no papel, e vemos que a percentagem dos "abandonados" se elevam a 70%. Sendo assim, teremos de admitir que, afinal de contas, ainda são os meios financeiros do pai e não as aptidões das crianças e dos adolescentes que decidem da instrução que eles recebem. A educação operária, da qual nos ocupamos em alguns artigos precedentes, tem em mira compensar estas falhas, de que é vítima a grande maioria da nação.

Saltam à vista as diferenças entre a pedagogia operária e a pedagogia habitual. A educação operária — tendendo embora ao máximo de objetividade — não pode, por forma alguma, ser neutra. O fato de ela, nos países onde é cultivada, haver sido criada por uma organização sindical ou política do proletariado, ou pelos patrões, ou pelo Estado, indica já uma tomada de posição, num ou noutro sentido. Além disso, ela tem em mira alunos mal preparados para a cultura, devido a um ensino defeituoso, mas

cuja atividade intelectual é constantemente inspirada por idéias gerais, religiosas, políticas ou sociais. Ora, as idéias nunca poderão ser "neutras". Insistemos sobre a importância desta primeira característica, mas, pondo-a de parte por ora, apontemos outros contrastes entre a pedagogia operária e a pedagogia infantil. Podemos dispô-los em três categorias, a saber:

- a) a educação operária dirige-se a *adultos*;
- b) dirige-se a adultos de uma *certa classe social*, e praticamente aos elementos mais ativos dessa classe, aos quais se costuma dar o qualificativo de *militantes* ou *futuros militantes* (designação esta não muito feliz);
- c) a educação operária não é *obrigatória*.

Muito mais do que nas escolas, importa, neste domínio, agir *com muita intensidade*. Para os que dela se ocupam, muito mais que para os professores escolares, todos os minutos são preciosos. Para disso nos capacitarmos, basta comparar o número de lições que se podem ministrar à noite ou num fim-de-semana com a quantidade de horas de que dispõe o ensino curricular dos estabelecimentos oficiais. Por outro lado, não se cativam os alunos operários; eles esquivam-se aborrecidos ou desanimados. Quando eles consentem em se ilustrar, não pensemos que são uma folha de papel em branco, algo como a tábua rasa, de que fala Aristóteles: possuem já sua bagagem intelectual, sempre defeituosa, sempre a granel, e que muitas vezes não

representa mais do que um lastro de que importa desfazer-se o quanto antes. Mas há neles uma matéria-prima nada despicienda. É questão de se lhes aplicar a devida forma substancial. Será preciso, antes de mais nada, "desensebá-los" intelectualmente (para empregar um termo de Jules Romais) para, em seguida, os ensinar a *raciocinar* sobre os *fatos* (sublinho, a um tempo, "raciocinar" e "fatos").

Mas talvez me expresse mal, dizendo que "primeiro" importa desensebá-los e "em seguida" mostrar o caminho do verdadeiro saber. As duas ações exercem-se simultaneamente. Se quisermos combater os preconceitos dos alunos operários (tarefa que a pedagogia das crianças quase não conhece), não se trata de organizar uma lista de "preconceitos-tipo" e de os desfazer do primeiro ao último. Trata-se de combater aquilo que podemos denominar "o espírito de preconceito". Trata-se de penetrar até às raízes do mal.

O espírito de preconceito é, em primeiro lugar, o *espírito dogmático*. Urge insistir sobre a *relatividade* das coisas. Em derradeira análise, nossas certezas são hipóteses — revolucionárias hoje, ultrapassadas amanhã — e ainda bem. Mas tomemos cuidado. Evitar o dogmatismo não significa incorrer no preconceito inverso: no *ceticismo*. Improfícua seria a tarefa do pedagogo dos operários, se deixasse aos alunos uma impressão caótica, desanimadora. O que importa é mostrar os *limites* e, ao mesmo tempo, o *valor* das teorias. O marxismo dá-nos disto o exemplo clássico. Coube-lhe, sem dúvida, o mérito de dar aos operários uma idéia global do mundo moderno. Mas desde que a hipótese fecunda se congelou em artigo de fé, a inspiração viva cedeu o lugar ao fetichismo das fórmulas.

Há uma máxima pedagógica elementar, tão velha como a humanidade, muito embora certos que se dizem mestres façam gala de havê-la descoberto neste malfadado século XX: ir do conhecido para o desconhecido. Qualquer criança que freqüente a escola, está mais ou menos familiarizada com estas e quejandas noções: o que tratamos até aqui é o "conhecido", e o "desconhecido" é o capítulo que veremos na próxima aula ou na próxima semana. Tratando-se de operários, as coisas são muitíssimo mais complexas. Os alunos apresentam-se com o cérebro prenhe de idéias. Possuem certa concepção da vida, da sociedade, do homem. Têm uma experiência vivida, impressionante. Possuem conhecimentos múltiplos porém mal digeridos, conhecimentos freqüentemente incompletos, a meias, desordenados ou ordenados ao contrário. Se sua faculdade de memorização é sensivelmente inferior à das crianças, seu espírito de lógica é, em contrapartida, muito mais desenvolvido. Por isso mesmo, também é relativamente fácil fazer aflorar a tona do espírito noções que, a princípio, pareciam "esquecidas", mas que na realidade só momentaneamente se tinham perdido de vista. Basta uma rápida alusão ou advertência para relembra-las; basta um raciocínio, habilmente conduzido, para provocar esta e semelhantes reações: "Ah! é verdade!". Na criança, tais descobertas do aluno em seu próprio espírito são muito mais raras.

Porque, enfim, não devemos de maneira nenhuma supor, que o simples fato de ser operário, ou de, por força das circunstâncias, não ter tido a oportunidade de tirar um curso mais ou menos regular, em subordinação a planos de estudos não raro organizados por pedagogos de gabinete, comissionados em cargos administrativos ou mesmo diretivos por simples questão de compadrio político, ou por haverem fracassado no desempenho da missão de professor, o simples fato, digo, de não se haver sentado nos bancos da escola primária, secundária ou universitária, não implica menor capacidade ingênita para o exercício das mais nobres funções da vida social e política.

Isto me traz à memória a história de Mark Twain. Instigava-o a curiosidade de averiguar quem teria sido o maior técnico militar da humanidade. Dirigiu-se ao céu, bateu à porta e, quando esta se lhe abriu, manifestou a S. Pedro a sua curiosidade. O santo porteiro do empíreo convida-o a entrar e condu-lo através de infintos corredores e salões. Pensando o visitante que S. Pedro lhe mostraria Alexandre Magno, Júlio César ou Napoleão, ficou sumamente espantado quando o santo lhe apontou para um bem-aventurado no canto de uma sala e assim lhe falou "Olha, aquele que ali está foi o maior gênio militar que jamais houve na terra". — "Mas quem era êle?" — "Enquanto viveu sobre a terra, ninguém lhe ligou importância, porque passou a vida inteira remendando sapatos. Infelizmente nunca teve a oportunidade de revelar seu talento militar".

A criança pode aprender, o adulto quer compreender. Na criança, o fato preciso, concreto, constitui, quase sempre, a ponto de partida; no adulto, o raciocínio suscita o interesse muitíssimo mais do que a documentação bruta. O adulto quer mesmo compreender antes de saber, donde para êle (e não para a criança) o perigo de uma "fuga para as idéias gerais". Ês-

te perigo é sobremaneira palpável nos militantes, que, na atmosfera dos *meetings*, se comprazem em confundir educação e propaganda, *mots d'ordre* e dados objetivos. Tem-se muitas vezes a impressão de que não são os oradores de *meetings* que têm idéias, mas que são as idéias que os possuem. (E isto, diga-se de passagem, não acontece com os simples operários, mas até com outros oradores que o não são, mas que se dão ao luxo de pensar, não por sua cabeça, senão pela cabeça de outrem, o que, sendo um tanto próprio dos irracionais, não deixa de ser menos dificultoso.) Em suma, falta-lhes o nexó lógico entre as idéias, falta-lhes o material de fatos indispensáveis, falta-lhes também o suficiente domínio da língua materna. Na pedagogia das crianças, ensinar significa sobretudo: *augmentar* conhecimentos. Na pedagogia operária, pelo contrário, o que interessa é *ordenar* conhecimentos, *apoiá-los*, *completá-los*.

Dissemos ser necessário aprender a *raciocinar* sobre os *fatos*. "Raciocinar" inclui *estilo* e *lógica*. "Fatos" inclui: *documentação*. Ambas as coisas são indispensáveis, porque, se vemos o perigo de uma "fuga para as idéias gerais" não menos damos conta do perigo inverso. Os mesmos oradores, de que acima falamos, que se aventuram no domínio das fórmulas abstratas, logo a seguir se deixam arrastar pela multidão das pequenas minúcias, das quais em balde forcejam por tirar conclusões. Perdem-se no "dédalo dos fatos insignificantes", e é nessa altura chegado o momento de o educador se lembrar que a documentação não vale senão como alimento do espírito, e que: "instruir não é o mesmo que encher uma garrafa; será antes acender o fogo numa lareira". A experiência demasiado estritamente pessoal ("tomemos por exemplo aquilo que me aconteceu..."), e a recordação de uma leitura fortuita ("num livro que li, há tempos, havia...") precisam de ser recolocadas no seu lugar, de ser "objetivadas".

A documentação, por si só, outra coisa não produz senão ratos de biblioteca, e dentro da classe operária, como aliás também fora dela, há muita e boa gente que, excepcionalmente apetrechada de documentação, não logra tirar dela uma conclusão. A conclusão apressada, pelo contrário, só tem por efeito favorecer a demagogia. Quem se proponha educar adultos deve, portanto, ligar continuamente os fatos às idéias e as idéias aos fatos. Deve apoiar seus raciocínios sobre dados cuidadosamente controlados, e dar relevo lógico ideológico — aos pormenores que assinala... no meio de tantos outros. Lembro-me de haver ouvido a um diretor do Instituto Superior Operário de Amesterdão que, ao dar seus cursos, tinha a impressão de saltitar, como um pássaro, de um para outro ramo de árvore. "Começamos por dar, dizia êle, materiais brutos, deles deduz-se uma "teoriazinha", depois derruba-se esta teoria por meio de novos fatos, mostrando, todavia, que a teoria tinha algum préstimo, que era necessária para avançar mais longe".

Eis um método que se poderia denominar "dialético", pois que tende para a síntese de um vivo *desejo de exatidão* e de uma ardente *carência de coesão*. Penso que êle é fecundo, visto estimular o trabalho pessoal, a independência do espírito. Subministra os meios de raciocinar e de agir, ao mesmo tempo que ensina a pesquisar, com precisão e a concluir com lógica. .. com o risco de buscar outros fatos que servirão para rever o juízo emitido.

De início, situam-se em primeiro plano os materiais brutos. No estudo da contabilidade, por exemplo, importa começar por um treino quase automático no manejo dos números. Na história, pelo contrário, uma tal preparação técnica exigirá muito menos tempo: desde a primeira lição, poder-se-á mostrar como os acontecimentos se entrelaçam mutuamente, muito embora se entrelacem também com outros fatos que não conhecemos ou apreciamos mal. não tenhamos receio de simplificar ao princípio, a fim de facilitar a retenção pela memória e de melhor cativar o aluno. Mas, desde que este tenha compreendido — invertamos a tese.

O método dialético afigurar-se-nos não só inspirado num espírito científico muito puro, como apresenta igualmente a estupenda vantagem pedagógica de suscitar, de contínuo, um *diálogo*. Tal método não acumula fatos sobre fatos, lições sobre lições, enquanto o aluno se limita a escutar em atitude beatificamente passiva. Põe problema e solicita o aluno a refletir nele. este sentir-se-á pessoalmente, diretamente, envolvido no assunto. No começo da preleção, o "professor" não perguntará: "Onde tinha ficado na última aula?", mas: "Onde tinha ficado nossa conversação?"

A tarefa do "dirigente", melhor que do professor, consiste em dois elementos. Primeiramente, é mister que êle não cesse de aticar o fogo da "conversação", mediante novos combustíveis, novos dados que compliquem as coisas, mostrando que a hipótese anteriormente encontrada só na aparência esgotava o problema. Desempenha êle o papel do gênio mau que perturba as certezas, logo ao nascer, que observa continuamente: "Sim, mas...". Por outro lado, sempre que estes correm o risco de perder no vácuo ou no caos das contradições aparentes. Se assim nos é lícito dizer, êle é, a um tempo, e consoante as ocasiões, oraganizador e desmancha-prazeres.

Escusado será dizer que, para sustentar com fruto uma destas "conversações", não basta possuir a fundo a matéria em questão. Uma coisa é ser especialista numa disciplina e outra coisa é saber ensiná-la. Podem estas duas qualidades encontrar-se fundidas na mesma pessoa, mas não raro sucede o estarem dissociadas. É mister, além disso, conhecer a fundo o público operário, a mentalidade do trabalhador. Sem dúvida, a intuição pedagógica subministra sugestões indispensáveis, porém ela deve ser completada por uma profundo familiaridade com o ambiente em que vive o trabalhador, com suas falhas de ponto-de-vista intelectual e cultural, com suas concepções fecundas.

Contava o mesmo diretor, a que acima faço referência, que muitas vezes lhe entravam no gabinete de trabalho intelectuais ávidos de "fazer alguma coisa" pela democracia e pelo movimento operário. Pensavam que, sendo intelectuais, deviam começar pela educação operária. Respondia-lhes então que a educação operária, ao contrário do que supunham, não é o ponto de partida, senão a última conseqüência de uma experiência pessoal, vivida no seio da comunidade dos trabalhadores. Só os educadores-natos escapam mais ou menos a esta regra: seu instinto leva-os a sentir em que momento o diálogo socrático cessa, para se converter em monólogo. não estão nesse caso os mais dos intelectuais, que confundem a intelectualidade com

a inteligência e pensam que esta é conferida por aquela. Daí provém, não raro, os fracassos que experimentam em sua atuação junto dos trabalhadores: em vez de contribuírem para educá-los, só concorrem para deseducá-los, quando não para os tornarem em instrumentos de pretensões inconfessáveis, proclamadas em nome da classe operária, mas das quais a primeira e mais sacrificada vítima são aqueles que a integram. — (O *Estado de S. Paulo*.)

DRAMATIZAÇÃO DE TEMAS CÍVICOS NAS ESCOLAS

LOURENÇO FILHO

Analisando a iniciativa do Diretor da CASES de organizar um Concurso de Dramatização de Temas Cívicos, para escolares, o professor Lourenço Filho prestou o seguinte depoimento:

Há necessidade de definir os termos. "Dramatizar" tem muitos sentidos. Segundo leio, porém, nas instruções do concurso da CASES, êle é aí empregado no sentido técnico de fazer reproduzir, pelos alunos, fatos quaisquer sob a inspiração de uma narrativa. desse modo, tenta-se levar crianças e jovens a situações similares às da narração com este objetivo: dar-lhes melhor ou mais completa compreensão do que se tenha narrado, inclusive pelas atitudes emocionais que a atuação das personagens, em si mesma, possa conter.

Nesse sentido, dramatizar representa um processo ativo que aperfeiçoa o entendimento das relações humanas, por isso que faz viver idéias, atitudes e sentimentos. O leitor ou o auditor de uma história toma o lugar de cada uma das personagens. É um recurso educativo de integração social, desenvolvimento do espírito crítico e auto-analise. Na escola primária é um processo geral de aperfeiçoar a comunicação humana.

Pode-se dizer que, partindo dela, é que se criou o teatro. Na forma grega, êle associava a representação à dramatização no público, através de "coros". Na Idade-Média, reativou-se essa forma através dos "autos" religiosos. E de notar que o nosso teatro começou por aí, com os autos do padre Anchieta, visando à ação social educativa.

O teatro evoluiu como sistema puro de representação cênica. Mas os folguedos do folclore, por exemplo, guardam muito dessa comunicação dramática direta, ou de dramatização. não se deve confundir, no entanto, as duas coisas: dramatização e representação, embora ambas possam servir à escola.

Os episódios históricos podem ser representados nas escolas, mas também podem ser simplesmente dramatizados, na vida comum da classe, em exercícios correntes de leitura.

No caso particular das crianças, só um grande teatro, ou representações de peça de grande força simbólica — as de Lúcia Benedetti, por exemplo — alcançam os melhores efeitos a desejar. Apela sempre para a fantasia, em alegorias e símbolos. A representação de fatos históricos, dado o aspecto documentário, ou se fará com grande montagem e atos profissionais de alta qualidade, ou terá apenas aspecto caricatural.

Já com a dramatização, que não visa propriamente dar a sentir aos outros, mas fazer sentir, a nós mesmos, a situação é diversa.

O teatro escolar pode ser associado a formas de dramatização, disciplinada ou inteiramente espontânea, como se pode ver em pequeninas peças de Heloísa Marinho, para jardim de infância. Em qualquer caso é empregada como processo ativo para melhor compreensão dos escolares em situações que provoquem sua participação emocional.

No concurso da CASES, pede-se dramatização espontânea de episódios históricos com objetivos educativos. Creio que representará uma grande experiência para a agitação do assunto, a que se poderão seguir investigações mais particularizadas por nossos educadores.

Os objetivos a que a CASES visa, e que são em especial os de despertar maior interesse por episódios da história pátria, poderão ser plenamente atingidos.

O bandeirismo do século XVII e XVIII é excelente tema. Representa a grande fase épica de nossa história. No sentido original da palavra "épico" significa o que é digno de ser contado, de ser comunicado às novas gerações. O bandeirismo foi um movimento de muitas e variadas formas, mas com uma idéia central de integração. O que nele especialmente importa não é a reprodução documentária, mas a comunicação geral de seu espírito, ou das atitudes que possa despertar.

É suficientemente simbólico para que, por êle, se possa penetrar no mundo de sonho e fantasia da criança, e suficientemente real para que a criança o veja como uma expressão de energia, determinação e audácia de nossos maiores. Episódios da vida de Fernão Dias, de Antônio Raposo Tavares, Bartolomeu Bueno, como de tantos outros, prestam-se à dramatização, como à produção de novo interesse por coisas da geografia, da flora, fauna, e das riquezas minerais do país. Prestam-se ao maior esclarecimento da participação de diferentes raças em nossa formação e, portanto, para que determinem o gosto pelo estudo geral de aspectos de nossa vida social.

O bandeirismo é um grande tema que deveria estar sempre presente nas escolas brasileiras, máxime agora, com os problemas de desenvolvimento e um novo surto de conquista econômica e política, efetiva, de nosso território.

Por isso tudo, penso que o tema escolhido pela CASES, como a iniciativa geral do concurso, é de louvar-se, e êle terá certamente a melhor colaboração de nossos educadores.

Tudo estará em que os mestres se sirvam do tema para fortalecer esse espírito necessário à juventude, não só de aventura mas de aventura profícuca. Ao bandeirismo inicial, de dilatação material de nossas fronteiras, dever-se-á juntar a compreensão do bandeirismo do criador de gado, dos homens de negócios, do saneamento, da indústria, da civilização enfim.

Tudo isso nos ensina a necessidade de abrir novos caminhos, com forte decisão em abri-los, e esforço solidário para o bem comum ou integração nacional. Dramatizando, as crianças melhor poderão compreender o bandeirismo e seu espírito, ou as atitudes que êle requer para que continui a marcar o caráter nacional.

NOVOS HORIZONTES PARA A PESQUISA CIENTIFICA EM SÃO PAULO

CARLOS CORREA MASCARO

Registrou-se há dias, no Palácio Campos Elísios, um acontecimento que está fadado a exercer profunda influência no futuro do Estado de São Paulo e do País, mas que infelizmente não alcançou, na imprensa e em outras agências de esclarecimento e formação da opinião pública, o lugar que lhe competia de direito. É que, nos jornais — impressos, radiodifundidos e televisionados — o espaço e o tempo são concedidos com prioridade, a assuntos de outra natureza, especialmente políticos, como se depreende da extensão indefinida emprestada ao rescaldo dos resultados do último prélio eleitoral, a que se ligam, imediatamente, as negociações em torno da eleição que se avizinha, ou a nomeação, agora anunciada, do futuro prefeito da Capital. E que jornalistas e repórteres em sua maioria não conseguem vencer a velha bossa pelas disputas político-partidárias, numa democracia, na verdade, sem partidos como a em que vivemos. Enquanto isso, perdem-se, na vala comum dos acontecimentos sem registro, fatos destinados à maior repercussão e desperdiçam-se excelentes oportunidades para que a opinião pública se esclareça em outros domínios, fora dos limitados quadros rotineiros, com a divulgação e o comentário de matéria de inegável interesse coletivo e popular.

Foi o ato solene de promulgação, pelo Governador do Estado, da lei que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Amparo à Pesquisa, o acontecimento de marcante significado a que nos referíamos, e ao qual se ligou, no mesmo dia, o trágico e infausto desastre em que perdeu a vida um dos participantes mais entusiastas da cerimônia, o ilustre Professor José Benedito de Camargo, dinâmico e querido diretor da Escola Agrícola "Luís de Queiroz", de Piracicaba.

Destinada a legalizar a forma de cumprimento do disposto no artigo 123 da Constituição Estadual, a cerimônia festiva, a que o governo imprimiu cunho excepcional, foi sugerida pela Associação dos Auxiliares de Ensino da Universidade de São Paulo, que via, na pública sanção do novo diploma, o desfecho favorável, em termos gerais, neste governo, de mais de uma de suas memoráveis campanhas, no último quinquênio, em cadeia com as relativas às leis de tempo integral, carreira universitária, estabilidade e outras.

Por essas razões, é justo que nos sintamos autorizados a retornar ao assunto, para, fazendo um pouco de história, reafirmar pontos-de-vista, reiterando reivindicações que nos parecem pertinentes, dentro de um esquema interpretativo dos fatos ainda não completamente esclarecidos nem esgotados em suas conseqüências.

Três governos se passaram antes que pudéssemos assistir ao cumprimento, tantas vezes reclamado, do sábio dispositivo da Constituição Paulista que consagrou o apoio financeiro explícito do Estado às atividades que dão lastro e conteúdo às grandes conquistas revolucionárias que tão fundamentalmente vêm afetando a vida do homem e dos grupos sociais em nossos dias.

Tão logo o professor Carlos Alberto de Carvalho Pinto assumiu o Governo do Estado, a Associação dos Auxiliares de Ensino lhe fez entrega, em fevereiro de 1958, de um memorial pleiteando o cumprimento, sempre protelado, da Constituição na parte que prescreve a reserva anual de meio por cento da receita ordinária para emprego em financiamento das atividades daqueles numerosos grupos de servidores do Estado que, na Universidade ou fora dela, se vinham consagrando à pesquisa, nos vários domínios do conhecimento.

A reivindicação teve pronta acolhida e, no Plano de Ação, publicado em julho do mesmo ano, já se encontrava a peremptória afirmação de que *"o Governo do Estado, atendendo o necessário e desejado amparo e estímulo a todo o imenso campo da pesquisa, envidará seus esforços para colocar os recursos já previstos no art. 123 da Constituição Estadual à disposição das atividades nesse campo. Para isso vem tomando todas as providencias cabíveis para a constituição de uma Fundação, que tomará a si o encargo de garantir a mais fecunda utilização das parcelas do orçamento público e de outras contribuições que se destinem à investigação Técnica e Científica"*.

Quando se comemorou o 20º aniversário da Universidade de São Paulo, que marcou, com a sua fundação, o início de um novo período nos altos estudos desinteressados e na formação profissional de cientistas no Brasil, com a criação concomitante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a abertura de novos horizontes e prestigiosos centros de investigação já existentes, anunciou o governador, em comemoração de que foi sede a Faculdade de Direito, o início de estudos e as primeiras providências para a regulamentação do citado inciso constitucional. Constituiu-se uma comissão de que foi presidente o secretário da Fazenda sr. Francisco de Paula Vicente de Azevedo e de que participaram o então titular da pasta da Educação seus colegas da Saúde e Viação, respectivamente srs. Queirós Filho, Fauze Carlos e Faria Lima, e na época o Magnífico Reitor da Universidade, Prof. Gabriel Teixeira de Carvalho. Segundo registra a justificativa que acompanhou o projeto mais tarde encaminhado à Assembléia Legislativa, essa comissão procedeu "a cuidadosos estudos, valendo-se não só da assessoria dos órgãos técnicos competentes, como também de proveitosas sugestões, entre as quais aquelas oferecidas pelo Colendo Conselho Universitário, pela Associação dos Auxiliares do Ensino da Universidade de São Paulo, pelo Instituto de Engenharia e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo".

Encerrados os trabalhos desse grupo de tão altas autoridades, não tardou o encaminhamento da mensagem governamental ao Palácio 9 de Julho, capeando o projeto de lei que consubstanciava as linhas mestras da instituição cuja estrutura e existência a Lei n^o 5.918, de 18 do corrente, veio consagrar, graça também à colaboração da Mesa da Assembléia Legislativa e ao trânsito livre encontrado no seio das suas diferentes comissões técnicas e bancadas, resultado final para o qual muito contribuiu, ainda, a ação esclarecida, vigilante, conciliadora e decisiva do Magnífico Reitor, Prof. Antônio Barros de Ulhoa Cintra.

Desnecessária se nos afigura, agora, neste retrospecto, a exaltação de todos quantos concorreram para a grande conquista, como nos parece fora de propósito a rememoração dos valores imanentes à pesquisa científica e suas estreitas relações com a prosperidade dos povos e o poderio, sob seus múltiplos aspectos, das nações modernas. Também a recapitulação das funções essenciais dos centros científicos, especialmente da Universidade, na substituição da especulação e do empirismo por novas formas de exploração, investigação e interpretação dos fatos, ao lado da substituição da aventura pelo planejamento. Impertinente, quiçá, o elogio do cientista e do pesquisador.

não podemos deixar, porém, que se perca a oportunidade para uma tomada de posição face a problemas suscitados pela nova lei. Dados os avançados pontos-de-vista adotados pelo Governo no tocante ao modo de encarar as relações entre a pesquisa e a promoção do desenvolvimento, especialmente os que se acham expressos em várias passagens do Plano de Ação, a assinatura da lei de 18 do corrente parece mesmo ter vindo firmar, de uma vez por todas, que podemos dar por encerrada, em São Paulo, a fase crítica das comunidades sem tradição científica, "cujos primeiros biólogos são graduados nas faculdades de medicina, os matemáticos e físicos nas escolas de engenharia, os homens de letras e sociólogos nas faculdades de direito". Esperamos não só haver superado essas limitações que se encontram entre as que caracterizam um estágio de subdesenvolvimento cultural, como lograr conquista de maior porte: — firmar-se definitiva e oficialmente o postulado de que nos orçamentos públicos, como já vem acontecendo nos de muitas grandes empresas privadas, os gastos com pesquisa não mais se inscrevem sob a rubrica das despesas consumptivas, mas se arrolam entre os investimentos altamente reprodutivos e de interesse social, nacional e humano. Investimentos que vêm propiciando, por toda parte onde existem, os mais altos dividendos, nos diferentes setores conhecidos de atividades que visem ao bem comum: — aumento da produção e elevação dos índices de produtividade, redução de custos e de horas de trabalho, melhoria do padrão de vida das populações, aumento do tempo de recreação e prolongamento da duração da vida humana.

não nos deixemos, contudo, embalar por uma ilimitada euforia, num momento em que só demos um passo, embora importante, no longo e penoso caminho que ainda temos a percorrer. Sim, porque "não é suficiente a reserva de recursos orçamentários, não bastam instalações e equipamentos,

textos legais, quadros de pessoal e regulamentos, para que pesquisa exista". Importa que a ela se abram oportunidades efetivas, sem que mil e um controles formais e os conhecidos estiolantes entraves burocráticos sobreponham meios a fins. Impõe-se que se estimulem as vocações científicas para que se ampliem e enriqueçam de novos valores os quadros dos que a trabalhos dessa natureza pretendam dedicar-se, vendo-os como atividades lícitas e compensadoras (compensadoras do ponto-de-vista da satisfação íntima que proporcionam, da remuneração e da tranquilidade de espírito que asseguram, e do *status* social que garantem) a exemplo do que mais frequentemente ocorre em outras áreas da sociedade moderna — no comércio, na indústria, na agricultura, nas profissões liberais e na política — e para que não se repita o fato recente de, ao receber a láurea de um prêmio pela consagração de sua vida à ciência, não venha o galardoado a esclarecer que os recursos do prêmio vão servir a vários fins, inclusive ao pagamento de dívidas contraídas em virtude da aquisição de material para seu laboratório e nas de sua participação em congresso científico.

Nesse sentido pronunciou-se, aliás, com inteira propriedade, nas palavras ditas de improviso, depois da aposição de sua assinatura promulgadora, o governador Carvalho Pinto, afirmando: "não seria compreensível que paralelamente a toda a evolução que caracteriza o ritmo de progresso de São Paulo, nós nos mostrássemos indiferentes ante a necessidade de serem ativadas e melhor harmonizadas as pesquisas científicas e as atividades culturais de toda espécie. Neste propósito é que nós nos orientamos ao acelerar os trabalhos que culminam com a promulgação desta lei. Certos estamos do que desta forma entregamos à valorosa classe dos homens de ciência e de pesquisas, a que tanto devo o progresso de São Paulo e do Brasil, mais um poderoso instrumento que nas suas mãos frutificará, em benefício das populações atuais e futuras de nossa Pátria. Neste instante delicado da humanidade, não seria crível que nos esquecêssemos de proporcionar meios mais substanciais ao povo que, pela sua própria índole, se revela da maior capacidade no campo das pesquisas e das invenções a que nos tem mesmo proporcionado glórias inexcedidas nalguns setores das atividades humanas. É por isso que, com a maior satisfação consignamos, de imediato, no Plano de Ação, recursos substanciais para o setor das pesquisas. Recursos que, englobando dotações referentes aos vários setores administrativos, se aproximam de quatro bilhões de cruzeiros no período da vigência deste plano. E agora damos sanção a esta lei de modo a permitir que a instituição ora autorizada possa coordenar as pesquisas e lhes dar o estímulo e a boa orientação necessários ao melhor aproveitamento do elemento humano empregado neste campo de atividades".

não regateemos, portanto, todo louvor ao Chefe do Poder Executivo, pela sua iniciativa de uma lei que está destinada a marcar época na vida científica do País. Mas, repetimos, não basta a lei para que se tenha como demonstrado achar-se o poder público realmente empenhado em valorizar as atividades de pesquisa científica e os seus especialistas. O que todos desejamos, em prosseguimento à inicial o auspiciosa tomada de consciência

e de posição, é que se parta imediatamente para o estudo dos critérios que deverão presidir à liquidação da dívida que sucessivos governos lamentavelmente deixaram se acumulasse para com a pesquisa, desde a entrada em vigor da lei fundamental do Estado. O montante da soma da receita ordinária dos orçamentos estaduais de 1948 a 1960 é de aproximadamente trezentos bilhões de cruzeiros, o que assegura, de início, à Fundação de Amparo à Pesquisa, a garantia de um crédito que ascende a quase um bilhão e meio de cruzeiros. Que a dívida existe, cremos não padecer dúvida, pois quando se baixou a Lei n. 589, de 31 de dezembro de 1949, complementando o artigo 67 da mesma Constituição, dispôs-se que o excesso da arrecadação estadual de impostos deveria ser entregue aos municípios, a partir de 1948. não se pode compreender, diante dos fatos, que um preceito constitucional entre em vigor na data própria e outro só venha a ser cumprido treze anos depois, dando-se por quitada ou inexistente, em prejuízo dos mais altos interesses do

País, uma dívida de tamanho vulto. O problema do débito já foi levantado oficialmente pela Associação dos Auxiliares de Ensino e tudo leva a crer que não sejam estranhas à cogitação de Governo fórmulas hábeis, de molde a lhe dar satisfatória solução, máxime considerando que a lei de amparo à pesquisa prevê no parágrafo único do artigo 5º que "a fundação deverá aplicar recursos na formação de um patrimônio rentável". Se se pretende que a constituição desse patrimônio se deva fazer progressiva e lentamente a expensas das dotações de meio por cento que vão constar dos orçamentos estaduais a partir de 1961, então é de se temer pelo êxito de uma política de investimentos públicos que parecia inspirada em sadios princípios e em sinceros propósitos. As pesquisas e investigações modernas exigem orçamentos a que as nações mais adiantadas asseguram, sem receio, prioridades de orçamentos de guerra, porque com o estímulo às atividades científicas abrem-se várias frentes de luta contra a ignorância, a miséria, a baixa produtividade.

não nos assuste, por outro lado, o vulto da dívida que o Estado foi implicitamente contraindo com a prevista Fundação de Amparo à Pesquisa. que muitas fórmulas podem surgir para o seu resgate. Se não fôr possível, nem conveniente, a amortização em exercícios sucessivos, a partir de 1961, mediante a dotação de quotas suplementares do bilhão e meio de atrasados, além da quota regular anual, outras soluções podem ser aventadas e postas em prática, de modo a assegurar a constituição imediata do "patrimônio rentável" planejado. A providência que nos parece a mais indicada e de pronto exequível, seria a cobertura do débito apurado, através da imediata transferência, para a Fundação, de bens imóveis de renda garantida, ou de quotas de sociedades de que o Estado é acionista majoritário, como, por exemplo, o Banco do Estado, a CHERP, a USELPA, a COSIPA. com esta medida, o Governo saldaria imediatamente a dívida contraída ao longo de quase três lustros, sem risco de prejuízos, antes, certamente, com vantagem para o patrimônio público, porque a operação consistiria em simples *transferência* dos valores de um para outro órgão público. Então, o previsto amparo à ciência poderia fazer sentir-se sem maiores delongas, abrindo-se amplas perspectivas para o custeio de pesquisas em escala capaz de cobrir,

em breve prazo, *déficit* de inúmeros institutos onde as investigações não se realizam no ritmo desejável, nem com o aproveitamento total das disponibilidades de pessoal especializado.

Finalmente, dentro da mesma ordem de considerações, há mais um ponto importante a ser lembrado: o fato de o Governo ter de enfrentar, com a entrada da lei em vigor, os percalços naturais da escolha dos elementos à altura de assumir os vários cargos nos órgãos de direção criados sob a denominação de Conselho Superior, Conselho Técnico-Administrativo e Assessoria Científica.

não se pode negar ao atual Governo numerosos acertos na escolha de elementos e na indicação de titulares para postos de responsabilidade na administração em geral. De qualquer modo, porém, teme-se pelo que possa acontecer em desfavor da pesquisa científica se injunções vierem perturbar a natural e criteriosa seleção de valores. Se a orientação de prevalecer no momento da constituição dos órgãos fôr a de só nomear os que têm demonstrado real e integral consagração à pesquisa, e, por isso mesmo, senhores do conhecimento vivido de seus problemas, então teremos lavrado mais um tento e poder-se-á esperar, ainda antes de findar-se o atual Governo, a primeira colheita dos frutos de uma árvore plantada sob a inspiração do gênio criador bandeirante. — (*O Estado de S. Paulo*)

ATOS OFICIAIS

LEI N° 3.835 — DE 13 DE DEZEMBRO DE 1960

Federaliza a Universidade da Paraíba, cria a Universidade Federal de S. Paulo e dá outras providências.

O Presidente da República,

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

Art. 1° A Universidade da Paraíba, a que se refere o Decreto número 40.160, de 16 de outubro de 1956, passa a integrar o Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior, incluída na categoria constante do item I, do art. 3° da Lei n° 1.254 de 4 de dezembro de 1950.

Parágrafo único. A Universidade terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. 2° A Universidade compor-se-á dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

a) Faculdade de Filosofia da Paraíba (Decreto n° 38.146, de 25 de outubro de 1955);

b) Faculdade de Odontologia da Paraíba (Dec. n° 38.148, de 25 de outubro de 1955);

c) Escola Politécnica da Paraíba (Dec. n° 33.286, de 14 de julho de 1953);

d) Faculdade de Direito da Paraíba (Dec. n° 33.404, de 28 de agosto de 1953);

e) Faculdade de Medicina da Paraíba (Dec. n° 38.011, de 5 de outubro de 1955) e Escola anexa de Enfermagem, da Paraíba (Dec. n° 37.283, de 29 de abril de 1955 e Portaria Ministerial n° 365, de 9 de junho de 1958);

f) Faculdade de Ciências Econômicas da Paraíba (Dec. n° 30.236, de 4 de dezembro de 1951);

g) Escola de Engenharia da Paraíba (Dec. n° 39.221, de 21 de maio de 1956);

70 Escola de Serviço Social da Paraíba (Dec. n° 39.332, de 8 de junho de 1956);

i) Faculdade de Farmácia, da Universidade da Paraíba;

j) Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (Lei n° 512, de 1° de julho de 1955).

§ 1° As faculdades e escolas mencionadas neste artigo passam a denominar-se: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Faculdade de Otontologia, Escola Politécnica, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Anexa de Enfermagem, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Engenharia, Escola de Serviço Social da Universidade da Paraíba, Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande e Faculdade de Farmácia da Paraíba.

§ 2° A agregação de outro curso ou de outro estabelecimento de

ensino depende de parecer favorável do Conselho Universitário e de deliberação do Governo, na forma da lei, e assim a desagregação.

Art. 3º O patrimônio da Universidade da Paraíba será formado pelos:

a) bens móveis, imóveis e instalações ora utilizados pelos estabelecimentos mencionados no artigo anterior e que lhe serão transferidos nos termos desta lei;

b) bens e direitos que adquirir ou que lhe sejam transferidos, na forma da lei;

c) legados e doações legalmente aceitos;

d) saldos da receita própria e dos recursos orçamentários, ou outros que lhe forem destinados.

Parágrafo único. A aplicação dos saldos referidos na letra "d" deste artigo, depende de deliberação do Conselho Universitário e somente poderá sê-lo em bens patrimoniais ou em equipamentos, instalações e pesquisas, vedada qualquer alienação sem expressa autorização do Presidente da República.

Art. 4º Os recursos para manutenção e desenvolvimento dos serviços provirão das dotações orçamentárias que lhe forem atribuídas pela União das rendas patrimoniais; das receitas de taxas escolares; de retribuição de atividades remuneradas de laboratórios, de doações, auxílios, subvenções e eventuais.

Parágrafo único. A receita e a despesa da Universidade constarão de seu orçamento, e a comprovação dos gastos far-se-á nos termos da legislação vigente obrigados todos os depósitos em espécie no Banco do Brasil, cabendo ao Reitor a movimentação das contas.

Art. 5º Independente de qualquer indenização, são incorporados ao patrimônio da Universidade, mediante escritura pública, todos os bens móveis, imóveis e direitos ora na posse ou utilizados pelas Faculdades e Escolas referidas no art. 2º.

Parágrafo único. Para a transferência dos bens mencionados neste artigo, é assegurado o prazo de 180 (cento e oitenta) dias, findo o qual será o estabelecimento havido agregado.

Art. 6º E assegurado o aproveitamento do pessoal administrativo e auxiliar técnico dos estabelecimentos referidos no art. 2º, em quadro extraordinário aprovado pelo Poder Executivo, não podendo os vencimentos exceder aos das atividades correspondentes no serviço público federal.

§ 1º Os professores das Faculdades e Escolas, referidos no art. 2º, não admitidos em caráter efetivo na forma da legislação federal, poderão ser aproveitados como interinos.

§ 2º Para o cumprimento do disposto neste artigo, a administração das Faculdades e Escolas apresentará à Diretoria do Ensino Superior a relação, acompanhada de currículo, de seus professores e servidores, especificando a forma de investidura, a natureza do serviço que desempenham, a data da admissão e a remuneração.

§ 3º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de nomeação decorrentes do aproveitamento determinado nesta lei, depois e a contar da data da última das escrituras públicas referidas no art. 5º.

Art. 7º Para execução do que determina o art. 1º desta lei, e criado no Quadro Permanente do Ministé-

rio da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — um cargo de Reitor, Padrão 2-C, uma função gratificada de Secretário 3-F e uma de Chefe de Portaria 15-F para a Reitoria.

Art. 8º Para execução do disposto no art. 2º são criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, 47 cargos de professor Catedrático (FF Upb-DE-SU), na Faculdade de Filosofia; 12 cargos de professor Catedrático (FO Upb-DESU), na Faculdade de Odontologia, 34 cargos de professor Catedrático (EP Upb-DESU), na Escola Politécnica, 22 cargos de professor Catedrático (FD Upb-DESU), na Faculdade de Direito; 31 cargos de professor Catedrático (FM Upb-DESU), na Faculdade de Medicina, 17 cargos de professor Catedrático (FCEc Upb-DESU), na Faculdade de Ciências Econômicas, 34 cargos de professor Catedrático (EE Upb-DESU), na Escola de Engenharia, 31 cargos de professor Catedrático (EE Upb-DESU), na Faculdade de Ciências Econômicas, de Campina Grande, 14 cargos de professor Catedrático (EE Upb-DESU), na Faculdade de Farmácia da Paraíba, 7 cargos de professor Catedrático (ESS Upb-DESU), na Escola de Serviço Social e uma função gratificada de Diretor 1-F, uma de Secretário 3-F e uma de Chefe de Portaria 15-F, para cada uma das referidas Faculdades e Escolas.

Art. 9º Os cargos de professor Catedrático na Faculdade de Medicina da Universidade da Paraíba serão reduzidos, progressivamente a 18 (dezoito) à medida que se forem vagando, por extinção das respectivas cátedras, na forma *a*, ser prevista no

Regimento da Escola, que deverá ser aprovado dentro de 60 (sessenta) dias após a instalação da Universidade.

Parágrafo único. O disposto neste artigo será aplicado às cátedras vagas na data da publicação desta lei, as quais não deverão ser providas em caráter efetivo até a aprovação do Regimento.

Art. 10. Para provimento, em caráter interino, de cátedras de novos cursos, que forem instalados em qualquer escola integrante da Universidade da Paraíba, só poderão ser contratados Docentes livres, ou professores Catedráticos das mesmas disciplinas ou disciplinas afins.

Art. 11. Fica criada a Universidade Federal de São Paulo (U.F.S.P.), com sede na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, e que será integrada no Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A Universidade terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei.

Art. 12. A Universidade compor-se-á dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

n) Escola Paulista de Medicina (Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956);

b) Escola de Engenharia de São Carlos (Dec. nº 41.797, de 8 de julho de 1957);

c) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (Decreto nº 45.776, de 13 de abril de 1959);

d) Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba (Dec. número 41.557, de 22 de maio de 1957);

e) Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André (Dec. nº 42.706, de 29 de novembro de 1957).

Parágrafo único. São transformados em estabelecimentos federais de ensino superior os estabelecimentos referidos nas letras *b* e *e* deste artigo, sem ônus para a União e mediante a incorporação ao patrimônio desta dos bens imóveis em que funcionam as escolas, de propriedade do Governo do Estado de São Paulo e da municipalidade de Santo André, Estado de São Paulo, bem como suas atuais instalações.

Art. 13. Dentro de 60 (sessenta) dias, a partir da data da publicação desta lei, o Poder Executivo, enviará ao Congresso Nacional mensagem nos termos constitucionais, para atender ao disposto nos artigos anteriores.

Art. 14. Para cumprimento das disposições desta lei, é aberto ao Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — o crédito especial de Cr\$ 130.788.000,00 (cento e trinta milhões, setecentos e oitenta e oito mil cruzeiros), sendo: Cr\$ 112.760.000,00 (cento e doze milhões, setecentos e sessenta mil cruzeiros) para pessoal permanente; .. Cr\$ 5.508.000,00 (cinco milhões, quinhentos e oito mil cruzeiros) para o pessoal administrativo; Cr\$ 10.020.000,00 (dez milhões e vinte mil cruzeiros) para funções gratificadas; Cr\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) para a Escola de Enfermagem e Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para a instalação da Reitoria.

Art. 15. O Estatuto da Universidade da Paraíba, que obedecerá à orientação do das Universidades Federais, será expedido pelo Poder executivo, dentro em 120 (cento e vinte) dias da data da publicação desta lei.

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

Brasília, 13 de dezembro de 1960; 139ª da Independência e 72ª da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clovis Salgado.

S. Paes de Almeida.

(Publ. no *D. O.* de 13-12-60).

LEI Nº 3.843 — DE 15 DE DEZEMBRO DE 1960

Concede autonomia à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, a qual, desligada da Universidade do Brasil, passará a denominar-se Escola de Minas de Ouro Preto.

O Presidente da República.

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

Art. 1º Fica desligada da Universidade do Brasil a Escola Nacional de Minas e Metalurgia, a qual passa a denominar-se Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP).

Art. 2º A EMOP gozará de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

Art. 3º Passam a constituir o patrimônio da EMOP os bens, equipamentos, edifícios e tudo mais que pertenciam à antiga Escola Nacional de Minas e Metalurgia.

Art. 4º A EMOP manterá os atuais cursos de Engenharia de Minas, de Engenharia Civil, de Engenharia Metalúrgica e de Geologia, além de outros, que poderão ser criados em seus Estatutos.

Art. 5º Dentro de 60 dias, a contar da data da vigência desta lei, a Congregação da EMOP apresentará o Projeto de seus Estatutos, os quais serão apreciados pelo Conselho Nacional de Educação e aprovados por decreto do Presidente da República.

Parágrafo único. Até que sejam aprovados os referidos Estatutos, a EMOP se regerá pelo Regimento da antiga Escola Nacional de Minas e Metalurgia.

Art. 6º Picam transferidas para a EMOP as responsabilidades e vantagens decorrentes de acordos e convênios celebrados pela Universidade do Brasil para serem cumpridos pela antiga Escola Nacional de Minas e Metalurgia.

Art. 7º O Poder Executivo providenciará no sentido de que o quadro de pessoal docente e administrativo da antiga Escola Nacional de Minas e Metalurgia, integrado pelos cargos e funções nela lotados, seja reorganizado e passe a pertencer à EMOP

Art. 8º Ficam transferidos para a EMOP os recursos atribuídos, no atual exercício, à antiga Escola Nacional de Minas e Metalurgia, à conta das dotações consignadas à Universidade do Brasil.

Parágrafo único. Nos próximos exercícios o Orçamento da União consignará, sob a forma de auxílio, a dotação necessária à manutenção da EMOP e ao desenvolvimento do ensino a seu cargo.

Art. 9º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 15 de dezembro de 1960, 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

S. Paes de Almeida.

(Publ. no *D. O. de* 16-12-60).

DECRETO Nº 49.121-B — DE 17 DE OUTUBRO DE 1960

Aprova Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal e tendo em vista o disposto no art. 8º do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial que com este baixa assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, em 17 de outubro de 1960, 139º da Independência e 12º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.
Pedro Paulo Penido.

REGIMENTO DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI)

CAPÍTULO I

Dos Objetivos

Art. 1º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, nos termos do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, tem por objetivo:

a) Realizar, diretamente ou sob a forma de cooperação, em escolas instaladas e mantidas pela instituição, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas das ca-

tegorias econômicas sob sua jurisdição, pela Constituição Federal e leis ordinárias;

b) assistir os empregadores na realização da aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego, complementando-a, se conveniente, através de cursos extraordinários;

c) criar e manter currículos da mesma natureza para o preparo, em ofícios ou ocupações qualificados ou semiquilificados, de trabalhadores adultos, empregados nas empresas contribuintes, colaborando com elas no treinamento do pessoal dos demais níveis de qualificação;

d) conceder bolsas-de-estudo e de aperfeiçoamento a empregados de excepcional valor das empresas jurisdicionadas, bem como a professores

instrutores, administradores, prepostos e servidores do próprio SENAI;

e) contribuir para o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas.

Parágrafo único. O SENAI funcionará como órgão consultivo do Governo Federal em assuntos relacionados com a formação de trabalhadores da indústria e atividades assemelhadas

CAPITULO II

Da organização

Art. 2º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma entidade civil, com personalidade jurídica de direito privado, com sede na Capital da República e atuação em todo o país.

Parágrafo único. O SENAI inscreverá no registro público competente seus atos constitutivos, para todos os efeitos de direito.

Art. 3º Na sua condição de entidade de ensino, o SENAI será fiscalizado pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 4º As despesas do SENAI são custeadas por uma contribuição mensal das empresas das categorias econômicas da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca.

Art. 5º As ações em que o SENAI for autor, réu, ou interveniente, correrão no juízo privativo da Fazenda Pública, sendo cobrável a sua dívida ativa, decorrente de contribuições, multas ou obrigações contratuais quaisquer, segundo o rito processual dos executivos fiscais.

Art. 6º Os bens e serviços do SENAI gozam da mais ampla isenção fiscal.

Art. 7º No que concerne a orçamento e prestação de contas da gestão financeira anual, o SENAI, além das exigências da sua regulamentação específica, está adstrito ao disposto nos artigos 11 e 13 da Lei número 2.613, de 23 de setembro de 1955.

Art. 8º Os dirigentes, prepostos e servidores do SENAI, embora vinculados aos deveres que lhes cabem, não respondem, individualmente, pelas obrigações da entidade.

Art. 9º O SENAI, afora os casos de dissolução em virtude de lei só poderá cessar a sua atividade por deliberação da Confederação Nacional da Indústria, tomada por três quartas partes dos votos do respectivo Conselho de Representantes, em reunião especialmente convocada para esse fim.

Parágrafo único. O ato extintivo, a requerimento da Confederação Nacional da Indústria, será inscrito no registro público competente, para os efeitos legais.

Art. 10. Na hipótese de dissolução, o patrimônio do SENAI reverterá em favor da Confederação Nacional da Indústria que repartirá, pelas federações filiadas, os bens remanescentes, de acordo com sua localização.

Art. 11. O SENAI, sob o regime de ampla descentralização, funcionará em íntima cooperação com as empresas

contribuintes, de modo a adaptar-se à variedade das suas condições de produção e de trabalho.

Art. 12. O SENAI, para a realização de suas finalidades, manterá órgãos nacionais e administrações regionais.

§ 1º — Os órgãos nacionais são:

- a) o Conselho Nacional;
- b) o Departamento Nacional.

§ 2º — As administrações regionais compreendem:

- a) os Conselhos Regionais;
- b) os Departamentos Regionais.

CAPÍTULO III

Do Conselho Nacional

Art. 13. O Conselho Nacional do SENAI terá a seguinte composição:

a) presidente da Confederação Nacional da Indústria, que será o seu presidente nato;

b) um a três representantes de cada Conselho Regional, na razão de um por duzentos mil empregados das categorias econômicas contribuintes, ou fração, existentes na base territorial correspondente, sendo um deles o respectivo presidente, ou apenas este se a representação não exceder de um;

c) diretor do Departamento Nacional do SENAI;

d) diretor da Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura;

e) um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, designado pelo seu titular;

f) um representante das atividades de transportes, comunicações e pesca, designado pelo Ministro da Viação e Obras Públicas.

§ V — Os representantes dos Conselhos Regionais e respectivos suplentes, em número igual, serão escolhidos por esses órgãos, entre os seus elementos componentes.

§ 2º — Os conselheiros aludidos nas alíneas "b", "e" e "f" exercerão o mandato por dois anos, podendo ser reconduzidos.

§ 3º — Os membros do Conselho exercerão as suas funções individualmente, não sendo lícito fazê-lo através de procuradores.

§ 4º — Ocuparão as vagas dos conselheiros, nos casos de faltas e impedimentos, os seus substitutos estatutários ou os suplentes designados.

§ 5º — Os conselheiros presidentes de Federações, nas condições do parágrafo antecedente, serão representados pelo seu substituto legal ou por conselheiro por êle designado.

Art. 14. O Conselho reunir-se-á com a presença de um terço dos seus membros, sendo, porém, necessário o comparecimento da maioria absoluta para as deliberações.

Parágrafo único. As decisões serão tomadas por maioria de sufrágios, cabendo ao presidente o voto de qualidade nos empates verificados.

Art. 15. Compete ao Conselho Nacional:

a) estabelecer as diretrizes gerais que devem ser seguidas pelas administrações regionais na aprendizagem industrial em todo o país;

b) votar, em verbas globais, os orçamentos do Conselho Nacional e do Departamento Nacional;

c) autorizar as transferências e as suplementações de dotações solicitadas pelos dirigentes dos órgãos nacionais, submetendo a matéria à autoridade competente, quando a alteração fôr superior a 25% (vinte e cinco por cento) de cada verba;

d) autorizar a alienação e o gravame de bens imóveis;

e) homologar o plano de contas apresentado pelo Departamento Nacional e pelos Departamentos Regionais, decidindo sobre quaisquer propostas de alteração do mesmo;

f) aprovar as prestações de contas anuais do presidente do Conselho Nacional e do Diretor do Departamento Nacional;

g) determinar, depois de verificação realizada por comissão especial que designar, a intervenção na administração regional que descumprir disposição legal, regulamentar, regimental ou contida em instrução de caráter obrigatório, assim como no caso de comprovada ineficiência;

h) aprovar a designação e a forma de funcionamento de delegacias para administrar os serviços da instituição nas unidades políticas onde não haja federação de indústria reconhecida;

i) aprovar os quadros, fixar os padrões de vencimentos, o critério e a época de promoção, bem como examinar quaisquer reajustamentos de salários, do pessoal do Conselho Nacional e do Departamento Nacional;

j) estipular a remuneração do diretor do Departamento Nacional;

Z) fixar as percentagens de aprendizes a serem matriculados pelas empresas, bem como a duração dos cursos;

TO) conceder e cassar isenção do pagamento da contribuição geral devida ao SENAI;

n) aprovar acordos com os órgãos internacionais de assistência técnica, visando a formação de mão-de-obra e o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico do SENAI e das empresas contribuintes;

o) aprovar estudos e planejamento da formação ou do aperfeiçoamento de pessoal latino-americano, ou de outras procedências, quando decorrentes de acordo com entidades internacionais;

p) aprovar planos de bolsas-de-estudo para técnicos das empresas contribuintes, ou do SENAI, a serem custeadas, parcial ou totalmente, pela instituição;

q) aprovar convênios entre o SENAI e escolas de todos os níveis, visando a formação ou o aperfeiçoamento da mão-de-obra;

r) julgar, em instância final, os recursos das decisões das administrações regionais que aplicarem multas e penalidades às empresas infratoras das leis pertinentes ao SENAI;

s) fixar a ajuda de custo e as diárias de seus membros;

t) aprovar o relatório anual das atividades da instituição em todo o país;

M) expedir as normas internas de seu funcionamento, alterando-as quando julgar conveniente;

v) dar solução aos casos omissos.

Parágrafo único. — O Conselho Nacional decidirá, em última instância, as questões de ordem geral de interesse do SENAI, *ex officio* ou

que lhe forem submetidas pelo Departamento Nacional e pelas administrações regionais.

Art. 16. O Conselho Nacional reuñir-se-á, ordinariamente, duas vezes ao ano e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo presidente ou por dois terços de seus membros.

Parágrafo único. — No interregno das sessões, o presidente exercerá, *ad referendum* do Conselho, todas as atribuições a este pertinentes e que não possam, sem prejuízo dos serviços, aguardar o funcionamento do plenário.

Art. 17. Compete ao presidente do Conselho Nacional;

o) representar o SENAI, em juízo e fora dele, podendo constituir, para esse fim, mandatários e procuradores;

b) abrir contas para guarda dos fundos dos órgãos nacionais em bancos oficiais, ou em bancos privados, que operem com a indústria, devidamente credenciados pelo plenário;

c) movimentar os fundos destinados ao custeio dos serviços do Conselho, assinando e endossando cheques juntamente com o titular da Secretaria, inclusive para depósitos ou remessas de valores aos órgãos nacionais e regionais do SENAI;

d) baixar os atos necessários à organização dos serviços do Conselho, bem como admitir, promover, demitir e fixar as ajudas de custo e diárias dos servidores dos órgãos nacionais;

e) aprovar os nomes dos bolsistas da indústria e do SENAI com planos de estudo no estrangeiro.

Art. 18. Para o desempenho de suas atribuições, o Conselho Nacional disporá de uma Secretaria, de serviços com pessoal próprio, além de

uma Auditoria, de uma Consultoria Jurídica e de uma Consultoria Técnica, dirigidos pelos seus titulares, cuja constituição e competência serão reguladas por ato do plenário.

Art. 19. O Conselho, no exercício de suas atribuições, será coadjuvado pelos órgãos do Departamento Nacional que lhe ministrarão, durante as sessões, além da assistência técnica necessária, os subsídios de que dispuserem relativos à aprendizagem em todo o país.

Art. 20. O Conselho Nacional manterá contato permanente com a Confederação Nacional da Indústria, no sentido da troca e colheita de elementos relativos à aprendizagem profissional e às atividades produtoras e correlatas, autorizando, quando necessário, a celebração de acordo e convênios.

CAPÍTULO IV

Do Departamento Nacional

Art. 21. Compete ao Departamento Nacional:

a) realizar e promover estudos e levantamentos de mão-de-obra.

b) colaborar com os departamentos regionais na elaboração de planos de escolas e cursos;

c) assistir os departamentos regionais na implantação de cursos novos e no aperfeiçoamento dos existentes;

d) elaborar programas, séries metódicas, livros e material didático, diretamente, ou em colaboração com os departamentos regionais;

e) editar material didático, quando conveniente;

f) estabelecer critérios e meios para avaliação do rendimento escolar;

sr) assistir os Departamentos Regionais no planejamento de edificações, bem como no exame e escolha de equipamentos escolares;

7t) colaborar com as empresas contribuintes no estudo de planos de treinamento de mão-de-obra no próprio emprego, promovendo entendimentos entre os Departamentos Regionais e os empregadores, para a sua realização;

i) fixar as diretrizes para a estatística relativa à aprendizagem ministrada pelo SENAI e pelas empresas,

receber os dados coletados pelos Departamentos Regionais e realizar as análises necessárias;

j) promover reuniões de diretores, chefes de serviços, professores, instrutores, supervisores e técnicos dos Departamentos Regionais e das empresas para exame de problemas de formação e treinamento de mão-de-obra;

7) elaborar relatório anual sobre a formação e treinamento de mão-de-obra no SENAI e nas empresas;

m) organizar ou realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização do pessoal docente, técnico e administrativo do SENAI;

N) realizar estudos e pesquisas de natureza técnica e administrativa encaminhando ao Conselho Nacional os resultados apurados e as medidas sugeridas;

o) apreciar os recursos interpostos sobre penas aplicadas pelos Departamentos Regionais aos infratores das leis pertinentes ao SENAI.

Art. 22. O Departamento Nacional será dirigido por um diretor, nomeado e demissível *ad-nutum* pelo presidente do Conselho Nacional, devendo a escolha recair em pessoa

com formação universitária e conhecimentos especializados de ensino industrial.

Parágrafo único. O Diretor do Departamento Nacional será substituído, em seus impedimentos, por pessoa designada pelo presidente do Conselho Nacional.

Art. 23. Ao Diretor do Departamento Nacional compete:

a) organizar, superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todos os serviços a cargo do Departamento Nacional, expedindo ordens de serviço e praticando todos os atos necessários ao pleno exercício de suas funções;

b) apresentar ao Conselho Nacional as propostas orçamentárias, os balanços e as prestações de contas anuais do Departamento Nacional, encaminhando estas últimas ao órgão competente;

c) apresentar, anualmente, ao Conselho Nacional o relatório das atividades do Departamento Nacional;

d) organizar e submeter à aprovação do Conselho Nacional o quadro do pessoal do Departamento Nacional, dentro dos limites orçamentários;

e) propor ao presidente do Conselho Nacional as admissões, promoções e demissões dos serventuários do Departamento Nacional, conceder-lhes férias e licenças, e aplicar-lhes penas disciplinares;

f) movimentar os fundos do Departamento Nacional, assinando os cheques com o presidente do Conselho Nacional, ou com pessoa por esse designada;

g) executar qualquer tarefa de natureza técnica ou funcional que lhe seja recomendada pelo Conselho Nacional ou pelo presidente;

CAPÍTULO V

Dos *Conselhos Regionais*

Art. 24. No Distrito Federal, nos Estados e nos Territórios em que houver federação de indústrias, oficialmente reconhecida e filiada ao órgão superior da classe, será constituído um conselho regional composto dos seguintes membros: do presidente da Federação das Indústrias, que será o seu presidente nato; de três delegados das atividades industriais, escolhidos pelo Conselho de Representantes da entidade federativa; do diretor do Departamento Regional; de um representante do Ministério da Educação e Cultura, designado pelo Ministro; de um representante do Ministério do Trabalho e Previdência Social, designado pelo Ministro e de um representante das atividades de transportes, comunicações e pesca, designado pelo Ministro da Viação e Obras Públicas.

Parágrafo único. Ocuparão os lugares dos Conselhos Regionais, nas suas faltas e impedimentos, os substitutos estatutários, ou os suplentes designados.

Art. 25. Compete a cada Conselho Regional:

o) votar em verbas globais, o orçamento do Departamento Regional e submetê-lo ao poder competente;

b) autorizar as transferências e as suplementações de dotações solicitadas pelo diretor do Departamento Regional, encaminhando o assunto à aprovação da autoridade competente quando as alterações excederem de 25% (vinte e cinco por cento) de cada verba;

c) apreciar periodicamente a execução orçamentária na região;

ti) examinar anualmente o inventário de bens a cargo da administração regional;

e) aprovar a prestação de contas anual do Departamento Regional;

f) aprovar a abertura de contas para guarda dos fundos da região em bancos oficiais, ou em bancos privados, que operem com a indústria;

g) aprovar os contratos de construção de escolas na região;

h) autorizar a compra de imóveis;

i) aprovar o relatório anual do Departamento Regional, remetendo uma via do mesmo ao Departamento Nacional em tempo útil para o preparo do relatório anual deste órgão;

j) designar, quando fôr o caso, representantes junto ao Conselho Nacional;

l) encarrega-se de incumbências que lhe forem delegadas pelo Conselho Nacional;

m) aprovar os quadros, fixar os padrões de vencimentos, determinar o critério e a época das promoções, bem como examinar quaisquer reajustamentos de salários do pessoal do Departamento Regional;

n) fixar a remuneração do diretor do Departamento Regional, dentro dos níveis estabelecidos pelo presidente do Conselho Nacional;

o) estabelecer as normas internas do seu funcionamento.

Art. 26. Compete aos presidentes de Conselhos Regionais:

a) baixar os atos necessários à organização dos serviços da administração regional, bem como admitir, promover, demitir e fixar as ajudas de custo e diárias de seus servidores;

b) abrir contas para os fundos da região em bancos oficiais ou em bancos privados que operam com a indústria, devidamente credenciados pelo plenário.

Art. 27. Os Conselhos Regionais reunir-se-ão, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocados pelo presidente ou por dois terços de seus membros, aplicando-se-lhes, quanto ao funcionamento e deliberações, o disposto no artigo 14 e seu parágrafo único.

CAPÍTULO VI

Dos Departamentos Regionais

Art. 28. Cada Departamento Regional será dirigido por um diretor nomeado e demissível *ad nutum* pelo presidente do Conselho Nacional mediante proposta do presidente do Conselho Regional, recaindo a escolha em pessoa que, além de ter formação universitária, possua conhecimentos especializados de ensino industrial, com experiência no magistério ou na administração dessa modalidade de ensino.

Parágrafo único. O Diretor regional será substituído nos seus impedimentos, por quem fôr designado pelo presidente do Conselho Regional.

Art. 29. Compete a cada Departamento Regional:

a) submeter ao Conselho Regional o plano para a realização da aprendizagem na região;

b) criar, com aprovação do Conselho Regional, onde fôr conveniente, escolas e cursos de aprendizagem e cursos extraordinários para o preparo de adultos em ofícios e ocupações qualificados e semiquilificados;

o) promover a aprendizagem e o treinamento de mão-de-obra no próprio emprego, cooperando com as empresas contribuintes na elaboração de planos e programas de preparo de mão-de-obra;

d) complementar, quando couber, através de cursos extraordinários, o treinamento de pessoal realizado nas empresas contribuintes da instituição;

e) elaborar programas, séries metódicas, livros e material didático, sempre que possível em colaboração com o Departamento Nacional;

f) cuidar do aperfeiçoamento do seu pessoal docente, técnico e administrativo, articulando-se, para isso, com o Departamento Nacional;

g) aplicar medidas de rendimento escolar para verificação dos resultados do ensino;

h) elaborar a proposta orçamentária, em verbas globais, e preparar a prestação de contas anual do Departamento Regional;

i) manter em dia e em ordem a escrituração contábil, adotando o plano de contas aprovado pelo Conselho Nacional;

j) elaborar o relatório anual das atividades do Departamento Regional;

Art. 30. Compete ao diretor de cada Departamento Regional:

a) organizar, superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todos os serviços do Departamento Regional;

b) assegurar a eficiência do ensino ministrado pelo SENAI na região;

c) apresentar ao Conselho Regional as propostas orçamentárias e as prestações de contas anuais do Departamento Regional encaminhando-as ao poder competente;

d) apresentar, anualmente, ao Conselho Regional, o relatório das atividades do Departamento Regional;

e) organizar e submeter ao Conselho Regional o quadro de pessoal do Departamento Regional, dentro dos limites orçamentários;

f) propor ao presidente do Conselho Regional as admissões, promoções e demissões dos servidores do Departamento Regional, conceder-lhes férias e licenças e aplicar-lhes penalidades disciplinares;

g) movimentar os fundos do Departamento Regional, assinando os cheques com o presidente do Conselho Regional ou pessoa por este designada.

CAPÍTULO VII

Do Pessoal do SENAI

Art. 31. Aos empregados do SENAI, considerado este como entidade empregadora, aplicam-se os preceitos da legislação trabalhista e da previdência social.

Art. 32. A admissão de servidores far-se-á mediante prova de habilitação, de seleção ou de títulos, salvo os cargos ou funções de confiança e os contratos especiais.

CAPÍTULO VIII

Dos Recursos do SENAI

Art. 33. Constituem receita do SENAI:

a) as contribuições previstas em lei;

b) as doações e legados;

c) as subvenções;

d) as multas arrecadadas por infração de dispositivos legais e regulamentares;

e) as rendas eventuais.

Art. 34. A arrecadação das contribuições devidas ao SENAI será feita pelo instituto ou caixa de aposentadoria e pensões a que estiver filiada a empresa contribuinte, concomitantemente com as das contribuições de previdência social quer na fase de cobrança administrativa, quer na de cobrança judicial.

Parágrafo único. Para esse efeito, são conferidos à autarquia arrecadadora os poderes de representação do SENAI, em Juízo e fora dele, sem prejuízo da ação direta do mesmo, se assim o entender.

Art. 35. Visando o atendimento de situações especiais, determinadas empresas poderão recolher as suas contribuições diretamente aos cofres do SENAI.

Art. 36. A título de indenização pelas despesas com a arrecadação procedida em favor do SENAI, as instituições de previdência social deduzirão do montante arrecadado:

a) 1% (um por cento), nos recolhimentos por via administrativa;

b) 20% (vinte por cento), quando se tornar necessária a cobrança judicial.

Parágrafo único. Os órgãos arrecadadores se reembolsarão, ainda, dos gastos efetuados com impressos e com serviços de terceiros na efetivação dos recolhimentos destinados ao SENAI.

Art. 37. As instituições de previdência social, até o dia vinte de cada mês, entregarão diretamente aos Departamentos Regionais do SENAI as importâncias arrecadadas no mês anterior nas bases territoriais respectivas, deduzidas as comissões a que se refere o artigo antecedente, a contribuição adicional prevista em

lei e a quota de 10% (dez por cento), para as despesas de caráter geral, incidente sobre o montante da receita total da entidade.

Parágrafo único. A importância da contribuição adicional e a da quota das despesas de caráter geral serão entregues, nas mesmas condições, ao Departamento Nacional.

CAPÍTULO IX

Das Disposições Gerais

Art. 38. As despesas de caráter geral, calculadas sobre a receita geral do SENAI no índice de dez por cento (10%), são:

a) as de custeio do Conselho Nacional;

b) as de manutenção do Departamento Nacional;

c) as de auxílio a escolas ou cursos em regiões onde a arrecadação seja insuficiente para a manutenção do mínimo de ensino julgado necessário.

Parágrafo único. A percentagem acima será desdobrada em parcelas de dois, três e cinco por cento para atender, respectivamente, aos gastos definidos nas alíneas *a*, *b* e *c* deste artigo.

Art. 39. Feitas as deduções a que se refere o artigo 37, a receita do SENAI arrecadada em cada região será na mesma aplicada.

Art. 40. Caso se verifiquem excessos nos orçamentos regionais entre a receita prevista e a realizada, as administrações respectivas criarão fundos de reserva destinados, precipuamente, à construção e ao equipamento de novas escolas, ou a reparos, ampliação e reequipamento das já existentes.

Art. 41. Os recursos previstos na alínea *c* do artigo 38 serão distribuídos às regiões interessadas de modo diretamente proporcional ao número de operários e à média dos salários mínimos das sedes das escolas por uma comissão de cinco membros do Conselho Nacional integrada de representantes das mesmas.

Art. 42. A contribuição adicional prevista em lei destina-se a aperfeiçoamento ou especialização de pessoal das empresas, ou a elas destinado, e do pessoal docente a serviço da aprendizagem, sob a forma de bolsas, de cursos e estágios, ou à montagem de laboratórios de pesquisas para fins de ensino.

CAPÍTULO X

Das Disposições Transitórias

Art. 43. O pessoal lotado na atual administração nacional do SENAI será distribuído entre os órgãos nacionais apontados neste Regimento, de acordo com as necessidades, por ato do presidente do Conselho Nacional, mediante proposta do diretor do Departamento Nacional, excetuados os cargos e funções de confiança.

Art. 44. As alterações administrativas, orçamentárias e contábeis decorrentes da entrada em vigor deste Regimento deverão estar concluídas até 31 de dezembro do corrente ano.

Art. 45. Os membros temporários do Conselho Nacional e dos Conselhos Regionais serão renovados a partir da primeira reunião ordinária de 1961.

Art. 46. O Conselho Nacional e os Conselhos Regionais, na primeira reunião ordinária que se seguir à

entrada em vigor deste Regimento, adaptarão as suas normas internas de funcionamento aos novos preceitos regimentais.

Art. 47. A sede do SENAI permanecerá, em caráter provisório, na cidade do Rio de Janeiro, transferindo-se para Brasília na época em que ocorrer a da Confederação Nacional da Indústria. — *Pedro Paulo Penido.*

(Publ. no D. O. de 18-11-60).

DECRETO N.º 49.259 — DE 17 DE NOVEMBRO DE 1960

Institui a Campanha de Radiodifusão Educativa.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica instituída a Campanha Nacional de Radiodifusão Educativa (C. N. R. E.), a cargo do Serviço de Radiodifusão Educativa (S. R. E.) e diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2.º A C.N.R.E., em cooperação com o S.R.E., terá por finalidade:

I) promover a irradiação de programas científicos, literários e artísticos de caráter educativo;

II) informar e esclarecer, quanto à política de educação do país;

III) orientar a radiodifusão como meio auxiliar de educação e ensino;

IV) incrementar o intercâmbio de programas culturais com outras emissoras do país e do estrangeiro;

V) estimular a educação musical do povo, promovendo a criação de obras musicais e literárias, desti-

nadas ao rádio, e realizando concertos e recitais destinados à divulgação da música brasileira, em todas as suas manifestações;

VI) organizar concursos destinados à seleção de jovens intérpretes brasileiros;

VII) organizar cursos e palestras sobre assuntos de interesse nacional;

VIII) promover e patrocinar a gravação, em discos, de obras musicais e literárias de autores brasileiros, destinadas à documentação e divulgação.

Art. 3.º O Diretor Executivo da C.N.R.E. será o Diretor do S.R.E.

Art. 4.º Para custeio das atividades da C.N.R.E. haverá um fundo especial, de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil S.A., a ser movimentado pelo Diretor do S.R.E. e constituído de:

a) dotações e contribuições que para isso forem consignadas nos Orçamentos da União, de Estados, Municípios, entidades parastatais e sociedades de economia mista;

b) contribuições de entidades públicas e privadas, e

c) donativos, contribuições e legados particulares.

Art. 5.º O Ministro de Estado expedirá as instruções necessárias à organização da C.N.R.E.

Art. 6.º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 17 de novembro de 1960; 139.º da Independência e 72.º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado

Antônio Carlos Barcelos

Ernani do Amaral Peixoto.

(Publ. no D. O. de 7-12-60).

DECRETO Nº 49.304 — DE 21 DE
NOVEMBRO DE 1960

Modifica o Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.

O Presidente da República usando das atribuições que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e nos termos do art. 26 da Lei nº 3.552, de 6 de fevereiro de 1959, decreta:

Art. 1º O parágrafo único do art. 20 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, passa a ser, com a mesma redação, § 1º, acrescentando-se-lhe o seguinte parágrafo:

"§ 2º Os alunos portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo de curso de nível médio poderão, a juízo do órgão de direção pedagógico-didática competente na escola, ser dispensados de matérias já ministradas naquele curso".

Art. 2º O artigo 22 do referido Regulamento passa a ter a seguinte redação:

"Art. 22. Os cursos industriais técnicos, noturnos, terão a duração mínima:

a) de 4 anos;

1 — com período escolar anual de duração mínima de 180 dias letivos efetivamente computados e horário semanal de 33 aulas pelo menos, não podendo os trabalhos diários ultrapassar as 22 horas;

2 — com período escolar anual de duração mínima de 200 dias letivos efetivamente computados e horário semanal proporcionalmente reduzido;

b) de 5 anos — com período escolar anual mínimo de 180 dias letivos efetivamente computados e horário semanal proporcionalmente reduzido".

Art. 3º — O parágrafo único do art. 33 do mencionado Regulamento passa a ser § 1º, com a redação dada a seguir, acrescentado § 2º;

"Art. 33

§ 1º Nos cursos industriais técnicos, noturnos, as aulas serão de 40 minutos, o horário semanal poderá ser reduzido e a duração do curso ampliada quanto ao número de séries ou de dias letivos, na forma do que dispõe o art. 22 desse título.

§ 2º No curso industrial básico, quando noturno, as aulas serão de 40 minutos e o horário semanal deverá ser elaborado nos termos do que dispõe o art. 22, alínea "a", números 1 e 2."

Art. 4º Será acrescentado ao art. 51 do Regulamento o seguinte parágrafo:

"Art. 51

§ 3º Os estabelecimentos de ensino industrial equiparados ou reconhecidos na forma da legislação anterior poderão, se requererem classificação até 31 de dezembro de 1960, solicitar prazo de 2 anos, no máximo, para completarem sua adaptação aos requisitos enumerados no artigo precedente."

Art. 5º Os artigos 71, 72 e 73 passam a ter a seguinte redação:

"Art. 71. O curso de aprendizagem industrial poderá funcionar em regime diurno ou noturno, sendo o duração mínima de 20 meses, para o diurno e de 30 meses, para o noturno.

Art. 72. O curso industrial básico poderá funcionar em regime diurno e noturno, observado, quanto ao último, o disposto no § 2º do art. 33.

Art. 73. Os cursos industriais técnicos, quando funcionarem à noite, obedecerão ao disposto no art. 22."

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de novembro de 1960, 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 7-12-60).

DECRETO Nº 49.305, DE 21 DE
NOVEMBRO DE 1960

Institui a Campanha de Formação de Meteorologistas (C.A.M.E.).

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Campanha de Formação de Meteorologistas (C.A.M.E.), a cargo da Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover a formação de pessoal especializado em meteorologia, para atender às necessidades nacionais.

Art. 2º Para consecução dessa finalidade, a C.A.M.E. deverá, obrigatoriamente:

- I — promover o estudo das necessidades do País, no setor da meteorologia, articulada, ou não, com outros órgãos públicos, paraestatais e privados;
- II — promover a criação e o regular funcionamento de cursos destinados à formação de meteorologistas;
- III — articular em cooperação com instituições públicas ou privadas, os recursos existentes, pa-

ra oferecer oportunidades adequadas à formação e especialização de profissionais no setor da meteorologia, ou realizar esse programa, diretamente;

IV — colaborar com programas correlatos, empreendidos por outros órgãos, oficiais ou privados;

V — promover a expansão dos estudos de meteorologia, em geral.

Art. 3º A C.A.M.E. compreende:

Comissão orientadora (C.O.).

Secretaria Executiva (S.E.).

§ 1º A Comissão Orientadora compõe-se de cinco (5) membros, todos com direito a voto, dos quais dois (2) serão designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

§ 2º São membros da Comissão Orientadora o Ministro da Educação e Cultura, como Presidente; o Diretor do Ensino Superior, como Secretário Executivo; e o Diretor de Serviço de Meteorologia, do Ministério da Agricultura.

§ 3º São gratuitas e constituem serviço relevante as atividades dos membros da Comissão Orientadora.

Art. 4º Compete à Comissão Orientadora:

- I — planificar os objetivos da C.A.M.E. e propor ao Ministro a relação dos problemas;
- II — orientar, supervisionar e controlar os cargos da formação, da especialização, da extensão e da aplicação, ficando as mesmas para seu integral funcionamento;

- III — propor a admissão de professores, técnicos e auxiliares para prestação de serviços, nos termos da Lei n° 3.780, de 1° de julho de 1960;
- IV — propor o plano de aplicação das verbas e apreciar as contas a serem aprovadas;
- V — apresentar anualmente, até o último dia do mês de fevereiro, ao Ministro da Educação e Cultura, relatório minucioso das atividades no exercício anterior;
- VI — promover a divulgação do trabalhos que interessem aos objetivos da Campanha;
- VII — elaborar a previsão anual da receita e da despesa para servir de base aos planos de aplicação dos recursos que lhe forem destinados;
- VIII — emitir parecer sobre todas as questões que forem submetidas à sua apreciação pelo Ministro da Educação e Cultura ou pelo Diretor de Ensino Superior.

Art. 5° À Secretaria Executiva compete a execução das medidas emanadas das decisões da Comissão Orientadora.

Art. 6° Para custeio das atividades da C.A.M.E. haverá um fundo especial, de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil S. A., a ser movimentado pelo Diretor do Ensino Superior e constituído de:

a) contribuições que para isso forem consignadas nos orçamentos da União, de Estados, Municípios, entidades paraestatais e sociedades de economia mista;

6) contribuições provenientes de acordos e convênios com entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares.

Parágrafo único. A aplicação dos recursos será feita de acordo com plano previamente aprovado pelo Presidente da República e dela serão prestadas contas ao Tribunal de Contas, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, até 60 (sessenta) dias após o encerramento de cada exercício.

Art. 7° O Ministro da Educação e Cultura baixará, no prazo de vinte (20) dias, as instruções necessárias ao cumprimento deste decreto.

Art. 8° Os casos omissos serão decididos pelo Ministro da Educação e Cultura, consultada a Comissão Orientadora.

Art. 9° este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 21 de novembro de 1960, 139° da Independência e 72° da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado

Antônio Carlos Barcelos

Antônio Barros Carvalho

(Publ. no D. O. de 24-11-00)

DECRETO N° 49.340 — DE 25 DE NOVEMBRO DE 1960

Dispõe sobre o Corpo de Estagiários Permanentes do Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando a atribuição que lhe confere o artigo 87, n° I, da Constituição, decreta:

Art. 1º O Instituto Benjamin Constant manterá, diretamente subordinado ao seu Diretor, um Corpo de Estagiários Permanentes, constituído de estudantes, cegos ou amblíopes, do segundo ciclo do Curso Secundário, ou de estabelecimento universitário até que concluem o primeiro curso superior.

Art. 2º Para ser admitido ao Corpo de Estagiários Permanentes, deverá o cego ou amblíope:

- I — Ter concluído curso ginasial ou profissional do Instituto Benjamin Constant, com bom índice de aproveitamento;
- II — Ter revelado bom comportamento como aluno do mesmo Instituto.

Parágrafo único. A admissão ao Corpo de Estagiários Permanentes será concedida pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant de acordo com o número de vagas, por êle fixado anualmente, em número não inferior a vinte.

Art. 3º Aos membros do Corpo de Estagiário! Permanentes, o Instituto Benjamin Constant dará:

- I — Residência e alimentação;
- II — Assistência médico-dentária;
- III — Objetos de uso pessoal indispensáveis, aos que se acharem economicamente, impossibilitados de adquiri-los;
- IV — Transcrição de material didático necessário aos respectivos estudos;
- V — Bolsas-de-estudo obtidas dos órgãos competentes.

Parágrafo único. O Instituto Benjamin Constant deverá fiscalizar sistematicamente o aproveitamento dos estagiários nos estabelecimentos em que estiverem matriculados.

Art. 4º Será facultado ao estagiário inscrever-se nos cursos profissionais do Instituto Benjamin Constant, sujeito a frequência regular.

Art. 5º São deveres do estagiário:

- I — Observar o regime disciplinar do Instituto, acatando as normas que lhes forem especialmente destinadas;
- II — Cooperar, em horário compatível com suas obrigações escolares e de acordo com as recomendações do Diretor, nas atividades de ensino, educação e assistência social, destinadas aos alunos do Instituto, bem' como na realização de programas literários, musicais ou recreativos do mesmo estabelecimento.

Art. 6º Será excluído do Corpo de Estagiários Permanentes o membro que, pela reincidência em faltas graves, se revelar inadapável ao regime disciplinar vigente.

Art. 7º O estagiário que exercer função remunerada, ou dispuser de rendimento que lhe permita prover independentemente a sua subsistência, perderá o direito a residência no Instituto.

Art. 8º O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará as instruções complementares que forem necessárias à execução deste decreto.

Art. 9º O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 25 de novembro de 1960, 139' da Independência e 72' da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 5-12-60),

DECRETO N' 49.355 — DE 28 DE
NOVEMBRO DE 1960

Cria a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), determina seu funcionamento sob a forma de Campanha e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º E criada, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), cujas atividades serão exercidas, em todo o território nacional, sob a forma de Campanha, que é instituída com este decreto, destinada à implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica.

Art. 2º A COSUPI será dirigida por um Presidente e integrada por dois membros, designados por decreto do Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação e Cultura, os quais terão mandato de cinco anos.

Parágrafo único. O Presidente da COSUPI exercerá as funções de Superintendente da Campanha.

Art. 3º Caberá à COSUPI, para alcançar os objetivos colimados, elaborar, submeter à apreciação e aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura e executar:

o) os planos de aplicação das verbas concedidas ao Ministério da Educação e Cultura para a instalação de institutos de tecnologia e para aumentar a eficiência do ensino nas escolas de nível superior;

b) as minutas de acordo com as escolas ou universidades que forem beneficiadas por parcelas dessas verbas e a verificação do progresso realizado, no correr do tempo, em cada caso específico do acordo, bem assim as sugestões para modificar esses planos, conforme os resultados que estes progressivamente alcancem;

c) os planos para aquisição de equipamentos para escolas e universidades beneficiadas com verbas destinadas à Educação para o Desenvolvimento ou com as que sejam expressamente destinadas àquele fim.

Art. 4º A manutenção dos serviços e encargos da COSUPI e as atividades da Campanha serão custeadas com os recursos que lhe forem destinados especificamente e provenientes das seguintes fontes:

a) dotações que para qualquer fim lhe forem consignadas nos orçamentos da União, Estados, Municípios, Autarquias, Entidades Paraestatais e Sociedades de Economia Mista;

b) contribuições que lhe forem destinadas por entidades públicas e privadas;

c) contribuições provenientes de convênios com entidades públicas e particulares;

d) donativos, contribuições e legados de particulares.

Art. 5º Os recursos atribuídos à COSUPI constituirão um fundo especial, de natureza bancária, e serão depositados, em conta especial de Poderes Públicos, sem juros, no Ban-

co do Brasil S. A., a ser movimentada pelo respectivo Presidente e Superintendente da Campanha.

Art. 6' A movimentação dos recursos destinados à COSUPI dependerá da prévia aprovação do respectivo plano de aplicação, a ser submetido ao Presidente da República através do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 7' Da aplicação dos recursos, prestará contas o Presidente da COSUPI e Superintendente da Campanha, ao Tribunal de Contas da União, com o parecer da Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura, sessenta (60) dias após o encerramento de cada exercício financeiro.

Art. 8° As atividades exercidas e os serviços prestados pelo Presidente da COSUPI e Superintendente da Campanha e pelos membros de que trata o artigo 2° serão gratuitas, mas consideradas de natureza relevante.

Art. 9° Os serviços administrativos da COSUPI serão atendidos por servidores públicos federais ou autárquicos requisitados através do Ministro da Educação e Cultura, sem a perda do vencimento ou salário e das vantagens de caráter permanente correspondentes ao respectivo cargo ou função.

Parágrafo único. As requisições de que trata este artigo terão prioridade e obedecerão às normas legais em vigor, relativas ao afastamento do servidor público federal ou autárquico de um para outro órgão integrante da administração direta ou indireta.

Art. 10. A COSUPI poderá remunerar a execução de serviços de natureza técnica e especializada que

se fizeram necessários, desde que tais serviços não tenham caráter permanente.

Art. 11. O Ministro da Educação e Cultura, no prazo de trinta (30) dias, expedirá as instruções necessárias à execução deste decreto.

Art. 12. este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 28 de novembro de 1960, 139° da Independência e 72° da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado

Antônio Carlos Barcelos.

(Publ. no D. O. de 30-11-60).

PORTARIA Nº 202, DE 10 DE OUTUBRO DE 1960

Expede Instruções gerais para a realização de concursos.

O Diretor-Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, usando da atribuição que lhe confere o item XVIII do art. 74 do Regimento aprovado pelo Dec. nº 41.955, de 3 de agosto de 1957, e tendo em vista o que consta da proposta do Diretor da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento resolve:

Expedir novas "Instruções Gerais", destinadas a regular a realização de concursos promovidos pelo Departamento. — *J. G. Aragão*, Diretor-Geral.

INSTRUÇÕES GERAIS

DA INSCRIÇÃO NOS CONCURSOS

1. A abertura, a fixação do prazo e os locais de inscrição, para cada concurso, serão divulgados em edital publicado no *Diário Oficial*.

2. O pedido de inscrição constará do preenchimento de uma ficha, fornecida ao candidato nos locais de inscrição.

3. Juntamente com a ficha de inscrição, o candidato deverá apresentar duas cópias de fotografia, 3 x 4 cm, tirada de frente e sem chapéu, bem como documento que comprove estar em dia com as obrigações eleitorais.

4. A ficha de inscrição não será aceita sem que esteja devidamente preenchida. Igualmente, não será aceita a ficha que apresentar rasuras ou emendas.

5. Se as condições de concurso exigirem a apresentação de documento, o candidato deverá juntá-lo, para que o pedido de inscrição seja aceito.

6. O pedido de inscrição significará a aceitação das normas estabelecidas nestas instruções, nas instruções especiais do concurso, bem como em qualquer outro ato administrativo que as suplemente, modifique ou interprete.

7. não será permitida, sob qualquer pretexto, a inscrição condicional.

8. Para efeito de inscrição em concurso não está sujeito a limite de idade o ocupante de cargo ou função pública.

9. Será, ainda, aceita a inscrição de candidato que:

a) conte seis meses menos do que a idade mínima prevista em instruções reguladoras de concurso e

b) tennam servido, em cargo ou função pública, durante um tempo maior que a diferença entre sua idade e a idade máxima estabelecida em instruções de concurso.

10. Nos termos do § 3º do art. 19 da Lei 1.711, de 28 de outubro de 1952, todo aquele que ocupar, interinamente, cargo cujo provimento efetivo dependa de habilitação em concurso será inscrito *ex officio*, no primeiro que se realizar para cargos da respectiva profissão, devendo, para esse fim, comparecer a qualquer dos postos de inscrição do D.A.S.P. dentro do prazo fixado para as inscrições. A aprovação da inscrição *ex officio* dependerá da satisfação, por parte do interino dentro dos prazos estipulados, de todas as exigências contidas nestas instruções e nas que regularem o concurso respectivo.

11. Ultimados os trabalhos de inscrição, cujo encerramento se efetuará no dia e hora prefixados no edital de abertura, será a matéria submetida à aprovação do Chefe da Seção de Inscrições da D.S.A.

12. Os candidatos dos Estados, cujos nomes constem das listas enviadas pelos postos, terão os pedidos de inscrição aceitos pela D.S.A., ficando a aprovação definitiva na dependência do exame a ser feito pela D. S.A. em qualquer fase da realização do concurso.

13. O candidato, mesmo habilitado, cuja inscrição fôr cancelada, terá todas as provas anuladas sem direito a qualquer recurso administrativo.

14. Nos concursos que se realizarem nos Estados, será permitida a transferência de inscrição, devendo, porém, o candidato interessado solicitá-la ao Diretor da D.S.A., até cinco dias antes da realização da primeira prova ou parte.

15. O pedido de inscrição de candidatos residentes em localidades distantes dos postos de inscrição po-

dera ser feito por via postal, desde que registrado no D.C.T., dentro do prazo das inscrições.

16. O candidato que fizer, na ficha de inscrição, declaração falsa ou inexata, terá a inscrição cancelada e anulados todos os atos dela decorrentes.

17. Apurada falsidade nas declarações do candidato e cancelada a inscrição, não terá êle aceito, pelo prazo de dois anos, pedido de inscrição em concurso promovido pelo D.A.S.P.

18. O candidato habilitado em concurso receberá certificado, que será expedido pela Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento, de acordo com as seguintes instruções:

a) a expedição do referido certificado ficará subordinada ao resultado da prova de investigação social;

b) no Distrito Federal e nos Estados, os certificados só serão entregues mediante apresentação, por parte do candidato, dos documentos comprobatórios das declarações feitas na ocasião do pedido de inscrição, a fim de ser verificado se êle satisfazia, àquela época, às condições exigidas pelas instruções.

19. Os documentos referidos na alínea *b* do item anterior são os seguintes:

a) prova de nacionalidade brasileira constante de certidão de registro civil de nascimento ou de casamento, título de naturalização ou título declaratório de nacionalidade, caderneta ou certificado de reservista, pela qual também se verifique não ter o candidato idade inferior nem superior aos limites fixados, para cada concurso, nas respectivas instruções;

b) prova de identidade, constante de carteira oficial de identidade, de caderneta ou certificado de reserva, da carteira profissional ou de título eleitoral;

c) prova de que está em dia com as obrigações militares;

d) título eleitoral, de que conste ter vontade na eleição anterior, ou documento que o substitua, nos termos da legislação respectiva e

e) prova de declarações feitas para inscrição com base nos itens 7 e 8.

20. O candidato que não apresentar a documentação exigida perderá todos os direitos conferidos pela classificação no concurso, sem que lhe caiba direito a qualquer recurso ou indenização.

DAS PROVAS E DO SEU JULGAMENTO

21. Os concursos serão de provas e títulos.

22. A ordem de realização das provas será determinada pela **D.S.A.**

23. A organização e os programas das provas serão objeto das instruções de cada concurso. Essas instruções deverão fixar os mínimos parciais ou globais para habilitação dos candidatos.

24. As provas dos concursos serão realizadas em dia, hora e local prefixados, com aviso público ou mediante termo de ciência, submetido à assinatura dos interessados, com a antecedência de vinte e quatro horas, pelo menos.

25. não haverá segunda chamada para nenhuma prova, importando a ausência do candidato na atribuição de grau zero à prova a que tiver faltado.

26. O candidato deverá exibir o seu Cartão de Identificação antes de cada prova, sob pena de ser considerado ausente.

27. O não comparecimento do candidato a qualquer prova, mesmo não eliminatória, importará em sua exclusão do concurso, não lhe sendo permitido prestar as provas subseqüentes.

28. O candidato que se recusar a prestar qualquer prova, ou que se retirar do recinto durante a realização da mesma, sem a devida autorização, ficará automaticamente eliminado do concurso.

29. Será excluído do concurso por ato do Diretor da D.S.A. o candidato que se tornar culpado de incorreção ou descortesia para com qualquer dos examinadores, executores, seus auxiliares ou autoridades presentes. Idêntica penalidade será aplicada ao candidato que, durante a realização de qualquer prova, fôr surpreendido em flagrante de comunicação com outro candidato, verbalmente, por escrito ou por outra qualquer forma, bem assim utilizando-se de livros, notas ou impressos, salvo os expressamente permitidos.

30. Os candidatos eliminados na forma do item anterior não poderão inscrever-se, em qualquer outro concurso, durante o prazo de dois anos contados da data da eliminação.

31. As provas de cada concurso poderão, sempre que necessário e a juízo da D.S.A., ser realizadas em dias sucessivos.

32. Concluídos os trabalhos de realização de cada prova, observar-se-á para perfeita garantia da objetividade do julgamento, o seguinte:

a) os talões de identificação que acompanham os folhetos serão destacados, logo após a terminação de ca-

da prova e ficarão em invólucros lacrados sob a guarda da Seção de Execução de Provas, até a conclusão do respectivo julgamento; e

b) cada talão receberá um número, repetido, para identificação posterior, no folheto do qual o talão fôr destacado.

33. O julgamento das provas será feito segundo a quantidade e perfeição do trabalho apresentado pelo candidato. Realizadas as provas, os examinadores ou a Seção de Organização e Julgamento de Provas deverão, em conformidade com as instruções a respeito, fixar o critério de correção.

34. A nota será lançada nas provas escritas antes do trabalho de identificação, o qual se fará publicamente.

35. Nas provas que exigirem o emprego de aparelhos, máquinas, materiais ou equipamento especial, o examinador poderá determinar a eliminação do candidato, desde que este demonstre não possuir a necessária capacidade para utilizar-se dessas peças, sem risco de danificá-las ou provocar acidentes.

36. Serão aproximadas da unidade as frações de notas iguais ou superiores a 0,5, quer em matérias eliminatórias, quer em médias finais, quando dessa aproximação resultar a habilitação do candidato.

37. A prova que apresentar sinal ou contiver expressão que lhe possibilite identificação será atribuída nota zero.

38. É permitido ao candidato ter vista das provas que prestou, para efeito de recurso, observadas as seguintes normas:

a) a vista de provas aos candidatos inscritos na localidade em que se processar a identificação das pro-

vas, somente será concedida no dia hora e local designados pela D.S.A.

b) aos candidatos inscritos em localidades diferentes daquela em que se processar a identificação das provas, será facultado o prazo de 20 dias, que se seguirem à data da identificação, para solicitar a vista das provas na Seção de Execução de Provas;

c) comprovada a fraude de adulteração de prova, por ocasião da vista, será o candidato excluído do concurso, **por** ato do Diretor da **D.S.A.**

39. Divulgado o resultado de qualquer prova, o candidato dele poderá recorrer, desde que o faça dentro das normas de urbanidade e em termos, observado o seguinte:

a) o recurso constará de petição dirigida ao Diretor da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento;

b) o recurso formulado pelo candidato que tiver tido vista de prova deverá, sob pena de indeferimento *in limine*, ser fundamentado e indicar, com precisão, as questões e os pontos a serem objeto de revisão;

c) o candidato que tiver vista de prova deverá apresentar o recurso até quarenta e oito horas depois dessa vista; o candidato inscrito em localidade onde não haja sido dada vista das provas deverá apresentar recurso até vinte dias depois da publicação dos resultados da prova no *Diário Oficial* da União;

d) os recursos relativos a provas orais, prático-orais, títulos, monografias ou defesa de tese deverão ser apresentados até quarenta e oito horas depois da publicação dos resultados no *Diário Oficial* da União ou por qualquer outra forma de divulgação ou ciência adotada pela D.S.A.

40. Se aceitar o pedido de recurso, o Diretor da D.S.A. confirmará ou modificará o grau atribuído à prova, ou ainda poderá mandar proceder à revisão de toda a prova.

41. Antes de proferir o julgamento, poderá o Diretor da D.S.A. ordenar as diligências que achar necessárias, inclusive a audiência de outro examinador ou do próprio que tenha corrigido a prova.

42. O examinador ou a Seção de Organização e Julgamento de Provas, depois de conhecer das razões apresentadas pelo recorrente, fará a revisão geral ou parcial da prova e emitirá parecer fundamentado, só podendo propor a alteração da nota atribuída anteriormente, se ficar evidenciado que houve erro de fato na aplicação do critério do julgamento.

43. O Diretor da D.S.A. poderá mandar proceder *ex officio*, pela Seção de Organização e Julgamento de Provas ou por examinadores especialmente designados à revisão das provas ou a desidentificação das mesmas, para efeito de novo julgamento, desde que se verifique apuração inadequada do critério a que se refere o item 33, ou não sejam observadas as instruções e normas divulgadas pela D.S.A.

44. O candidato poderá ainda:

a) recorrer, ao Diretor-Geral do D.A.S.P., do despacho do Diretor da D.S.A., até quarenta e oito horas depois de sua publicação no *Diário Oficial*;

b) reclamar, ao Diretor-Geral do D.A.S.P., por intermédio do Diretor da D.S.A., no prazo improrrogável de cinco dias consecutivos, a contar da data da publicação do resultado final no *Diário Oficial*, contra erros ou omissões no cálculo das médias finais ou na classificação.

45. Os candidatos inscritos nos Estados terão vinte dias, a partir da publicação do despacho no *Diário Oficial*, para interpor os recursos previstos no item anterior.

46. não serão apreciadas as reclamações que não forem apresentadas em termos convenientes ou não apontarem, com absoluta clareza, fatos e circunstâncias que a justifiquem e permitam pronta apuração.

47. Se ficar provado vício, irregularidade insanável ou preterição de formalidade substancial, o concurso será anulado, parcial ou totalmente.

DOS EXAMINADORES

48. Compete à D.S.A. a elaboração de questões, organização e correção de provas, no que poderá ser auxiliada por pessoas estranhas, designadas pelo Diretor.

49. O Diretor-Geral do D.A.S.P. poderá designar examinadores, que executarão esses trabalhos, com assistência da D.S.A. e sob a orientação do Diretor.

50. As Bancas Examinadoras, quando houver, serão constituídas de pessoas de reconhecida idoneidade moral e capacidade, designadas pelo Diretor-Geral do D.A.S.P., mediante proposta escrita do Diretor da D.S.A.

51. Cada Banca Examinadora poderá ter um presidente designado dentre seus membros pelo Diretor-Geral do D.A.S.P., mediante indicação do Diretor da D.S.A.

52. Na ausência eventual do presidente, assumirá a presidência dos trabalhos o examinador designado pelo Diretor da D.S.A.

53. As Bancas Examinadoras orientar-se-ão pelas instruções baixadas pela D.S.A. para cada concurso e, no que couber, por estas instruções.

54. A fim de manter a necessária unidade de orientação, o Diretor da D.S.A. ou o Chefe da Seção de Organização e Julgamento de Provas (quando se tratar de provas escritas ou de títulos) ou o Chefe da Seção de Execução de Provas (no caso de provas práticas e prático-orais) designará um servidor que coordenará os trabalhos das Bancas Examinadoras.

55. No caso de impedimento de qualquer dos membros da Banca Examinadora, durante a realização do concurso, serão designados substitutos na forma prevista nestas Instruções.

DA HABILITAÇÃO DOS CANDIDATOS

56. Os resultados finais serão publicados, obedecendo-se à ordem decrescente de pontos. Serão publicados, apenas, os resultados que permitam a habilitação do candidato.

57. Só serão considerados habilitados os candidatos que obtiverem, em cada caso, os graus ou resultados fixados nas Instruções do concurso.

58. Nos concursos cujas inscrições forem abertas em diferentes pontos do território nacional (Distrito Federal, Estados ou Territórios), a classificação final dos candidatos, para efeito de nomeação, obedecerá, salvo motivo relevante ou conveniência da administração, a juízo exclusivo do D.A.S.P., ao critério regional.

59. Os candidatos classificados no Distrito Federal e nos Estados ou Territórios poderão, *ex officio*, ou mediante requerimento à Divisão de Pessoal D.A.S.P., ser indicados a nomeação para cargos lotados em unidades da Federação diferentes daquelas em que se habilitarem, e nas quais, depois de nomeados todos os candidatos constantes da respectiva classificação final, restarem vagas que devam ser providas.

60. Nos concursos em cujas instruções forem previstas seções várias pelas quais os candidatos devam optar no ato da inscrição, a classificação final far-se-á em tantas séries quantas forem as seções previstas, de modo que as nomeações possam obedecer aos interesses do serviço.

61. A homologação de concurso poderá ser parcelada, e não dependerá da solução de recursos interpostos, nem do prazo para reclamação contra o processamento dos trabalhos nem do resultado da prova de investigação social.

DISPOSIÇÃO GERAIS

62. A nenhum candidato será dado alegar desconhecimento dessas Instruções, bem como das instruções do concurso em que se tenha inscrito.

63. Os concursos, sejam gerais ou específicos, serão válidos, em geral, por dois anos, a contar da data da publicação no *Diário Oficial* da homologação, excetuados os casos em que as Instruções fixarem expressamente outro prazo.

64. As presentes instruções entrarão em vigor na data de sua publicação no *Diário Oficial*, passando os concursos, ora em realização, a reger-se por elas.

65. Os casos omissos serão submetidos à consideração do Diretor-Geral do D.A.S.P.

66. Ficam revogadas as disposições em contrário. — Brasília, em 10 de outubro de 1960. — *J. S. Aragão* — Diretor-Geral.

(rubi. no *D. O.* de 25-10-60).