

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIV

JUL.-SET., 1960

N.º 79

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 nados e matéria transcrita.

REVISTA
BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXIV JUL.-SET., 1960 N.º 79

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo
Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR ANÍSIO SPÍNOLA
TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica
PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio ELZA
RODRIGUES MARTINS

Inquéritos e Pesquisas
JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Organização Escolar
ELZA NASCIMENTO ALVES

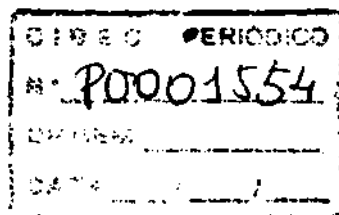
Orientação Educacional e Profissional
ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos LÚCIA
MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos PAULO
ALBERTO MONTEIRO DE BARROS

Secretaria
ANTÓNIO LUÍS BARONTO

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



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIV

Julho-Setembro, 1960

Nº 79

SUMÁRIO

Estudos e debates:

AZEVEDO., Fernando de — A lição de um grande exemplo	3'
BARROS, Roque Spencer Maciel de — Liberdade de ensino	16
LOURENÇO FILHO, M. B. — Lei de Diretrizes e Bases	34
ROSSELLO, Pedro — Especialistas em educação para a América Latina	52

Documentação:

Discurso de Fosse do Ministro Fedro Paulo Penido	58
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	63
Emendas da 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública ao Projeto de Diretrizes e Bases	87
Articulação do ensino no Brasil — 1960	101º

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Manifesto dos Educadores — 1932	108
---------------------------------------	-----

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

128

LIVROS — LIMA, Alceu Amoroso — <i>O espírito universitário</i> ; MEDEIROS, Ethel Bauzer — <i>Jogos para recreação na escola primária</i> ; NERICI, Imideo Giuseppe — <i>Introdução à didática geral</i> ; SODRÉ, Nelson Wer- neck — <i>O que se deve ler para conhecer o Brasil</i> ; UNESCO — <i>Faits et chiffres</i>	178
---	-----

REVISTAS — <i>Abreu</i> , Jaime — Ensino no Brasil; <i>Almeida</i> , Hélio de — A sociedade da ciência e da técnica na União Soviética;- <i>Almeida Júnior</i> A. de — Escola pública e escola particular <i>Azevedo</i> , Fernando de — O projeto em acusação <i>Cardoso</i> , Fernando Henrique — Educação para o desenvolvimento <i>Fernandes</i> , Florestan — A	
---	--

democratização do ensino; *Villalobos, João Eduardo R. — Liberdade de Ensino Noronha, António Alves — Instrução e educação na U.R.S.S. Silva, Maurício Joppert da — O preparo de técnicos na União Soviética* 180

JORNAIS — *Barros, Roque Spencer Maciel de — Religião e Educação/ Carranca, Luís F. Ensino privado e ensino público -Carvalho, António Pinto de — Conceito de didática* 263

ATOS OFICIAIS — Decreto nº 47.997, de 4 de abril de 1960 — *Aprova o Regulamento da Escola Nacional de Ciências Estatísticas*; Decreto número 48.247, de 30 de maio de 1960 — *Cria a Escola Nacional de Florestas e dá outras providências*; Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960 — *Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal*; Portaria nº 193, de 25 de abril de 1960 (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) — *Dispõe sobre a concessão de bolsas-de-estudo*; Portaria n' 218, de 5 de abril de 1960 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Aprova instruções relativas ao pagamento de bolsas-de-estudo, custeadas pelo Fundo Nacional do Ensino Médio*; Portaria n 294, de 15 de junho de 1960 — *Dispõe sobre a , estação de provas finais no ensino secundário* 285

A LIÇÃO DE UM GRANDE EXEMPLO

FERNANDO DE AZEVEDO
Da Universidade de S. Paulo.

Dos artigos que reuniu Louis Jouvet em suas "Réflexions du Comédien", o primeiro que abre o livro e tem por título "Ou va le théâtre?", termina com o seguinte diálogo entre êle e Pierre Renoir: "Estou com a ideia (diz Jouvet) de que não somos inovadores, creio que tens razão: somos ou seremos continuadores. — Se queres, está bem. — Mas, um inovador, que é, na tua opinião ? — É um homem que detesta seus predecessores. — Não é o meu caso, adianta Jouvet. — E que detesta ainda mais seus sucessores", acrescenta Renoir. Embora, ao que consta do texto, tivesse parado aí o diálogo, o grande homem de teatro podia ter ajuntado com razão: "Não é também meu caso." A questão posta, nesse rápido colóquio, pelos dois interlocutores, faz-me pensar mais uma vez sobre a posição de A.F. de Almeida Júnior, que é um dos mais autorizados líderes da educação nacional. Inovador ou continuador? Poderá parecer um continuador, sob certos aspectos. Mas, na verdade, o que é e tem sido esse eminente mestre, é um inovador. Renovador, sim, que não rejeita o passado nem se inquieta com o futuro, não detesta seus predecessores nem se previne contra seus sucessores, ou, se se preferir, um continuador de ideias progressistas e de vistas largas. Por sua lucidez e serenidade de espírito, por sua inteligência a que o temperamento, longe de perturbá-la ou de lhe criar embaraços, permite a atividade, na plenitude de suas forças, esse inovador tem um sentido muito exato da vida e pode ser contado entre aqueles que, possuindo-o vivamente, sabem não renegar as grandes tradições.

Não é, de fato, Almeida Júnior um desencadeador de movimentos nem terá dado às suas obras um caráter pioneiro. Pode mesmo ter provocado, nesse ou naquele momento, uma ação de freio. Mas é um grande inovador à sua maneira: sem impulsos e sem arrebatamentos, com um sentido extremamente vivo da relatividade das coisas, dirigindo-se com firmeza a seus fins.

Do volume *Figuras de meu convívio*, a ser editado brevemente na coleção das Obras Completas do Prof. Fernando de Azevedo, retiramos o presente capítulo que nos foi cedido por deferência do autor.

Não parece ter pressa em alcançá-los. Êle sabe que "o tempo só respeita aquilo que não o esquece." É, a certos respeitos, um temporizador, no sentido de que joga com o tempo e aprendeu a dar tempo ao tempo. Como a precipitação vai frequentemente contra os nossos objetivos, põe-se sempre em guarda contra ela, evita-a sistematicamente, em parte por temperamento e em parte de caso pensado, pela confiança na própria força das coisas e na vitória, através de insucessos provisórios, do que é justo e racional. Uma das lições que se desprendem de sua vida, tão rica de ensinamentos, é a de saber esperar, é a da paciência em face dos acontecimentos. Não se entusiasma facilmente com os triunfos nem se desalenta com os insucessos. Pois no dia em que um recuo suficiente nos permitir ver os fatos sob sua verdadeira luz, a agitação que se produziu, as iniciativas que dela resultaram, as transformações que se operaram, em consequência, no mundo das ideias e das reformas, aparecerão como uma das situações mais inesperadas, uma daquelas que ninguém poderia ter previsto. Dos dias que estão por vir e se nos apresentam como que entre névoas, *per speculum in aenigmate*, na expressão paulina, tem êle, no entanto, um pressentimento bastante vivo para esperar tranquilamente a atuação de forças socioculturais, criadoras e renovadoras, que trabalham na direção de suas ideias e de seus planos de ação.

Se, em todas as épocas, foi importante o papel de um inovador dessa categoria, — pertinaz, sim, mas calmo e refletido, que exerce a função de um *time-binder*, um elo entre o passado e o futuro, entre a tradição e as aspirações, muito mais o é nas sociedades modernas em processo acelerado de transformação. Na época atual, como observa Paul Valéry, "o maravilhoso e o positivo firmaram uma espantosa aliança, e os dois antigos inimigos se conjuraram para envolver nossas existências numa carreira indefinida de transformações e de surpresas. Pode-se dizer que os homens se acostumaram a considerar todo conhecimento como transitivo, todo estado de suas indústrias e de suas relações materiais como provisório. Isto é novo. O estatuto da vida geral deve ter cada vez mais em conta o inesperado. O real já não está nitidamente terminado. O lugar, o tempo, a matéria admitem liberdades de que outrora não se tinha nenhum pressentimento". Nessas sociedades em mudança agitadas por descobertas científicas e invenções técnicas que se sucedem umas às outras, quase ininterruptamente; nesse estado de ebulição e efervescência intelectual em que a sedução do novo domina os espíritos e o tédio parece instalar-se quando tarda a surgir algo de inesperado e de sensacional, compreende-se o alcance do papel moderador dos que encarnam o bom-senso e, embora atraídos pela ideia de progresso, amam o que é sólido e experimentado, e se dão ao trabalho de separar, nas ideias novas, o essencial e

o acidental, o que fica, através do que passa, o durável e o transitório. "O mundo não vale senão pelos extremos e não dura senão pelos meios, como pondera, em outra passagem, Paul Valéry. Não vale senão pelos *ultras* e não dura senão pelos moderados."

A aversão ao exagero, aos excessos, é uma das características de sua personalidade, — uma força que se disciplinou e se contém. Para êle, "ce qui est exaggeré ne compte pas", conforme ensina um ditado francês. Olha, por isso, com ironia para certos agitadores que, como os petréis, só se alegram no ar das tempestades. Observou-me Almeida Júnior certa vez, com uns toques de censura, que não vive nem gostaria de viver no estado de tensão permanente em que me via, nem de "viver perigosamente", segundo queria Nietzsche e lhe parecia ser tendência muito de meu temperamento. Não me disse mais nada a respeito, mas, se tivesse procurado uma imagem para ilustrar seu pensamento, não me compararia certamente a um planador que sobe a grandes alturas aproveitando a força e a direção dos ventos, mas antes a um avião poderoso voando com dois motores em fogo... Retraído, discreto até a reserva, mas de uma sensibilidade viva que não lhe permite ocultar a delicadeza e generosidade de coração, tem o bom gosto de fugir a disputas e polémicas e, se fala pouco, é tão claro, seguro e convincente no que diz, que é sempre, além de útil, um prazer ouvi-lo. Nele asso-ciam-se, numa mistura singular, ao domínio dos nervos e de si mesmo, à inteireza moral, à pertinácia no trabalho, um cepticismo indulgente e motejador, certo ar de abandono e desencanto que subtraem às suas fortes qualidades morais tudo o que pudessem sugerir, de dureza e rigidez. Quando se julga molestado, num debate, por uma crítica injusta ou impertinente, recolhe-se em si mesmo para se dominar, e, se se dispõe a uma réplica, de viva voz ou por escrito, é com uma lucidez, firmeza e serenidade que lhe dobram a eficácia e a força de persuasão.

Desse conjunto de traços de caráter, espírito e constituição já se podem deduzir, através de sua personalidade, e compreender melhor o tipo de profissional que se forjou e de que é modelo, a sua vida e o seu sistema de reações em face das coisas, das pessoas e dos acontecimentos. Almeida Júnior é um desses raros que sabem ocupar as meias-distâncias sem jamais se deixarem ganhar pela mediocridade. Ele estaria, a esse respeito, na linha de um Montaigne ou de Montesquieu, tão bem apresentado por Jean Starobinski, em "*Montesquieu por êle mesmo*". A moderação, tal como a prática, não é uma atitude de retraimento ou redução. É, ao contrário, a que torna possível a mais vasta perspectiva sobre o mundo, a mais fina receptividade e o mais largo acolhimento. Não sei se foi por influência de algum de seus mestres, nos anos de aprendizado, ou pelo contato com

a cultura francesa, desde sua mocidade, que se apuraram no grande professor que veio a ser, essa tolerância, esse sentido de medida e de equilíbrio, certo pudor dos sentimentos cujas raízes emergem do fundo de seu temperamento e, portanto, de sua própria natureza. Mas é certo que um homem, que faz um largo crédito à razão e a tem como equilíbrio dos sentimentos, não se deixando estar à mercê de seus nervos, não pode chegar a esse estado nem manter-se nele senão por um constante esforço de autocritica e auto-educação. Em suas reações e atitudes, na continência de suas palavras, na exatidão de suas análises como na construção de suas ideias, revela-se o homem que se encontrou a si mesmo e, tendo aprendido a governar-se, domina emoções e pensamento. Das duas espécies de direito, — o que se dirige à razão e o que fala ao coração, que são para êle, como para nós, igualmente respeitáveis, parece predominar em Almeida Júnior o primeiro, que dá sempre o impulso, o estilo e o tom às suas atividades intelectuais e profissionais.

É como professor que todas essas qualidades, muito suas, avultam em forte relevo, conferindo-lhe, no exercício de suas funções, em qualquer dos graus de ensino, uma autoridade magistral. A clareza, ordem, segurança e erudição que apresentam suas preleções, tidas como modelos por estudantes e professores, já o ergueram, há muito tempo, à altura de um mestre consagrado, — um dos maiores que já teve a Universidade de S. Paulo. Dispondo de todos os instrumentos intelectuais, de raciocínio e de expressão, destaca-se, entre os demais professores de seu nível, pelo seu poder clarificador de ideias. O que é obscuro ou nebuloso, difícil de se perceber ou carregado de impurezas, transforma-se, quando passa pelo filtro de suas análises e reflexões, em algo de uma transparência cristalina. No professor que êle é, o que sobressai, quando se dirige a qualquer público, de especialistas ou de estudantes, é esse esforço lúcido, tenaz e metódico, esse "*ostinato rigore*", que constituía a preocupação quotidiana de Leonardo da Vinci, mestre por excelência pelo seu espírito crítico e criador a um tempo. Mas, ao lado de uma curiosidade em todas as direções, da largueza e elevação de vistas, observam-se ainda em Almeida Júnior rara capacidade de fazer o comum de um modo incomum, o amor apaixonado do ofício, certa maneira de ser generoso, uma sensibilidade particular de sua profissão. Pois o ensino, para êle, é a um tempo ministério e ofício: não saber seu ofício significa não tomar a sério seu ministério. Não admite, como tantos cuidam, seja o ensino a única profissão que se possa praticar sem dela ter feito a aprendizagem. E êle a fêz, longa e escrupulosamente, em toda uma vida. E, como sabe que somente a matéria humana sofre prejuízo quando, quem trabalha sobre ela, não se preparou para

a modelar, e que a matéria humana é a matéria-prima por excelência, fêz do magistério um ministério ou, por outras palavras, um apostolado.

Foi Wilhelm Dilthey quem observou que "o estado de alma do pedagogo de génio é tão difícil de analisar e descrever quanto o do grande poeta. É algo de completamente original. Êle reside na força de certas impulsões espontâneas. É de notar que o poder de atração que um homem exerce sobre outro, depende da maneira pela qual se dá e se dedica". No contato com as crianças (e Almeida Júnior começou pelo magistério primário), com os adolescentes, nos colégios, ou com a mocidade, dos cursos de nível universitário, é sempre o mesmo, pela simplicidade, clareza e capacidade de comunicação. Onde quer que "essas fortes impulsões se desencadeiam (observa Dilthey), em contato com as crianças que lhes correspondem apaixonadamente (ou com adolescentes e jovens, acrescentamos nós), lá temos o *dom*, a aptidão original". Almeida Júnior que "possui o espírito de invenção para modelar, comunicar, empreender, ensinar", tem o dom de se adaptar a todos os auditórios, como se cada um deles lhe fosse o mais familiar, ensinando a crianças com a mesma naturalidade comunicativa com que veio, logo depois, a ensinar a adolescentes e, mais tarde, a jovens dos cursos superiores, como um tipo perfeito de *scholar*, para o qual não tem segredos a arte difícil do magistério. Mestre acabado, genuína expressão do génio pedagógico. Professor primário em Santos, onde começou, em 1910, sua carreira magisterial, ou professor da escola-modêlo isolada da capital do Estado de S. Paulo; professor de francês da Escola Normal de Pirassununga, até 1915, de biologia e higiene na Escola Normal do Brás (1921), de biologia educacional da antiga Faculdade de Educação (1933), em 1938, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, a partir de 1941, de Medicina Legal, por concurso, na Faculdade de Direito, — as três da Universidade de S. Paulo, impôs-se Almeida Júnior aos alunos de todos os níveis, como mestre de qualidades excepcionais, que se situa na linha dos grandes educadores não só do país como da América Latina.

Desde os cursos que realizou, — e foram todos brilhantes, — a sua atividade no magistério, graduada pelos cargos sucessivos que exerceu, da escola primária às instituições de ensino superior, com escala pelas de nível médio, foi uma carreira profissional que não conheceu saltos nem desvios e acidentes. Uma continuidade sem ruptura. Uma ascensão sem desfalecimentos. A solidez, a coerência e a unidade marcam essa vida, bela e fecunda, em que, ao mesmo tempo que subia pacientemente para postos mais altos, foi ascendendo laboriosamente para a clareza e precisão. A sua atividade de mestre e orientador, não a exerceu, porém, apenas nos cursos que professou,

e para os quais se habilitara o professor diplomado, em 1909, pela Escola Normal da Praça da República ou o médico formado, em 1921, pela Faculdade de Medicina de S. Paulo, onde, no ano seguinte, defendia tese de doutoramento, com a nota de "grande distinção". Em Conselhos de que fêz parte, como o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual do Ensino Superior; em comissões, como a do Estudo das Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1947 pelo Ministro Clemente Mariâni; em, conferências e congressos, de âmbito nacional, ou Seminários Internacionais, como o de Petrópolis, em 1949, e o de Montevideu, em 1950, a sua presença e atuação tem sido a de um mestre, de "saber de experiências feito", a cuja palavra e a cujos pareceres ficam atentos os ouvidos de todos os participantes, de pequenos grupos ou de grandes assembleias. Não me lembra ter visto uma vez sequer levantar-se Almeida Júnior para proferir conferência, entrar em debate ou emitir parecer que não se voltasse para êle a atenção geral, como para ouvir a palavra meditada, lúcida e precisa, com que se esclarecesse um problema ou se cortasse uma discussão. Mas esse interesse vigilante que desperta e sabe manter até o fim de suas palestras e intervenções, não provém de se transfigurar, quando fala, nem de qualquer atitude oratória, armada ao efeito, mas somente de sua probidade intelectual, da lucidez de seu pensamento, do rigor de suas análises, da transparência meridiana de sua palavra. Sensível às reações do auditório, acrescenta a todos esses dons com que lhe conquista e sustenta a atenção, o de temperar, aqui e ali, a matéria, despertando a hilariedade com finas ironias e anotações pitorescas, tão de seu gosto.

Em todas as campanhas que se têm empreendido, para a reconstrução educacional do país, nas iniciativas a que abriram oportunidade; nas comissões de estudos e planejamentos, é, por isso, instantemente solicitada sua inestimável colaboração. Nunca lhe bateram à porta para lhe tomar conselhos ou o convocar para uma luta ou um trabalho em comum, que não acudisse prontamente, ainda que com sacrifício. Em 1926 colabora na fundação do Liceu Rio Branco, de que foi professor e diretor até 1934, e, mais tarde, na da Escola Paulista de Medicina, em que rege até hoje a cátedra de Medicina Legal. Em 1933, dá-me a honrar de cooperar com o Diretor Geral da Instrução Pública de S. Paulo na elaboração do Código de Educação do Estado. Resolve Armando Sales, no fim desse ano, fundar a Universidade de S. Paulo. É mais uma vez chamado Almeida Júnior, agora, para integrar a Comissão incumbida de proceder ao exame e à redação final do projeto do decreto-lei que a criou em 25 de Janeiro de 1934. Membro do primeiro Conselho Universitário, faz parte igualmente da Comissão que elabora os Estatutos dessa Universidade. E de quantas outras comissões?

De todas, entre as mais importantes, que se foram instituindo para o estudo de problemas de educação e planejamentos de reformas. Da que, em 1935, realizou, sob a presidência do Ministro Gustavo Capanema, "os estudos preliminares para o Plano Nacional de Educação", previsto na Constituição Federal de 1934; da de Estudo das Diretrizes e Bases da Educação, constituída, em 1947, pelo Ministro Clemente Mariâni, que lhe confiou depois o encargo de relator geral e recebeu de suas mãos, em abril de 1948, o relatório dos trabalhos e de suas conclusões, traduzidas e formuladas no Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases, enviado então à Câmara de Deputados; da Comissão Técnica de Assistência do Ministério da Educação, criada em 1953 pelo Ministro Antônio Balbino, e, finalmente, da que foi organizada, em 1957, pelo Ministro Clóvis Salgado para atualizar o Projeto de Diretrizes e Bases.

Mas não pararam aí as múltiplas e infatigáveis atividades de Almeida Júnior, direta ou indiretamente, ligadas à educação, que é uma das especialidades a que se dedicou. Houvesse Conselheiros de Estado na República, como havia no Império, e o insigne professor seria certamente um deles. Não apenas como um título honorífico, que não gostaria de ostentar, mas como encargo de funções específicas, tão elevadas quanto penosas. Conselheiro para os negócios da educação, junto ao Governo Federal e ao do Estado de S. Paulo, membro do Conselho Universitário, conforme já lembrei, na fase inicial da organização da Universidade, fundada por Armando Sales; do Conselho Nacional de Educação, para o qual foi nomeado em 1949, e a que prestou notáveis serviços, durante mais de um decênio, ainda faz parte do Conselho Consultivo da Escola de Sociologia e Política, do Conselho Penitenciário, desde 1944, e, a partir de 1956, do Conselho Estadual de Ensino Superior, de S. Paulo. Em todos esses Conselhos deixa Almeida Júnior vincos profundos de seu saber e de sua experiência; e, se por vezes surdos se tornaram aos seus pareceres, avisos e apelos, nem por isso esmoreceu, em qualquer momento, na defesa de seus pontos-de-vista e dos mais altos interesses da educação nacional. Nesse ilustre conselheiro para a educação, andam ao par, associadas em alto grau, dignidade e cultura, lucidez de pensamento e coragem nas afirmações. Vivendo na intimidade com o "demônio do conhecimento", não só nunca perdeu o contato mas está sempre às voltas com o "demônio do bem", sob cuja inspiração, tão fecunda como a daquele, se desenvolveu, numa permanente vigilância sobre si mesmo, toda a sua vida profissional. Daí a influência que exerce, e o prestígio que alcançou, com suas intervenções em debates e com seus pareceres, claros, precisos e, por imparciais, frequentemente severos. Entre os professores que mais têm lutado para salvaguardar, nos Conselhos e fora

deles, a tradição universitária de independência e liberdade, nenhum a terá resguardado com maior firmeza e equilíbrio, com esse rigor tranquilo e frio, tão isento de concessões ao gosto do dia quanto livre de preocupações polémicas.

Em Almeida Júnior não há, porém, esse dualismo artificial, tão frequente nos meios intelectuais, entre pensamento e ação. Ele reconhece que teoria e prática não constituem (as palavras são de Alfonso Reyes) "dois orbes desconexos, mas que ambos aspectos lógicos formam um contínuo biológico; que o fazer e pensar se complementam, se inspiram e mutuamente se enriquecem". A administração é, para nós, o ponto de interseção entre esses dois planos, e eles se cruzaram frequentemente na vida pública do ilustre educador que, se nunca demonstrou impaciências para inserir o ideal na realidade, sempre foi encontrado pronto para entrar em ação. As análises teóricas e empíricas, a que se dedica nas horas de recolhimento, fornecem-lhe as diretrizes para planejar e agir, e é nas experiências que se apoia, atento às suas duras lições, para retificar em uns pontos e completar, em outros, suas ideias e doutrinas. Como se pode observar, quando em plena atividade, nos postos de comando a que ascendeu, suas maneiras e seus estilos de administrador refletem fielmente o próprio estilo de pensamento. Nada de obscuridades e hesitações. Nada também de obstinação e rigidez nos ásperos contatos com a realidade. Solidez de julgamentos, confiança tranquila, capacidade de adaptação a condições novas, flexibilidade, espírito prático e positivo, eis o que caracteriza a ação pública de Almeida Júnior, quando lhe põem nas mãos o bastão da liderança e as responsabilidades de direção. Parece não ter pressa em tomar iniciativas e resoluções, mas, se examinarmos atentamente as que tomou, temos de reconhecer que não lhe faltaram, no momento de decidir, nem o senso da oportunidade nem o cuidado da exatidão nem a clara visão dos problemas e de suas soluções. "Os moinhos de Deus (reza um provérbio alemão) moem de vagar, mas moem extremamente fino." Almeida Júnior é como uma dessas moendas: o que delas tem saído é o trigo sem mistura, finamente triturado. Pois, quando trabalha, marcha firmemente para seus objetivos, sem precipitações, com bom humor, com malícia mas sem malevolência e, sobretudo, com extraordinária eficácia. Nada, por isso, do que fez ou iniciou, se perdeu.

Na administração, pública ou particular, não exerceu cargo, ainda que por pouco tempo, sem que tivesse deixado a marca de sua passagem, assinalada por importantes iniciativas e realizações. Auxiliar da Diretoria do Ensino, organizou e dirigiu, em 1920, o recenseamento escolar que então se empreendeu, como base para a reforma promovida por Sampaio Dória, e na qual colaborou. Era ainda, em 1933, diretor do Liceu Rio

Branco (1926-1934), quando, nomeado Chefe do Serviço de Higiene Escolar e no desempenho dessas novas funções, cooperou com o então Diretor Geral da Instrução Pública, na elaboração do Código de Educação. Mas o período mais fecundo de suas atividades administrativas estende-se de 1935 a 1938, em que serviu como Diretor do Departamento de Educação, nos governos Armando Sales e Cardoso de Melo Neto. Nessa época projetou e em grande parte realizou um amplo programa de construções escolares, organizou e fez publicar o Anuário do Ensino (1936) que é um repositório de informações precisas e de documentos técnicos, referentes não só à sua como também a três administrações anteriores. Entre alternativas de avanços e recuos, de sucessos e reveses de uma situação política instável; apesar das dificuldades que lhe criavam o cepticismo de uns e a resistência de outros, e à força de tenacidade tranquila e de fé inabalável, repôs de pé a máquina burocrática que pouco a pouco levou os benefícios do ensino e o reconforto da educação a milhares de crianças até então sem escolas. Todas essas e outras iniciativas êle as tomou e, quando obrigado a referir-se a elas, as descreveu, sem alarde e sem vaidade, como a coisa mais natural do mundo. Foi com o mesmo espírito que assumiu, em 1942, em conjuntura difícil, a direção do Colégio Visconde de Porto Seguro, antiga Escola Alemã, a êle confiado por motivo de guerra, e cuja restituição à entidade que o fundara, obteve do Governo Federal através de obstáculos e incompreensões, cessadas as hostilidades. Secretário da Educação e Saúde, na Interventoria Macedo Soares, êle nos confirma, em pouco menos de quatro meses (1945-46), a lição a que já nos habituara, de quanto é capaz a administração pública, quando a firmeza se associa à prudência e entre esses dois mundos, — o da probidade e o do talento, em vez de um antagonismo, o que se estabelece é uma aliança senão uma íntima interpenetração.

Não se cuide, porém, que sua aversão ao diletantismo e à superficialidade, à pressa e à improvisação, tenha contribuído de qualquer forma, para lhe retardar a ação, quando administrador, ou comprometer-lhe por um ritmo de trabalho, lento demais, a vida intelectual. Se se penetrou da ideia de que *"rien ne sert de courir, il faut partir au point"*, e se acostumou, por isso, a evitar precipitações, sabe resguardar-se por igual de protelações e demoras. As medidas, que decorrem de seus planos, são maduramente pensadas, sim, mas logo postas em prática; os trabalhos de que se encarrega, — e orçam por uma centena ou mais suas publicações, — sempre prontos e acabados no momento preciso. A sua produção intelectual, numerosa e de alto teor, literário, científico ou técnico, testemunha o rigor de seus métodos e sua imensa capacidade de trabalho. Repartida em quatro grupos: educação; biologia; higiene e puericultura; e medi-

cina legal, essa vasta bibliografia, em que se encontram, além de obras de maior tomo, comunicações, ensaios, discursos e conferências constitui um conjunto equilibrado de importantes contribuições ao estudo dos problemas que abordou, em épocas diferentes. Entre suas obras principais, a *Anatomia e fisiologia humana*, que apareceu em 1931 e já atingiu a 21.^a edição: a *Biologia Educacional*, que saiu em 1939 e está na 11.^a edição (1957), podem ser apresentadas como modelos de manual e fontes seguras de informações. Nos domínios da medicina legal, *Paternidade* (1940), *As provas genéticas da filiação* (1941) e *Lições de Medicina Legal*, granjearam-lhe, com os outros 43 trabalhos sobre a matéria de que é professor na Faculdade de Direito, a reputação de um mestre consumado em que não se sabe que mais admirar se a solidez da cultura, se o rigor de espírito crítico, se a clareza da exposição. Trabalhos preciosos que avultam entre os melhores publicados no país sobre educação, pelas observações fundadas numa longa experiência refletida, pela precisão da linguagem, e pela riqueza de sugestões práticas, são a *Escola pitoresca* (1.^a ed., 1934; 2.^a ed., 1951), os *Problemas do ensino superior* (1956) e o volume *E a escola primária?*, em que reuniu estudos relativos a problemas do ensino primário.

A análise de cada uma dessas obras e do conjunto de seus trabalhos ainda está por fazer e, sendo sobre assuntos tão diversos, não poderá ser feita senão por entendidos nos principais campos por que se repartem. Mas bastará a leitura de algumas delas para se perceber que Almeida Júnior possui não somente uma ciência e uma informação de uma riqueza pouco comum e, — o que ainda é menos comum, — um sentido crítico, apurado e vigilante, e um alto e claro bom-senso. A sua obra é, a um tempo, a de um homem de pensamento e a de um homem de letras e, se se impõe pela substância, nutrida de ideias e reflexões, atrai pela forma que é a de um escritor na plena posse de seus recursos intelectuais. Pensamentos amadurecidos, apresentados na sua nudez, severa e altiva, sem imagens e metáforas, ou com um ar irônico e motejador de quem aprendeu também a apanhar o aspecto ridículo das coisas. Mestre e educador, escreve não para aqueles que "se comprazem em turvar as águas para darem a impressão de que são profundas", na observação de Nietzsche, mas para os que procuram livros em que haja mais luz do que sombras, mais precisões do que ambiguidades, mais ideias do que palavras, mais realidades positivas do que fantasias. Clareza, concisão, sentido de harmonia e de proporções, e essa simplicidade difícil, — porque é a simplicidade que se alcança a poder de análise e de esforço, — são outras tantas qualidades desse escritor que pôs a sua pena a serviço da ciência e da educação. Das duas correntes que se encontram na inte-

ligência francesa, — tão presente em sua cultura e em sua obra, — a corrente racionalista que vem de Abelardo, e a corrente pascaliana, que remonta a São Bernardo, abade de Claraval, é a primeira delas que exerceu influência sobre o seu pensamento. E se à fé na razão, ao espírito crítico, ao gosto pela objetividade, se acrescentar o sentido da relatividade das coisas, ter-se-á uma ideia mais exata (creio eu) do que é esse educador-escritor, cuja obra educacional se mantém a meio-caminho entre o apelo à inovação e o respeito da tradição, entre o desejo de exprimir as razões do mundo tal como vai e a vontade de melhorar a sociedade, segundo uma concepção ideal de vida e de organização.

Ninguém, de fato, mais avesso a fórmulas esquemáticas ou radicais nem mais atento à diversidade de condições concretas sem as quais apodrecem na raiz projetos e reformas. Quando se recolhe para pensar ou se dispõe a agir, nunca perde o contato com as coisas e o sentido do real. Nem o sentimento da complexidade das situações e dos problemas que delas emergem. Esse contato que é constante, esse sentido que se mantém alerta, esse sentimento que a análise aviva, do relativo e do complexo, é que lhe permitem ver sempre "a educação em grande", como queria Michael Sadler, isto é, em relação com toda a vida do povo e com os outros problemas da vida". Para ele, como para o pensador e educador inglês, é da maior importância a compreensão desse fato de que "muitos dos fatores vivificantes da educação nacional provêm não dos programas impostos às escolas mas da tradição social, que, apesar de sua plasticidade, goza de uma grande influência, e de que a escola, filtrando e esclarecendo essa tradição, daí tira seu melhor impulso vital". Discute-se o problema do ensino secundário? O que esse ensino fará pelo espírito e pelo caráter (o seu pensamento coincide com o de Sadler), "dependerá da Universidade, no que concerne aos mestres, e da escola primária pelo que respeita aos alunos. A escola primária fica à base do problema". É da ideia de descentralização do ensino que se trata? Ele não concorda facilmente que se estenda até o município. É certo que a escola, municipal ou local, escaparia ao domínio da política pelo alto; mas é por baixo, é localmente que ela lhe sofreria as repercussões. A composição das diretorias ou dos conselhos municipais resultaria, entre nós, cada vez mais de uma dosagem eleitoral. Mas, se se repõe, como em 1959-60, outro problema, — o de diretrizes e bases da educação nacional, bastará ler a sua exposição de motivos, para o projeto que elaborou, suas conferências e suas "notas", magistrais para *O Estado de S. Paulo*, para se sentir que há o mesmo acento, — o da paixão pela verdade, o mesmo cuidado, — o da objetividade e exatidão, nas suas intervenções no diálogo que opõe as duas correntes mais interessadas no debate da questão.

Para renovar as ideias mais familiares aos pedagogos, para lhes dar movimento e interesse, êle tem em si mesmo, como o grande educador francês, P. Bernard, retratado por Charles Chabot, "um saber vasto e preciso, uma grande autoridade de mestre, um espírito curioso, aberto, hospitaleiro, uma viva simpatia pelas novidades que libertam da rotina, com um senso atilado da medida e da tradição, enfim, um talento que sabe fazer valerem todos os matizes do pensamento". É Almeida Júnior um desses tipos de educador, cada vez mais raros, em que se reúnem a cultura, a lucidez e a aptidão para a ação. Com o seu ar retraído e um tanto desajeitado, por demais esquecido de si mesmo, pode não dar logo a impressão exata do que é. Mas basta que fale, para se perceber, em toda a sua plenitude, a sua forte personalidade que é uma das mais altamente civilizadas e confere, por isso mesmo, extraordinária serenidade a uma arte de pensar, dizer e agir, cuja qualidade primordial é, sem dúvida, o poder de autocrítica e de reflexão. "Das coisas preciosas (seja-me permitido citar, a propósito de Almeida Júnior, as belas palavras de Paul Valéry), umas são o produto de um encontro raríssimo de circunstâncias favoráveis os diamantes, a felicidade e certas emoções muito puras, são dessa espécie. Mas as outras são formadas pela acumulação de uma infinidade de fatos imperceptíveis e de contribuições elementares, que absorvem um tempo muito longo e exigem tanto de calma quanto de tempo. As pérolas finas, os vinhos profundos e maduros, as pessoas verdadeiramente realizadas, fazem sonhar com uma lenta tesaurização de causas sucessivas e semelhantes: a duração do crescimento da excelência delas tem por limite a perfeição". Almeida Júnior, professor e educador, enquadra-se na segunda espécie de coisas preciosas a que se refere o poeta e ensaísta francês: é uma dessas "pessoas verdadeiramente realizadas".

Sua história individual mistura-se, toda ela, como se viu, à história da educação nacional nestes últimos quarenta anos, a essa história coletiva que evoca a da comunidade paulista desde São Paulo antigo, das famílias patriarcais que floresceram nas fazendas de café, até o São Paulo de hoje, com suas grandes concentrações urbanas e industriais. Nesse largo período, de atividades contínuas no terreno da educação, muitas tentações deve ter sofrido, — e algumas bastante fortes, — para se desviar da linha de suas ocupações dominantes. Desde a vida acadêmica, em que participou de campanhas eleitorais através da Liga Nacionalista, até a sua atuação política no Partido Constitucionalista, na "Resistência ao Estado Novo" e, a partir de 1945, na União Democrática Nacional, de cuja seção paulista foi presidente em dois biênios sucessivos (1951-52; 1952-54). Passando pelas lutas de que resultou a Revolução de 32, na qual tomou

parte saliente, Almeida Júnior sofreu a atração da vida política, e muitas vezes lhe cedeu às seduções, dominado pelo sentimento do bem público, a que sempre procurou servir dentro de suas convicções políticas. Mas por maiores que tenham sido esses apelos, em nenhum momento foram bastantes para o obsorverem nem o afastarem de suas atividades no plano do magistério e da educação. Todos esses fatos intercorrentes, altamente significativos, não passam, no entanto, de episódios em sua vida austera de trabalho, — a de um líder autêntico de educação, mestre, guia e conselheiro. Essa é a vida que êle construiu pacientemente, e lembra, sob vários aspectos, a história do homem retratado no romance pedagógico *Wilhelm Meister*, de Goethe, "cuja erigem, educação, fortuna e caráter o destinavam (nas palavras de Hermann Hesse, em *Dank an Goethe*) a ser um cidadão satisfeito, ajustado à sua civilização equilibrada, mas que, impelido por uma ânsia divina, devia partir, seguindo estrelas, boas ou más, para realizar a aspiração de uma vida mais alta, de mais pura espiritualidade, de mais profunda e amadurecida consciência humana". Do personagem de Goethe o que lhe faltava para ser um "satisfeito cidadão", terá sido a fortuna, mas tinha a paz e segurança quando partiu de sua terra natal, para iniciar a ascensão a uma vida mais útil e fecunda, a de mestre e educador de educadores. "Gosto de ver um homem orgulhar-se do lugar em que nasceu, — dizia Abraham Lincoln, — mas gosto também de ver um homem viver de tal modo que permita ao lugar orgulhar-se dele". É o caso de Almeida Júnior. Mas não é apenas o pequeno lugar em que nasceu, que dele se orgulha. É o Estado de São Paulo. É o Brasil.

LIBERDADE DE ENSINO

ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Na ingrata tarefa de justificar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pelo Congresso, teimam os seus defensores em insistir que êle institui no País a "liberdade de ensino" e que seria, nesse sentido, uma espécie de carta magna do liberalismo, em matéria pedagógica. Teriam razão os que assim pensam? A resposta só poderia ser dada depois de uma análise do próprio conceito de *liberdade de ensino*, que está longe de ser unívoco, podendo ser tomado em diferentes acepções. O projeto tomou uma delas (a que identifica "liberdade de ensino" com a faculdade a todos concedida de abrir escolas, praticamente sem ingerência do Estado) como se fosse a única ou, pelo menos, como se fosse a que correspondesse mais adequadamente à essência mesma do ideal pedagógico liberal que se invoca — o que, como iremos ver, não é exato.

A concepção da liberdade de ensino, compreendida como faculdade indiscriminada de abrir escolas e exigindo, ao menos como ideal remoto, o abandono, pelo Estado, de sua função educadora, está intimamente ligada com as doutrinas da livre concorrência, ou seja, com os princípios do liberalismo econômico. Acreditava-se, desde os tempos da revolução francesa — e é possível percebê-lo nos discursos sobre educação de Mirabeau, ou nos diferentes planos pedagógicos dos jacobinos — que o ideal em matéria de ensino, ainda que não imediatamente realizável, era deixar as escolas entregues à iniciativa particular, unicamente submetidas à lei de oferta e procura, sem a menor ingerência do Estado. Não é só, entretanto, o ideal econômico da livre concorrência, que explica tal interpretação da liberdade de ensino: a seu lado, e com êle formando um todo sistemático, ergue-se uma concepção negativa do Estado, a justificar-lhe a expulsão do domínio pedagógico. Compreende-se perfeitamente essa noção de um "Estado-gendarme", encarregado exclusivamente de garantir a vigência das leis, da qual decorre o princípio de não-intervenção estatal nos negócios dos cidadãos: os homens que esposavam tais ideias vinham de uma luta contra o Estado absoluto que, como o *Leviatan* de Hobbes, punha e dispunha de seus membros, considerando-os simples *súditos*, ao invés de *cidadãos*. Mas, no momento em que se formula essa

concepção da liberdade de ensino, em termos de livre-concorrência e obstenção estatal, limita-se o seu alcance e restringe-se a sua significação, isto é, compreende-se que não é possível submeter aos interesses privados a questão vital da formação de cidadãos livres: consagrando, não só como direito, mas também como necessidade inadiável, a instrução elementar gratuita e obrigatória — teses inscritas no fulcro mesmo da filosofia liberal e democrática — não se poderia deixar ao arbítrio de particulares a sua concretização. Nem se podia contar, no caso preciso da França pós-revolucionária, onde a questão se propôs com toda a clareza, com o trabalho da Igreja Católica, aliada do trono que a revolução derrubara. Fazia-se necessário, pois, que o Estado se encarregasse da instrução pública, instituindo um sistema de educação nacional. O famoso *Informe sobre a instrução pública*, de Condorcet, o projeto de Talleyrand-Périgord etc, destinam-se precisamente a tornar real o cidadão livre sonhado pela revolução. É certo que, em nome da mesma necessidade, se formulam planos pouco liberais, como o de Gilbert Romme, mas é igualmente certo que essa necessidade reconcilia o liberalismo com a intervenção estatal em matéria pedagógica. Mas não é só: em breve o pensamento liberal acabou por compreender que o problema da educação não podia ser tratado segundo os princípios da doutrina econômica da livre-concorrência. Em fins da primeira metade do século XIX, já Stuart Mill escrevia que "qualquer governo bem intencionado e mais ou menos civilizado pode crer, sem que isso implique presunção, que possui ou deve possuir um grau de cultura superior à média da comunidade que governa e que, por conseguinte, deve ser capaz de oferecer às gentes uma educação e instrução melhores do que a maioria dessas espontaneamente pediria. De outra parte, pode-se admitir que a educação é uma daquelas coisas que, em princípio, um governo deva prover para o povo. Este é um daqueles casos a que não se estendem por necessidade ou de modo universal as razões do princípio da não-intervenção". E aduzia, explicando, a sua tese: "Em questões de educação é justificável a intervenção do governo, porque o caso não é daqueles nos quais o interesse e o discernimento do consumidor são garantia suficiente da bondade da mercadoria."¹ Assim, se *certos liberais* continuam a considerar o Estado-educador um "fato enorme",² como que crendo que o art. II da *Declaração dos Direitos do Homem* — ("a livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo

1 *Princípios de Economia Política*, trad. esp. Fondo de Cultura Económica, 2ª edição, págs. 815 e 817.

2 Veja-se, por exemplo, Laboulaye, *Le Parti Liberal*, 8ème édition, pág. 75.

cidadão pode então falar, escrever, imprimir livremente, respondendo pelos abusos dessa liberdade nos casos determinados pela lei") — envolvesse também a liberdade indiscriminada de criar escolas, sem ingerência estatal, o *liberalismo* convence-se cada vez mais da imprescindibilidade dessa ingerência. Como dizia o nosso Tavares Bastos, "esqueçam-se as prevenções que o despotismo aliado aos jesuítas criara contra as tendências do ensino oficial. Depois que a democracia se apoderou do governo dos Estados, o ensino oficial revelou toda a sua eficácia. Afugentado o absolutismo que o envenenava, êle cessou de oferecer perigos à liberdade".³

Em resumo: a liberdade de ensino, em termos liberais, foi concebida como liberdade de iniciativa particular para criar escolas, acompanhada da progressiva abstenção do Estado, em vista de uma situação histórica determinada e da aplicação de uma doutrina econômica ao campo da pedagogia. Desde que essa situação histórica se modificou, com a democratização do Estado (é claro que nos referimos apenas ao Estado Democrático) e desde que se compreendeu a extensão indevida de um princípio econômico à educação, tal acepção do conceito de liberdade de ensino passou a ser secundária; sem negar a liberdade da iniciativa particular em assuntos pedagógicos, o liberalismo, ao mesmo tempo que passa a aconselhar a sua rigorosa fiscalização pelo Estado, a fim de que a liberdade de alguns não prejudique a liberdade dos demais, compreende agora que não é essa a essência da liberdade de ensino. Agora dizemos mal, já muitos liberais tinham-na há muito claramente percebido. Assim é que Condorcet, no seu *Informe sobre a instrução pública*, dizia que "um poder que impedisse de ensinar uma opinião contrária à que serviu de fundamento às leis estabelecidas, atacaria diretamente a liberdade de pensar e estaria em contradição com o fim de toda instituição social — o aperfeiçoamento das leis, consequência necessária do combate das opiniões e do progresso das luzes".⁴ Em nossa linguagem, diríamos que "liberdade de ensino" é essencialmente "liberdade de cátedra". Na Alemanha do século passado havia plena liberdade de ensino, na medida que havia liberdade de cátedra — e não existia sequer uma universidade privada; toda instrução superior era dada nas universidades autônomas do Estado. Poder-se-á, em contraposição, dizer que há "liberdade de ensino" na Espanha de Franco ou no Portugal de Salazar, onde, embora a iniciativa privada possa criar escolas, não existe, no seu pleno significado, a liberdade de cátedra? O que caracteriza a liberdade de ensino não é,

3 *A Provinda*, 1ª edição, 1870, pág. 236.

4 Cf. Condorcet, *Escritos Pedagógicos*, trad. esp. "Calpe", Madrid, 1922, págs. 190/1.

portanto, o simples direito de abrir escolas — é a existência, em toda e qualquer escola, da liberdade de cátedra, da liberdade de opinião e pensamento, fundada, em última análise, no ideal de *Uberdade de consciência*.

Tocamos, aqui, nos fundamentos mesmos do liberalismo, em função dos quais poderemos esclarecer melhor o conceito de liberdade de ensino; O liberalismo não é a doutrina econômica da livre-concorrência, com a qual muitos, ainda hoje, teimam em identificá-lo; êle é uma concepção ética autonômica da vida, contraposta à heteronomia dos autoritarismos. Como diz admiravelmente Croce, seguindo, aliás, a tradição de um Stuart Mill ou de um Hobhouse, o liberalismo "pode perfeitamente admitir diferentes maneiras de regulamentar a propriedade e a produção da riqueza, porém com uma só condição e um só limite, tendente a assegurar o incessante progresso do espírito humano: nenhuma das formas que se escolham deverá poder impedir a crítica do existente, a busca e a invenção de melhoras, a realização dessas melhoras; nenhuma pretenderá fabricar o homem perfeito ou o autômato perfeito; nenhuma anulará no homem a faculdade de errar e de pecar, sem a qual não é possível fazer o bem, o bem que cada um sente e se considera capaz de fazer".⁵ No fulcro do liberalismo não se encontra, por conseguinte, a doutrina da livre-concorrência ou a concepção de um Estado absenteísta, mas a ideia ética mais profunda da liberdade de consciência. A organização econômica da sociedade ou a estruturação política do Estado não são, em termos de uma autêntica filosofia liberal, ideais em si mesmos, mas meios, cuja justiça ou injustiça hão de ser julgadas em função de sua "bondade" ou "maldade", de sua eficácia ou ineficácia para a plena realização da liberdade de consciência. Pois bem, esse princípio da liberdade de consciência há de ser válido para *todas as consciências*, o que implica, necessariamente, a *igualdade jurídica* de todas elas, umas limitadas pelas outras, segundo uma lei universalmente válida. Como diz Kant, nos *Princípios Metafísicos do Direito*, o fundamento de todo o direito não é senão "a liberdade (independência do arbítrio de outro) na medida que pode subsistir com a liberdade de todos, segundo uma lei uni-

⁵ Croce, *Elementos de Política*. Cf., na mesma linha, as observações de Stuart Mill nos *Princípios de Economia Política*, cit., pág. 200: "Sabemos ainda pouco sobre o que o sistema individual, levado a sua maior perfeição, ou o socialismo, na melhor de suas formas, podem realizar, para poder decidir qual dos dois será a forma final da sociedade humana. Se nos permitem aventurar uma opinião, a decisão final dependerá provavelmente e de maneira principal da seguinte consideração: qual dos dois sistemas é compatível com a maior soma de liberdade e de espontaneidade humanas?"

versar. Nestes termos, a tarefa do Estado devera ser a progressiva efetivação de uma ordem (não cabe aqui discutir qual seja essa ordem) que permita a plena realização da liberdade de todos os indivíduos enquanto *fins em si mesmos*, isto é, enquanto pessoas éticas.⁶ Ora, a primeira condição para que o indivíduo passe da "animalidade à humanidade" (a expressão é de Kant), converta-se num fim em si mesmo e participe do reino do direito é precisamente a *educação*. Se compete ao Estado (democrático), expressão comum de todas as consciências, a tarefa de instituir a ordem que permite a realização da liberdade de todos, e se a *educação* é um aspecto fundamental da possibilidade dessa ordem, é claro que ela é eminentemente uma função pública, uma tarefa do Estado. Sem desprezar os esforços privados, naturalmente supletivos, o Estado deverá então garantir a educação de todos, uma educação naturalmente democrática, inspirada na liberdade, já que o que pretende é precisamente a efetivação do princípio da liberdade de consciência.

É neste quadro doutrinário que se poderá chegar ao exato conceito liberal de liberdade de ensino: esta implica, em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a *liberdade de cátedra, para o que ensina*, a independência da opinião, *para o que aprende*, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias. Mas, exatamente para garantir a liberdade do que aprende, isto é, a liberdade do aluno, será preciso exigir do que ensina, do professor, condições rigorosas de habilitação para o exercício de sua própria liberdade: exatamente para defender os *direitos do aluno*, o Estado haverá não só de organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, mas terá também o dever de fiscalizar com rigor a educação dada pelos particulares, muitas vezes mais interessados, quando não no lucro, na *imposição* de crenças intocáveis ao educando, num flagrante desrespeito da sua autonomia, do que na formação deste para o gozo de sua liberdade, que é o fundamento de sua conduta ética.

Este é o conceito verdadeiramente liberal de "liberdade de ensino". Cabe-nos perguntar, agora, se o projeto de diretrizes e bases o realiza, atendendo, aliás, às exigências liberais de nossa Constituição. Dedicando um título à liberdade de ensino, o que estatui aí o projeto? Vejamo-lo. Diz o art. 4.º que "é assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensi-

6 Para alguns neokantianos, a ordem política capaz de assegurar essa realização ético-jurídica de todas as consciências é o socialismo. Nem por isso suas doutrinas são menos liberais, se entendermos o liberalismo no seu sentido legítimo, como *filosofia* como concepção ética da vida.

no". Completa-o o art. 5.º, cuja redação é a seguinte: "São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados." Não há uma palavra sequer sobre a liberdade de cátedra, garantida pelo inciso VII do art. 168 da Constituição. Essa omissão, aliada às disposições dos artigos 4.º e 5.º, revela claramente qual a concepção de liberdade de ensino esposada pelos autores do projeto: trata-se apenas da liberdade de abrir escolas, com o mínimo de ingerência do Estado, como se pode depreender ainda nos artigos 16, 19, 39 etc. Não há no projeto sequer um dispositivo que resguarde para o Estado o direito de cassar a licença de escolas inidôneas... E há mais: pelo art. 5.º, combinado com o 8.º, o particular, além da liberdade de abrir escolas de qualquer tipo, tem ainda o direito de participar, em pé de igualdade com o Estado, da administração da educação do país... Mas não é nosso propósito discutir agora esse direito ou a insólita pretensão de divisão dos recursos públicos entre a escola oficial e a particular — limi-tamo-nos à questão da liberdade de ensino. Pois bem, quanto a esta, já vimos que o seu significado essencial, para o liberalismo, é de liberdade de pensamento na escola, para o professor e para o aluno, sendo a liberdade de abrir escolas, sem ingerência do Estado, uma aceção acidental, explicável pelas contingências históricas, do conceito de liberdade de ensino.⁷ Consagrando esta aceção acidental, em prejuízo da essencial, o projeto não é então, de forma alguma, a pretendida carta magna do liberalismo em matéria pedagógica; antes, ao contrário, é um verdadeiro epitáfio inglório da autêntica liberdade de ensino.

Mas, perguntará o leitor, se não se trata da concepção liberal de liberdade de ensino, de que concepção então se trata? Qual a "filosofia" orientadora do projeto?

7 Não queremos, com isso, dizer que não faça parte do conceito liberal de liberdade de ensino a possibilidade de particulares abrirem escolas, naturalmente fiscalizadas pelo Estado, que poderá cassar-lhes a licença caso se abastardem: o que afirmamos é que essa não é a *nota essencial* do conceito de liberdade de ensino. Nas emendas ao projeto de diretrizes e bases, que enviou ao Senado da República, a Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública restabeleceu o sentido do conceito, propondo a supressão do art. 5' e a substituição do 4' pelo seguinte: "Ê assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, devendo o Estado, entretanto, zelar pelo nível do ensino. — Parágrafo único. Ê assegurada a liberdade de cátedra a todo professor no exercício do magistério." Basta comparar a redação do projeto original e esta emenda proposta para ver qual delas traduz o ideal liberal da liberdade de ensino.

II

O atual projeto de diretrizes e bases da educação nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados, não traduz, de forma alguma, os ideais da "liberdade de ensino", da forma que os concebe a filosofia liberal. É preciso lembrar, todavia, que há concepções não liberais dessa liberdade e nosso propósito, no momento, é discutir essas concepções, para ver qual delas está consubstanciada no projeto. Além da concepção liberal da liberdade de ensino, há pelo menos duas outras, claramente formuladas desde o século passado: a positivista e a católica. De acordo com a primeira, o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral, permitindo que os representantes de todas as doutrinas, *sem qualquer auxílio oficial*, organizem livremente as suas escolas, até que triunfe, sem nenhuma coação da parte do poder e apenas em virtude de sua verdade intrínseca, uma filosofia definitiva, que seria precisamente o positivismo. "A liberdade de ensino — esclarecia nesse sentido Comte — que só o positivismo pode invocar com plena sinceridade, tornou-se indispensável na nossa situação, seja como medida transitória, seja mesmo como anúncio do futuro normal. Sob o primeiro aspecto ela constitui uma condição do advento de toda doutrina própria a determinar, em consequência de uma verdadeira discussão, convicções fixas e comuns que todo sistema legal de instrução pública, longe de poder produzir, na realidade suporia. Apreciada sob a segunda relação, a liberdade de ensino esboça já o verdadeiro estado final, proclamando a incompetência radical de toda autoridade temporal para organizar a educação. O positivismo está então longe de negar que o ensino deva ser regulado, embora estabeleça que esta organização não é ainda possível, enquanto durar o interregno espiritual, e que, quando ela tornar-se realizável, segundo o livre ascendente de uma doutrina universal, pertencerá exclusivamente ao novo poder intelectual e moral", isto é, ao sacerdócio positivista.⁸ Não foi, sem dúvida, essa concepção da liberdade de ensino, apresentada como necessária para o período da "transição orgânica", que inspirou os nossos legisladores: além do positivismo, apesar de sua influência decisiva na evolução das ideias pedagógicas, no Brasil, ter hoje apenas interesse histórico, fazia parte integrante de seu conceito da liberdade de ensino a ausência de qualquer *auxílio oficial*, financeiro ou sob qualquer outra forma, às escolas livres fundadas pelos particulares...

Em tais condições, resta apenas uma acepção do conceito de liberdade de ensino como possível inspiradora do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados: a católica. Procuremos, pois, precisar qual o conceito católico de liberdade de ensino.

8 Cf. *Système de Politique Positive*, tomo I, pág. 122.

Já vimos que, para o liberalismo, a tese da liberdade de ensino é uma consequência lógica da postulação da liberdade de consciência — e a partir dos seus fundamentos mesmos a concepção católica se opõe a esta. Para o catolicismo, a liberdade de consciência se confunde com a "liberdade do erro", entendendo-se por erro tudo o que está em desacordo com a doutrina da Igreja, e não pode ser assim admitida como um direito legítimo. Ela não é senão um "erro pestilento", como queria Gregório XVI,⁹ e não decorre, de forma alguma, da liberdade do homem, tal como a concebe a Igreja. Já Santo Anselmo, por exemplo, assinalava que "poder de pecar não pertence à definição do livre-arbítrio" (*De Libertate Arbitrii*, cap. I) — e que é, senão pecado, essa liberdade de consciência que põe o catolicismo no nível das outras religiões ou das outras filosofias? A "verdadeira liberdade", para o católico, deve ser entendida de outra forma: "A liberdade — afirma-o Leão XIII — como perfeição do homem, deve ter como objeto o verdadeiro e o bom; porém a razão do verdadeiro e do bom não pode mudar ao capricho do homem, mas se conserva sempre a mesma, com aquela imutabilidade que é própria da natureza das coisas" (In-cíclica *Imortale Dei*, § 38). E, acrescentando-se, cabe à Igreja definir qual seja essa verdade imutável, dirimindo as dúvidas e as controvérsias entre os homens. Em outros termos, poder-se-ia dizer que a "verdadeira liberdade" do homem é a submissão de sua consciência aos ditames da Igreja católica; tudo o mais é erro e pecado e não se pode admitir a "liberdade de errar e de pecar". A liberdade confunde-se, assim, com a obediência que deveria produzir a unanimidade das crenças, sob a égide da Igreja. O nosso padre Júlio Maria, quando era, ainda, apenas, o laico Júlio César de Moraes Carneiro, resumia com felicidade essas ideias nas suas *Apóstrofes*, publicadas pela primeira vez em 1885: "Muita gente filosofa, muita gente doutrina, dirige a sociedade. Pensais que isso é um bem, uma vantagem, uma prova de progresso e de civilização? Não o acrediteis. É um mal, uma desvantagem, um sintoma infalível de que a humanidade está enferma, e sem achar uma medicina que a salve.

A unidade da verdade não comporta a multiplicidade das soluções que os homens lhe querem dar".¹⁰

O que pode significar, nos quadros desse pensamento, "liberdade de ensino"? Ninguém melhor do que o papa Leão XIII esclareceu essa questão: "Não pode realmente — escreveu êle na encíclica *Libertas*, de 20 de junho de 1888, § 32 — haver dúvidas de que só a verdade deve ocupar o entendimento, porque nela está o bem das naturezas inteligentes, seu fim e

9 Cf. a encíclica *Mirari Vos*, § 10.

10 *Apóstrofes*, 2ª edição, 1897, pág. 155.

sua perfeição; de modo que o ensino não pode ser senão de verdades, tanto para os que ignoram como para os que já sabem, isto é, para dirigir uns ao conhecimento da verdade e conservar os outros nela. Por este motivo, sem dúvida, é dever próprio dos que ensinam livrar do erro os entendimentos e fechar, com seguros obstáculos, o caminho que conduz a opiniões enganosas. Por onde se vê quanto repugna à razão esta liberdade de que tratamos (a de ensino) e como nasceu para perverter radicalmente os entendimentos ao pretender ser-lhe lícito ensinar tudo segundo o seu capricho; licença que a autoridade do Estado não pode conceder nunca ao público sem infração de seus deveres." E mais adiante, completando o seu pensamento: "em matéria de fé e de costumes, Deus fêz da Igreja partícipe do magistério divino e, por benefício igualmente divino, livre do erro; em virtude do que é a mais alta e segura mestra dos mortais e nela reside o direito inviolável à liberdade de ensinar. E, de fato, vivendo a Igreja da doutrina mesma recebida de Deus, nada antepôs ao exato cumprimento do encargo que Deus lhe confiou e, mais forte ainda que as dificuldades que por todas as partes a rodeiam, jamais cessou de combater pela defesa da liberdade de seu magistério" (§ 34). Dito de outro modo, liberdade de ensino, para os católicos, não quer dizer, de forma alguma, "liberdade de ensinar o erro" — (e por erro entende-se toda opinião ou doutrina contrária às da Igreja) — mas somente "liberdade para a Igreja" de ensinar a "sua verdade". Rigorosamente falando, essa "liberdade da Igreja" excluiria a de todos os demais, já que ela se considera a única depositária da verdade e não admite o ensino do erro, que é, no seu entender, a única coisa que os não-católicos poderiam ensinar. Essa conclusão, não tiram, *em geral, explicitamente*, as autoridades católicas, porém ela está implícita na doutrina, à espera apenas da *oportunidade favorável*.¹¹ Enquanto isso, insiste-se na exten-

11 Certos documentos pontifícios, contudo, deixam bem clara essa doutrina. Veja-se, por exemplo, a proposição 47 do *Syllabus*, de Pio IX, em que é anatematizada a seguinte tese: "A mais perfeita constituição da sociedade civil exige que as escolas populares, isto é, as escolas abertas para todas as crianças de qualquer classe do povo, e em geral os institutos públicos destinados ao ensino das letras e das mais graves disciplinas, assim como a educação da juventude, se eximam de toda autoridade, força moderadora e ingerência da Igreja e submetem-se apenas ao pleno arbítrio da autoridade civil e política, segundo a vontade dos governantes, e a normas das opiniões comuns do século." Se tal proposição é falsa, a verdadeira será a sua contraditória, de acordo com a qual a Igreja deve ter autoridade *sobre todas as escolas*. Nestes termos, a exigência formulada na encíclica *Divini Illius Magistri*, de acordo com a qual "é necessário que todo o ensino e toda a organização da escola — mestres, programas e livros, em cada disci-

são universal da missão educativa da Igreja. Como diz o principal documento pedagógico católico, a encíclica de Pio XI, *Divini Illius Magistri*, de 31 de dezembro de 1929, "quanto à extensão da missão educativa da Igreja, estende-se a todos os povos, sem qualquer limite, de acordo com o mandato de Cristo: *Ensinai a todas as gentes*; e não há poder terreno que possa legitimamente disputar ou impedir o seu direito. Primeiramente, estende-se a todos os fiéis, pelos quais, como Mãe extremosa, tem solícito cuidado"... e... "sua missão educativa, estende-se também aos não-fiéis, porque todos os homens são chamados a entrar no reino de Deus e a conseguir a salvação eterna" (§ 14).¹² Assim, é nos termos dessa "missão educativa universal" que se deve entender a liberdade de ensino reclamada pela Igreja. De acordo com esta, "O Estado deve respeitar os direitos inatos da Igreja e da família à educação cristã, além de observar a justiça distributiva. Portanto, é injusto e ilícito todo monopólio educativo ou escolar, que force física ou moralmente as famílias a socorrerem-se das escolas do Estado, contra os deveres da consciência cristã ou ainda contra suas legítimas preferências."¹³

Note-se bem que não se condena *todo e qualquer monopólio*, mas somente *o monopólio do Estado*, já que *o monopólio da Igreja* seria por ela recebido com os braços abertos. Já que este não é possível, em virtude das circunstâncias do mundo moderno, a Igreja condena aquele, ao mesmo tempo que exige a *cooperação financeira* do Estado para garantir a sua "liberdade de ensino". É o que diz a referida encíclica de Pio XI (§ 50, ed. bras., § 83, pág. 214) : "e não se diga que é impossível para o Estado em uma nação dividida em várias crenças, prover a instrução pública senão por intermédio da escola neutra ou da escola mista, devendo mais racionalmente o Estado e podendo, até mais facilmente, prover, deixando livre e favorecendo com justos subsídios a iniciativa e a obra da Igreja e das famílias".

plina — estejam imbuídos de espírito cristão sob a direção e vigilância maternal da Igreja, de sorte que a religião seja verdadeiramente fundamento e o coroamento de toda a instrução, em todos os graus, não só no elementar, mas também no médio e superior" (§ 49), não valeria apenas para a escola católica, mas, a rigor, para toda e qualquer escola.

12 Pode encontrar-se em português essa encíclica no livro de Paul Foulquié, *A Igreja e a Educação*, trad. brasileira, Rio de Janeiro, Agir, 1957. A indicação dos parágrafos nessa edição é diversa, distribuindo-se o texto citado pelos § 5 24 e 25, págs. 162/3. O texto citado na nota anterior corresponde, na edição brasileira, ao § 82 e se encontra às págs. 213/4.

13 *Divini Illius Magistri*, § 24, edição brasileira, § 48, págs. 178/9.

Podemos, então, resumindo, dizer que, do ponto-de-vista católico, a liberdade de ensino, em primeiro lugar, é a liberdade exclusiva, para a Igreja, de propagar a "sua verdade", isto é, as suas crenças e doutrinas; não sendo possível, entretanto, o seu monopólio, ela ataca o "monopólio do Estado", concebido não só como monopólio do ensino, mas, também, como aplicação exclusiva dos recursos públicos na escola pública.

Pois bem, é exatamente esta a orientação dominante do projeto de diretrizes e bases da Câmara dos Deputados, como se pode verificar já nos seus primeiros artigos. Assim é que o art. 2.º estabelece, no seu parágrafo único, que "à família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos", de acordo com o que manda o § 16 da encíclica *Divini Illius Magistri*.¹⁴ Logo a seguir, no art. 3.º, inciso I, divide-se a responsabilidade da educação entre o Estado e a iniciativa particular para, no art. 4.º, proibir-se o *monopólio estatal* do ensino, de acordo com o § 48 do citado documento pontifício. O art. 5.º do Título III e todo o Título IV tratam, em seguida, de entregar a própria administração do ensino à iniciativa privada, e, como esta é preponderantemente católica (e sê-lo-á ainda mais com o aproveitamento privado dos recursos públicos), à própria Igreja, preparando o caminho para realizar o ideal da escola católica estabelecido no § 49 da *Divini Illius Magistri* ou na referida proposição 47 do *Syllabus*. A distribuição das *bolsas-de-estudo* (artigos 93, 94 e 111) obedece, por outro lado, às exigências, já lembradas, do § 48 da encíclica sobre educação.

14 "Primeiramente — diz-se aí — a missão educativa da família concorda admiravelmente com a missão educativa da Igreja, porque ambas procedem de Deus de maneira muito semelhante. À família, de fato, na ordem natural, Deus comunica imediatamente a fecundidade, que é princípio de vida, e por isso princípio de educação para a vida, simultaneamente com a autoridade, que é princípio da ordem." E adiante: "A família recebe, portanto, imediatamente do Criador a missão e conseqüentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno" (cf. edição brasileira, §§ 29 e 31, págs. 165/6). Note-se, contudo, que, antepondo o direito da família ao do Estado, a encíclica subordina-o ao direito da Igreja; como se diz no § 10 (ed. bras. § 14, pág. 156) "a educação pertence antes de tudo de modo supereminente à Igreja, por dois títulos de ordem sobrenatural, *exclusivamente a ela concedidos pelo próprio Deus e, por isso, absolutamente superiores a qualquer outro título de ordem natural*" (o grifo é nosso). Isto é, sobrepõe-se a família ao Estado para sobrepor a ela a Igreja; como o Estado moderno libertou-se da tutela direta da Igreja, esta, procura, indiretamente, por intermédio da família, novamente submetê-lo.

E enquanto consagra tais medidas, o projeto emite, deliberadamente, as garantias da liberdade de cátedra (art. 168, inciso VII da Constituição) ou a condenação das discriminações religiosas, filosóficas ou políticas (art. 141, § 8.º da Constituição)...

Na medida que os interesses das escolas privadas leigas coincidem com os da Igreja, são elas beneficiadas pelo projeto, mas a doutrina que nele impera é a dos textos pontifícios. E chegamos, assim, a este absurdo: em vez de orientar-se pela Constituição que nos rege, o projeto se regula pelos ensinamentos papais! Afinal, cabe perguntar, por acaso a encíclica *Divini Illius Magistri* ou os demais documentos da Igreja têm força de lei em nosso País? Voltamos, por acaso, ao regime da religião de Estado? Devem as nossas leis obedecer às decisões do Vaticano? Não podemos deixar de fazer tais perguntas, à vista das doutrinas esposadas pelo projeto de diretrizes e bases que institui, não a liberdade de ensino decorrente do liberalismo democrático da Constituição, mas a "liberdade de ensino" conceituada pela Igreja. Cabe ao Senado dar-lhes resposta, dizendo se a nossa Constituição ainda está em vigor ou se passamos a obedecer diretamente às decisões romanas, sem guardarmos sequer o direito do *beneplácito*, que defendia o Império dos mefícios da religião de Estado...

Creemos ter cumprido o nosso propósito de mostrar qual a "filosofia" orientadora do projeto de diretrizes e bases. Acreditamos ainda, contudo, que é importante esclarecer melhor o conceito de liberdade de ensino em função das lutas pedagógicas que se travaram no nosso próprio País em torno dessa ideia, desde o Império. Este exame ajudará a compreender, pela sua filiação ao passado, as intenções dos combatentes de hoje.

III

A liberdade de ensino, que o projeto de diretrizes e bases aprovado pela Câmara dos Deputados invoca sem esclarecer, não é uma novidade na história das ideias pedagógicas em nosso País: desde a segunda metade do século passado ela é uma constante das discussões teóricas e das lutas políticas em torno da educação.

Muito mais do que hoje, o ensino no Império era precário e fraco, não atendendo nem de longe às nossas necessidades em matéria de educação. "O que chama a atenção, de início, ao estudarmos o ensino no Império — escrevemos uma vez — é a ausência de um sistema de educação nacional. Entre o ensino primário, insuficiente e mau, e o superior, anacrônico e falho, há um hiato que o Colégio de D. Pedro II, os *Colégios das Artes*, de S. Paulo e Pernambuco, e as poucas aulas de preparatórios

espalhadas pelas províncias não poderiam nunca preencher. A proporção dos alfabetizados é mínima; o diretor da repartição de estatística, Manoel Francisco Correia, em 1877, informava: "Da população livre recenseada, sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.858.594; dos que, excluídos os menores de 5 anos, restariam 5.579.945. analfabetos. Da população escrava os que sabem ler não passam de 1.403." As escolas primárias chegavam apenas a 4.890 — e apenas 170.000 crianças as frequentavam. Almeida Oliveira, no seu trabalho sobre o ensino público, acentuava, comentando estes últimos dados: "Para termos uma escola por 700 habitantes ou 100 escolares, visto que estes representam sempre a sétima parte da população, deviam as escolas primárias subir a 12.324." Em lugar desse número, bem modesto, as nossas 4.890 escolas estabeleciam a proporção de uma escola por 1.722,2 habitantes, considerando-se apenas a população livre (8.421.672 habitantes em 1870) — de uma escola por 2.028,9, considerada também a população escrava, calculada esta em 1.500.000 cativos, número de resto pouco seguro. À penúria de escolas acrescenta-se o número diminuto de alunos: 34,7 em média para os estabelecimentos existentes. Depois da escola primária, para o pequeno número de indivíduos que as frequentava, aprendendo, geralmente mal, leitura, escrita, cálculo elementar e alguns rudimentos de outros assuntos, nada, praticamente, se oferecia. Nem estudos secundários regulares, nem instrução profissional.¹⁵ Quanto ao ensino superior, re-duzia-se às duas faculdades de direito, de S. Paulo e Pernambuco, às duas faculdades de medicina, do Rio de Janeiro e da Bahia, e, depois de 1875, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e à Escola de Minas de Ouro Preto. As províncias, livres de se entregarem, pelas disposições do § 2.º do art. 10 do Ato Adicional de 1834, à organização do ensino, nos graus primário e secundário, pouco contribuíam para a melhora da situação.

É nesse quadro desolador, quase o mesmo em 1877 ou dez anos antes, que aparecem as primeiras reivindicações de liberdade de ensino, entendia, como no atual projeto de diretrizes e bases, como faculdade de abrir escolas, com o mínimo de ingerência estatal. Assim é que o grupo radical, formado após a queda do gabinete Zacarias, em 1868, reclamava já, neste mesmo ano, por intermédio do jornal a *Opinião Liberal*, e no ano seguinte, por meio do *Correio Nacional*, o ensino livre, como um item de seu programa. Em 1868, o deputado mineiro Felício dos Santos apresentava à Câmara o primeiro projeto de liberdade de ensino; em 1869, o liberal alagoano António Luís Dantas de Barros

15 Cf. Roque Spencer Maciel de Barros. *A Ilustração Brasileira e a Ideia da Universidade*, Boletim n' 241 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1959, págs. 200/1.

Leite apresentava ao Senado outro projeto de "ensino livre"; em 1870, o *Manifesto Republicano* criticava a inexistência dessa liberdade fundamental; em 1873 e 1877, António Cândido da Cunha Leitão encaminhava à Câmara novos projetos no mesmo sentido.¹⁶ A maioria dos liberais de então acredita que a simples decretação da liberdade de ensino, estimulando a fundação de escolas e faculdades e estabelecendo a concorrência entre os estabelecimentos fundados, resolveria, por si só, os problemas fundamentais do ensino, quanto à qualidade e quanto à quantidade. Alguns mais extremados chegam até a sustentar a tese da abstenção do Estado no domínio da educação, certos de que a iniciativa particular atenderia a todas as necessidades pedagógicas. E não são só os liberais que assim pensam: a propaganda positivista martela no mesmo tema e os católicos ortodoxos, depois da questão religiosa, que os fazia temer um Estado disposto a sustentar os direitos da Coroa contra as teses ultramon-tanas do *Syllabus* e do *Concílio do Vaticano*, tornam-se entusiastas das mesmas ideias sustentadas pelo catolicismo francês. É claro, entretanto, que liberais, positivistas e católicos não tinham a mesma concepção de liberdade de ensino — o que os unia era a ausência de uma lei em que se precisasse o sentido do conceito. Assim, enquanto para os liberais essa liberdade se estendia às cátedras, para os católicos era apenas a liberdade da Igreja fundar escolas católicas e para os positivistas, de acordo com a lição de Comte, a que nos referimos no último artigo, era um elemento fundamental da "transição orgânica" e deveria servir ao livre jogo das opiniões, para facilitar a implantação da "doutrina definitiva" e a unificação final de todas as crenças pela "filosofia regeneradora".

Só em 1879, entretanto, realiza-se o primeiro ensaio de liberdade de ensino, consubstanciado no Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, e no Aviso de 21 de maio do mesmo ano. Não é nosso propósito examinar aqui essa reforma e suas consequências; já o fizemos longamente em outro lugar.¹⁷ Queremos apenas assinalar que, concebida em termos liberais, chegando mesmo a abolir, pelo seu artigo 25, o juramento de catolicidade obrigatório para os membros do magistério, ela não agradou aos católicos: João José de Oliveira Junqueira e Cândido Mendes de Almeida, membros influentes do laicato católico, por exemplo, investiram contra ela, já que não era a liberdade de ensino do decreto a que a Igreja reclamava. Mas (e o tempo se encarregou de demonstrá-lo), independentemente de sua orientação doutrinária, essa reforma não resolveria os problemas específicos

16 Cf. *A Ilustração Brasileira*, cit., págs. 107, 229/30 e 254/65.

17 *A Ilustração Brasileira*, cit., 2º parte, cap. II, especialmente páginas 272/318.

do ensino, ainda que tenha tido real importância do ponto-de-vista político. Na mesma época em que se faz esse primeiro ensaio de liberdade de ensino, alguns liberais, entretanto, reconhecem que não é possível enfrentar a sério o problema da educação sem afirmar a prioridade do Estado, Tavares Bastos já o sustentava em *A Província*, em 1870, e Joaquim Nabuco o proclama durante a própria discussão do projeto de Leôncio de Carvalho pela Câmara dos Deputados, a 15 de maio de 1879. Rui, por sua vez nos pareceres sobre a *Reforma do Ensino Primário*, em 1883, fixa com nitidez essa ideia: "Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teóricos, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das ideias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer imprimir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, tacham desdenhosamente de *ciência oficial* a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande propulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranquilizadora do Estado nesta esfera, a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo das teorias dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até às faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana." ¹⁸

Em contraposição, portanto, à tese segundo a qual, para resolver os problemas do ensino, é preciso entregá-lo à iniciativa privada, entendendo-se nesse sentido a liberdade de ensino, le-vanta-se, vigorosa, a concepção do Estado-educador, em termos liberais e democráticos.

A República, nos seus primeiros tempos, iria, contudo, retomar o caminho da liberdade de ensino entendida no sentido *pri-vatista*. A reforma de Benjamim Constant, em 1891, não só estabelece a liberdade da iniciativa particular, mas *equipara os estabelecimentos privados aos públicos*. Abria-se, assim, o caminho para a "desoficialização do ensino", que a reforma de

¹⁸ *Obras Completas* de Rui Barbosa, vol. X, 1883, *Reforma do Ensino Primário*, tomo I, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1947, páginas 85/6.

Rivadavia Correia, em 1911, finalmente consagraria.¹⁹ Não é preciso que nos detenhamos aqui nas desastrosas consequências da reforma Rivadavia, que abriu caminho para toda sorte de irregularidades, a tal ponto que o reformador seguinte, Carlos Maximiliano, embora crendo, como Rivadavia, que era "esplêndida e adiantada" a ideia da desoficialização do ensino, reconhecia as suas limitações e os seus perigos: "Nos países novos — dizia na *Exposição de Motivos* da reforma de 1915 — começa apenas a educação da legalidade; todo poder é suspeito; obedecer, um sacrifício. Perigosa deve ser, portanto, a outorga precipitada de amplas autonomias. Quanto ao ensino, os fatos demonstram que se avançou demais.²⁰ Em outros termos, começava a surgir a consciência de que era preciso reexaminar o papel do Estado no domínio pedagógico, o que, entretanto, só iria ser feito seriamente após a revolução de 30. Sem negar a liberdade de ensino, antes compreendendo-a de acordo com as exigências do liberalismo e da democracia os educadores pós-revolucionários abandonaram a tese da "desoficialização", para defender o princípio da educação como função pública. Os "pioneiros da educação nova", representantes típicos do novo espírito, proclamavam que o Estado tem "o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.²¹ Dentro do mesmo espírito, o poder público, em S. Paulo, enfrentou com indisfarçável seriedade, pela primeira vez, o problema da educação superior, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Universidade de S. Paulo.

Essa aguda consciência da tarefa educativa do Estado, nascida do malogro das experiências "desoficializadoras" e do contato com os países estrangeiros, nos quais, mesmo nos mais democráticos, o Estado chamava a si o dever de constituir um autêntico sistema de educação nacional, transparece claramente na Constituição de 1934, a primeira a dedicar um capítulo inteiro à educação e cultura. Reconhecendo a "liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação

19 "A presente organização — escrevia Rivadavia — assinala e tem em vista uma suave e natural passagem da vigente oficialização do ensino para a sua completa desoficialização, corolário fundamental do princípio da liberdade profissional, consagrado na Constituição da República." *Apud* Primitivo Moacyr, *A Instrução e a República*, tomo IV, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1942, pág. 14.

20 Primitivo Moacyr, ob. cit. págs. 83/4.

21 Cf. *A Reconstrução Educacional no Brasil — Ao Povo e ao Governo — Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932, pág. 45.

federal e estadual" (art. 150, parágrafo único, letra c), afirma-se, entretanto, sem vacilações, o papel educador a ser exercido pelo poder público (arts. 148 e 149), ao mesmo tempo que eram exigidas garantias sérias de idoneidade dos estabelecimentos particulares.

A marcha saneadora da educação foi, porém, interrompida pela ditadura e é curioso lembrar que a carta fascista de 1937 concebeu a função educadora do Estado como meramente supletiva. Efetivamente, depois de estabelecer a liberdade de ensino (entendida como liberdade de abrir escolas), no seu art. 128, estatui a Carta no art. 129: "À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais." Isto é, só quando *faltarem recursos* para a educação privada entrará o Estado em ação, o que caracteriza o seu papel "supletivo", como dizem ainda hoje os que se proclamam defensores da liberdade de ensino. A mesma ditadura que suprimiu a liberdade de cátedra inscrita na Constituição de 1934 (art. 155), que subverteu, praticamente, o princípio da *gratuidade* do ensino (cf. art. 130 da Carta de 1937), aplaudiu a liberdade de abrir escolas e deixou ao Estado apenas a tarefa de completar a obra da iniciativa privada! Nada mais compreensível: para todo regime policial a única liberdade de ensino "perigosa" é a liberdade de cátedra — e mais vale, nesse caso, que o Estado se limite a policiar as consciências nas escolas privadas, reservando os seus recursos para ofícios menos nobres do que o educativo...

Derrubada a ditadura, a Constituição de 1946 voltou à linha autenticamente liberal e democrática, restabelecendo a prioridade do Estado no domínio da educação: "o ensino dos diferentes ramos — diz o seu art. 167 — será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem". Ao mesmo tempo, pelo inciso VII do art. 168, a cátedra readquiriu a sua liberdade, vale dizer, a sua dignidade. O projeto de diretrizes e bases que então se elaborou, em 1948, atendendo às exigências da letra *d* no inciso XV do art. 5.º da Constituição, norteou-se por aqueles princípios, exigindo do Estado o cumprimento de seu dever de educar, garantida a legítima liberdade de ensino — a de cátedra — e deixando livre a iniciativa particular, mas fiscalizando-a seriamente, para impedir abusos e irregularidades. Como lembrava o ministro Clemente Mariâni, na *Exposição de Motivos* que acompanhava o projeto, a Lei de Diretrizes e Bases terá "de descer às minúcias sobre as condições de reconhecimento das escolas, sobre o processo de escolha dos seus professores, sobre a organização dos currículos

sobre o regime de aulas e das provas, assegurando, em todas essas matérias, uma vigilância por parte do Ministério da Educação, que impossibilite seja a autonomia usada num sentido pernicioso, em vez de sê-lo para a mais perfeita realização dos interesses nacionais em matéria de cultura.²²

Toda a nossa experiência histórica parece esquecida pelos legisladores atuais. Na ânsia de favorecerem o particular, em detrimento da Nação e do Estado, acabaram por confundir o sentido liberal e democrático de liberdade de ensino com uma anacrônica contrafação dessa liberdade ou até mesmo com a sua negação, implícita no conceito católico, e, o que é pior, parecem pretender, novamente, encetar uma experiência que já fizemos e resultou completamente nefasta para o ensino.

Que o Senado medite sobre as marchas e contramarchas da liberdade de ensino no Brasil e se decida pela sua correta interpretação liberal e democrática, emendando, convenientemente, o projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, a fim de que não se comprometa, não sabemos por quantos anos, o já insuficiente sistema nacional de educação e para que se possa, o mais brevemente possível, pô-lo à altura das necessidades de um país democrático e liberal, em plena luta contra o "subdesenvolvimento", não só econômico, mas também cultural, político e moral.

22 Cf. *Exposição de Motivos in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XIII, maio-agosto de 1949, nº 36, pág. 20.

LEI DE DIRETRIZES E BASES

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor Emérito da Univ. do Brasil

Atendo com prazer ao convite que me dirigistes, apresentando-vos algumas ideias sobre o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O que desejais, por certo, é uma análise objetiva desse documento. Para que assim se faça, será útil usar de um método que isso nos facilite. Imaginemos que não se trate de um projeto brasileiro, mas de outro país, de um país vizinho, por exemplo. Alguém desse país a nós se dirige, pedindo-nos uma opinião.

Nesse caso, afastamos as razões emotivas, as pessoas e grupos, para serenamente interrogar os fatos. Uma lei é um instrumento de ação política. Supõe a realidade de uma nação, um território e um povo, gerações em face umas de outras, ocupação e trabalho. Supõe igualmente certas ideias comuns desse povo sobre suas instituições, normalmente compendiadas numa carta política, ou constituição.

Acerca de tudo isso, portanto, devemos-nos informar para que possamos emitir uma opinião bem fundada sobre o valor do projeto, como instrumento útil.

Certo que, ainda antes disso, podemos proceder a uma análise formal do escrito. Está bem formulado ou não está; usa corretamente das expressões técnicas, ou não usa; permite fácil interpretação, ou não o permite.

Que há, no projeto, muitas falhas técnicas salta aos olhos. As impropriedades são numerosas, e a redação, para um texto de lei, nem sempre perfeita. Para só citar uns poucos exemplos: o projeto não distingue entre educação e ensino, o que se vê pelas denominações de títulos e capítulos; confunde cursos e ramos de ensino (artigo 47) ; confunde matéria de ensino e disciplina, empregando como sinônimas essas palavras (artigo 44 e seus parágrafos) ; usa da expressão disciplinas optativas, de modo contrário ao consenso universal (artigo 45 e outros), pois admite opção pelos estabelecimentos, não pelos alunos. Sugere também que os métodos de ensino e formas de atividade escolar sejam questões de classes sociais (artigo 30).

Palestra realizada no Colégio Bennett, a 21 de julho de 1960.

Deslizes mais graves, quanto ao uso de expressões consagradas no direito público são também frequentes. Tal é o caso, quando diz, por exemplo, que o Ministério da Educação exercerá as atribuições de Poder Público Federal em matéria de educação (artigo 6.º); ou quando situa o Conselho Federal de Educação acima e fora desse Ministério (artigo 7.º), admitindo no entanto que certo número de decisões desse órgão tenham de ser obrigatoriamente homologadas pelo Ministro (§ 1.º do artigo 9.º).

Tudo isso constitui, porém, aspecto acessório, questão de forma, não de substância, e é da substância que devemos partir.

Ao consulente do país vizinho temos de pedir, para isso, documentação que nos ilustre. Primeiramente, a Constituição de seu país. Embora a elaboração legislativa se exerça com grande amplitude, não é ela inteiramente livre. Devemos co-nhecer-lhe os limites e esses limites estão na carta política. Depois, reclamamos dados sobre a situação real da vida social e de ensino, no país. Estatísticas recentes, se possível; dados sobre as despesas; informações sobre as tendências de vida econômica; alguma coisa mesmo sobre a história e o movimento das ideias ou da cultura, no país.

Nosso consulente logo nos apresenta a Constituição que pedimos. Verificamos, sem esforço, que ela é do tipo moderno ou, como se costuma dizer, de tendências avançadas. De fato, não se limita a configurar o Estado, ou os poderes públicos, de um lado, e os direitos e garantias individuais, de outro. Vai muito além. Cuida diretamente dos grandes problemas sociais, da organização da família, da ordem econômica, do direito do trabalho, do seguro e previdência social, da defesa e proteção da saúde, das relações entre as igrejas e o Estado, é com isso, também da educação e da cultura.

Detemo-nos logo no capítulo referente a esse último assunto, que nos deixa a mais lisonjeira impressão. A primeira e solene afirmação aí contida é a seguinte: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e de solidariedade humana."

Excelente, podemos logo dizer. E, como a educação aí se define como direito, e direito "de todos", convirá examinar o capítulo "Dos direitos e garantias individuais".

Então verificamos: 1) que nesse país todos são iguais perante a lei; 2) que por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum de seus direitos; 3) que é livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições que a lei estabelecer.

Este último ponto associa-se à ordem econômica e social muito em relação à qual há também um capítulo específico. E aí lemos: "A todos é assegurado trabalho que possibilite uma vida digna"; e, mais, "o trabalho é dever social".

Compreendemos então que esse país, segundo o texto de sua constituição, tende a estabelecer uma democracia social, isto é, sem privilégios; e uma democracia econômica, isto é, fundada na obrigação social do trabalho, na produção da riqueza comum.

Mas devemos ir adiante, para verificar o que a carta do país amigo dispõe sobre a organização propriamente política. No capítulo "Da nacionalidade e da cidadania", temos em resumo o seguinte: os cidadãos podem ser nascidos no próprio país ou em outro, uma vez que se nacionalizem. Ao completar 18 anos, todos podem ser eleitores, com três exceções: os analfabetos, os que não saibam exprimir-se na língua nacional e os que, temporária ou definitivamente, sejam excluídos dos direitos políticos. Explicam-se claramente as hipóteses dessa exclusão.

Apuramos que o governo é representativo, republicano e democrático. Todo o poder emana do povo e em seu nome será exercido. Mas o regime não é democrático apenas no sentido político. É democrático também como sistema ou como filosofia de vida.

Essa conclusão sobre o país vizinho é reafirmada, aliás, por todo o contexto da carta política. Na realidade, ela não considera a vida democrática como uma contraposição entre o indivíduo e a sociedade juridicamente organizada, ou, afinal, entre cada pessoa e a estrutura social existente, admitida como estática. Não. O que vemos é que, além de estabelecer preceitos sobre a estrutura do poder, a competência de seus órgãos e os direitos do homem, a Constituição regula as instituições fundamentais da sociedade, pondo-as ao serviço da afirmação e responsabilidade da personalidade humana. Difere, portanto, das constituições de tipo liberal clássico do século passado.

De fato, quando ela nos diz que a educação é direito de todos está implicitamente dizendo que a formação da personalidade de cada um é o que mais importa na expressão da vida social e em sua dinâmica.

No país vizinho, o problema de democracia torna-se afinal de contas o problema da educação. Quereis ver? Na igualdade política, são as condições de educação que antes de tudo importam.

De fato, não podem ser eleitores os analfabetos e os que não se exprimam na língua nacional. Na igualdade econômica, ou de trabalho, é ainda isso que decide. "A ordem econômica," diz o artigo 145, "deve ser organizada conforme os princípios da justiça social, conciliando a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano."

De que depende essa iniciativa e essa valorização? Da capacidade individual. Realmente, diz a Constituição que "é livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer". E para que não haja dúvida, declara no artigo 5.º que só a lei nacional, por compe-

tência privativa da União, estabelece as "Condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais". Por outro lado, institui a Justiça do Trabalho, para decidir dissídios individuais e coletivos, entre empregados e empregadores.

Também esse mesmo artigo 5.^o declara que compete à União "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional". Já aí, porém, não como competência privativa, mas apenas preferencial. Convém esclarecer que o vizinho país é uma federação. Aos Estados, que o compõem, também cabe legislar sobre a matéria, em caráter supletivo ou complementar; e, ainda aos municípios, segundo poderes remanescentes. Mas os poderes federais expressos prevalecem sobre os estaduais e municipais, em tudo quanto não esteja expresso também para eles, ou compreendido como poder remanescente para essas unidades político-administrativas.

Agora, sim. Agora estamos mais habilitados, ao menos pelo aspecto de organização político-administrativa, para analisar o projeto.

Há, no entanto, outro aspecto fundamental, e que é a situação real do país, sua vida, seus costumes, suas expressões de trabalho, suas rendas, suas possibilidades. O que até agora conhecemos é o que se pode chamar a sua superestrutura legal, na forma ideal. Mas um país qualquer não se resume a essa forma. Subjacente a ela, há uma estrutura econômica e social. Há homens e grupos, classes e profissões, instituições organizadas e das mais diversas. Por muitos aspectos estão elas em cooperação, pois de outro modo não haveria vida nacional; mas, também, por outros estão em oposição, senão mesmo em estado de conflito.

Sobre uma mesma realidade econômica e social, dizem os tratadistas, podem estabelecer-se superestruturas de cunho diferente. Ambas, porém, não podem coexistir em conflito perenemente.

As leis que tendam a harmonizar e resolver esse conflito são leis sábias. As que, ao contrário, assim não se fizerem, serão leis perigosas para a harmonia social.

Justamente por isso, nas cartas políticas modernas, de modo tácito ou explícito, reconhece-se que a educação popular pode e deve entre a estrutura e a superestrutura representar como que um mediador plástico. Em consequência também, os especialistas do direito público, em geral, entendem que a função essencial do Estado, em nossos dias, deve ser a de educar o povo.

Mas, ainda que essa não fosse a opinião em doutrina, a Constituição do simpático país vizinho é claramente expressa a esse respeito, em seus mandamentos. Com efeito, depois de dizer que a educação é direito de todos, e que será dada no lar

e na escola, logo acrescenta: "O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem."

O mandamento é imperativo, como se vê pelo futuro do verbo: o ensino será ministrado pelos poderes públicos. E é permissivo, ou tem caráter de faculdade, no outro caso, em que emprega o presente do verbo: "é livre à iniciativa particular". Isso quer dizer que ninguém é obrigado a abrir escolas, mas que todos poderão fazê-lo, se assim quiserem, respeitadas as leis sobre a matéria.

Pode-se notar que a Constituição do país vizinho (e veremos depois como isso é importante) distingue entre educação e ensino. A educação, como gênero, é obrigatória no lar. Lá está o verbo no futuro: "Será dada no lar e na escola". A família é responsável pela educação dos filhos, nisso tendo prioridade, e o pátrio poder regula o assunto.

Quando examinamos com o devido cuidado a Constituição, verificamos que a palavra educação só é empregada, em seu texto, duas vezes. Só duas vezes. A primeira é no artigo 5.º, quando diz que compete ao governo central a fixação das diretrizes e bases da educação nacional. A segunda é quando diz, no artigo 166, que a educação será dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Emprega o adjetivo *educacional* uma só vez, no artigo 172, em que diz que cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Fora disso, em todos os demais dispositivos do capítulo próprio, o termo empregado não é mais educação, mas, sim, ensino.

É uma regra elementar de interpretação que nas leis não existe nada de ocioso. Se há duas palavras diferentes, é porque os dois conceitos são necessários. Pelo contexto geral, vê-se que a Constituição do vizinho país admite a educação como um processo social geral, comum à família e à escola; mas que nele distingue a forma institucionalizada do ensino, que é ação intencional, graduada e sistemática, cuja organização geral reserva ao Estado.

Por que será assim? Simplesmente porque, sem o ensino público, o regime democrático previsto não poderia funcionar. Lembremo-nos de que não podem ser eleitores os analfabetos; lembremo-nos também de que não o podem ser os que não souberem exprimir-se na língua nacional. A hipótese de famílias analfabetas, mesmo em país de Constituição tão avançada, é sempre possível; a hipótese de famílias que não pratiquem a

língua nacional é possível também, por efeito de imigração. Assim, mesmo crianças brasileiras, filhas de imigrantes podem tornar-se adultas sem expressar-se na língua nacional.

Sem, pois, um sistema de ensino público, que a todos facilite, pelo menos, o ensino primário, não haverá condições de cidadania para menores brasileiros os quais ficarão assim privados de liberdade política. Portanto, a própria existência da nação, no regime previsto, regime representativo, em que todo o poder emana do povo, reclama escolas públicas mantidas pelos poderes públicos.

Embora já os mais antigos pensadores políticos houvessem salientado a importância das relações entre a educação popular e a vida do Estado, — isso se lê em Platão e Aristóteles, por exemplo — a verdade é que só a partir da organização dos chamados Estados de base nacional, nos fins do século XVIII e começos do século passado, é que se veio a reconhecer a íntima relação entre essas duas coisas: o governo representativo e os sistemas públicos de educação. A cada comunidade cultural reconheceu-se o *status* de comunidade política na forma de nação, ao contrário do que antes se fazia, em que a nação decorria do privilégio dinástico, ou do poder de famílias governantes.

Democracia e escola pública são, em consequência, duas faces de um mesmo processo em evolução: o processo de transformação das sociedades rígidas, da Idade Média, com hierarquia de poder assinalada pelo nascimento, para sociedades móveis do presente, em que todas são iguais; ou, na forma negativa, que não podem os homens ser diferentes segundo sua origem familiar. Os cidadãos já não estão presos a uma estrutura social fixa, mas a uma estrutura em mudança. Hoje sabemos que essa mudança muito depende das transformações de formas de produção, embora nem só delas. Dependem das ideias e sentimentos e de sua comunicação entre grupos sociais, os povos e as próprias nações, entre si.

Como quer que seja, os Estados modernos fundam-se numa homogeneização cultural básica, que incumbe ao Estado facilitar, pelos instrumentos elementares de aquisição e expansão da cultura: a leitura, a escrita, as noções gerais sobre a natureza e a vida social, inclusive a vida política.

E estudos recentes mostram que isso importa também o desenvolvimento mental das populações. Neste particular, temos o prazer de oferecer-vos dois exemplares de recente publicação de uma grande pesquisa do género, realizada no país.

Por tudo isso, universalmente se reconhece a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Quando examinamos a constituição do país vizinho, lá encontramos, de fato, um artigo, que diz que o ensino primário é gratuito e obrigatório.

Mas, a fim de que certos grupos, ou classes sociais mais poderosas, não possam, mediante ensino ulterior ao primário, ter privilégio, também lá se diz que o ensino desses níveis, o médio e o superior, também será gratuitamente ministrado para todos quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Se-gue-se, aí, uma tendência universal. Há países onde hoje o ensino é obrigatório até ao fim da adolescência e ninguém dirá que ofende a liberdade da família em educar. Desse modo, a educação pública, além de visar à homogeneização básica, característica da idade da infância, passa a tratar da formação da adolescência, na qual se incluem as funções de diferenciação ou diversificação dos indivíduos.

Diversificar corresponde, em nossos dias, a duas coisas da maior importância na vida democrática. A primeira é a plena expansão da personalidade de cada um, segundo a infinita variedade de tendências, aptidões e circunstâncias. A segunda é a organização solidária do conjunto nacional, só possível num sistema de produção variável, e ainda mais, mutável também nas técnicas de produzir, de transpor, de comunicar.

Outrora, nas sociedades simples do passado, determinadas, como já se referiu, por uma estrutura rígida derivada de direitos de nascimento, as exigências da educação poderiam ser atendidas, e assim o eram, só no meio familiar, com o auxílio indireto de outras instituições não pedagogicamente especializadas. A própria frequência à escola poderia representar uma especialização para certos ofícios ou ocupações.

Hoje, não é assim. O lar que era um centro de produção, não só de consumo e que bastava à orientação e formação profissional das crianças e jovens, modificou-se enormemente. Dantes o normal era que os filhos seguissem as profissões dos pais. Hoje não se pode pensar assim. O trabalho, cada vez mais especializado, reclama ensino também especial, em diferentes níveis e ramos pelo que a escola se torna imprescindível na organização das atividades produtoras.

Eis por que os sistemas públicos tiveram de desenvolver-se em todos os graus, e em numerosos ramos.

Parece-nos perfeitamente louvável, portanto, que a Constituição do vizinho país diga que o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos. Deseja, com isso, evidentemente, garantir a todos melhor habilitação para o trabalho e as funções sociais, e não só a certos grupos privilegiados.

Coerente com a mesma ideia, determina que o governo central aplique nunca menos de 10 %, e os Estados e municípios, nunca menos de 20%, da renda resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. E, ainda mais, prevendo a desigualdade de recursos entre os Estados, manda que o governo central, além de desenvolver um sistema próprio de

educação, com ação supletiva, auxilie os sistemas estaduais de ensino público em seu desenvolvimento, concedendo-lhes ajuda pecuniária. E não é tudo. As empresas comerciais e industriais obriga a ministrar aprendizagem a seus trabalhadores menores, e, às empresas de qualquer tipo, inclusive agrícolas, quando nelas trabalharem mais de cem pessoas, obriga a manter ensino primário para seus operários e os filhos destes. Os homens públicos do vizinho país são portanto muito adiantados... ao menos em sua constituição... De qualquer modo, para que eles construam uma boa lei sobre diretrizes e bases da educação, deverão verificar quais são as condições reais do ensino no seu país. Igualmente, assim o devemos fazer, para sobre ela opinar.

O nosso consulente fornece-nos dados estatísticos, e os examinamos com o devido cuidado. Alguns índices podem dar uma ideia clara da situação. No ensino primário, o simpático país revela grande insuficiência de escolas. Houve relativo progresso nos últimos tempos, é verdade. Mas, ainda mais de 30% de crianças em idade escolar não frequentam escola. Isso, como índice global referente a todo o país. Estados há, com 50% de crianças sem ensino algum, e municípios, muito numerosos, onde a matrícula não vai além de 20% das crianças em idade escolar. Existe grande desigualdade geográfica, ou, se quisermos, uma estratificação regional da ignorância e, com isso, da miséria e da doença. Nesse caso, que nos desculpem os homens do vizinho país, a democracia de que eles falam, para essas populações, é uma burla ou uma farsa.

No ensino médio, próprio da adolescência, a situação quantitativa, como se poderia esperar à vista da do ensino primário, é ainda mais grave. Do contingente da população nessa idade, pouco mais de 10% frequentam escolas. E é de observar que 62% do disciplinado frequentam escolas particulares, isto é, escolas onde devam pagar anuidades. Assim as oportunidades educacionais não são as mesmas.

Do ponto-de-vista qualitativo, o que se pode observar, nesse grau, é ainda pior. O ensino médio compreende estes ramos: secundário, comercial, industrial, agrícola, artístico, normal e de certos tipos de aprendizagem técnica. O ensino secundário, que eles têm, não se caracteriza como comum ou ensino popular. Não é o caso das *high schools* dos Estados Unidos, por exemplo, que todos sabem que têm esse nome, justamente porque com êle se designa um estágio mais alto da escola comum, da primária. Constitui, assim, escola essencialmente popular, que procura dar logo uma preparação para o trabalho ou para a vida prática.

Mas no vizinho país, segundo facilmente se verifica, a situação é diferente. O curso secundário se caracteriza por ensino de valor individual, contemplativo ou de gozo estético, não

de interesse social. Bastará dizer, por exemplo, que o ensino do latim é obrigatório para todos os alunos; que nele se pretende ensinar cinco línguas; e que há sete anos de estudos históricos. .. A função normal desses estudos é levar ao ensino superior, o qual, sendo embora apanágio de poucos, é muito procurado por indicar qualificação social.

Durante muito tempo, as carreiras liberais qualificavam os jovens para casar-se nas famílias abastadas dos grandes fazendeiros, para os altos postos do funcionalismo e o domínio da política.

Por efeito da tradição, temos então esta realidade: de todos os alunos do curso médio, ainda no ano de 1958, 75% estavam matriculados no secundário. No ramo comercial (que no vizinho país é também uma espécie de secundário auxiliar), estavam matriculados 16%. No industrial, apenas 2%. E no agrícola, menos de 0,5%. Se quiséssemos gracejar com o nosso consulente, diríamos que, em seu país, há 2,5% de alunos que se preparam para a produção real, nos ramos agrícola e industrial, e que há 16% para contabilizar essa produção.

Mas o caso não é para gracejos, e tanto mais que o vizinho país vem apresentando, apesar disso, acelerado desenvolvimento industrial. Naturalmente que a produtividade é muito baixa. Por falta de instrução, o operário produz pouco e mal. Ainda assim, o desenvolvimento industrial tem sido enorme. Há 30 anos a produção não era maior que 3 bilhões da unidade monetária que esse país utiliza, o cruzeiro. Em 1950 já subia, porém, a 120 bilhões. Certo que, no país vem se dando grande processo inflacionário; tomados esses números, em seus valores absolutos são, portanto, ilusórios.

Não obstante, aumento real existiu. Quando se reduz o último total a preços constantes, o aumento não foi de quarenta vezes, mas ainda assim de quinze vezes, o que é admirável. E diz-nos o nosso consulente que a produção no corrente ano, só num ramo industrial, o de automóvel, ultrapassa o total de toda a indústria no ano de 1950.

Quando consideramos tudo isso, começamos a compreender muita coisa, inclusive talvez algumas tendências do próprio projeto que devemos analisar. Como é sabido, a industrialização acelera o processo de mobilidade social, quer no sentido horizontal ou geográfico, por migrações internas, quer no sentido vertical. E essa mobilidade vertical ameaça a estrutura social existente, provocando reação.

De qualquer forma, a industrialização aumenta a concorrência cultural. Ela adensa a população das cidades. Desloca grandes grupos rurais. Abre numerosas perspectivas de trabalho. Verificamos que, ao menos nas cidades, há regime de pleno emprego, embora exista também populações marginais em su-

bemprêgo, e boa parte das populações rurais que só praticam uma agricultura de subsistência. Plantam para comer. Muitas famílias, um pouco iludidas, por certo continuam a mandar seus filhos para o ensino secundário geral. Mas, muitas delas também o fazem porque o ensino primário, mesmo nas maiores cidades, é de extensão muito reduzida, de três ou quatro anos. E, como as leis só permitem o trabalho depois dos 14 anos, existe um hiato entre a escolaridade possível nas escolas públicas e a idade de trabalhar.

Isso explica também certa afluência no ensino secundário, mas também a evasão nele. Dos alunos que se matriculam na primeira série do primeiro ciclo (eles lá têm dois ciclos de ensino secundário), apenas 40% chegam ao seu término. Proporção ainda menor atinge ao segundo ciclo, ou chega a completá-lo.

Claro que não há inconveniente algum em que o povo procure maior escolaridade. O inconveniente é que, sendo o tipo de ensino muito acadêmico, concorre para o desajustamento de muitos jovens, os quais passam a ver as atividades diretamente produtivas, as da agricultura e a indústria, por exemplo, como inferiores ou depreciativas. O nosso consulente chegou mesmo a nos confessar que o ideal de muitos jovens, em seu país, continua a ser o funcionalismo público, ou como ele próprio esclarece, usando de uma fórmula pitoresca, o ideal de "sombra e água fresca"...

E quanto ao ensino superior? Quanto a esse, o vizinho país só possuía em 1930 escassos 20 mil alunos. Agora, já possui 89 mil. Então as espécies de curso superior, nelas incluídas as de feição artística, não chegavam a duas dezenas. Hoje, são mais de cem, confirmando a diversificação de atividades, o que se poderia esperar com o progresso da industrialização.

Contudo, quando examinamos a proporção dos diplomados dos diferentes ramos, temos grande decepção. O país, embora em acelerado processo de industrialização, especialmente prepara bacharéis em direito. Depois, vem a classe dos estudantes de filosofia e letras, que aí corresponde à de formação do professorado secundário. Em cada um desses ramos, no ano de 1955, registraram-se quase 2 mil diplomados. Já em medicina, o número baixava a 1.400, e, em engenharia, não era superior a 1.000. A maior parte destes diplomados em engenharia eram do ramo civil (uma espécie de bacharelado em ciências matemáticas e físicas) de arquitetura e urbanismo. Engenheiros mecânicos, ou metalúrgicos, não chegam a poucas dezenas.

Os agrônomos figuravam apenas com 107, ainda que o país exporte principalmente produtos agrícolas. Os veterinários eram 24, embora o país tenha o quarto ou terceiro rebanho do

mundo. E os químicos industriais, já que o vizinho país está desenvolvendo suas indústrias? Esses foram apenas 43, naquele ano.

Eis aí, em números gerais, as feições dominantes da realidade. Insuficiente e deficiente o ensino primário. O ensino médio e o ensino superior sem qualquer planejamento realístico, em face das necessidades mais urgentes do país. E não esqueçamos; no ensino secundário, 62% dos alunos cursam estabelecimentos privados. E no ensino superior, cerca de 50%.

Em face desses dados, que nos deram, primeiro, a feição ideal do regime político e, depois, a realidade do ensino no vizinho país, poderíamos supor que os seus eminentes legisladores estivessem especialmente preocupados em fortalecer as instituições públicas do ensino, para propagá-las por toda a parte, planejando-as racionalmente.

Contudo, quando se volta a ler o projeto, verificamos que não é assim. Os legisladores não estão preocupados com a realização democrática da escola. O que os preocupa — *mirabile visu* — vá lá o latim de que eles tanto gostam, é uma coisa que Estado favorecer o monopólio do ensino."

Não estamos gracejando não. Lá está escrito, no artigo 4.º do projeto, o seguinte: "É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino."

Não haveria engano em nossa leitura ou em nossa interpretação? Ou não haveria engano na cópia que o nosso consulente nos apresentou? Absolutamente, não, respondeu êle. Veja que o documento é o "Diário do Congresso Nacional" — Seção Senado Federal, sexta-feira, 26 de fevereiro de 1960.

Então talvez não saibamos o que seja monopólio. Por isso abrimos um dicionário, o velho Aulete. E aí encontramos o seguinte: "Monopólio, s.m., privilégio que o governo dá a alguém para poder sem competidor explorar uma indústria ou vender algum género especial. Comércio abusivo, que consiste em um indivíduo ou corpo coletivo se tornar possuidor de um determinado género de mercadorias para, à falta de competidores, poder depois vendê-lo por preço exorbitante."

Então, relemos o texto, confrontamos o princípio constitucional já conhecido: "O ensino será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular." A seguir, verificamos as estatísticas. No ensino médio, 62% dos alunos em escolas privadas, mantidas pelas mais diferentes instituições; e no ensino superior, também quase 50% dos alunos em escolas privadas.

Nas escolas do governo não se cobra nada, não havendo assim comércio, ao qual o nome de monopólio possa caber. Nas particulares, é evidente, o ensino tem de ser pago, mas há uma perfeita concorrência entre os vários estabelecimentos, alguns, por sinal, que muito bons. Não podemos assim perceber nenhuma organização encoberta que esteja querendo açambarcar o ensino. Ou há?... Eis aí um delicado problema, no qual não conseguiríamos penetrar devidamente.

O dispositivo citado é muito curioso, porque não se refere a um monopólio do ensino pelo Estado, mesmo porque isso seria absurdo, em face do texto expresso da Constituição. Diz é que o Estado não pode favorecer o monopólio do ensino. Monopólio de quem?

Interrogamos o nosso amigo, e, diante de nossa argumentação, êle ficou um pouco confuso, apresentando-nos então uma larga documentação, em artigos, entrevistas, e mesmo em discursos na Câmara dos Deputados. E, por tudo isso, — acrédi-te-se ou não! — o que o projeto está precisamente temendo, é o monopólio do ensino pelo ... Estado! Tanto é assim, explica o nosso consulente, que o projeto procura defender o direito de educar "pela família".

Mas este direito está ameaçado, ou tem sido ameaçado, com postergação dos direitos constitucionais? Já houve tentativa dos poderes públicos em obrigar alguma família a dar educação a seus filhos diferente daquela a que ela tenha desejado dar? Ou as escolas públicas estão procurando influenciar os alunos em determinada profissão religiosa, ou em determinada política, que não seja a dos princípios constitucionais? Ou, ainda, tem o Estado impedido a abertura de escolas particulares mesmo que ofereçam condições técnicas e morais das mais satisfatórias?

O nosso consulente declarou que não. E observou que nas escolas oficiais secundárias e superiores do vizinho país há absoluta liberdade de cátedra, liberdade completa de ensinar e, às vezes, conforme confessou, liberdade mesmo de não ensinar.

Ocorre-nos, então, pedir ao nosso consulente os "Anais da Assembleia Constituinte", pois talvez nas discussões aí travadas se encontre a chave do mistério. Como é sabido, além da interpretação literal de cada dispositivo de uma lei e da interpretação sistemática, resultante do sistema de pensamento geral, ad-mite-se uma interpretação histórica, ou derivada dos elementos históricos da discussão de cada assunto. Obtevemos assim os "Anais da Assembleia", e também os "Anais da Comissão da Constituinte". Nada menos de 23 volumes.

No volume preliminar da última dessas obras, com a epígrafe "pareceres e relatórios das subcomissões", verifica-se que a redação inicial dada ao capítulo que depois veio a receber o

título "Da educação e da cultura", começava com um princípio que pretendia consagrar a doutrina esposada pelo projeto em exame. A redação era a seguinte:

"A educação é dever e direito natural dos pais, competindo supletiva e subsidiariamente aos poderes públicos" (pág. 87).

Ainda no seio da subcomissão, como resultado de emendas, o preceito veio a ter esta nova redação:

"A educação integral é direito de todos e será ministrada pela família e pelos poderes públicos estaduais e municipais" (pág. 338).

Mas, na 33.^a reunião da Comissão da Constituição, que se deu a 2 de maio de 1946, o assunto foi ampla e exaustivamente ventilado por ilustres constituintes, cujos nomes convém citar: Hermes Lima, Aliomar Baleeiro, Guaracy Silveira, Mário Ma-zagão, Ivo Daquino, Ataliba Nogueira e Prado Kelly. Este último, de forma concisa e precisa, assim esclareceu o ponto-de-vista vencedor na Comissão:

"A contar da Constituição alemã de 1919, se passou a considerar que a matéria de educação devia constituir capítulo especial das constituições, porque aos direitos clássicos do indivíduo, ou da pessoa humana, se devia acrescentar o direito à educação."

Essa é a tese.

Ora, senhores, desse direito à educação quem é o titular? O educando. Nem pode deixar de ser. Mas, para a Comissão, é o educador: "A educação é dever e direito natural dos pais."

Mas tal regra só tem em vista a educação dos menores; não prevê, sequer, a do adulto. E não podemos esquecer, num sistema de educação, a do adulto.

Como se vê, houve confusão. Pretendeu-se transportar do capítulo "Da família", onde se enquadrava o pátrio poder na Constituição de 37, dispositivo que aquela mesma Constituição não incluía no capítulo "Da Educação", a fim de que neste figurasse a norma filosófica do sistema educacional no direito brasileiro.

A Carta de 34 dizia, e muito bem: "A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos."

Quando observei que o art. 125 regulava, em substância, o pátrio poder, procedia a observação, porque lembrei que no Código Civil estava dito — "é direito dos pais a guarda e educação dos filhos, como integrante do pátrio poder".

É disso que se cogita e, por isso, figura o dispositivo no título "Da Família". No entanto, não é essa a regra basilar para a educação. A educação constituiu direito que toda pessoa tem, menor ou maior, de se instruir. É este o direito que o Es-

lado deve assegurar. Mas, ao assegurá-lo, não pode nem deve invadir a esfera da família. Daí a declaração de que educar é um dever da família e do Estado, porque o direito é do educando. A fórmula deve ser essa".

E, depois de novamente citar o dispositivo referente ao assunto, na Constituição de 1934, rematava o eminente Dr. Prado Kelly:

"Concluimos: educação — direito; e ser ministrada — dever da família e do Estado.

Segue-se então a faculdade, e é o que se prevê num parágrafo único, com a ressalva da iniciativa particular.

O parágrafo único foi copiado do projeto do Instituto dos Advogados. Qual a sua vantagem? Em primeiro lugar, estabelecer a liberdade de instrução, da ciência e da arte. Em segundo, admitir um temperamento, ou uma restrição no que tange ao ensino, porque não se trata de matéria que estejamos querendo agora resolver, mas que já foi por nós solucionada quando atribuímos competência à União para legislar em assuntos de educação.

Acredito que estas explicações tenham sido perfeitamente claras. Não podemos deixar de incluir a iniciativa individual em matéria de ensino porque força é reconhecer os benéficos serviços que têm prestado à instrução e à cultura nacional os colégios, os institutos e as faculdades particulares. Não creio, portanto, tenham subsistido no espírito de qualquer dos ilustres membros da Comissão dúvidas sobre a clareza, a limpidez e o acerto da fórmula que apresentamos ao veto do plenário" (pág. 195 e seg., vol. III, ob. cit).

Feitas algumas observações sobre o alcance teórico e prático dos princípios, que se examinavam, pelo Dr. Gustavo Ca-panema, são então aprovados o artigo e o parágrafo, com a seguinte redação, que ainda não seria a última:

"A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos."

"A instrução, a ciência e a arte são livres à iniciativa individual e coletiva, respeitadas as leis do ensino."

Mas, há mais. A reunião a que nos reportamos deu-se a 2 de maio de 46. A 18 de junho, ilustres deputados, a pedido do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Rio de Janeiro, como consta da justificação, apresentaram nova emenda, que tomou o número 1352, assim redigida:

"A educação dos filhos é o primeiro dever e direito natural dos pais; o Estado exercerá ação supletiva, de modo a possibilitar igual oportunidade a todos" (Anais da Assembleia Constituinte, vol. XIII, pág. 450).

Mas essa emenda, que repetia quase os mesmos termos da Carta menos democrática de 1937, não foi aceita pelo plenário. Em consequência, prevaleceu o ponto-de-vista da maioria, que passou a figurar no capítulo "Da Educação e da Cultura", segundo a redação conjunta, em novo substitutivo, que lhe deu o Dr. Gutsavo Capanema, examinada, discutida e afinal aprovada em duas sessões do dia 31 de agosto, como se pode ver no vol. XXIII, pág. 332 e seg., dos "Anais da Assembleia".

Não pode haver a menor dúvida, portanto, quanto à intenção do constituinte. O que êle quis e, por êle a nação, é a escola pública, a escola de todos, sem prejuízo dos que desejarem escola privada.

Imaginando a situação num país estrangeiro, meus senhores, fizemos apenas um esforço para analisar mais objetivamente a questão. E parece que se tornou claro o ponto de origem da distorção das ideias e, portanto, das dissensões ou divergências entre o substitutivo atual e o projeto primitivo, esse organizado pelo Ministério da Educação em 1947, e depois várias vezes revisto por comissões ministeriais.

É bastante curioso que os pontos de reforma propriamente de ensino, referentes à composição dos cursos, sua duração e medidas gerais de descentralização administrativa são mantidos, ou apenas rapidamente modificados. Muitos dos dispositivos repetem mesmo a redação primitiva, ou a dos projetos revistos.

No que há grande mudança é nas formas de administração e nos critérios de aplicação dos dinheiros públicos. Quer um, quer outro desses pontos são assuntos para estudos especiais, e a eles certamente dareis grande atenção na sequência de vossas reuniões.

Aqui apenas teremos ensejo de a eles aludir.

O temor de um monopólio de ensino pelos poderes públicos levou o atual projeto a imaginar um sistema de administração curiosíssimo, sem similar em qualquer país do mundo. Podereis notar que, na órbita federal, se pretende criar um órgão supremo, acima e fora do Ministério da Educação, e que é o Conselho Federal de Educação; e que, na órbita estadual, se pretende a organização de conselhos regionais similares para cada Estado.

Do ponto-de-vista constitucional, há logo a fazer algumas observações. A forma ideada, quanto aos conselhos estaduais, e que é a base do sistema, pois estes indicarão a maioria dos membros do conselho federal, atenta contra dispositivos expressos da Constituição. De fato, diz o art. 18 de nossa carta política: "Cada Estado se regerá pela Constituição e pelas leis que adotar, observados os princípios estabelecidos nesta Constituição."

Ora, não havendo a Carta Federal indicado qualquer princípio sobre o assunto, isto é, sobre conselhos estaduais, claro está também que uma lei ordinária não poderá fazê-lo. Toda essa matéria é, em consequência, inoperante. Os Estados poderão seguir as regras aí estabelecidas, ou não. E, ainda mais: em relação a vários Estados, as suas próprias constituições já dispõem sobre conselhos estaduais de educação, indicando a forma de sua organização e até mesmo em alguns casos as suas funções. Isso quer dizer que, para que a lei possa ser executada, haverá necessidade de se reformarem essas constituições. Será isso possível e conveniente?...

Mas, ainda que a questão pudesse ser dirimida com rapidez, o que devemos fazer notar é que o projeto labora numa grande ilusão quando pensa que o progresso da administração, nos serviços de ensino, como em outro qualquer, resulte apenas da forma de indicar os homens, e não dos métodos e critérios que eles devam seguir.

Todo o progresso administrativo consiste em submeter a ação discricionária do administrador a princípios legais, antes de tudo, mas também em submetê-la a norma objetiva, à fundamentação menos empírica. Isso quer dizer que a administração se torna mais eficiente, mais segura, mais objetiva e, portanto, mais justa quando se funde em dados reais, convenientemente colhidos e interpretados. Por isso, em toda parte constituem-se órgãos técnicos, retirados, tanto quanto possível, da intromissão da política partidária. O INEP, criado em 1938, a isso já visava, e o seu desenvolvimento continuou e continua a ter esse objetivo. Ora, no caso do projeto, os conselhos estaduais, como por seu reflexo o Conselho Federal, serão logo contaminados pelo espírito de política de grupo e de partido.

As consequências serão sensíveis. Bastará verificar o encargo da distribuição de dotações pelos Estados, e não só por eles como também diretamente para auxílio a colégios particulares, e até mesmo para bolsas individuais de estudo. Toda essa parte está a exigir, portanto, um longo e cuidadoso estudo de vossa parte.

Nossa opinião é que muito mais útil seria a lei se estabelecesse alguns critérios objetivos e insofismáveis, quanto à distribuição de auxílio às unidades federadas. Por exemplo, certos índices da população, da insuficiência de renda *per capita* nos Estados, ou outros que permitissem traduzir o espírito da Constituição no que toca à ação supletiva de auxílio pelo governo federal. É o que fazem, por exemplo, os Estados Unidos e a Suíça. Um dos grandes instrumentos de progresso regional em educação nos Estados Unidos tem sido o sistema de auxílios federais, sempre pautado em obrigações recíprocas de cooperação, em projetos comuns.

Queremos deixar claro também que pessoalmente entendemos que deverá existir um plano objetivo de auxílio a instituições particulares de ensino, respeitados os princípios constitucionais. Cremos que fomos mesmo a primeira autoridade federal a assinalar, em documento público e em estudos especiais, essa necessidade. Somos, pois, insuspeitos para abordar a questão.

Mas, quanto mais examinamos o sistema ideado pelo projeto, mais verificamos que as medidas alvitradas não consultam os interesses reais do ensino, nem atendem ao espírito da Constituição.

Segundo o artigo 111 do projeto, por exemplo, de redação pouco clara, parece que se deseja que haja uma distribuição de recursos idêntica para as escolas públicas e para as escolas particulares. De fato, aí se diz que a cada aluno matriculado nas escolas médias e superiores oficiais, deverá corresponder uma bolsa individual da mesma importância dos gastos aluno-ano em tais estabelecimentos. E não será isso apenas. Como o projeto cuida também de subvenções e auxílios diretos aos estabelecimentos, o *quantum* das despesas com o ensino particular passaria a ser, por isso, maior do que 50% das possibilidades financeiras do poder público.

Num país das condições sociais do nosso, com variação de renda muito variáveis segundo os Estados, bem podeis imaginar o perigo dessa solução. Pode-se ver o perigo de certos grupos passarem a manejar o sistema de forma menos conveniente para os interesses do povo, isto é, para os interesses da vida democrática.

O que estamos observando na vida nacional é uma grande mudança de ordem social, quer dizer uma grande mudança da estrutura geral dos grupos e classes. O processo educacional, quando vitalizado por medidas de ação política realmente bem inspiradas, pode representar uma ação intencional muito fecunda, porque reduzirá os conflitos, tendendo a uma harmonização de ordem geral. Mas, quando, ao contrário, medidas mal inspiradas levem a acentuar dissensões e discordâncias, tudo poderá ser muito perigoso.

Com os vossos estudos, meus senhores, neste Congresso, a que não trago senão insignificante parcela, podereis concorrer para o esclarecimento de muitos pontos de dúvida, e, assim também, concorrer para o esclarecimento da opinião pública. O sistema democrático de governo e a filosofia de vida em que êle tem a origem, é o diálogo. Em filosofia diferente admitem-se opiniões unipessoais, ou de grupos de pressão, que apenas traduzem interesses e aspirações de minorias poderosas. Na democracia não.

Como vivemos em regime democrático, assegurado pela Constituição, tudo devemos fazer no sentido de melhores soluções de espírito cooperativo, e não de conflito.

Já há bons quarenta anos, escrevia o historiador inglês Wells que a humanidade entrava numa fase em que se iria assistir a uma desabalada corrida entre a educação e a catástrofe. Nós, educadores, acreditamos no valor construtivo da educação e, por isso mesmo, temos tomada a nossa orientação. É a que tem como lema um mundo menos imperfeito, por vigilante ação educativa, inspirado, como diz a nossa Constituição, em princípios de liberdade e de solidariedade humana.

Congratulo-me sinceramente convosco pela realização desse Congresso, e agradeço a gentileza de vossa atenção.

ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA

PEDRO ROSSELLO

Diretor do Bureau International de
l'Education.

Considero grande ventura para os organizadores do curso, para o professorado e para os participantes estarem eles associados a esta obra de vanguarda, a uma experiência cujos resultados irão repercutir não só além do país, mas do continente que os auspícia.

Sem pretender ser profeta, não creio arriscar-me demasiado ao prever que a formação de especialistas, de líderes da educação, alcançará um nível que seria impossível prever há poucos anos.

A explicação deste fenômeno é óbvia. Paralelamente ao desenvolvimento das demais atividades humanas, o ritmo do progresso da educação acelerou-se e complicou-se ao mesmo tempo. É para fazer frente às exigências desta complexidade crescente que a intervenção dos técnicos, dos engenheiros da educação torna-se cada vez mais decisiva.

Enquanto a construção de uma casa se limitava a uma planta baixa e, no máximo, a um andar, um mestre de obras era suficiente.

Em 1960, quando a estrutura e as dimensões da educação se tornam tão extensas e tão complexas como as de um arranha-céu, como prescindir dos especialistas, dos "arquitetos" da educação?

A formação desses técnicos, desses líderes — quase me atreveria a dizer desses estadistas — coloca uma série de problemas tanto mais interessantes quanto em sua maioria apresentam um caráter inédito.

Não é difícil um acordo com respeito às disciplinas básicas e especializadas que devem constituir o plano de estudos dos futuros especialistas. Porém, em pedagogia distinguimos entre instrução e educação. Acaso a formação do especialista não

Discurso proferido na inauguração do Curso de Especialistas em Educação no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em tradução da Prof.^a Nair Batista.

implica, ao lado da aquisição de determinados conhecimentos e técnicas, o desenvolvimento paralelo de determinadas aptidões específicas?

Será impossível promover o cultivo prévio e sistemático das atitudes que desejaríamos fossem adotadas pelo especialista em sua tarefa cotidiana? E quais são essas atitudes?

É em volta dessa pergunta que, se me fôr permitido, quisera formular algumas considerações.

a) Uma das primeiras atitudes do especialista é a de tratar, *ver com clareza* a essência, a medula das metas a alcançar.

Assim como o estrategista, o técnico em educação deve possuir uma visão clara dos objetivos que tem em vista. Cabe aplicar aqui a expressão favorita do grande vencedor da primeira guerra mundial, o marechal Foch: "Antes de tudo, vejamos claro."

Lamentavelmente, a obscuridade dos problemas aumenta em proporção direta de sua complexidade. É nunca os problemas educativos se haviam tornado tão intrincados como se nos apresentam na atualidade.

O especialista em educação deverá, pois, logo de princípio, sair do labirinto em que se verá cada vez mais encerrado pela realidade que o cerca.

O projeto principal n.º 1 oferece aos especialistas em educação uma excelente oportunidade para exercitar sua faculdade intuitiva e suas aptidões de clareza.

Quais são, em síntese, as metas imediatas — não falo das remotas — que se trata de alcançar?

Quando a UNESCO convida os governos da América Latina a mobilizar todas as suas forças para resolver de modo integral o problema do ensino primário, a batalha tende a concentrar-se em três frentes principais: o professor, o local-escola e o material escolar.

Compreendida em sua expressão mais simples, a campanha pretende abolir as discriminações existentes e assegurar a cada criança, sem exceção, o gozo dos três direitos elementares do aluno primário em meados do século XX:

1) *Direito ao professor* — Trata-se de obter que cada criança, quer nascida no planalto, na serra, no equador, na floresta ou no litoral, quer tenha visto a luz na cidade ou no vilarejo, desfrute durante seis anos dos cuidados de um professor competente. E não há necessidade de exigir que esses seis anos constituam uma ração educativa mínima. Se compararmos a criança a uma planta, este mínimo representará para ela 6.000 horas de insolação intelectual, quando em certos outros países crianças mais privilegiadas já recebem, obrigatoriamente, um total de dez, onze e até doze mil horas.

2) *Direito ao local-escola* — Cada aluno deve ter garantido, durante esse prazo mínimo de seis anos, o usufruto de um metro quadrado de superfície dentro de uma sala de classe limpa, clara, arejada e acolhedora. O direito de habitação completa-se com o direito a um mobiliário que responda às exigências elementares da pedagogia e da higiene.

3) *Direito ao material escolar* — Ou em termos mais concretos, direito ao livro de texto, ao caderno e à pena: não se sabe a razão por que o material de ensino tem sido considerado como fator desprezível. Talvez nos encontremos ante um resquício do caráter puramente oral da arte de ensinar. Porém, quem se atreveria a pedir a um dos melhores mestres de uma das escolas consideradas modelo, que lecionasse sem que cada aluno tivesse à sua disposição um livro de texto correspondente a cada disciplina, o número de cadernos necessários aos diversos exercícios e uma caneta e um lápis que escrevam de maneira legível. E não obstante, este é o milagre que se exige de milhares e milhares de professores rurais, cuja preparação deficiente se agrava com a ausência em quantidade suficiente dos auxiliares educativos mais imprescindíveis.

b) Uma visão clara dos problemas implica — e esta é a segunda atitude que se pode exigir do especialista — *a faculdade de hierarquizar os problemas*. Quem não foi vítima alguma vez do afã de resolver todos os assuntos de uma vez?

A sabedoria popular já proclamou que, quem tudo quer, tudo perde. O melhor meio de perder uma guerra é combater em várias frentes. O técnico em educação deve saber classificar as questões segundo uma ordem de prioridade. A arte de governar, dizem, consiste em escolher entre dois grandes inconvenientes. E postos ante o dilema de eger, a preferência deve recair, não no problema mais espetacular, porém no mais urgente. No plano da educação como em tantos outros, o artigo de primeira necessidade deve prevalecer sobre o artigo de luxo.

c) Parece desnecessário salientar que o técnico em educação deve *possuir um temperamento inovador*, ser homem de ação, com uma concepção otimista do resultado de todo esforço, disposto a lutar sem trégua pelo progresso. Isso não quer dizer que confunda o verbo "melhorar" com o termo "mudar" e o conceito de "atividade" com o de "agitação". Com efeito, se bem que pareça paradoxal, todo desejo louvável de modernização implica um poder de resistência aos mitos inerentes a determinados vocábulos como o de "novo" e "tradicional". Acaso o que se chama "novo" hoje, não será qualificado de "velho" amanhã? A "Pont Neuf" de Paris é a mais antiga da capital da França.

Se fazemos esta restrição, é porque o prurido do moderno o desprezo do clássico tem induzido alguns países a saltar etapas que alguns outros Estados, muito mais poderosos, ainda não superaram.

Como explicar, com efeito, que, ao pretender generalizar o ensino obrigatório nas zonas rurais, não se recorra nesses países ao sistema que consiste em confiar a um só mestre as seis ou oito classes da primeira série? Não por haverem sido preconizadas por Lancarter, as escolas primárias completas com mestre único deixaram de prestar grandes serviços, posto que, só nos Estados Unidos, há ainda 26.000 estabelecimentos desta espécie?

d) Saber *aproveitar as conjunturas* é outra das qualidades do estadista em assuntos de educação. Trata-se de perceber a tempo as correntes favoráveis ou desfavoráveis que condicionam a execução dos projetos ou planos educativos. É mais do que nunca necessário que o reformador saiba ler e interpretar a rosa dos ventos.

Com efeito, apesar dos obstáculos, jamais a conjuntura terá sido tão propícia. Tem sido dito que o dinheiro é o nervo da guerra. Queiramos ou não, o dinheiro é também o nervo da educação. E pela primeira vez na história já não são unicamente as forças espirituais as que propugnam pelo desenvolvimento da educação. As potências materiais, reacionárias até há pouco, descobriram finalmente que a educação não só cria riqueza como cria consumidores. O homem sem instrução basta-se a si mesmo. Não existe como cliente. É isto num momento em que, seja qual fôr o regime político-econômico dominante, a produção agrária ou industrial é cada vez mais escrava do consumo em grande escala. Daí que a conjuntura financeira, condição primária de todo desenvolvimento educativo, talvez seja, no fundo, mais propícia do que denotam as aparências.

e) De acordo com cálculos realizados, a produção científica aumenta anualmente em uns 6%, o que não representa nada de estranho se levarmos em conta que 90% dos homens de ciência, que têm existido desde o começo da história, vivem atualmente. Como consequência desse avanço das ciências, o especialista vê restringir-se cada dia o horizonte, o ângulo de abertura de sua especialidade.

Se por um lado nos podemos felicitar por este progresso, não há como ocultar o *perigo que a especialização extremada* significa para o técnico em assuntos de educação. É cada vez maior o perigo de que as árvores isoladas impeçam a visão da totalidade da floresta. O ideal seria que ao lado de sua especialidade, o técnico em educação fosse o que um humorista chamou "um especialista de coisas em geral". O técnico em educação

não deve esquecer que, apesar de tudo, — diria, antes de tudo — é um educador. E como tal, nada do que é humano pode deixá-lo indiferente. Pobre do especialista cujo temperamento se mostre alérgico aos grandes problemas apresentados pela marcha da civilização e às manifestações da cultura e da arte em geral.

f) Pode alguém atrever-se a encarar como uma das características específicas de um técnico em educação a posse de uma *grande dose de senso comum*?

É evidente que urge encontrar o antídoto que neutralize o ritmo trepidante, para não dizer frenético, da vida privada e profissional do homem moderno. Na esfera que nos interessa, assusta considerar o número de decisões que um estadista ou um administrador tem de tomar no transcurso de vinte e quatro horas. Acaso, damo-nos conta do risco que supõe a diminuição do tempo de reflexão que podemos dedicar ao exame de cada assunto que nos é submetido?

Só o senso comum, atuando como fator de discernimento entre o essencial e o secundário, salvará o especialista de perecer sob a massa de papel cada vez mais densa com que encobrimos, para não dizer escondemos, a essência das coisas.

Só o senso comum poderá recordar ao especialista que sua missão consiste em simplificar os assuntos, e que sua razão de ser reside, não em criar ou complicar os problemas, mas em resolvê-los.

Dizia-se que o destino de muitos Estados líderes consistia em preparar a guerra anterior, isto é, a guerra que já passou. Não seria correto afirmar que em educação nos afanamos em preparar a geração passada. Poder-se-ia dizer, ao contrário, que, com uma falta de senso comum notória, preparamos a geração futura, a que viverá o período álgido de sua existência no ano dois mil, como se tivesse de viver o ano 1960. Mais do que na educação urbana esse contra-senso é evidente na educação rural. No ano corrente, nos países mais evoluídos, 10% da população são suficientes para assegurar a produção agrícola. Anteriormente esta proporção era de 80 % Tudo se explica levando em conta que em 1800 um camponês necessitava de uma hora para segar com uma foice uma área de trigo; em 1850, com um gadanho, necessitava apenas de 15 minutos. Agora em 35 segundos não apenas sega como trilha a espiga de trigo nesses cem metros quadrados. Excelente tema de meditação para autores de planos de estudos e de programas das escolas rurais, os quais esquecem a miúdo que as crianças do campo terão de saber, por exemplo, tanta física como os da cidade, posto que muitos deles já não se dedicarão à agricultura e mesmo os que o façam, em vez de manejarem a enxada ou o arado, guiarão tratores.

g) Visão clara das coisas, poder de clareza, temperamento inovador, percepção das conjunturas, interesse pelas coisas em geral, senso comum. O quadro seria incompleto se não se acrescentasse certo fator que, embora óbvio, vale a pena ser proclamado. É a *fé na grandeza da missão*, que nos é recomendada. O técnico em educação deve acreditar em seu trabalho. Ninguém nos obrigou a escolhê-lo. Se bem no íntimo do foro interior sentimos surgir a dúvida ou a indiferença, então vale mais não nos empenharmos. A fé, diz-se, transpõe montanhas. Só a fé na transcendência da obra que lhe é confiada dará ao estadista em educação a força necessária para sair vitorioso das ingentes dificuldades com que tropeçará em seu caminho.

DISCURSO DE POSSE DO MINISTRO PEDRO PAULO PENIDO

Ao assumir a pasta da Educação e Cultura, em 7 de julho, na presença de altas autoridades, figuras representativas dos meios educacionais, parlamentares, estudantes, o novo Ministro proferiu estas palavras:

Permiti, senhores, que ora me seja dado encontrar força e inspiração no exemplo de lealdade e profunda obra criadora que se irradiou deste Ministério de Educação e Cultura, de cujas altas iniciativas culturais o Brasil toma consciência para a conquista de sua grandeza definitiva.

O Governo, neste momento decisivo de realizações históricas, integrou-se no sentido construtor da nova política, de que o mandato conferido pelo povo ao Presidente Kubitschek constituiu expressão altamente significativa. Nesta jornada em ritmo vertiginoso, com reflexos de esplendor sobre o futuro da Nacionalidade Brasileira, teve o grande estadista a cooperação leal, eficiente e tenaz do Ministro Clóvis Salgado, justamente em um setor a que Littré chamou o GRANDE CAMPO DE BATALHA DA CIVILIZAÇÃO.

Sentir-me-ia pequeno e desaparelhado, na minha mineira humildade de homem de província, se não tivesse percebido na honrosa confiança do Sr. Presidente da República — embora se trate de uma investidura por apenas alguns meses — a homenagem à grande e incomparável efetividade dos educadores brasileiros; homenagem que se dirige à Universidade, e não a mim pessoalmente, pois que, antes de tudo, me orgulho de ser homem de equipe. É imensa, pois, a ventura do Reitor da Universidade de Minas Gerais em ser o veículo do tributo do Governo ao magistério de todos os graus e à realidade integradora da instituição da Universidade, que se afirma e avança em todos os recantos da Pátria.

Quero acentuar, e com a maior ênfase possível, o reconhecimento do Governo ao Conselho Nacional de Educação, elaborador da múltipla experiência educacional do Brasil, antena captadora de suas aspirações, juiz equilibrado e equânime dos seus empreendimentos, autêntico Tribunal Superior do Ensino no Brasil.

E assinalo, senhores, com incontido orgulho, a presença, aqui, do Conselho Nacional do SESI, obra fecunda dos homens de empresa, que faz fulgurar a previdência social como atividade educativa de primeira ordem. É um novo instrumento de uma nova modalidade da educação moderna, revelando, sob a intensa luz das realizações incontestáveis e a fecundidade criadora da filosofia da paz social, mais um esforço convergente para a formação do novo homem brasileiro.

Meu caro Ministro Clóvis Salgado:

Desejo significar a V. Ex.^a que, no prosseguimento da obra aqui lançada, se não de empenhar todas as minhas forças e aptidões, a fim de que o Ministério da Educação não se desmobilize. Este continuará sendo um Ministério operativo, e não contemplativo; um intérprete, e não uma testemunha; um artífice, e não um espectador; um edificador, e não um usuário.

O dinamismo que de contínuo se acrescenta ao impulso já adquirido pelo Ministério da Educação não há de alterar-lhe a estrutura. Em seus dois pólos — educação e cultura — sintetiza êle todo um processo irreversível. A educação aparelha o homem para o desenvolvimento, torna-o senhor das imensas riquezas de seu país privilegiado e outorga-lhe as conquistas e realizações da ciência e da técnica. Educação para o desenvolvimento que rasga estradas, cria indústrias, expande o território, domina o átomo, constrói Brasília, expressão altiva e generosa de nossa própria grandeza, lança cravada no futuro nosso e da América, monumento e marco de uma época.

O próprio ritmo do desenvolvimento, que realiza em limitados anos um processo que noutras partes constituiu a sedimentação de decênios, senão de séculos, cria tarefas imensas para a cultura, que deve ser a consciência da profundidade e alcance dos próprios feitos desta hora fecunda, que nos transfigura e agiganta como nação. É a tarefa hercúlea de elaborar, exprimir, sintetizar e impulsionar ainda mais alto a frutificação espiritual do progresso material.

Assim, o Ministério da Educação mantém a convocação e mobilização permanente de seus próprios e magníficos recursos, funcionais como órgão da administração pública, e das imensas e poderosas forças da sociedade brasileira, de que é a um só tempo, intérprete e instrumento. Com o dinamismo, a eficiência, a operosidade do funcionalismo do Ministério da Educação, temos segurança de bom êxito na continuidade de ação, que é o nosso objetivo único e essencial.

Reforçaremos, mais e mais, os elos da íntima cooperação com os homens da empresa, cujo devotamento à causa do ensino abrange um campo que vai desde a alfabetização, passando pela mão-de-obra qualificada e detendo-se na formação de técnicos de média e alta especialização, até a comunhão fecunda da Uni-

versidade — Indústria. Este esforço comum multiplicou salas de aula, plasmou escolas de artífices para suprirem a indústria automobilística e de construção naval, introduziu as cátedras técnicas nas Universidades, e nos dará, em 1960, a primeira turma de geólogos formados no Brasil. Escusado dizer-vos da significação integradora das tarefas em curso. Elas não se restringem ao formidável impulso urbano de nossa civilização: incidem sobre o campo, ao qual já entram a proporcionar recursos mecânicos, conhecimentos especializados e elevação do nível de cultura, o que há de intensificar-se à base da sólida plataforma industrial e à agricultura imprimirá um cunho de indústria, dando-lhe plano, coordenação, técnica, organização e previsão. Assim, o previu e concebeu a visão política do Presidente Juscelino Kubitschek, que, como êle mesmo acaba de afirmar, lega "às administrações vindouras os elementos fundamentais a uma agricultura compatível com as exigências de um país moderno, forçado a produzir em quantidade considerável, dentro dos princípios tecnológicos".

Cabe agora, senhores, especial referência à contribuição importante das Forças Armadas à política educacional do País, contribuição definida e consagrada através de nossa própria História. Elemento plasmador da nacionalidade e do regime, a parte armada da Nação representou-a no martírio do Alferes Tiradentes, que anunciou a Independência, na Proclamação da República, com Deodoro; na sua consolidação, com Floriano; e, nos dias atuais, assegurou a estabilidade do regime constitucional, firmando o império da lei e da continuidade democrática.

A nossa convocação dirige-se, alto e bom som, ao mundo do trabalho, essa força nova da consciência nacional e da realidade social brasileira. Nosso operário é cada vez menos o homem que despende apenas e simplesmente energia física, para ser, cada vez mais, o homem que sabe fazer, porque faz, para que e para quem faz. Não é o pária algemado à máquina, como seu antecessor europeu do século XIX; é o artífice e construtor de uma pátria, um homem novo e sem precedentes, liberto de todas as servidões.

Nosso apelo ardente de confiança, endereça-se à mulher brasileira, silenciosa edificadora de consciências no recesso dos lares e contingente inestimável de inteligência e capacidade de trabalho chamado às mais relevantes funções em todos os setores de atividade. Mestre e técnica, educadora e, especialista, encarnação da lucidez e dignidade de uma nação, tem a mulher brasileira a seu alcance um mundo desdobrado. Para ela, o Brasil — na escola, na fábrica, na tribuna, na função pública, nos postos de comando.

E há vibração de fé e confiança no chamamento à nova geração, — muito particularmente à mocidade estudantil, tão sensível aos problemas nacionais, tão generosa no seu espírito de sacrifício, tão brasileira no seu impulso idealístico. Para ela existe toda a estrutura do Ministério da Educação; para ela, presente e futuro da Pátria. Quanto mais estudiosa, isto é, quanto mais sequiosa de saber, quanto mais impregnada da responsabilidade de saber e conhecer para atuar e servir, tanto mais nos ajudará e obrigará.

Deixei para o fim, intencionalmente — nunca por subestimação — o apelo aos educadores, aos mestres. Jamais, colegas, nossa missão teve neste País a importância e o alcance que hoje tem. Agora, amigos, não se trata somente de resguardar e cultivar as tradições espirituais e cristãs do nosso magistério. Essa herança preciosa, da qual não abrimos mão, e que vem dos primórdios da formação brasileira, não é passiva e apática: ela nos inspira e impele, no momento em que se nos confia tamanha responsabilidade na formação do homem brasileiro. É de lamentar que muitos não compreendam a grandeza e não alcancem a fecundidade desta hora. Vêem as fábricas, e não vislumbram sequer as escolas que as tornaram possíveis; vêem as cidades e percorrem as estradas, porém, não se capacitam do espírito, da cultura, da competência profissional dos seus construtores. A meta final e decisiva — é o homem. Pela primeira vez na história republicana, sob o Governo Kubitschek — para honra nossa, que o seguimos e o ajudamos, que trabalhamos e produzimos sob sua orientação e comando — reservaram-se os 10% constitucionais da receita do País ao Ministério da Educação. Eis a prova de que o ensino, o espírito e a cultura não ficaram em plano secundário, mas foram guindados à relevância que lhe cabe de fato e de direito. Não se trata, no entanto, do homem abstrato, na responsabilidade que nos é confiada. É o homem novo, brasileiro — o novo homem, armado de ciência e técnica, de espírito alevantado e altivo; e aqui enraizado, desta terra o senhor indiscutido e indiscutível. Homem brasileiro, que varreu os complexos da inferioridade e cuja proverbial capacidade de improvisação não é mais do que a capacidade de realizar e criar em ritmos mais rápidos que todos os outros. Desde os grandes feitos esportivos, cujas láureas se concentram no Brasil, até às mais altas conquistas científicas — isolando, no País, o urânio nuclearmente puro, ou, no estrangeiro, impondo a nossa inteligência mediante figuras jovens de nossa terra.

Espelho desta nossa grandeza é esta Capital, obra-prima da vontade, coragem e decisão nacionais. Ela já nasceu das mãos criadoras dos brasileiros. Daqui olhamos o mundo confiantes. Nossos arquitetos e urbanistas, universalmente famosos, nossos operários e técnicos, senhores de ritmos de trabalho que emo-

cionam e surpreendem as velhas civilizações, criaram este mirante, do qual vemos e conhecemos o que vamos criar e conquistar para o Brasil e para as gerações de amanhã.

Na raiz de tão insigne façanha, em que se integram e unificam indissolivelmente épocas e culturas — o Norte e o Sul, o litoral e o interior — num mesmo e potente Brasil, subjaz o trabalho anônimo e pouco valorizado dos mestres. Ninguém melhor do que os professores de todos os recantos pode trazer um depoimento fidedigno e completo acerca dos matizes de estados de espírito locais e regionais, das reações despertadas e das aspirações dos brasileiros em todos os recantos. A síntese da alma nacional está nas mãos dos educadores. Por isso mesmo acalento a ideia de ainda poder reuni-los e ouvir suas observações, críticas e conselhos, colhê-lhes as experiências e os sonhos em todas as partes deste Brasil inexaurível, para culminar com a afluência aqui de seus representantes, como a alma, o sopro divino no corpo desta Brasília que é a juventude e a maturidade nacional, o presente que audaciosamente moldamos e o futuro que sem desfalecimentos continuamos a construir.

Acalento a esperança de que, pela voz dos mestres, se comprove e proclame que realizamos a educação para o desenvolvimento e o desenvolvimento para a educação.

Essa codificação da experiência dos educadores brasileiros, articulada com as dos educadores dos países irmãos, há de formar o capítulo educacional da Operação-Pan-Americana e projetar para o mundo a contribuição dos educadores da América.

A hora é de construir, senhores.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Dando continuidade à documentação relativa ao Projeto 2.222-B, de 57, apresentamos novo pronunciamento da Associação Brasileira de Educação, constante de esboço de substitutivo enviado à apreciação da Câmara Alta e sua justificação.

A presente Comissão é a terceira designada, no decurso dos últimos anos, pela Associação Brasileira de Educação, para formular pareceres sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. A primeira enviou em 1951 à Câmara dos Deputados Sugestões minuciosas, decorrentes de conclusões aprovadas na Décima Conferência Nacional de Educação. Essas Sugestões foram publicadas no Diário do Congresso Nacional de 24 de agosto de 1958, págs. 3.818 e 3.820.

Diante de novos projetos surgidos na Câmara dos Deputados, uma segunda Comissão foi designada no ano findo pela ABE, e os seus pareceres foram também insertos no Diário do Congresso Nacional — (20 de outubro de 1959) — (págs. 7.510 a 7.517). Tendo sido aprovado pela Câmara um novo substitutivo, o Conselho Diretor da Associação julgou necessário uma nova consideração do assunto e dela incumbiu a presente Comissão. Ao oferecermos à consideração dos Srs. Senadores o esboço de um Substitutivo, é jubilosamente que declaramos estarem nele incorporadas as principais ideias que vêm sendo persistentemente defendidas na Associação Brasileira de Educação.

JUSTIFICAÇÃO DO ESBOÇO DO SUBSTITUTIVO

Ao estudarmos o projeto da lei de diretrizes e bases da educação nacional e os diversos substitutivos para êle sugeridos dentro e fora do Congresso, vemos que todos consideram ser da competência da lei:

- 1 — Definir os objetivos gerais da educação nacional:
- 2 — Caracterizar as atribuições educacionais dos governos do país nas diferentes jurisdições, bem como as da iniciativa privada;

- 3 — Constituir na administração federal determinados órgãos educacionais;

Se tivermos claramente em vista as necessidades do país, chegaremos à conclusão de que, aos objetivos da lei acima mencionados, devem juntar-se os seguintes, embora um deles fique expresso em forma negativa ;

- 4 — Assegurar a elaboração de planos a vigorarem por determinado prazo;
- 5 — Abster-se de preceitos imobilizadores da evolução educacional no país.

I — OS OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Hoje vai-se disseminando a convicção de que as escolas, já nos graus primários, não podem ser neutras quanto aos objetivos políticos fundamentais da nacionalidade, ainda que o quisessem ser. Ou elas educam para a democracia, ou educam para o personalismo, para o absolutismo. Ou habituam as crianças a escutarem as opiniões alheias, a dominarem as suas emoções, a refletirem, a formarem convicções próprias e a exprimi-las, ou elas as condenam à escolha entre o acatamento servil e a indisciplina impulsiva.

Repelindo a neutralidade, a nossa Carta Constitucional diz que a educação deve "inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". A definição é por demais concisa e por isto os diversos projetos da lei complementar procuram ampliá-la. No projeto, ora em trânsito no Senado, pare-ce-nos ter havido uma preocupação demasiado intelectualista. Nas primeiras Sugestões formuladas por uma Comissão designada pela Associação Brasileira de Educação foi dado o devido destaque ao desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando. Elas ainda nos parecem as mais satisfatórias, se lhes adicionarmos o objetivo da pesquisa das aptidões individuais e dos meios de satisfazê-las, como se verá no esboço que sugerimos.

Segundo pensamos, a lei não deveria ir neste capítulo além dos objetivos *gerais* da educação. Segmentar esses objetivos pelos diferentes graus de ensino é uma tarefa eminentemente técnica, que nem mesmo seria própria à legislação estadual e poderia, quando muito, aspirar a figurar em regulamentos. Definir concisa e expressivamente os objetivos nos diferentes graus é tarefa difícil de ser alcançada. Não a alcançou certamente o

projeto em exame. Basta ler o art. 25: "O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social." O primeiro objetivo compete tanto ao ensino primário como ao pré-primário e ao médio, pois em todos esses graus se trata de desenvolver "o raciocínio e as atividades de expressão". Na segunda parte o pensamento está obscuro: se substituirmos, para torná-lo mais compreensível, a palavra *integração* por *adaptação*, cumpre lembrar que esta, relativamente ao meio físico, é sobretudo uma atividade biológica realizada pelo organismo individual e só secundariamente depende da educação.

A definição da educação nas escolas médias como destinada à "formação do adolescente" (art. 33) é evidentemente muito pouco significativa.

Comparem-se esses objetivos com os fins gerais da educação expressos no art. 3.º e ver-se-á como estes ficaram amesquinha-dos ao serem parcelados pelos diferentes graus.

Finalmente cumpre notar que a definição dos objetivos gerais da educação ficaria inteiramente platónica se a lei não cogitasse de sanções para o caso desses objetivos serem violados. Tal lacuna foi preenchida nas primeiras sugestões vindas da Associação Brasileira de Educação e em nosso esboço (art. 24 e parágrafos).

II — AS ATRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS

A separação das atribuições educacionais entre o governo federal e os estaduais não pode ser feita sem o conhecimento da tradição nacional a respeito.

A melhor exegese dos textos constitucionais de 1891 mostra que eles visavam a uma real descentralização do ensino. Nada nesses textos autorizava a União a estabelecer normas para a organização dos estabelecimentos de ensino médio e superior mantidos pelos Estados e pela iniciativa privada. Nada a autorizava a fiscalizar esses estabelecimentos. Tão profundo, entretanto, era o sulco deixado pela tradição centralizadora, originada na época colonial e revigorada no Império, que os textos constitucionais passaram a ser ignorados. A primeira República, como as posteriores, foi prolífera em leis e regulamentos sobre o assunto, e sua aplicação foi sendo fiscalizada por corpos de inspetores federais.

Na Assembleia Constituinte de 1934 procurou-se a princípio um compromisso entre a tradição e as novas ideias: à União caberia o poder de traçar *diretrizes* para a educação, no país, mas aos Estados caberia o de organizar os seus *sistemas públicos*

educacionais. Os que pugnaram por esse compromisso atribuíam à expressão — "sistemas estaduais de educação" — um significado semelhante ao adotado no país donde era importada: Estados Unidos da América do Norte. Lá, os Estados, em face do governo federal, gozam de inteira liberdade não só em administração como em legislação escolar. A situação nossa se aproximaria desta, mas não seria idêntica, em vista da União passar entre nós a ter constitucionalmente o poder de traçar diretrizes, que nos Estados Unidos não existe. Como todos sabem, os constituintes de 1934 estavam procurando seguir a orientação iniciada pela Assembleia de Weimar, quando esta constituiu a primeira República Alemã.

Mas a expressão *sistemas públicos de ensino* perdeu entre nós o mordente que lhe era congênito quando, à última hora, em 1934, foi inserto na Carta Constitucional um dispositivo dando ao Governo Federal o poder de determinar as condições de reconhecimento das escolas médias e superiores e de fiscalizá-las. Praticamente, voltou-se à situação anterior.

Em 1946, o dispositivo acima referido não foi reproduzido na Carta Constitucional, mas a União ficou tendo o poder de traçar não somente *diretrizes* como também *bases* para a educação nacional. A palavra *bases* não tinha um significado profissional conhecido e era estranha em geral à literatura pedagógica e à prática legislativa no assunto. O seu autor, Dr. Gustavo Capanema, não lhe atribui um significado muito diverso de *diretrizes*, mas acha que esta última pode ter a elasticidade que lhe quiser atribuir o legislador ordinário. Os seus antagonistas replicam que a autonomia indispensável aos *sistemas públicos de ensino* consagrados na Constituição é incompatível com minúcias legislativas federais.

Em face de textos constitucionais passíveis de interpretações diversas, o conflito entre a tradição secular e as novas correntes descentralizadoras só pode ser resolvido por meio de *compromissos* na lei complementar. Todas as tentativas a esse respeito se tornam naturalmente sujeitas à crítica de não obedecerem a cânones lógicos definidos. Não vamos analisar senão três dessas tentativas.

O anteprojeto primitivo enviado ao Congresso Nacional em 1948, pelo Poder Executivo, atribuía aos Estados o poder de fixar as condições de reconhecimento das escolas de grau *médio* e de fiscalizá-las, mas: a) já estabelecia na própria lei federal várias condições sobre a organização do ensino nesse grau; b) dava ao Conselho Nacional de Educação o poder de fixar um currículo mínimo para as referidas escolas; c) mantinha o controle federal sobre o ensino superior. Além disto, todas as decisões do Conselho eram sujeitas à homologação pelo Ministro da Educação.

Inspirada nas decisões da X Conferência Nacional de Educação, elaborou em 1951 Sugestões para um anteprojeto uma Comissão designada pela Associação Brasileira da Educação, à qual já nos referimos. O *compromisso* adotado por essa Comissão consistiu em manter o ensino primário e normal sob o controle estadual e o médio e superior sob o federal, mas facilitou o processo descentralizador pela exclusão na lei de quaisquer dispositivos imobilizadores da experiência, e pela atribuição da prerrogativa de estabelecer normas para o ensino médio e superior a um Conselho Nacional de Educação, escolhido pela maior parte regionalmente e obrigado taxativamente a permitir adaptações regionais e locais (parágrafo 3 do art. 13 das Sugestões).

O projeto agora remetido ao Senado pela Câmara procurou seguir neste capítulo a orientação traçada no projeto primitivo de origem oficial. Transferiu para os Estados a prerrogativa de estabelecer normas para o ensino médio (parágrafo 3 do art. 16). Mas o Conselho Federal de Educação ficou tendo o poder de influir no currículo de tal ensino, indicando até cinco disciplinas obrigatórias para constituí-lo (parágrafo 1 do art. 35). Muito menos defensável: à própria lei federal ficaram incorporados numerosos dispositivos de natureza técnica, limitando, relativamente ao ensino médio, o campo da experimentação nacional. Para verificá-lo basta ler os diversos artigos dos capítulos I, II, III e IV do Título VII e do Título VIII. Será difícil encontrar-se na legislação dos países mais adiantados em educação qualquer exemplo de uma adesão tão extremada a preceitos legais uniformizadores. Mesmo na Inglaterra, onde a pequena extensão do país poderia justificar a uniformidade, a Lei Educacional de 1944 mostra a extrema reserva do legislador ao penetrar em tal seara: ela se limita, nesse capítulo, a definir, em um único artigo, os objetivos gerais da educação.

A transferir aos Estados uma atribuição já legalmente atrofiada de organizar normas para o ensino médio, parece-nos preferível confiar-lhes a elaboração inicial dessas normas, mas exigir sua aprovação pelo Conselho Federal de Educação, obrigado a promover adaptações regionais e locais (v. parágrafo 1 do art. 16 do nosso esboço). Assim se aproveitariam os dispositivos mais interessantes do projeto vindo da Câmara e das Sugestões providas da A.B.E.

Cumpramos salientar que o projeto invade a esfera de atribuições estaduais quando define qual deve ser o preparo e quais devem ser as funções de funcionários estaduais tais como inspetores e orientadores de ensino (parágrafo 2 do art. 16 e artigos 62 a 65). Acresce que tais definições incluídas solenemente na lei federal são impugnadas tecnicamente por estudiosos dos problemas pedagógicos.

Criar Conselhos Estaduais de Educação e estipular a sua composição não parecem ser legítimas decisões de uma lei federal. É, entretanto, o que faz o art. 10 do projeto. Como nos parece que a criação daqueles órgãos é tão conveniente quanto a do Conselho Federal, julgamos indicado fazer dela depender a concessão do auxílio financeiro federal em educação.

Em relação ao ensino superior, o projeto segue uma orientação difícil de ser defendida. Enquanto pelos arts. 9, 14 e 15 fica praticamente aos Estados o poder de *reconhecer* as suas próprias universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, à União, pelo art. 14, fica o de reconhecer e inspecionar as universidades e estabelecimentos isolados mantidos pela iniciativa privada nesses Estados. Se a autonomia estadual ficasse violada com a fiscalização federal no primeiro caso, também o ficaria no segundo. E, para maior perplexidade, vem o artigo 84 dando ao Conselho Federal a atribuição de suspender, em certos casos, por tempo determinado, a autonomia "de qualquer universidade, oficial ou particular". Não tendo o poder de autorizar o funcionamento das universidades estaduais, isto é, não tendo o poder de *prevenir*, o Conselho não deveria ter o de *punir*.

Enfrentemos agora o problema dos direitos e deveres do Estado, da família e da iniciativa privada em educação. Em primeiro lugar, devemos notar que existe hoje um acordo geral para recusar a qualquer dessas entidades o direito a um monopólio em educação. Tais monopólios seriam além disso injustificáveis em face da nossa Carta Constitucional. Praticamente a questão a ser solucionada pelo legislador ordinário é a seguinte: "Deverá o Estado dedicar a maior parte dos seus recursos financeiros educacionais a criar e manter escolas para o povo, primárias e médias, ou a estimular a iniciativa privada a criá-las e mantê-las?" Pelo que se tem lido a respeito parece que não somente os gregos como os troianos aceitam a adoção do primeiro alvitre consubstanciada no art. 93 do projeto vindo da Câmara. Esse artigo na sua parte inicial e mais incisiva assim reza: "Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino...."

Mas acontece terem ficado no projeto princípios doutrinários que, interpretados de certa maneira, podem levar a consequências opostas às previstas no art. 93. É assim que o parágrafo único do art. 2 diz: "À família cabe escolher com prioridade o gênero de educação que deve dar aos seus filhos." Esse é um dos direitos humanos insertos na Declaração Universal aprovada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Ao ser transposto para o projeto de nossa lei foi-lhe dada uma interpretação segundo a qual o Estado deveria custear a educação das crianças necessitadas em escolas particulares, se estas fossem preferidas pelas respectivas famílias. No próprio pro-

jeto esse pensamento vem reproduzido no artigo seguinte, no qual se diz que o direito à educação é assegurado não somente "pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa privada de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor" como "pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos". Diante dessas disposições, resulta que, em vista de serem maioria as famílias brasileiras dotadas de meios insuficientes, se elas preferirem escolas particulares, a maior parte dos recursos do Estado será concentrada na manutenção dessas escolas através das famílias.

O princípio inserto na Declaração dos Direitos Humanos não nos parece autorizar a última conclusão. Como assinalam os autores do parecer remetido à Câmara dos Deputados, o ano findo, pela Associação Brasileira de Educação, "o direito de escolher o *gênero* de educação é uma coisa, o direito de escolher esse *gênero* e exigir que o Estado o custeie é outra". (Diário do Congresso Nacional de 20 de outubro de 1959, Seção I, pág. 7.515, col. 3). Mas prova cabal de que o princípio de prioridade familiar não autoriza tal conclusão é que esta não é adotada na prática educacional de nações como a Inglaterra, os Estados Unidos e a França, signatários da Declaração. Em nenhuma delas se admite que as previsões orçamentárias em matéria de educação fiquem dependendo das preferências das famílias.

O parágrafo 1.º do art. 94 ajunta mais uma contradição quando dispõe que os recursos concedidos sob a forma de bolsas-de-estudo "poderão ser aplicados pelo candidato em estabelecimento de sua livre escolha". Agora se transfere, da família para o estudante, a prerrogativa de escolher os estabelecimentos de ensino, para o exercício da qual nem ela nem ele se acham preparados.

Nos países em que predominou por muito tempo um laicismo intransigente, como em França, os seus adeptos, infensos a qualquer forma de subvenção aos estabelecimentos de ensino confessionais atacam até hoje a lei que ampliou o número de bolsas à iniciativa privada, por considerá-las uma forma de subvenção disfarçada. Entre nós, porém, esse estágio já foi de há muito transposto com a subvenção oficial *direto*, aos estabelecimentos de ensino particulares, religiosos ou não. Sejam, porém, diretas ou indiretas, as subvenções devem ser feitas a critério da autoridade pública, que certamente delas fará um estímulo às instituições capazes de aperfeiçoar-se, em virtude, por exemplo, de possuírem professorado competente e devotado. Não são as famílias e muito menos os estudantes os melhores juízes para a distribuição desses prêmios.

III — CONSTITUIÇÃO DOS ÓRGÃOS EDUCACIONAIS BÁSICOS

Todos os anteprojetos e projetos até agora apresentados, visando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criam um Conselho de Educação, apelidando-o ora de *Nacional*, ora de *Federal*. A autonomia atribuída a esse órgão é variável e pode ser avaliada conforme a importância dos casos nos quais a decisão do Conselho é definitiva ou tem de ser homologada pelo Ministro da Educação e Cultura. A convicção mais fundamentada nos parece ser que as funções normativas bem como outras de julgamento administrativo que versem, por exemplo, sobre autorização para funcionamento de instituições educacionais, cabem mais apropriadamente a um órgão coletivo do que a uma autoridade singular. Assim a primeira deveria ser a instância final.

A mais generalizada doutrina jurídica e a prática universal mostram que, neste capítulo, não se ergue como um obstáculo o princípio da não delegação de poderes. A separação desses poderes em sua pureza é geralmente considerada impraticável, e nenhuma constituição pode obrigar ao impraticável. Por outro lado, aqui também não se pode invocar o argumento de pertencer o poder regulamentar somente ao Presidente da República. Tal poder não abrange todas as normas que não estejam inscritas em leis. Basta lembrar a função reguladora de vários órgãos que lidam com a economia nacional. Basta lembrar as normas estabelecidas em simples portarias ministeriais, inclusive no campo da educação.

A separação entre *lei* e *regulamento* e entre *regulamento* e *normas* de outra natureza, por achar-se ainda na fase empírica, fica na alçada das leis ordinárias específicas. Achamos, pois, que uma lei da importância fundamental da lei de diretrizes e bases da educação nacional pode perfeitamente investir um Conselho Federal de Educação de amplas funções normativas. Nos Estados Unidos, onde também a separação de poderes se acha consagrada constitucionalmente, tais funções são desempenhadas por diversas comissões reguladoras federais e, na esfera estadual, os conselhos de educação são dotados de ampla autonomia. Entre nós a aspiração a um Conselho Nacional autônomo vem sendo defendida há longos anos por diversas comissões designadas pela Associação Brasileira de Educação, para estudar o assunto. Esposou-a a X Conferência Nacional de Educação, reunida em 1950. Finalmente consubstanciou-se nas Sugestões elaboradas no ano seguinte por uma Comissão à qual presidia o eminente jurista Dr. Prado Kelly.

Conforme já foi justamente lembrado, a autonomia do Conselho não impede que ao Ministro fique uma vasta esfera de atividades: de um lado, na defesa perante o Presidente da República e perante o Congresso, da necessidade de irem aumentando progressivamente os recursos federais para educação, de outro, no estímulo constante e pessoal aos empreendimentos de maior vulto iniciados, nos diversos pontos do território nacional, por autoridades oficiais ou pela iniciativa privada. Ele deve ser também, perante o público, um intérprete autorizado das aspirações da opinião profissional de cuja justiça esteja convencido. Finalmente, o sistema *supletivo* federal já se acha em certos graus suficientemente hipertrofiado para que o bom funcionamento das molas administrativas exija uma supervisão geral incansável e perspicaz.

Assim, pois, não nos parece que exalte o prestígio do Ministro, e ainda menos o do Conselho Federal de Educação, a exigência de serem homologadas por aquele as decisões mais importantes deste, conforme dispõe o parágrafo 1.º do art. 9 do atual projeto.

Relativamente à composição do Conselho Federal, não achamos inteiramente satisfatória nem a fórmula do projeto, nem a das Sugestões primeiras provindas da Associação Brasileira de Educação. Da primeira adotamos a ideia de constituir-se a maioria do Conselho com representantes das diversas unidades federativas. Da segunda achamos interessante a Sugestão para que o Presidente da República escolha quatro membros entre pessoas com experiência na administração de sistemas públicos de ensino e outros quatro entre representantes de associações agrícolas, industriais, comerciais e culturais (ver art. 18 do nosso Substitutivo). Com estes últimos membros o Conselho terá a assistência da opinião associativa, incluindo a de grupos vitalmente interessados na economia nacional e, por conseguinte, atentos aos reflexos da educação no progresso dessa economia.

Sob o ponto-de-vista técnico, as funções mais importantes do Conselho são as que se referem ao ensino superior, que a "União continuará a controlar. O crescimento imoderado da rede federal exige uma atenção particular. A subdivisão do Conselho em câmaras para os diferentes graus do ensino não concorre para o desempenho cabal das funções relativas ao ensino superior, por isto que a maioria ou mesmo a totalidade dos membros do Conselho poderá não ter conhecimento adequado dessas funções. Pareceu-nos, pois, justificada a aspiração dos que acham necessário adaptar ao nosso país a instituição britânica do *University Grants Committee*, à qual atribuímos o caráter de órgão consultivo do Conselho (ver, em nosso esboço, artigo 13 e seus parágrafos e, nos seguintes, os dispositivos referentes à Comissão do Ensino Superior).

Achamos fundamentada uma das Sugestões anteriormente providas da A.B.E. relativamente à criação na lei do órgão executivo federal de maior importância: O Departamento Nacional de Educação. Hoje, porém, achamos talvez seja melhor deixar a uma lei especial a discriminação minuciosa de suas funções. No mais devemos concordar em que a experiência provou os malefícios do decreto-lei que, em começos de 1946, mutilou o Departamento retirando-lhe várias Diretorias. Cumpre repetir de quando em quando o princípio formulado por Roederer há mais de um século: "*Déliberer, c'est le fait de plusieurs; aãmi-nistrer, c'est de fait d'un seul*". Não é demais, pois, que a Lei de Diretrizes e Bases procure ensejar a aplicação do princípio no domínio educacional, *tanto quanto possível*.

IV — EXIGÊNCIA DO PLANEJAMENTO

Ao estudar-se a experiência dos países politicamente melhor organizados quanto à concessão do auxílio financeiro pelos governos nacionais aos governos regionais ou locais, emergem duas lições de grande valor: uma é a das vantagens decorrentes da fixação de um critério para esse auxílio; outra é a das vantagens decorrentes de ser antecipado legalmente o seu montante anual. Sem um critério prévio, fixado na lei ou nela exigido, fica à discrição do Executivo proteger as regiões onde tem mais amigos. Tão dolorosa tem sido a nossa experiência a respeito que não poucos pretendem ter o arbítrio na distribuição dos recursos federais subvertido o regime federativo. Quanto à fixação do *quantum* a ser concedido anualmente, durante determinado período, é fácil imaginar que isso possibilita aos Estados planejarem a aplicação das próprias verbas e do auxílio federal.

É preciso, porém, que o planejamento estadual se entrose com o federal. As despesas federais com educação passaram a crescer sensivelmente. E nem sempre benêficamente. Iniciativas partidas ora de órgãos do Executivo, ora de particulares, ora de representantes da Nação, tornam-se vitoriosas, sem que uma visão do conjunto tenha permitido decidir esse problema: no oceano das necessidades nacionais em educação, não haveria outras mais urgentes clamando por satisfação? Caminhamos assim no escuro.

No projeto em trânsito no Senado, não vemos que os problemas acima expostos tenham sido levados em consideração. Nenhum dispositivo exige um critério para a distribuição do auxílio federal aos Estados. Nenhum exige a fixação desse auxílio por certo número de anos. Quanto ao planejamento, é verdade que o parágrafo 2.º do art. 92, ao fixar as parcelas dos recursos federais para os Fundos de Ensino Primário, Médio

e Superior, acrescenta: — "O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada fundo." Mas que autoridade terá esse Plano em matéria orçamentária se não fôr aprovado em lei?

O único anteprojeto que trata do assunto é o consubstanciado nas Sugestões providas da A.B.E. (art. 9 e seus parágrafos). Mas que esses dispositivos se acham incompletos foi reconhecido em pareceres da mesma origem, publicados no "Diário do Congresso Nacional" de 20 de outubro de 1959 (pág. 7.513, col. 4, e pág. 7.514, cols. 1 e 2). O melhor meio de solucionar o problema nos parece ser instituir, por lei, planos quinquenais e incumbir o Conselho Federal de organizar e encaminhar ao Ministro os anteprojetos dessas leis, após um inquérito sobre as necessidades do país e a organização de uma escala de prioridades (v. art. 9 e seus parágrafos e letra c do item B do art. 16 do nosso esboço).

Como opor um dique ao crescimento anormal do ensino superior, estimulado pelas *federalizações*? O projeto vindo da Câmara procurou fazê-lo parcelando em partes iguais os recursos federais para os Fundos dos diversos graus (parágrafos 1.º do art. 93).

Mas achamos melhor atribuir uma preferência aos dois primeiros graus do ensino, pois são eles os que visam as escolas para o povo. Assim reza o parágrafo único do art. 8 do nosso esboço: "Os recursos federais serão destinados preferencialmente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino primário e médio." Conforme notamos no começo destas observações, a preferência pelo ensino público já é adotada no art. 93 do projeto em discussão, e com mais amplitude do que a perfilhada por nós, pois abrange também os recursos estaduais e municipais.

Para construir uma barreira ainda mais forte contra o crescimento intempestivo do ensino superior, diz o parágrafo 3 do art. 16 do nosso esboço: "Não poderá ser aprovado o pedido de autorização para funcionamento de universidades ou instituto isolado de ensino superior cuja manutenção deva ser custeada no todo ou em parte, por dinheiro federal, mas não tenha sido contemplada nos planos quinquenais a que se refere o art. 9."

É de notar-se a quase nenhuma preocupação do projeto vindo da Câmara com o aperfeiçoamento do ensino. O art. 96 faz referência à melhoria da qualidade do ensino, mas define de uma maneira muito imprópria o meio de atingi-la juntamente com a elevação dos "índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo"; "promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares" e "estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade".

V — NECESSIDADE DE LEI FLEXÍVEL

Todos os colaboradores na redação de projetos e anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirmam solenemente a sua preferência por uma lei flexível e genérica da qual os preceitos técnicos minuciosos fossem eliminados o mais possível. Na prática, porém, são raros os que resistem à sedução da possibilidade de tornarem mais perenes do que o bronze as suas preferências pessoais.

Quanto ao projeto em discussão, no decurso deste estudo já fizemos referência a vários dispositivos seus que tendem a coartar a experimentação no país de novas formas de organização, principalmente no ensino médio. Vamos agora fazer observações sobre o capítulo referente ao ensino superior. Aqui, onde é reconhecida, por todos, inclusive pelos autores do projeto, a necessidade de um controle maior pelo Conselho Federal de Educação, menos se justifica ainda a armadura legal para os preceitos de organização. Dir-se-á que todos os inscritos no projeto são de uma utilidade indiscutível. Não nos parece demonstrável a asserção. Basta ver a aparentemente inócua divisão de cursos superiores em: de graduação, de pós-graduação, de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão. Semelhante divisão, aliás já muito disseminada no país, dá aos cursos de pós-graduação características de cursos gerais, separando-os dos cursos de especialização e aperfeiçoamento. Ora, os cursos pós-graduados são muitas vezes procurados pelos que desejam *especializar-se* ou *aperfeiçoar-se* em algum ramo de sua profissão.

Mais importantes são os dispositivos sobre concursos de títulos e de provas. A Constituição de 1946 já havia imobilizado o processo de seleção do professorado no ensino secundário oficial e no superior, oficial ou livre, impondo a exigência do "curso de títulos e provas". Em nosso país vozes autorizadas já têm mostrado como nos centros mais adiantados é comum fugir-se a uma regra única, que pode afastar do magistério figuras de valor excepcional. O que a lei deveria fazer, para atenuar o rigor da Carta Magna, seria destacar a importância da experiência profissional dos candidatos, *amplamente investigada*. Substituir tal investigação por um exame de títulos, quase sempre realizado *intra muros*, e por uma defesa de tese, não permite avaliar devidamente tal experiência. Sem incluir o menor detalhe sobre o processo de concurso, o art. 14 do nosso esboço reza: "Ao atender ao preceito constitucional que exige o preenchimento das cátedras por meio de concurso de títulos e provas, o Conselho deverá dispor em suas normas de organização que seja verificada a idoneidade moral dos candidatos e que seja

dados o devido apreço à experiência deles no ensino e na pesquisa, amplamente investigada pelo órgão competente." Por sua vez o parágrafo 1.º do art. 13 dispõe sobre as normas de organização que devem ser bastante flexíveis para possibilitar adaptações regionais e locais e a experimentação de novas formas provadas úteis.

Finalmente devemos notar que não cabe à União fixar o prazo de obrigatoriedade do ensino. Para essa obrigatoriedade não ficar letra vã, o seu prazo, maior ou menor, depende dos recursos oficiais disponíveis. As tentativas para impor aos Estados uma duração escolar que eles irão custear, em vários pontos do território nacional, têm resultado em fracasso, isto é, em desobediência aos textos legais. Em países como a Inglaterra e a França, que, pelo seu tamanho, são suscetíveis de leis centralizadoras, a extensão da obrigatoriedade faz-se cuidadosamente, após um cômputo abalizado das novas despesas com professorado, com edifícios escolares e com material. Num governo federativo como o nosso, para a União agir no mesmo sentido só pode ser através de condições estipuladas para o auxílio financeiro federal.

Rio, 13/6/1960

Assinados:

José Augusto Bezerra de Medeiros, presidente

Adalberto Menezes de Oliveira

A. Carneiro Leão

Ismael de França Campos

Mário Travassos

Miguel Daddário

Zilda Farriá Machado

Gustavo Lessa, relator.

ESBOÇO DE UM SUBSTITUTIVO AO PROJETO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

I — DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1.º A fim de tornar a educação acessível a todos, segundo a capacidade de cada indivíduo, os poderes públicos, na medida dos recursos e dentro das atribuições previstas na Constituição Federal e na presente lei, deverão promover:

a) a disseminação e o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino em seus diversos graus e ramos;

- b) a difusão cultural sob as suas diversas formas;
- c) o estímulo à iniciativa privada todas as vezes que esta se inspirar no propósito de bem servir à educação;
- d) a assistência aos alunos necessitados;
- e) a extensão progressiva da gratuidade aos graus de ensino oficial ulterior ao primário;
- f) a concessão de bolsas-de-estudo a alunos necessitados e capazes, na conformidade de normas para seleção objetiva.

Art. 2.º É dever dos pais ou tutores promoverem, na medida dos seus recursos, a formação de um ambiente familiar propício à educação integral dos menores.

Art. 3.º Os pais ou responsáveis, a fim de satisfazerem, em relação aos menores, a exigência da obrigatoriedade do ensino primário, poderão optar por uma das seguintes soluções: a) matriculá-los em escola pública; b) matriculá-los em escola particular; c) facilitar-lhes o ensino conveniente no domicílio.

§ 1.º A opção pelo ensino no domicílio ficará sujeita às limitações estatuídas na legislação estadual complementar.

§ 2.º Quando não houver escola pública acessível nos termos da legislação estadual complementar, cessa a obrigatoriedade do ensino, exceto no caso do item III do art. 168 da Constituição.

§ 3.º Se houver escola pública acessível e nenhuma das soluções referidas no art. 3 tiver sido adotada, impor-se-á ao pai ou responsável a penalidade que fôr estabelecida na legislação estadual complementar.

Art. 4.º A educação terá por objetivo:

- a) promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando, sob o ponto-de-vista físico, moral e intelectual, bem como revelar as aptidões de cada um e assegurar a satisfação das mesmas;
- b) favorecer o seu ajustamento familiar e social e, ao mesmo tempo, torná-lo capaz de contribuir para a melhoria da comunidade em que vive;
- c) habilitá-lo ao desempenho consciente dos deveres cívicos;
- d) prepará-lo espiritualmente, para se opor aos antagonismos entre classes, entre povos e entre raças, e às perseguições por motivos religiosos, filosóficos ou políticos.

Art. 5.º Aos estabelecimentos de ensino público, cumprirá entrar em contato com a comunidade em que se achem situados, estudar suas condições físicas, biológicas e culturais, e colaborar, na medida do possível, para o seu progresso.

§ 1.º As escolas da zona rural coadjuvarão as autoridades quanto a medidas de saneamento e de educação agrícola e quanto ao desenvolvimento de ofícios e artes regionais.

§ 2.º Incumbe às escolas, onde fôr necessário, colaborar na assimilação social dos imigrantes e de seus filhos.

Art. 6.º Os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias do desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns.

Art. 7.º Ministrarão o ensino religioso, em estabelecimentos oficiais, pessoas indicadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas.

Parágrafo único. A indicação poderá recair em professores públicos, desde que aceitem o encargo e a prove a administração do ensino da qual o estabelecimento fôr dependente.

II — DEVERES DA UNIÃO

Art. 8.º Compete à União:

a) estimular o desenvolvimento do ensino em todo o território nacional por meio do auxílio técnico e financeiro aos governos das unidades federativas e, por intermédio destes: 1) aos governos municipais; 2) à iniciativa privada, quando esta não tiver escopo nacional, sendo, em caso contrário, permitido o auxílio direto;

b) organizar e manter o sistema de ensino dos Territórios;

c) organizar e manter um sistema federal de ensino que supra estritamente as deficiências locais e, ao mesmo tempo compreenda estabelecimentos modelares sob o ponto-de-vista da organização didática e administrativa;

d) realizar, em determinados pontos do território nacional, demonstrações de serviços, de métodos e técnicas educacionais, de acordo com os governos das respectivas jurisdições;

e) criar o Fundo Nacional de Educação, no qual ficará integrado, especificamente, o Fundo Nacional do Ensino Primário ;

f) amparar a pesquisa e todas as atividades culturais de alcance nacional.

Parágrafo único. Os recursos federais serão destinados preferencialmente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino público, e, dentro deste, preferencialmente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino primário e médio.

Art. 9.º Antes de cada período de cinco anos serão fixadas, em lei especial, aprovada mediante proposta do Executivo:

a) a quantia a ser anualmente concedida, durante o período, aos governos das diversas unidades federativas, a fim de promoverem o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios;

b) a importância das dotações orçamentárias anuais correspondentes às despesas com o sistema federal de ensino, escalonadas durante o período.

§ 1.º A referida lei deverá: a) estabelecer o critério para a distribuição do auxílio aos governos das unidades federativas; b) determinar que cada um destes, antes de receber a quota a êle destinada, apresente ao Conselho Federal de Educação plano de distribuição também equitativa em seu próprio território, com discriminação das instituições, associações e serviços, quer oficiais, quer particulares, a serem beneficiados; c) exigir a publicação ampla do plano na respectiva unidade, antes de ser o mesmo submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação; d) fixar os meios de distinguir entre associações, instituições e serviços educacionais ou culturais de qualquer natureza, e associações, instituições e serviços assistenciais, de maneira que toda subvenção ou auxílio concedidos aos classificados na primeira categoria estejam dentro da quota do auxílio educacional cabível à respectiva unidade da federação.

§ 2.º Da quota do auxílio, que couber a cada unidade federativa, será deduzida qualquer quantia gasta pelo Governo Federal na respectiva unidade: a) com serviços ou instituições federais educacionais aí instaladas e que sirvam preferencialmente à respectiva população; b) com pessoal cedido ou material doado para objetivos educacionais.

§ 3.º Caso o Ministro da Educação e Cultura julgue conveniente, poderá ser feito diretamente às associações e instituições particulares beneficiadas o pagamento das subvenções ou financiamentos a elas destinados nos planos aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4.º As importâncias a que se refere o art. 9 serão consignadas em dotações razoavelmente globais, cujo destino, entretanto, será minuciosamente justificado perante o Congresso, antes da aprovação da lei e, anualmente, após o início da execução da mesma lei.

§ 5.º No plano referido no § 1.º deverá figurar também a importância das bolsas-de-estudo para a concessão das quais a unidade federativa necessite do auxílio federal, e propor-se-á o programa de distribuição das mesmas.

§ 6.º A lei federal estabelecerá dentre as condições de auxílio às unidades federativas as seguintes: a) a criação pelas mesmas de Conselhos Estaduais de Educação, dotados de autonomia semelhante à do Conselho Federal; b) a transferência progressiva, aos governos dos municípios que se forem mostrando habilitados às novas funções, da administração dos estabelecimentos de ensino público, primário e médio, situados nos respectivos territórios, bem como a supervisão dos estabelecimentos de ensino mantidos pela iniciativa privada, subsistindo, em relação aos primeiros, o encargo estadual do seu custeio total ou parcial, durante o período que fôr estipulado nos respectivos convênios.

Art. 10. As atribuições da União em matéria de educação e cultura serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar e os de ensino agrícola não ministrados em Universidades.

Art. 11. Ao Ministro da Educação e Cultura compete, na esfera da educação: a) exercer a supervisão geral sobre a administração federal do ensino; b) informar-se, pelos meios que julgar necessários, das necessidades do ensino no país e propor ao Presidente da República as medidas adequadas, inclusive as que devem ser solicitadas ao Congresso Nacional; c) estimular os empreendimentos educacionais de maior alcance que estejam sendo realizados em qualquer ponto do território brasileiro.

Art. 12. Ao Conselho Federal de Educação compete estabelecer normas:

a) para a articulação do ensino médio com o superior, visando estas normas apurar primordialmente o desenvolvimento da capacidade de reflexão do adolescente;

b) para a organização de quaisquer institutos de ensino superior, quer isolados, quer agrupados em universidades, que visem expedir diplomas necessários ao exercício das profissões liberais no país;

c) para a distribuição de bolsas-de-estudo custeadas, no todo ou em parte, por dotações federais;

d) para o registro de diplomas que habilitem ao exercício das profissões liberais;

e) para a elaboração pelos governos das unidades federativas dos planos de distribuição das quotas que lhes competirem anualmente no auxílio federal;

f) para o seu próprio funcionamento.

§ 1.º As normas para a organização do ensino superior, das quais trata o presente artigo, serão bastante flexíveis para possibilitar: a) adaptações regionais e locais; b) experimentação de novas formas de organização cuja utilidade esteja plenamente demonstrada.

§ 2.º Nas referidas normas, o Conselho Federal de Educação atribuirá às universidades oficiais e aos institutos isolados de ensino superior também oficiais, autonomia administrativa, financeira e didática, sendo a das universidades mais ampla do que a dos institutos isolados.

§ 3.º A autonomia financeira e administrativa dos estabelecimentos mantidos ou subvencionados pelo Governo Federal não excluirá a exigência: a) da elaboração de balanços periódicos minuciosos sobre o emprego das dotações ou subvenções recebidas; b) a inspeção contabilística, quando determinada pelo Conselho Federal de Educação.

§ 4.º Os institutos de ensino superior e as universidades deles resultantes, se mantidos pela iniciativa privada, gozarão de autonomia na organização dos seus corpos dirigentes e na delimitação das funções destes, desde que sejam satisfeitas as exigências das leis reguladoras da organização das sociedades civis e seja definida a responsabilidade pela aplicação das leis sobre o ensino.

§ 5.º Sob o ponto-de-vista didático, os graus de autonomia das universidades e institutos de ensino superior mantidos pela iniciativa particular serão idênticos aos das instituições oficiais.

Art. 13. As normas a que se referem as letras *a*, *b* e *d* do art. 12, e, no que diz respeito ao ensino superior, as letras *c* e *e* do mesmo artigo, serão organizadas mediante propostas de uma Comissão de Ensino Superior composta de um número de membros não inferior a 15, escolhidos pelo Presidente da República.

§ 1.º A escolha será feita mediante lista tríplice organizada pelo Conselho dentre reputados professores do ensino superior ou pesquisadores de renome nacional, que estejam aposentados ou venham a ser afastados de suas funções para o exercício na Comissão.

§ 2.º A Comissão, antes de apresentar ao Conselho a proposta de normas sobre a organização do ensino superior no país, procederá a amplo inquérito sobre a situação do mesmo ensino, colherá os pareceres das diversas instituições desse nível e promoverá ampla divulgação dos mesmos, bem como da sua própria proposta.

§ 3.º Para a execução dos deveres anteriormente referidos e de outros que adiante serão mencionados a Comissão poderá dividir-se em Subcomissões, mediante aprovação do Conselho Federal de Educação.

Art. 14. Ao atender ao preceito constitucional que exige o preenchimento das cátedras no ensino superior por meio de concurso de títulos e provas, o Conselho deverá dispor, em suas normas de organização, que seja verificada a idoneidade moral dos candidatos e que seja dado o devido apreço à experiência dos mesmos no ensino e na pesquisa, amplamente investigada pelo órgão competente.

Parágrafo único. Nas referidas normas também será disposto sobre os casos de preenchimento de vagas mediante transferência ou contrato.

Art. 15. O Conselho Federal de Educação exigirá que em dispositivos estatutários ou regimentais se estabeleçam meios de verificar, nos cursos superiores, a assiduidade e devotamento dos professores e alunos, bem como sanções em caso de desídia.

§ 1.º A fiscalização federal deverá verificar se tais dispositivos estão sendo aplicados.

§ 2.º O Conselho organizará, visando a incorporação aos planos quinquenais e mediante proposta da Comissão de Ensino Superior, um programa para o aproveitamento progressivo dos professores desse ensino sob o regime de tempo integral.

Art. 16. Compete ainda ao Conselho Federal de Educação:

A — Aprovar:

a) as normas de organização do ensino médio elaboradas pelas diversas unidades federativas e submetidas ao parecer do Departamento Nacional de Educação;

b) os planos de aplicação do auxílio federal apresentados pelas diversas unidades federativas e submetidos ao parecer do Departamento Nacional de Educação, bem como da Comissão do Ensino Superior, na parte referente ao ensino deste grau;

c) os relatórios estaduais e *OH* relatórios do Departamento Nacional de Educação sobre a maneira pela qual esteja sendo aplicado o auxílio federal;

d) os pedidos de autorização para funcionamento e de reconhecimento das universidades e institutos isolados de ensino superior, mediante parecer da Comissão de Ensino Superior;

e) a cassação da autorização para funcionamento ou do reconhecimento já concedidos, quando pedida por dois terços dos membros da Comissão de Ensino Superior em parecer devidamente documentado;

f) os Estatutos das Universidades, respeitados os dispositivos desta lei e mediante parecer da Comissão de Ensino Superior.

B — Encaminhar ao Ministro da Educação e Cultura:

a) a proposta de um anteprojeto criando o Fundo Nacional de Educação, destinado a impulsionar o ensino em todo o país, e de outro anteprojeto relativo à primeira dentre as leis quinquenais a que se refere o art. 9.º, tão cedo quanto possível após a promulgação da presente lei, contanto que a elaboração de ambos os anteprojetos seja precedida de um inquérito sobre as necessidades educacionais do país e pelo estabelecimento de uma escala de prioridades na satisfação dessas necessidades;

b) os anteprojetos das leis quinquenais posteriores à primeira ;

c) a proposta anual das despesas com educação, elaborada de acordo com os planos quinquenais e mediante estudo pelo Departamento Nacional de Educação e, na parte referente ao ensino superior, pela Comissão respectiva;

d) quando fôr julgado conveniente, a proposta da reforma da legislação federal sobre a educação, se fôr aprovada por dois terços dos seus membros.

C — Determinar:

a) a execução — por meio da Comissão de Ensino Superior e de outras comissões compostas de técnicos do Departamento Nacional de Educação, ou de pessoas idôneas estranhas ao quadro do mesmo, ou de uns e de outras — de inquéritos

sobre a situação do ensino em seus diversos graus, a fim de verificar a sua eficiência e a sua conformidade com a Constituição e as leis federais, bem como servir de base aos anteprojetos de que falam as letras *a* e *b* do item B;

b) a elaboração, por meio de comissões constituídas na forma da alínea anterior, de sugestões sobre programas, métodos pedagógicos e organizações do ensino em geral, para uso de administradores, de supervisores e de professores, sobretudo os do ensino pré-primário, primário e médio;

c) a disseminação dessas sugestões por intermédio do Departamento Nacional de Educação;

d) a concessão de prêmios aos autores de livros didáticos, originais ou adaptados, que melhor satisfaçam aos objetivos delineados nas sugestões previstas na alínea *b*, confiando, sempre que possível, o julgamento de tais livros às próprias comissões elaboradoras daquelas sugestões.

§ 1.º Na aprovação das normas sobre ensino médio elaboradas nas diversas unidades federativas (letra *a* do item A) o Conselho Federal deverá sempre ter em mente a necessidade: a) de adaptações regionais e locais; b) de experimentação de novas formas de organização cuja utilidade esteja provada.

§ 2.º Na aprovação dos pedidos de autorização para funcionamento e de reconhecimento de universidades e de institutos isolados de ensino superior (letra *d* do item A), o Conselho Federal de Educação poderá permitir modalidades de organização que não hajam sido previstas em as normas por êle elaboradas, mas ofereçam inegáveis possibilidades de um desenvolvimento frutífero no país.

§ 3.º Não poderá ser aprovado o pedido de autorização para funcionamento de universidade ou instituto isolado de ensino superior cuja manutenção deva ser feita, no todo ou em parte, por dinheiro federal, mas não esteja contemplada nos planos quinquenais a que se refere o art. 9.º.

Art. 17. Não serão submetidos à decisão do Conselho Federal de Educação casos individuais de matrícula, inscrição para exame e transferência de alunos, bem como os casos relativos a registro de diplomas e a provimento de cargos docentes. Tais casos serão submetidos à decisão dos órgãos indicados pelo Conselho em as normas que elaborar (letras *e* e *d* do art. 12).

Parágrafo único. Se os referidos órgãos entenderem que os casos contenciosos decorrem de dificuldades na aplicação das normas traçadas pelo Conselho, este deverá responder às con-

sultas feitas sobre o modo de interpretá-las, bem como poderá, de ofício, tomar as medidas indispensáveis à sua execução.

Art. 18. O Conselho Federal de Educação será constituído de 29 membros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos da seguinte forma: a) 21, dentre as listas tríplexes organizadas pelos governos das diversas unidades federativas, correspondendo cada membro escolhido a uma unidade; b) 4, dentre listas tríplexes organizadas por associações agrícolas, industriais, comerciais e culturais, de escopo nacional, correspondendo cada membro escolhido a cada um destes quatro tipos de associação; c) 4, livremente pelo Presidente da República, dentre pessoas idôneas que já tenham assumido ou estejam assumindo na ocasião a responsabilidade da direção técnica e administrativa de um sistema educacional e se hajam destacado na referida direção.

§ 1.º As listas tríplexes serão organizadas com pessoas idôneas, que reúnam os seguintes qualificativos: a) as destinadas a ser membros da categoria *a* acima referida, cultura geral, conhecimento dos problemas gerais do ensino e experiência satisfatória na direção de serviços ou instituições educacionais; b) as destinadas a ser membros da categoria *b* acima referida, cultura geral e devotamento reconhecido à causa pública.

§ 2.º O mandato dos membros do Conselho será de seis anos, exceto para os que, em um sorteio inicial e único, o tiverem reduzido a três anos, a fim de facilitar a renovação parcial em cada triênio.

§ 3.º A renovação do Conselho será feita pela metade dos membros nas categorias *b* e *c*, e, inicialmente, por dez membros, na categoria *a*.

Art. 19. Os membros do Conselho só poderão ser destituídos em caso de infração do dever funcional ou de falta grave na conduta, apuradas em inquérito realizado por uma comissão designada pelo Conselho, cujas conclusões sejam aprovadas por este, após ter sido assegurada plena defesa ao acusado.

Art. 20. O Departamento Nacional de Educação compreenderá as Diretorias do Ensino bem como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao qual se atribuirá o grau de autonomia necessário a uma instituição de pesquisas.

Art. 21. Ao Departamento Nacional de Educação compete, além das funções determinadas na presente lei, outras de pesquisas sobre educação, de inquéritos no território nacional e de supervisão e estímulo, que serão definidas em lei especial, mediante proposta do Conselho Nacional de Educação submetida ao Ministro da Educação e Cultura.

Art. 22. O Ministério da Educação e Cultura, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a estatística na-

cional do ensino e as demais estatísticas culturais, de acordo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 23. Os diplomas do curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 24. O Departamento Nacional de Educação levará ao conhecimento do Ministro da Educação e Cultura, para as necessárias providências, suas observações, em qualquer ponto do território nacional, quando: a) estabelecimentos educacionais, mesmo os não sujeitos à superintendência ou fiscalização federais, ou serviços educacionais, estaduais ou municipais, estiverem transgredindo os dispositivos constitucionais ou os objetivos básicos da educação definidos no art. 4.º da presente lei; b) livros e publicações de qualquer natureza destinados à educação ou outros meios de difusão cultural, incidirem na mesma transgressão; c) autoridades estaduais ou municipais não estiverem cumprindo o dispositivo constitucional relativo à aplicação de percentagens da renda proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º Se, no caso das alíneas *a* e *b*, os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição federal, o Ministro da Educação e Cultura providenciará para que seja reparada a transgressão e punidos os responsáveis.

§ 2.º No caso das alíneas *a* e *b*, se os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição estadual, e no caso da alínea *c*, o Ministro da Educação e Cultura, com a aprovação do Presidente da República encaminhará o processo ao Procurador Geral da República para as providências judiciárias que forem cabíveis.

§ 3.º O Ministro da Educação e Cultura, antes de tomar as providências acima aludidas, ouvirá o Conselho Federal de Educação.

III — DEVERES DOS ESTADOS, DAS UNIDADES FEDERATIVAS E DOS MUNICÍPIOS

Art. 52. Aos governos dos Estados compete:

a) promover o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios, seja pela criação de estabelecimentos, seja pelo estímulo aos governos municipais e à iniciativa privada para que os criem e mantenham;

b) traçar normas flexíveis para a organização do ensino pré-primário, primário e normal, estabelecendo, em relação ao segundo, as condições relativas à sua obrigatoriedade e à exigência de ser ministrado na língua vernácula;

c) ampliar progressivamente a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais e a assistência aos alunos necessitados;

d) colaborar com a administração federal: 1) fornecendo, em períodos determinados, os dados estatísticos necessários; 2) facilitando os inquéritos sobre a situação do ensino, promovidos pelas autoridades federais competentes;

e) distribuir bolsas-de-estudo a alunos necessitados e capazes, quer os recursos necessários provenham de fundos federais, quer de fundos estaduais;

f) reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de ensino médio mantidos pela iniciativa privada e pelos municípios.

Art. 26. As administrações educacionais das unidades federativas deverão enviar ao Conselho Federal de Educação, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, os informes relativos à organização didática e administrativa dos estabelecimentos de ensino normal existentes em seus respectivos territórios.

§ 1.º Na base dessas informações e de outras que julgar necessário apurar, o Conselho fará uma classificação dos estabelecimentos que forem equivalentes quanto à formação Profissional.

§ 2.º Os Estados e o Distrito Federal não poderão negar validade a diplomas expedidos por estabelecimento situado fora do seu território, mas colocado, na classificação feita pelo Conselho, em categoria equivalente ou superior à dos estabelecimentos mantidos ou reconhecidos por eles.

Art. 27. Os planos de aplicação do auxílio federal, elaborados pelas administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal, deverão abranger os estabelecimentos de ensino que, no respectivo território, fizerem jus ao benefício, quer sejam mantidos pela administração estadual, quer pela municipal, quer pela iniciativa privada, e qualquer que seja o grau ou ramo de ensino.

Art. 28. Compete aos governos municipais contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino nos respectivos territórios, no limite dos recursos de que dispuserem e da autoridade que lhes fôr delegada pela legislação estadual.

IV — DEVERES DA INICIATIVA PRIVADA

Art. 29. Para serem reconhecidos oficialmente, todos os estabelecimentos particulares de ensino deverão submeter-se às normas traçadas pelos órgãos competentes e à fiscalização deles.

Art. 30. Poderão organizar-se livremente os cursos e estabelecimentos de ensino ou divulgação cultural que não aspirem ao reconhecimento oficial, se: a) satisfizerem aos objetivos

gerais da educação definidos no art. 4.º da presente lei; b) se registrarem perante a autoridade competente, para verificação da idoneidade dos dirigentes e do corpo docente, bem como das condições higiénicas do ensino; c) fornecerem periodicamente os dados estatísticos necessários.

§ 1.º Tais cursos ou institutos não poderão conferir diploma de qualquer natureza.

§ 2.º A ausência ou denegação de registro imporá à autoridade educacional fiscalizadora o dever de providenciar o fechamento do curso ou dos estabelecimentos em causa.

Art. 31. Os cursos ou estabelecimentos que ministrem ensino em um grau ou ramo para o qual as autoridades competentes ainda não tenham estabelecido normas de funcionamento, só poderão ter os seus diplomas registrados sob as condições que essas autoridades fixarem, por ocasião de expedir as normas respectivas.

V — DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 32. Enquanto não fôr organizado o Conselho Federal de Educação e não forem por êle aprovadas as normas relativas ao ensino superior, continuará em vigor a legislação sobre o referido ensino.

Art. 33. Enquanto não forem elaboradas pelas unidades federativas as normas relativas ao ensino médio e não tiverem sido as mesmas aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, continuará em vigor a legislação sobre o referido ensino.

Art. 34. O Conselho Federal de Educação deverá ficar constituído no máximo até 90 dias após a promulgação da presente lei, e submeterá o mais urgente possível ao Ministro da Educação e Cultura um plano para facilitar a transição entre o regime instituído pela presente lei e o anterior.

EMENDAS DA 1.^a CONVENÇÃO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA AO PROJETO DE DIRETRIZES E BASES

Elaboradas por uma das comissões da Campanha em Defesa da Escola Pública, foram encaminhadas ao Senado em documento cuja íntegra é a seguinte:

TÍTULO I

Substitua-se o art. 1.º pelo seguinte:

"Art. 1.º A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I — No sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, centro de um clima democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social.

II — No sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos, fortalecerá a consciência da continuidade histórica da Nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça."

Justificação: o texto sugerido pela emenda substitutiva é o do projeto de 1948 que, além de mais incisivo, ajusta-se melhor ao espírito da Constituição Nacional, particularmente porque exige que se coíba na escola (inciso II) a desigualdade de tratamento por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e raça, o que é não só um ideal de toda legítima filosofia liberal e democrática, mas também um preceito constitucional (art. 141, § 8 da Constituição).

TÍTULO II

a) Suprima-se o parágrafo único do art. 2.º cujo texto é o seguinte: "À família cabe escolher, com prioridade, o género de educação que deve dar a seus filhos":

Justificação: ou o parágrafo em questão é inócuo — já que, independentemente do texto de lei, são os pais que escolhem a educação dos filhos — ou, se há nele outra intenção, pode representar um perigo para a escola, pois prestar-se-ia às mais diversas interpretações, desde a que estimulasse a intervenção indébita da família na escola, em assuntos fora de sua competência, até a que exigisse escolas *fechadas, opostas* ao espírito e à letra da Constituição (art. 141, § 8 e art. 166) e do próprio art. 1.º do projeto, que reafirma o ideal de *solidariedade humana* como um dos *fins* da educação democrática e liberal. Para evitar os mal-entendidos, aconselhamos a supressão do parágrafo. b) Substitua-se o art. 3.º pelo seguinte: "Art. 3.º O direito à educação é assegurado:

I — pela obrigação imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II — pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público, respeitando-se a liberdade da iniciativa particular, nos termos da lei;

III — pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus superiores, mediante :

a) redução progressiva, até final extinção, das taxas e emolumentos das escolas oficiais; b) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários; c) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas;

IV — pela gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos."

Justificação: redigido como está, o artigo 3.º, em primeiro lugar, foge à exigência constitucional da *obrigatoriedade* e da *gratuidade* do ensino, princípios essenciais de toda educação que se pretenda democrática. A emenda restabelece em toda a sua força esses princípios. Em segundo lugar, o artigo praticamente equipara a função do particular à do poder público, o que é um absurdo, pois só este tem a *obrigação*, o *dever*, de manter uma rede nacional de educação, enquanto aquele tem a *liberdade* de dedicar-se ou não à tarefa educativa. A lei, reconhecendo a liberdade da iniciativa privada, não pode contar obrigatoriamente com ela ao instituir o sistema nacional de ensino. É o que estatui, aliás, o art. 167 da Constituição: "O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem." Em

•

outros termos, a tarefa educativa compete ao poder público, não estando vedada ao particular que a ela queira dedicar-se, por sua conta e risco, respeitando as leis vigentes. É o preceito constitucional que a emenda procura restabelecer no seu inciso II, evitando a redação defeituosa do inciso I do artigo aprovado, de acordo com o qual o direito à educação é assegurado "pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular". Ora, não é a mesma coisa dizer que o *ensino será ministrado pelo poder público*, sendo livre à iniciativa particular, como o faz a Constituição, e unir, por uma conjunção copulativa, a obrigação do poder público e a liberdade da iniciativa particular, como o faz o projeto. Este equipara o que é diverso na Constituição, desrespeitando, já não dizemos o espírito, mas a própria letra constitucional. Finalmente, o inciso II do artigo reduz o poder público a um verdadeiro estabelecimento bancário, mero fornecedor de recursos para que a família e outros grupos particulares cuidem da educação dos pobres, o que, por anacrônico e antidemocrático, minimizando as tarefas do Estado-educador e desconhecendo as necessidades mais urgentes da civilização moderna, não pode atender às exigências de um país moderno em desenvolvimento, de uma nação liberal e democrática. A emenda, assim, procura restabelecer a verdade constitucional, muito mais feliz na tradução dos ideais e necessidades da nacionalidade.

TÍTULO III

a) Substitua-se o art. 4.º pelo seguinte:

"Art. 4.º É assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, devendo o Estado, entretanto, zelar pelo nível do ensino.

Parágrafo único. É assegurada a liberdade de cátedra a todo professor no exercício do magistério."

Justificação: na forma em que está redigido, o artigo é redundante, já que o monopólio do ensino é proibido pela Constituição e já que o próprio projeto assegura a liberdade de ensino no inciso I do art. 3.º. Nossa emenda anterior também estabelece no inciso II do art. 3.º. A emenda atual, entretanto, reafirmando a liberdade de ensino, estabelece o seu complemento natural: a fiscalização do poder público, essencial para que a liberdade de alguns não prejudique a de outros, isto é, que a liberdade de ensino, facilitando o exercício da tarefa educativa, não venha a comprometer o nível dos estudos, abastardando-o, em prejuízo dos educandos. Quanto ao parágrafo único acrescentado, não vemos necessidade de justificá-lo: sua omissão no projeto deve levar-se à conta de um descuido do relator.

b) Suprima-se o art. 5.º.

Justificação: a matéria foge à alçada da União, como parece tê-lo reconhecido, depois de votar o artigo, a própria Câmara

TÍTULO IV

Substituam-se os artigos 6.º, 7.º, 8.º, 9.º e 10 pelos seguintes :

"Art. ... Compete ao poder público federal e aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

"Art. ... As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar.

"Art. ... Ao ministro da Educação, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe velar pela observância desta lei e promover a realização de seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim.

"Art. ... Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

a) assistir o ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e bem assim no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação;

b) emitir parecer sobre as consultas que os poderes públicos lhe endereçarem, por intermédio do ministro da Educação;

c) opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais;

d) sugerir aos poderes públicos, por intermédio do ministro da Educação, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais;

e) baixar instruções sobre a execução de programas de ensino;

f) elaborar o seu regimento interno e exercer as demais atribuições que a lei lhe conferir.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Nacional de Educação dependem da homologação do ministro da Educação para que produzam efeito legal.

"Art. ... O Conselho Nacional de Educação, cujo presidente nato será o ministro da Educação, terá quinze membros nomeados pelo presidente da República, por seis anos, dentre pessoas

de notório saber e experiência em matéria de educação, dos quais três serão especializados em ensino primário, três em ensino de grau médio e três em ensino superior.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o prazo do substituído.

Justificação: Na forma do projeto aprovado, deu-se uma autêntica inversão dos papéis do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação, de forma contrária a todas as nossas tradições e experiências pedagógicas. Ao invés de con-ceber-se o Conselho Federal de Educação como um órgão técnico, vinculado ao Ministério da Educação e a êle subordinado, esta-beleceu-se exatamente o contrário: o Conselho decide e cabe ao Ministério, de acordo com o art. 7.º do projeto, velar pelo cumprimento de suas decisões. O Conselho transforma-se, assim, num super-Ministério, usurpando todas as funções essenciais do Ministério propriamente dito, funções essas que o projeto estabelece com uma minúcia própria de regulamentos e não de uma lei que deve conservar seu caráter genérico (veja-se o art. 9.º do projeto). De outra parte, a composição do Conselho é concebida em função de um critério regional pouco feliz, que sacrifica o critério da competência que norteava o projeto de 1948, que a emenda procura restabelecer. Mas não é só: ao critério regional soma-se um critério classista, já que a eleição dos membros das unidades federadas será atribuída aos Conselhos Estaduais (art. 5.º do projeto), nos quais será assegurada *adequada representação* (tratar-se-á de representação proporcional?) aos estabelecimentos públicos e privados de ensino. Em tais condições, ao invés de ser um órgão técnico, capaz de sugerir um plano de educação coerente ao Ministério, o Conselho Federal será apenas o representante de uma política de equilíbrio de interesse, tanto mais que, a prevalecer o critério da proporcionalidade sugerido no art. 5.º, será inteiramente dominado pelos representantes do ensino particular. E teremos então esse fato insólito: uma lei que determina a subordinação do exercício do poder público aos interesses particularistas que, é claro, não exprimem as aspirações e necessidades da Nação como um todo. E isso exatamente num setor como o da educação, do qual depende o êxito da política desenvolvimentista que em boa hora o País encetou.

O mais prudente, portanto, é voltar às determinações do projeto de 1948, que nossa emenda restabelece, e que, além de estar de acordo com as nossas melhores tradições, se casa perfeitamente com as exigências de uma política nacional de educação a serviço da democracia e do desenvolvimento.

CAPÍTULO V

Substituam-se os artigos 16 e 17 pelos seguintes:

"Art. ... É da competência dos Estados e do Distrito Federal estabelecer, em seus territórios, as condições de reconhecimento das escolas primárias e médias, assim como orientá-las e inspecioná-las, salvo se se tratar de estabelecimentos mantidos pela União.

§ 1.º O reconhecimento das escolas de grau médio pelos governos dos Estados e do Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação, e nele registrado, para o efeito da validade dos certificados e dos diplomas que expedirem.

§ 2.º Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal promoverão a classificação das escolas particulares incorporadas ao seu sistema, tendo por base a satisfação dos requisitos exigidos para o seu funcionamento, fazendo-a publicar para conhecimento dos pais e responsáveis.

Art. ... São condições mínimas para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) existência de instalações satisfatórias;
- c) plano de escrituração escolar e de arquivo, que assegure a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantias de remuneração condigna aos professores, e de estabilidade enquanto bem servirem;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. ... O Conselho Nacional de Educação poderá negar ou, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro de reconhecimento concedido pelo Estado ou Distrito Federal a escolas médias, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

Justificação: Na forma como estão redigidos os artigos em questão, praticamente desaparece a fiscalização do Estado sobre eles: uma vez obtido o reconhecimento, o poder público não terá forças para cassar a licença de escolas relapsas, já que o projeto não faz qualquer menção a respeito. Além disso, torna-se esse reconhecimento independente das garantias de que o estabelecimento possa dar de que está apto para remunerar condignamente os seus professores. Ora, se uma escola não está em condições de pagar convenientemente a seus professores, é claro que os

recrutará sem critério, não poderá selecioná-los, comprometendo o nível de seu ensino. Se está em condições de fazê-lo e não o faz, foge às mais elementares obrigações, competindo aos Estados zelar para que isso não aconteça, garantindo, assim, as condições materiais indispensáveis para o digno exercício da profissão do professor.

Mais uma vez, portanto, voltamos a insistir para que se restabeleça o texto do projeto de 1948, que apresentamos como substitutivo, texto esse que reinstalou a competência do poder público e impossibilita qualquer exploração do trabalho do professor por estabelecimentos de ensino pouco escrupulosos.

Suprima-se o artigo 18.

Justificação: Embora justa à primeira vista, a medida pode dar lugar a equívocos ou a injustiças. Queremos crer que melhor seria deixar às próprias escolas oficiais a decisão de cada caso, tendo em vista as condições especiais de cada uma (número de vagas, total de matrículas etc). Não nos parece, assim, que tal medida deva figurar no texto de uma lei geral como deve ser a de diretrizes e bases da educação nacional.

TÍTULO IV

Substitua-se o artigo 25 pelo seguinte:

"Art. 25. O ensino primário será obrigatório e tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, a sua adaptação ao meio físico e a sua integração numa civilização em mudança.

§ 1.º O ensino primário deverá iniciar o educando em técnicas e artes aplicadas adequadas à idade e poderá ampliar-lhe os conhecimentos, tendo em vista o ingresso no ensino médio.

§ 2.º O ensino primário oficial é gratuito para todos e os poderes públicos deverão proporcionar todos os meios adequados para que as crianças possam realmente usufruir dessa gratuidade.

Art. 26. O Fundo Nacional do Ensino Primário, de que trata o parágrafo único do artigo 171 da Constituição Federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2%, no mínimo, da renda dos impostos e será aplicado na manutenção e no desenvolvimento do ensino primário público, incluindo o ensino complementar, o supletivo e o especial, e no aperfeiçoamento do respectivo professorado.

Parágrafo único. Os recursos destinados às unidades federativas ser-lhes-ão distribuídos na razão direta da população e inversa da renda *per capita* de cada qual.

Justificação :. O ensino primário público, devendo ser obrigatório e gratuito, conforme preceitua a Constituição Federal, não apresenta o atual projeto estas duas características fundamentais. Dessa maneira, propusemos o artigo 25, sob nova redação, esclarecendo a obrigatoriedade e indicando os fins de uma escola primária criadora de bons hábitos de pensar e agir, além de iniciar as crianças naquelas técnicas que constituem os aspectos mais evidentes da civilização contemporânea. Os parágrafos 1.º e 2.º desse artigo completam as características de curso primário, sem esquecer a tradicional competência de iniciar as crianças nos conhecimentos indispensáveis à iniciação dos estudos do curso secundário.

Procurando regulamentar, de modo geral, a aplicação das dotações orçamentárias constitutivas do Fundo Nacional do Ensino Primário, a emenda ao artigo 25, e a inclusão do 26, procura indicar os dois critérios essenciais dessa necessária regulamentação. O princípio que orientou a sua redação procurou vincular as necessidades culturais de alfabetização das grandes camadas populares. Daí, o critério de dar mais dinheiro às regiões de maiores índices demográficos e de renda *per capita* inferior.

Suprimir o artigo 30.

Justificação: Este artigo, por ser notória e escandalosamente inconstitucional, dispensa maiores comentários para justificar sua supressão.

No artigo 31 do projeto, suprimir: o termo "contribuição em dinheiro" e a especificação do que constitui "bolsa-de-estudo" para este caso; e a substituição do termo "operário" por "servidores".

No artigo 32: especificar que são propriedades rurais que contêm menos de 100 empregados.

TÍTULO VII

Artigo 39 e §§: substitua-se pelo seguinte:

"Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, salvo nas últimas séries de cada ciclo, em que será feita por intermédio de bancas oficiais."

Justificativa: Desde que, como estabelece o art. 19, "não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos", faz-se necessária a instituição dos exames de Estado, para que essa indistinção não seja apenas legal, mas real.

TÍTULO IX

Substitua-se no art. 68 a sua redação pela seguinte:

"Art. 68. Os graus conferidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou particulares terão apenas valor científico.

Parágrafo único. Os graus que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais, para o magistério ou para a admissão a cargos públicos serão concedidos mediante a prestação de exames de Estado, na forma em que a lei o estabelecer, aos portadores de graus científicos universitários."

Justificação: É inadiável a separação, no País, entre os graus científicos e os profissionais, de forma que a simples conclusão de curso superior não gere, por si só, o direito ao exercício da profissão correspondente. E isso por um motivo patente: num País desigualmente desenvolvido, cujas escolas estão longe de garantir uma equivalência quanto ao nível mínimo de ensino, onde escolas há que, sabidamente, não estão à altura de desempenhar adequadamente as suas funções, é necessário que se institua um rigoroso exame de Estado, para aquilatar de real capacidade do portador do grau científico, antes de permitir-lhe o exercício da profissão correspondente. Além disso, tal medida atende aos anseios de autonomia didático-administrativa da parte das escolas superiores, oficiais ou privadas, pois, desde que o grau que conferem não tenha por si só valor profissional, não envolvendo, portanto, a responsabilidade do Estado (que é quem há de garantir a real correspondência entre a competência e o privilégio) este poderá conceder-lhes muito maior liberdade de movimentos, reservando-se o direito de julgar dos resultados conseguidos no momento dos exames para a obtenção do grau profissional.

Substitua-se no art. 70 sua redação pela seguinte:

"Art. 70. A duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar a posse dos graus científicos necessários para a admissão ao exercício das profissões liberais, do magistério ou admissão aos cargos públicos obedecerá à seguinte norma:

- a) curso de medicina, seis séries anuais;
- b) curso de direito, de engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrotécnica, engenharia de minas e metalurgia, química industrial, arquitetura, cinco séries anuais;
- c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuárias, e estatística, quatro séries anuais;

d) cursos de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, filosofia, psicologia, ciências sociais, letras clássicas e vernáculas, letras modernas, pedagogia, geologia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, de serviço social ou de enfermagem, três séries anuais;

e) outros cursos de graduação, com a duração que fôr fixada, em cada caso, pelo Conselho Federal de Educação."

Justificação: A emenda restabelece a orientação do anteprojeto de 1948. A fixação de norma para a duração mínima dos cursos é matéria de natureza substantiva: é indispensável que os mesmos cursos superiores de todas as unidades da Federação tenham a mesma duração. Não nos parece aconselhável deixar que o assunto seja regulamentado pelo Conselho Federal de Educação.

"Art.... (Acrescente-se onde se julgar mais conveniente) O currículo mínimo dos cursos superiores que habilitem à obtenção de graus científicos necessários para a admissão ao exercício da profissão liberal, de magistério, ou admissão aos cargos públicos deve conter as disciplinas essenciais ao propósito de cada curso, dispostas em conveniente seriação e será submetido à aprovação do Conselho Federal de Educação no caso de escola superior isolada ou à aprovação do Conselho Universitário respectivo, no caso de escola integrante da Universidade."

Justificação'. A emenda neste assunto também restabelece a orientação do projeto de 1948. Duração e currículo mínimos devem obedecer a normas de alcance nacional. A competência rio Conselho Universitário, no caso de escola integrante de Universidade, para aprovar o currículo dentro das condições estabelecidas no artigo decorre da própria autonomia administrativa e didática que o projeto confere às universidades.

Suprima-se o parágrafo único do art. 70.

Justificação'. A matéria já foi objeto de exame das emendas anteriores.

Art. 71. Suprimir e no seu lugar propor o seguinte: "Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I — Cento e oitenta dias letivos efetivamente computados, em cada série anual;

II — Programa de cada disciplina organizado pelo professor e aprovado pela Congregação;

III — Frequência obrigatória aos exercícios práticos e frequência às aulas a ser regulamentada pelos Conselhos Universitários, no caso de Escolas Integrantes de Universidade e pelo Conselho Federal de Educação no caso de estabelecimentos isolados;

IV — Verificação do aproveitamento escolar por processos estabelecidos pelas Congregações e aprovados pelo Conselho Universitário, no caso de Escola integrante e pelo Conselho Federal de Educação, no caso de escolas isoladas;

V — Obrigação por parte do estabelecimento de fazer funcionar anualmente pelo menos 70% do total das aulas e exercícios que o calendário escolar atribua a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção dos alunos;

VI — Limite de matrícula em cada série, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola, a juízo do Conselho Federal de Educação, para as escolas superiores isoladas, e do Conselho Universitário respectivo para as demais."

Justificação: Ainda aqui a preocupação foi a de voltar às normas estabelecidas no projeto de 1948. A ordenação nele proposta é mais lógica e corresponde melhor às exigências do ensino superior do País. Houve, sem dúvida, algumas alterações com o cuidado de tornar ainda mais flexíveis as normas propostas, v. g. as de número IV e V.

Suprimam-se os arts. 72, 73 e 74.

Justificação: O art. 72 foi transformado numa das normas fixadas na emenda anterior. O art. 73, no que se refere à assiduidade do professor, procura corrigir abusos sem dúvida muito frequentes. Não acreditamos, entretanto, que o significado draconiano destas disposições possa, na prática, ter alcance efetivo. Ao contrário, a norma V da emenda anterior fornece ao corpo docente das escolas um instrumento para a fiscalização da assiduidade dos professores, pois sem 70% de total de aulas anuais ministradas não poderá haver promoção. O art. 74 dispõe sobre matéria de discutível interesse e inverte inexplicavelmente a ordem natural das coisas ao estabelecer que as disciplinas obrigatórias serão ministradas por professores catedráticos, nos cursos de graduação, e as facultativas e as demais que se ministrem nos cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, por professores contratados. Os §§ 1.º, 4.º, 5.º, 6.º e 7.º podem ser transformados em artigos e incorporados neste título (por exemplo, o § 6.º) ou no Título XIII que trata das disposições gerais e transitórias.

Art. 75, VII, § 4.º, redija-se: "As Congregações que não disponham de professores catedráticos em número suficiente para praticar os atos regimentais relativos aos cursos serão integradas, para esse fim por catedráticos de outras escolas por elas indicados e aprovados pelo Conselho Universitário, ou, em se tratando de estabelecimento isolado, pelo Conselho Federal de Educação."

Justificação: É óbvio que as probabilidades das Congregações conhecerem melhor os problemas de suas próprias escolas são muito maiores do que as dos Conselhos. As possíveis maquinações poderão ser evitadas, pois a indicação das congregações deverá ser aprovada pelos Conselhos mencionados.

Substituir o que se dispõe no § 1.^d do art. 79 pelo seguinte: "§ 1.º O nome Universidade é privativo das instituições deste género."

Justificação: Tradicionalmente o nome Universidade indica um tipo característico de instituição na qual se integram várias escolas destinadas à formação de profissionais ao redor de uma faculdade de filosofia, ciências e letras. A variedade e a universalidade dos conhecimentos são elementos fundamentais de toda organização autenticamente universitária. Não se deve, em suma, consagrar em lei o abastardamento de um nome.

Neste mesmo art. 79 acrescentar mais um parágrafo do seguinte teor: "As disciplinas básicas nos domínios das ciências, letras, filosofia e pedagogia que integram os cursos destinados à formação profissional serão incorporadas, nas universidades, às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras."

Justificação: Compete às faculdades de filosofia não só a formação de especialistas e de professores mas ainda ministrar o ensino de disciplinas básicas aos alunos de todos os cursos universitários. Se quisermos realizar a ideia de uma verdadeira universidade, o primeiro passo será a instituição de cursos comuns, numa escola única, aos alunos que se destinarão, posteriormente, às escolas de formação profissional.

TÍTULO XII

Substitua-se o parágrafo 1.º do artigo 92 pelo seguinte: "Parágrafo único. Não receberão auxílio federal para educação as unidades administrativas que não incluam em seus orçamentos as percentagens referidas neste artigo." Substituam-se os artigos 93 e 94 pelos seguintes: "Art. 93. Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal aplicarão os recursos, a que se refere o artigo 169 da Constituição Federal, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, de acordo com os planos estabelecidos pelos respectivos poderes públicos.

Art. 94. Os recursos que excederem aos limites mínimos estabelecidos pelo artigo 169 da Constituição Federal poderão ser aplicados no auxílio às instituições particulares de ensino na forma e sob as condições a serem determinadas por lei especial." Suprimam-se os artigos 95 e 96.

Justificação: 1) A Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo entende que um projeto de diretrizes e bases da educação nacional não deve, ao cuidar da habilitação dos poderes responsáveis para o cumprimento do seu dever constitucional para com a educação do povo brasileiro, ser minuciosa como procura o atual projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados. Tal matéria ficará melhor resolvida mediante lei ordinária que regulamentasse o artigo 169 da Constituição Federal, que estipula o montante dos gastos públicos com o ensino. 2) A esse respeito, lembra esta Associação de classe do magistério público paulista a iniciativa do governo federal que, em outubro de 1957, por intermédio do seu Conselho do Desenvolvimento, apresentou um plano inicial cujo objetivo principal era regulamentar o referido dispositivo constitucional, a fim de melhor definir o esforço educacional a ser desenvolvido pelos poderes públicos em resposta às atuais exigências da situação econômica e social do País. 3) Entende, da mesma forma, esta Associação de classe, que uma lei ordinária, preparada pelos órgãos técnicos educacionais das diferentes esferas administrativas, estabeleceria mais racionalmente a adequada aplicação dos recursos financeiros dos poderes públicos, tendo em vista a insuficiência e a inadequada distribuição das verbas orçamentárias destinadas à educação pública democrática. 4) Acredita, finalmente, a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APES-NOESP) que uma lei especial, preparada e pensada por representantes categorizados e especializados em matéria de educação pública, deverá permitir que se realize, o mais rapidamente possível, a adaptação da escola brasileira às circunstâncias sociais impostas pelo desenvolvimento industrial e econômico do País.

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Substitua-se o artigo 105 pelo seguinte:

"Art. 105. Os poderes públicos instituirão serviços públicos e fornecerão orientação técnica às instituições particulares, visando amparar escolas ou centros de educação na zona rural."

Justificação: Não cabe, na lei, postular sem condições um amparo a instituições particulares. Por outro lado, a parte final do artigo é desnecessária uma vez que no item sobre os fins da educação já se definiu o objetivo do ensino.

No artigo 106, onde se diz "os sistemas de ensino de aprendizagem", diga-se:

"...os cursos de aprendizagem etc".

Justificação: Trata-se de retificar manifesta impropriedade de redação. Suprima-se o artigo 108.

Justificação: Trata-se de dispositivo geral e inócuo numa lei que já regulamenta, noutros artigos, a cooperação entre os poderes públicos e as empresas e entidades particulares.

Suprima-se o artigo 110.

Justificação: Não há como admitir-se, numa lei descentralizadora, a opção prevista. Além disso, a que "sistema federal de ensino" referir-se-á o artigo 110?

Suprima-se o artigo 111.

Justificação: Ou o artigo é inteiramente inócuo, ou subverte o princípio da gratuidade do ensino, uma vez que transforma cada aluno das escolas públicas gratuitas num bolsista.

Suprima-se, no artigo 115, a expressão "particular ou".

Justificação: É inconveniente aos interesses do bom ensino que se dilate o âmbito de realização dos exames de suficiência, mormente quando se sabe que estes exames atribuirão licença para exercício de profissão, o que é de competência estatal exclusiva.

Suprima-se, no artigo 116, a expressão "particulares ou".

Justificação: A mesma relativa ao artigo 115.

Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP), União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (UPPESP), Centro do Professorado Paulista (CPP), Sindicato dos Trabalhadores nas Construções Cíveis de São Paulo, Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, União Estadual dos Estudantes de São Paulo, União Paulista dos Estudantes Secundários, Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola do Estado de São Paulo (ADEIA), União Brasileira dos Escritores — Seção de São Paulo."

ARTICULAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL — 1960

A articulação de cursos, no presente quadro, foi feita to-mando-se por base as seguintes leis:

- Lei
Orgânica do Ensino Industrial — Decretos-leis ns. 4.073,
de 30/1/42, e 8.680, de 15/1/46;
- Lei Orgânica do Ensino Secundário — Decreto-lei número
4.244, de 9/4/42;
- Lei Orgânica do Ensino Comercial — Decreto-lei número
6.141, de 28/12/43;
- Lei Orgânica do Ensino Primário — Decreto-lei número
8.529, de 2/1/46;
- Lei Orgânica do Ensino Normal — Decreto-lei número
8.530, de 2/1/46;
- Lei Orgânica do Ensino Agrícola — Decreto-lei número
9.613, de 20/8/46;
- Lei n.º 1.821, de 12/3/53, que dispõe sobre o regime de
equivalência entre os diversos cursos de grau médio
para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos
cursos superiores, e Decreto n.º 34.330, de 21/10/53,
que regulamentou a Lei n.º 1.821.

O presente quadro da "Articulação do Ensino no Brasil — 1960" foi elaborado por Maria Luísa Barbosa de Oliveira, da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do C.B.P.E.

O quadro da articulação do ensino no Brasil, nos seus vários ramos e graus, sofreu grande modificação com a Lei n.º 1.821, de 12/3/53 (*D.O.* de 16/3/53, pág. 4.505) e com o Decreto n.º 34.330, de 21/10/53 (*D.O.* de 3/11/53, pág. 18.590), que a regulamentou.

Essa lei possibilita a transferência de um para outro curso, nos diferentes graus e ramos de ensino, tanto nas séries intermediárias como no final de cada ciclo, bastando, para isso, que o candidato se submeta a exames de adaptação das matérias não estudadas no curso de onde provém e que constem do currículo do curso em que deseja ingresso.

Considerando que são inúmeras as possibilidades que essa lei oferece, permitindo que os candidatos se transfiram de um para outro curso, desde que sejam satisfeitas determinadas condições, pretendemos indicar, no presente quadro, apenas os casos de articulação em que não seja exigido o exame de adaptação. Assim, a articulação está representada da seguinte maneira:

1) entre o 1.º e o 2.º ciclos, pela mesma côr que as figuras apresentam;

2) entre o ciclo médio e o superior, pelas linhas que, com a mesma côr dos cursos que representam, dão acesso aos cursos de outras modalidades. Portanto, onde não houver ligação das linhas com as figuras, o acesso só será possível mediante exame de adaptação.

Os exames vestibulares exigidos para o ingresso em vários cursos do 2.º ciclo de nível médio são feitos para apurar os conhecimentos dos candidatos que já possuem condições de matrícula, não sendo considerados como exames de adaptação (exceto no ensino militar).

Dentro da legislação que regulamenta a matéria, é possível a articulação horizontal entre as séries intermediárias dos cursos de nível médio, tanto do 1.º quanto do 2.º ciclo.

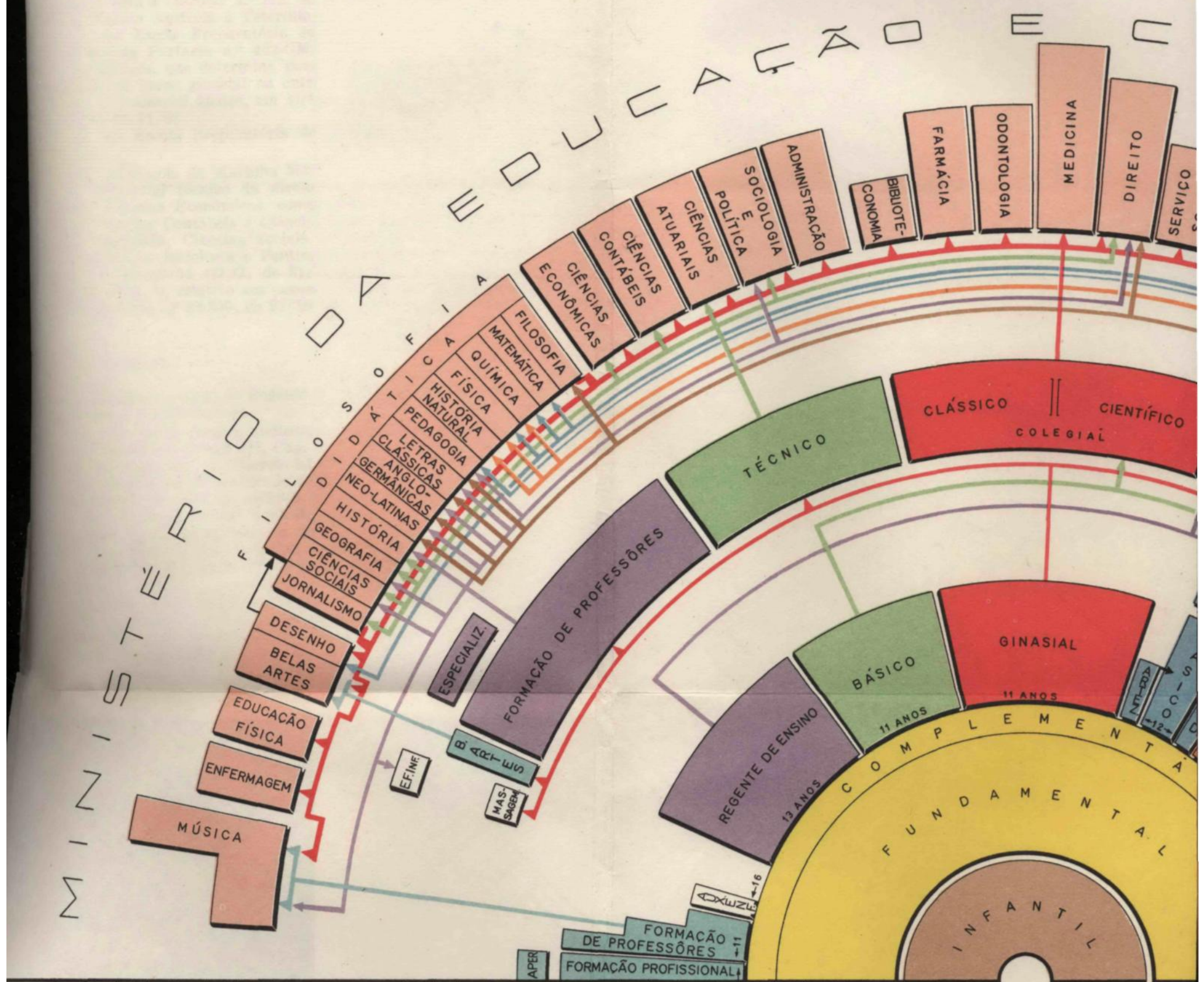
ENSINO SECUNDÁRIO

O curso ginasial dá direito a ingresso em qualquer curso de nível médio de 2.º ciclo.

O curso colegial dá direito a ingresso em qualquer curso superior, ressaltando-se o caso peculiar do ensino artístico que exige o curso médio dos respectivos ramos (vide ensino artístico) — Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei n.º 4.244, de 9/4/42, Título I, Cap. IV, artigo 9.º (*D.O.* de 10/4/42 — Retificado nos *D.O.* de 15, 20 e 24/4/42).

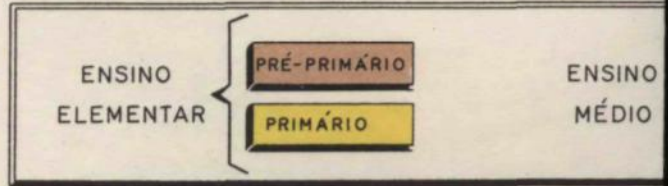
ARTICULAÇÃO DO ENSINO

1960



M. E. C. — I. N. E. P. — C. B. P. E.

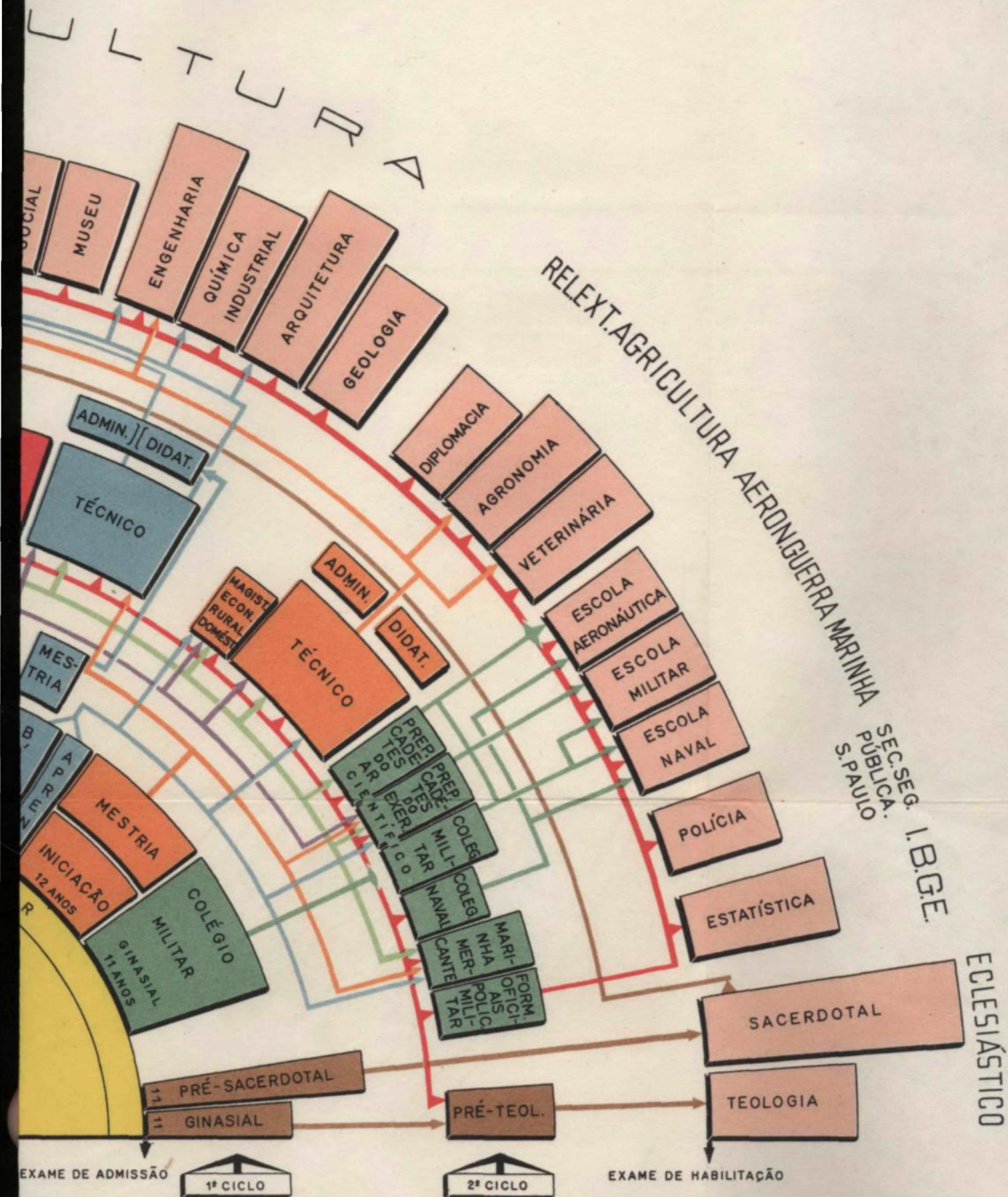
DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA
DESENHO DE ULISSES BASTOS FREITAS



DURAÇÃO DOS CURSOS EM ANOS

IDADE MÍNIMA PARA INGRESSO

ENSINO NO BRASIL



SECUNDÁRIO	NORMAL	MILITAR	SEMINÁRIO	ENSINO SUPERIOR
COMERCIAL	AGRÍCOLA	INDUSTRIAL	ARTÍSTICO	

ENSINO COMERCIAL

O curso comercial básico dá direito a ingresso:

- a) no curso científico, segundo os termos da Circular n.º 7, de 16/11/53, da Diretoria do Ensino Secundário, item 14.
- b) nos cursos técnicos do ensino industrial e agrícola, de acordo com o Decreto n.º 34.330, de 21/10/53, artigo 2.º, c.
- c) no curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, de acordo com a Circular n.º 772, de 18/7/57, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.
- d) na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, segundo artigo 3.º da Portaria n.º 402-GM3, de 5/7/55, do Ministério da Aeronáutica, que determina para ingresso naquela Escola a exigência de curso ginásial ou outro a êle equivalente, estando no caso o comercial básico, em virtude do item 14 da Circular n.º 7, de 16/11/53.
- e) na Escola Preparatória do Exército (vide ensino militar).
- f) na Escola da Marinha Mercante (vide ensino militar).

O comercial técnico dá direito a ingresso nos seguintes cursos: Ciências Económicas, compreendendo: Ciências Económicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais; Direito; Jornalismo, Geografia, Ciências Sociais e História, das Faculdades de Filosofia; e Sociologia e Política, como dispõe o Decreto n.º 36.681, de 29/12/54 (*D.O.* de 31/12/54, pág. 20.801), que alterou os itens: *a*, relativo aos cursos mencionados, e *d* do artigo 5.º, do Decreto n.º 34.330, de 21/10/53.

ENSINO NORMAL

Terminado o curso de Regente de Ensino Primário, o candidato poderá matricular-se:

- a) no curso técnico industrial, pois a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Título III, Cap. VIII, Seção I, artigo 30, III, a, assim o determina — Decreto-lei n.º 4.073, de 30/1/42 (*D.O.* de 9/2/42, pág. 1.997, retificado no *D.O.* de 9/1/43, pág. 289), e Decreto-lei n.º 8.680, de 15/1/46 (*D.O.* de 17/1/46, pág. 761);
- b) no curso técnico agrícola ou curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, em virtude do Título III, Cap. IV, Seção I, artigo 26, III, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola — Decreto-lei n.º 9.613, de 20/8/46 (*D.O.* de 23/8/46, pág. 12.019).

O Curso de Formação de Professores dá direito a ingresso: *a*) no curso de Educação Física Infantil, de acordo com os Decretos-leis ns. 1.2" 2, de 17/4/39, e 8.270, de 3/12/45, artigo 21, *c* (*D.O.* de 5/12/45, pág. 18.245);

b) nos cursos: Direito; Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Geografia e História e Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia; Música, Sociologia e Política, de acordo com o Decreto n.º 36.681, de 29/12/54, que alterou o Decreto n.º 34.330, de 21/10/53, no seu artigo 5.º, itens *a e d*, relativos aos cursos mencionados.

Como as legislações do ensino normal são de âmbito estadual, só está indicada a articulação com o 2.º ciclo para o candidato que provém do curso ginásial ou do normal regional, porque esta é a regra comum a todos os Estados.

Há alguns, porém, que aceitam, para ingresso no Curso de Formação de Professores, a realização de qualquer curso de 1.º ciclo de nível médio, como, por exemplo: Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e São Paulo, conforme se indica:

Ceará: Lei n.º 4.410, de 26/12/58, Título I, Cap. III, artigo 5.º (*D.O.* de 27/12/58, pág. 1) : "Articulação com os diversos cursos médios do 1.º ciclo".

Paraíba: Lei n.º 850, de 6/12/52, Título III, Cap. IV, artigo 42 (*D.O.* de 24/12/52), "equivalente ao ginásio".

Rio Grande do Norte: Lei n.º 2.171, de 6/12/57, Cap. II, artigo 14, /, parágrafo único (*D.O.* de 7/12/57, pág. 2) ; "mediante conclusão do curso ginásial ou outros a êle oficialmente equivalentes".

São Paulo: Lei n.º 3.739, de 22/1/57, artigo 2.º, §§ 1.º e 2.º (*D.O.* de 21/1/57, pág. 3) ; "Curso básico de nível médio".

ENSINO INDUSTRIAL:

Com o curso básico industrial poderá o candidato matricular-se no curso técnico agrícola e de Magistério de Economia Rural Doméstica, de acordo com a Circular n.º 772, de 18/7/57, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e com a Portaria de 2/1/54, da Diretoria do Ensino Industrial.

O curso de Aprendizagem Industrial, de 4 anos, é equiparado ao curso básico para os fins previstos no Decreto n.º 34.330, de 21/10/53, de acordo com a Portaria n.º 55, de 30/1/56, da Diretoria do Ensino Industrial (*D.O.* de 6/2/56, pág. 2.179).

Para o ingresso nos cursos pedagógicos do ensino industrial (didática e administração) deverá o candidato ter concluído o curso técnico ou de mestria, além da aprovação em exame vestibular, e ter trabalhado, respectivamente, um ou 3 anos na indústria. Poderá, ainda, matricular-se nesses cursos o diplomado em engenharia e química industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial, Cap. VIII, Seção I, artigo 30, itens IV e V, Decreto-lei n.º 8.680, de 15/1/46, *D.O.* de 17/1/46).

Terminado o técnico industrial, o candidato poderá matricular-se nos seguintes cursos: Engenharia; Química Industrial; Arquitetura e Desenho; Matemática, Física, Química das Faculdades de Filosofia; e no curso de Pedagogia dessas Faculdades, aquele que houver concluído o curso pedagógico, além do técnico, ambos do ensino industrial, de acordo com o Decreto n.º 34.330, de 21/10/53, artigo 5.º, 6 e f.

Na elaboração do presente quadro, não foi levada em consideração a Lei n.º 3.552, de 16/2/59, que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do M.E.C., e o Decreto n.º 47.038, de 16/10/59, que a regulamentou.

ENSINO AGRÍCOLA

Após o curso de mestría agrícola, poderá o candidato matricular-se no técnico industrial, de acordo com o Decreto n.º 34.330, artigo 2.º, c.

De acordo com o Cap. II, n.º 10, da Portaria n.º 772, de 18/7/57, da Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, é exigido dos alunos provenientes dos cursos secundário, comercial, industrial, normal ou seminário, exame de adaptação em matéria de cultura técnica, cujos conhecimentos básicos sejam necessários para o prosseguimento do curso.

ENSINO MILITAR

Como o Colégio Militar mantém o curso ginásial, o aluno que dele procede terá os mesmos direitos daquele que frequenta esse curso fora desse estabelecimento.

Só é permitido o ingresso no curso científico dos colégios militares àqueles que provêm do ginásio do "Colégio Militar" (Decreto n.º 46.336, de 30/6/59, *D.O.* de 1/7/59, pág. 15.033).

Somente a Escola Preparatória de Cadetes do Exército usa do exame vestibular como adaptação, pois aceita qualquer curso de 1.º ciclo do ensino médio como condição de matrícula.

Na Escola de Marinha Mercante do Rio de Janeiro é exigido o curso ginásial para o ingresso no curso fundamental de Nautica e Câmara; e o certificado de aprovação dos cursos de 1.º ciclo, secundário, comercial, industrial, agrícola e aprendizagem para o curso fundamental de máquinas, de acordo com o Cap. I, artigo 2.º, IX, *a e b* das condições de ingresso (impresso da Escola de Marinha Mercante do Rio de Janeiro, Diretoria de Portos e Costas, Ministério da Marinha).

O aluno que cursar a Escola Preparatória de Cadetes do Ar ou do Exército ou o Colégio Militar, terá direito a ingressar em qualquer curso superior, pois os seus cursos são equiparados ao científico, como especificam os respectivos regulamentos: Escola Preparatória de Cadetes do Ar — Decreto n.º 30.976, de 10/6/52, Cap. II, artigos 9.º e 10 (D.O. de 14/6/52, pág. 9.745) ; Escola Preparatória de Cadetes do Exército, Decreto n.º 18.732 de 28/5/45, Título II, Cap. I, artigo 3.º, *a* (Coleção das Leis de Brasil — vol. IV — 1945 — pág. 544).

O curso do Colégio Naval, por ser de dois anos, não dá direito a ingresso no curso superior.

Poderá ingressar na Escola Naval o aluno proveniente de Colégio Naval e do Colégio Militar, de acordo com o Decreto n.º 41.946, de 31/7/57, Cap. IV, artigos 20, /, 22, § 1.º e 23 (D.O. de 6/8/57, pág. 19.135).

Poderá ingressar na Escola Militar o aluno proveniente das Escolas Preparatórias de Cadetes do Exército e do Colégio Militar, de acordo com o Decreto n.º 17.738, de 2/2/45, artigo 113 (D.O. de 15/2/45, pág. 2.403).

Na Escola de Aeronáutica terá ingresso o que terminar o curso colegial, de acordo com a Portaria n.º 243, de 14/9/52 Cap. II, artigo 2.º, e; o que terminar o curso da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, do 3.º ano científico do Colégio Militar Colégio Naval e da Escola Preparatória de Cadetes do Exército de acordo com o artigo 2.º, § 1.º, letras *a*, *b*, *c* da referida Portaria.

A Escola de Formação de Oficiais de Polícia Militar dará ingresso ao curso superior, se o seu regulamento for baseado na Lei n.º 3.104, de 1/3/57, que acrescentou dois itens ao artigo 2.º da Lei n.º 1.821, de 12/3/53 (D.O. de 2/3/57, pág. 985)

ENSINO ARTÍSTICO

Para ingresso no curso superior do Ensino Artístico é necessário ter o candidato o curso médio respectivo e o curso secundário completo:

Belas-Artes: Regimento da Escola Nacional de Belas-Arte: (D.O. de 13/12/57, pág. 28.018).

Música: De acordo com o Regimento da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, artigo 4.º, parágrafo único (D.O. de 10/2/47, pág. 1.791).

ENSINO ECLESIAÍSTICO

O artigo 2.º, V, da Lei n.º 1.821, de 12/3/53, determina que, para ingresso em curso superior, sendo candidato proveniente do curso de seminário, é necessário que este possua nível equivalente ao curso secundário, ministrado em estabelecimento idóneo. Em seu parágrafo único, determina que, sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato não habilitado no ciclo ginasial ou no colegial ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

Com o curso de seminário de 7 anos, poderá o aluno ingressar nos seguintes cursos: Direito; Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia das Faculdades de Filosofia, de acordo com o Decreto n.º 34.330, de 21/10/53, no artigo 5.º, e.

ENSINO DE ENFERMAGEM

O curso de auxiliar de enfermagem articula-se com o primário.

O superior exige secundário completo, pela Lei número 775, de 6/8/49, artigo 5.º; porém, a Lei n.º 2.995, de 10/12/56 (*D.O.* de 10/12/56, pág. 23.441) prorrogou o prazo, que se extinguiu, até 1961, para que o ingresso possa ser feito mediante apresentação do certificado de conclusão do 1.º ciclo de nível médio.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Exige o curso secundário completo, segundo o Parecer número 118, de 2/5/58, do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Sr. Ministro em 25/5/58.

ASTRONOMIA

Funciona atualmente na Faculdade Nacional de Filosofia o curso de Astronomia, com duração de quatro anos.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Lançado em 1932, o Manifesto dos "Pioneiros da Educação Nova", pelas repercussões que produziu em nossos meios pedagógicos e culturais, constituiu-se num acontecimento marcante na história da educação brasileira.

A oportunidade de sua divulgação justifica-se uma vez que procuramos oferecer aos leitores elementos para uma compreensão objetiva das transformações ocorridas em nosso pensamento educacional.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao povo e ao governo

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, verificar-se-á que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem

uma visão global do problema, em todos os aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização ao que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes

estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto-de-vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós,

de influir sobre êle, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de ideias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias abstraias e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, 'através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados, as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhes refletia complexidade. Contra ou a favor, todo mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos.

DIRETRIZES QUE SE ESCLARECEM

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu de uma vez a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de ideias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as ideias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

REFORMAS E A REFORMA

Se não há país "onde a opinião se divida em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou ALBERTO TORRES, princípios e ideias não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polémica ou simples meio de êxito pessoal ou político". Ilustrados, às vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as ideias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade, já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistimos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto-de-vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelásgicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou C. DAVY,

"desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de ERNESTO NELSON, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabe-

lecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

VALORES MUTÁVEIS E VALORES PERMANENTES

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é ao novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou JULES SIMON, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu LAMARTINE, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembramos a voz insuspeita de PAUL BUREAU; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós apenas seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O ESTADO EM FACE DA EDUCAÇÃO**a) A educação, uma função essencialmente pública**

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que êle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, — que também deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados, — fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações, para o ideal". Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais — a família e a escola, — que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas.

b) A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se toma necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idóneas, a "escola única" se entenderá, entre nós,

não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A FUNÇÃO EDUCACIONAL

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer

ao panorama das instituições-escolas perspectivas mais largas, mais saltares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificada¹, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional.

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar¹, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimónios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de

acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, — essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, manifestar-se-á então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O PROCESSO EDUCATIVO

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectuais e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação

funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto-de-vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou PAULSEN, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

PLANO DE RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL a)

As linhas gerais do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução

educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de ALBERTO TORRES, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra êss_s males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional, rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura

reforçar por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3.º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares, é ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos

e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que "representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descuroou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplíce função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão da CULTER, o "sistema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função, com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem. com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de ALBERTO TORRES, "mais vaga, fluida, sem assento, incadaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes

inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a República, no seu esforço heróico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu liberar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intenso espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos-de-vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o cepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas,

perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode. não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A UNIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E A UNIDADE DE ESPÍRITO

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental

comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA E A SUA

FUNÇÃO SOCIAL

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar i educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. "Há a herança que é a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis". Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; pequenos focos de ação consciente, as escotas não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frémito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a' necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições suscetíveis de lhe alargar os limites

e o raio de ação. As instituições periescolares e pós-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A DEMOCRACIA, — UM PROGRAMA DE

LONGOS DEVERES

Não alimentamos, decerto, ilusões sobre as dificuldades de toda ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com

sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte do seu prestígio e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos-de-vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentar com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas **sim** ou **não** de um modo decidido e inabalável".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos à nação alemã", pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. "O ideal da democracia que, — escrevia Custave Belot em 1919, — parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada

revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo,/Afrânio Peixoto,/A. de Sampaio Dória,/Anísio Spínola Teixeira,/Manoel Bergsfrôm Lourenço Filho,/J Roquette Pinto,/J. C. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta,iCarlos Delgado de Carvalho,/Antônio Ferreira de Almeida Júnior,^ P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, /Francisco Venâncio Filho,/ Paulo/ Maranhão, [Cecília Meirellss, I Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Comes.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

A 5 de maio último, instalou-se na Biblioteca Municipal do Estado de S. Paulo a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, promovida pela União Estadual de Estudantes, Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial, Centro do Professorado Paulista, além de outras entidades, com a participação de educadores, estudantes e representantes de Sindicatos. Da pauta dos trabalhos, transcrevemos o relatório do Prof. Florestou Fernandes sobre os Objetivos da Campanha, bem como a Declaração de Princípios aprovada no encerramento. A contribuição de outros relatores da Convenção está incluída na seção Revistas, págs. 180-262 deste número.

OBJETIVOS DA CAMPANHA DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

A Campanha de Defesa da Escola Pública surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Existiam fundadas esperanças de que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educa-

cional do país, fornecendo as bases para a reorganização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como a solução pelo menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos. Precisamos transformar a estrutura e o rendimento da escola primária, ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República. Precisamos arrancar o ensino elementar extraprimário do marasmo e ineficiência a que ficou relegado, para contarmos no Brasil com verdadeiras modalidades de instrução técnico-profissional e artística, úteis à formação dos artífices mais numerosos e ativos do nosso futuro progresso econômico, intelectual e social. Precisamos diferenciar, melhorar e expandir toda a rede escolar do ensino médio: 1º) para criar escolas capacitadas para produzir operários qualificados, técnicos e especialistas em todos os setores da economia rural, da industrialização, da economia urbana, da administração racional e de qualquer forma produtiva de trabalho; 2º) para ajustar o ensino secundário aos conhecimentos que devem ser dominados pelo homem numa sociedade em que o trabalho é dignificado socialmente e todos devem colaborar responsabilmente pelo bem-estar da coletividade. Precisamos superar o

padrão brasileiro de escola superior, que divorcia o labor intelectual universitário da pesquisa, da produção original e do progresso tecnológico, essenciais aos anseios de autonomia econômica, cultural e política da sociedade brasileira. O projeto de lei omitiu-se diante de todas essas necessidades e comprometerá terrivelmente, se for promulgado de modo definitivo, a nossa capacidade de resolvê-las no presente ou no futuro próximo. Ficou tão aquém das esperanças mais legítimas e do que deveria ser feito como mínimo, que representa um passo atrás, em relação à própria Constituição vigente, muito mais "liberal" e "progressista" nas disposições sobre a educação nacional.

As manifestações de repúdio partiram, espontaneamente, de todos os meios responsáveis, dos mais modestos aos mais importantes. As entidades estudantis secundaristas e universitárias irmanaram-se com entidades representativas dos professores de todos os níveis do ensino, dos escritores e jornalistas, dos trabalhadores e líderes sindicais, dos líderes mais esclarecidos dos diversos partidos e de órgãos patronais para exigir a rejeição, primeiro, e a refundição, em seguida, do malfadado projeto de lei. Mesmo deputados federais, cômicos pelo debate dos riscos que corremos, aderiram a essas entidades e nos elucidaram sobre as forças que pressionaram os representantes do povo ou os iludiram. Conjugaram-se, assim, esforços que suscitaram e deram corpo a uma causa pública sem precedentes no Brasil. Desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, jamais se vira semelhante mo-

vimento de opiniões em torno dos problemas educacionais brasileiros. Contudo, a oposição ao projeto de lei sobre "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" não foi senão o episódio que desencadeou esse movimento de ideias e de luta pela reconstrução educacional no País. As posições já estavam tomadas. As limitações, incongruências e concessões do projeto de lei apenas chamaram à responsabilidade e à ação aqueles que vinham, direta ou indiretamente, propugnando pelas reformas educacionais urgentes. No fundo, pois, o projeto de lei, aprovado pela Câmara dos Deputados, lançou à Nação o desafio desabrido dos círculos reacionários e obscurantistas, que se opõem de todas as maneiras à reconstrução educacional, e ele foi aceito com decisão pelos que tinham o dever de lutar por suas próprias convicções e ideais. Agora, urge modificar o encaminhamento do embate, para evitar confusões nocivas e para extrair do movimento a contribuição positiva, que ele poderá dar à causa da democratização e aperfeiçoamento do ensino no Brasil.

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, de produzir "bom ensino" e de proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população. Não somos, portanto, *contra* a Escola Particular, nem tão pouco *contra* as instituições ou entidades, leigas e confessionais, que patrocinam seus interesses na defesa intransigente do

projeto de lei de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Sabemos que o Brasil muito deve à contribuição educacional das escolas privadas, que elas ainda prestarão serviços às famílias brasileiras que puderem subvencionar os estudos de seus filhos e que devemos zelar tanto pelo prestígio dessas escolas, quanto pela qualidade do ensino que elas ministram. Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia na realização das tarefas educacionais que lhe competem, administrativa e politicamente, e com a devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. Dados o caráter escasso desses recursos, a gravidade dos problemas educacionais brasileiros e a existência de um sistema de ensino público que carece de melhoria e de expansão, julgamos que a intervenção do Estado nos assuntos educacionais deve concentrar-se nas escolas criadas por sua iniciativa e abertas, indistinta e gratuitamente, a todos os candidatos de aptidões comprováveis. Em terceiro lugar, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões, para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber ou prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com sua solução, colocando-se assim em condições de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do Governo nesse campo. A "má escola" é produto direto do desinteresse dos usuários dos serviços educacionais por seu funcionamento, destino e rendimento. A "má

aplicação" dos fundos educacionais e a "má política educacional" também são frutos diretos da indiferença da coletividade às iniciativas oficiais no terreno da instrução pública. O progresso educacional, base e condição de qualquer outra espécie de progresso (econômico, político ou social), depende de uma participação ativa, consciente e altruísta de todos os cidadãos na melhor utilização dos recursos educacionais disponíveis. Essa participação, numa sociedade de massas e de organização democrática, afeta tanto os que "conhecem" os problemas educacionais, quanto os que "nada sabem" a seu respeito. Por isso, visamos deliberadamente incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do horizonte intelectual do *cidadão comum*, com o fito de torná-lo um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional.

Esses objetivos demonstram que nossas críticas ao projeto de lei sobre "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" partem e se alimentam de aspirações elevadas e altamente produtivas. Combatêmo-lo, porque êle é insatisfatório, incongruente e pernicioso. Combatêmo-lo, porque queremos substituí-lo por algo melhor, que atenda às necessidades educacionais prementes do Povo Brasileiro. Mas, êle não é o alvo exclusivo da nossa Campanha nem seu termo final. Estes se acham na própria causa da instrução popular, da democratização do ensino e do aperfeiçoamento e ampliação do sistema de educação nacional. Qualquer que seja o destino desse projeto — e confiamos no espírito cívico dos representantes do Povo no Governo: esperamos que êle também seja repudiado pelo Congresso e pe-

lo Executivo — a Campanha de Defesa da Escola Pública continuará. Agora, ela existe para defender a causa que nos impele a opor-nos ao referido projeto de lei. Amanhã, ela nos permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável, inclusive para exigirmos deles uma lei que corresponda às expectativas e às necessidades educacionais, que se impõem inapelavelmente. No porvir, ela fará da educação uma preocupação essencial de todo brasileiro, iluminando nossas esperanças na direção de dias melhores, cheios de grandeza na liberação do Homem e na afirmação do Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna.

Para assegurar à *Campanha de Defesa da Escola Pública* eficiência em relação a objetivos tão complexos, que envolvem de permeio um combate tático, mas sem tréguas, ao projeto de lei sobre "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", é preciso garantir às atividades desenvolvidas a maior penetração possível em todos os círculos e camadas sociais; coordenação de todos os movimentos e realizações de âmbito local, municipal, estadual, regional ou nacional; continuidade de trabalhos, para que a difusão e a propagação da causa da Educação Pública produza influxos construtivos na área da política educacional brasileira. Em vista disso, o *Grupo de Planejamento* sugere à Comissão Executiva:

1º) a adoção de um esquema organizatório bastante plástico para conquistar adesões e pronunciamentos em todos os setores da nossa sociedade (conforme Anexo I, que trata da organização da Campanha, elaborado por uma subcomissão do

Grupo de Planejamento, composta pelos colegas Gildo Panzone, José Chasin, José Paschoal Rosário, Ana Profis e Gabriel Bolaffi);

2º) a formação de uma literatura sobre os problemas educacionais brasileiros, escrita com simplicidade mas com espírito positivo e objetividade, que sirva como fonte de esclarecimento de todos e meio de preparação dos aderentes da Campanha mais atuantes (conforme Anexos II e III, em que essa literatura é iniciada através de dois estudos, elaborados por uma subcomissão do Grupo de Planejamento, composta pelos professores Laerte Ramos de Carvalho, Fernando Henrique Cardoso, Roque Spencer Maciel de Barros e João Vilalobos);

3º) a constituição de uma *Comissão de Coordenação, Contatos e Propaganda*, com representação na Comissão Executiva pelo menos com um terço de seus membros, para cuidar da aplicação dos planos feitos e do desenvolvimento prático da *Campanha de Defesa da Escola Pública*.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

A 1º Convenção Estadual de Defesa de Escola Pública afirma a sua absoluta, intransigente fidelidade ao princípio da liberdade de pensamento e de expressão.

Nessas condições, através de suas comissões permanentes e de quaisquer outros meios eficazes, bater-se-á no campo político, social, educacional, técnico e cultural pelos seguintes princípios:

1 — Apoio total à doutrina estabelecida pela Constituição Federal em seus artigos 141, parágrafos 7º

e 8º, e 166, 167, 168, números I a IV e VII, a saber: liberdade de pensamento sem que dependa de censura; liberdade de consciência e crença; não ser o indivíduo privado de nenhum de seus direitos por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política.

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotar os seguintes princípios: I — O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II — O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; IH — As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV — As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V — É garantida a liberdade de cátedra.

2 — Prioridade do Estado no ministério e na organização do ensino, admitida a iniciativa particular como elemento supletivo, respeitada a legislação vigente.

3 — Prioridade do ensino primário, tendo em vista as exigências do desenvolvimento social, econômi-

co do País, em contrário à orientação atual da política educacional seguida pelos nossos governos.

4 — Igual expansão e assistência ao ensino industrial e agrícola.

5 — Efetivação da obrigatoriedade do ensino de maneira a cumprir-se o texto constitucional até agora violado — com a adoção de medidas rigorosas que assegurem a frequência à escola de toda a população infantil em idade legal.

6 — Extensão da escolaridade através do curso complementar equivalente aos dois primeiros anos do curso médio, até os 14 anos, idade legal de trabalho.

7 — Reorganização total do ensino médio adaptando-o às exigências da sociedade moderna, com localização dos estabelecimentos consoante critérios pedagógicos científicos; aperfeiçoamento rigoroso dos corpos docentes, sendo que os professores secundários devem originar-se exclusivamente das Faculdades de Filosofia e de cursos especializados quando inexistente a disciplina nos "currículos" daquelas Faculdades; garantia do professor contra influências particulares, religiosas ou de político-partidárias locais; oportunidade de acesso e frequência facilitada igualmente a todas as camadas sem distinção.

8 — Criarem-se maiores exigências em relação ao ingresso e ao nível do professorado das escolas normais e acentuação do caráter profissional dessas escolas. Estabelecimento de rígidos concursos de títulos e provas para o ingresso no magistério primário.

9 — Cumprimento pelas escolas superiores em geral do dispositivo sobre concurso de títulos e provas

para o recrutamento do respectivo magistério.

10 — Exigência em relação às escolas superiores particulares de condições patrimoniais e bem assim de renda livre para o regular funcionamento de seus cursos.

11 — Adoção do exame de Estado para os portadores de diplomas de curso profissional de nível superior, devendo esse exame ser realizado perante órgãos disciplinados da classe à medida que tais órgãos se instituam para cada classe em 50% das unidades federadas.

12 — Racionalização dos serviços de educação de maneira a impedir que qualquer interferência de política partidária ou de ordem religiosa prejudique os interesses do ensino.

13 — O poder público não pode abdicar dos seus deveres de administrar o ensino e a educação que garantem a própria unidade nacional.

14 — O dinheiro público só pode ser aplicado na manutenção e desenvolvimento da escola pública. Os auxílios oficiais dados aos estabelecimentos particulares deverão ser exclusivamente fornecidos pelos institutos de crédito oficiais, tais como Banco do Brasil, Banco do Estado, Caixas Econômicas e outros, de acordo com as normas vigentes nessas instituições.

15 — Todos os estabelecimentos de ensino, primário, médio ou superior, oficiais e particulares, sem exceção, não poderão estabelecer restrições à matrícula de alunos com base em preconceitos de raça, de cor, de nacionalidade, de classe, de religião, de ideologia, ou em virtude de determinada situação civil dos pais dos alunos.

OS ESTUDANTES MINEIROS E O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES

A União dos Estudantes de Minas Gerais, por sua Comissão de Educação, elaborou parecer em que analisa o Projeto 2.222-C, apontando suas omissões, bem como apresentando sugestões e reivindicações. Transcrevemos do Diário do Legislativo de Minas Gerais o referido texto, que foi abordado na Câmara Estadual, em sessão de 7 de junho último, na palavra do Deputado Hernâni Maia:

O SR. HERNÂNI MAIA — Sr. Presidente, nobres pares.

Aqui estamos para trazer o apoio da bancada trabalhista à União dos Estudantes do Estado de Minas Gerais, pelo trabalho apresentado sob o título "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", referente ao projeto número 2.222-C em trâmite no Congresso Nacional. O parecer é publicação da União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais na gestão de 1959 a 1960 e se destacam nesse trabalho jovens e cultos compatriotas, especialmente o coordenador Domingos Muchon e o relator secretário Luiz Fernando Victor, além dos senhores Francisco Décio Stortini, Herbert José de Sousa, José Ribeiro Paiva, Ornar Souki e Oneil Teixeira de Abreu.

Desejo apresentar a Vv. Exas., neste discurso, atendendo aos briosos estudantes de nossa Pátria, os dados essenciais que vão comprovar que, realmente, os nossos jovens compatriotas estão certos. Isto interessa ao povo em geral e, particularmente, à classe operária, porque

o filho do operário de hoje, pela evolução histórica, pelo influxo que atualmente recebe dos povos civilizados, pelo ditame das ideias filosóficas e socialistas que hoje assoberbam o mundo, o filho do operário de hoje será, em verdade, o estudante e o intelectual de amanhã. Os trabalhadores do setor manual que tanto têm sofrido, hoje se entrelaçam com os estudantes no mesmo elo afetivo, porque as aspirações dos intelectuais e as aspirações dos operários e, também, da classe média são, antes de tudo, ideais comuns; não têm antagonismos, correm *pari passu* no mesmo caminho, para atingir a mesma finalidade.

Sr. Presidente, se hoje o trabalhador está sentindo, na sua própria carne, a elevação constante e desenfreada do custo de vida, através de uma inflação que, na sua alta percentagem, não é aquele estilo que admite justificativas, pois a inflação do Brasil não é provocada por realizações de ordem econômica que realmente venham emancipar a Pátria: ela é provocada por desgovernos administrativos e outros males praticados por grupos econômicos que dominam o País.

Eis por que, sr. Presidente, os trabalhadores se solidarizaram com os estudantes. Então, vejamos:

"Do reconhecimento de ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o fator que mais de perto consulta os interesses e ideais da Nacionalidade, os estudantes de Minas Gerais, por sua Comissão de Educação, expõem os estudos realizados, suas reivindicações e sugestões, em torno do projeto 2.222-C:

I — Visão sumária da educação e do ensino no Brasil;

II — A preocupação do povo brasileiro e, em especial, dos estudantes e dos trabalhadores, em se concretizar uma lei do ensino, condizente e condicionada às aspirações e à realidade brasileira;

III — Análise e críticas ao contexto e às omissões do projeto de lei n' 2.222-C;

IV — Restrições ao referido projeto: conclusões, reivindicações e sugestões.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Visão sumária da educação e do Ensino no Brasil

Para uma visão do ensino os dados estatísticos são a melhor forma expositiva de que podemos lançar mão; todavia, neste caso, a estatística não reflete o todo da realidade. Ao lado das quantidades, dos números, uma outra ocorrência reflete em inteira plenitude o magno problema das deficiências do nosso ensino: sua qualidade.

Pelas estatísticas, segundo o senso demográfico de 1950, o país possuía 18.882.486 (51,65%) de analfabetos (indivíduos de mais de 10 anos de idade). Segundo esse mesmo censo, possuíamos 6.720.219 crianças em idade escolarizável (entre a idade de 7 a 11 anos), das quais 4.049.865 estavam fora da escola. O índice de analfabetos caiu de 1900 até 1950, isto percentualmente (de 65% para 51,65%); mas, em dados absolutos, o número de analfabetos aumentou.

Em virtude do elevado índice de crescimento de nossa população (procriação — mortalidade) e em virtude da inoperância do poder público

nesse sentido, o número de analfabetos tende a aumentar (inclusive percentualmente); longe, pois, estamos de uma erradicação do analfabetismo. Agrava-se mais ainda o problema, porquanto, como é sabido, o maior número de analfabetos se encontra e é gerado na zona rural, onde, dada a sua dispersão populacional (pequena densidade demográfica) têm-se encontrado dificuldades de toda ordem.

Além do índice do analfabetos e do índice de indivíduos que não estão recebendo ensino no período da idade escolarizável (e a maioria destes nunca mais receberá ensino), verifica-se um outro elemento bastante grave: o da evasão escolar. Em 1950 possuíamos na 1º série do curso primário 2.087.964 crianças; destas somente 243.652 (12%) concluíram (conclusão em 1953); 1.844.312 (88%) evadiram-se — sendo incluídas na classe analfabeta na sua maioria e os outros na classe dos semi-analfabetos.

Por que estará ocorrendo isto como o ensino de grau primário?

Quanto ao analfabetismo e à falta de escolarização:

- a) por falta de escolas;
- b) por falta de professores;
- c) por inoperância do poder público no sentido de efetuar a chamada e a matrícula de toda a população escolarizável;
- d) por falta de esclarecimento dos responsáveis pela educação da criança.

Quanto à evasão escolar:

- a) falta de professores qualificados
- b) falta de inspeção nos casos de infrequência;
- c) rigidez excessiva, sem justificativa e sem método, nos sistemas de promoção (exames);

d) necessidade que o educando sente de trabalhar desde criança.

Ao lado dessas "justificativas", citemos algumas de ordem financeira (a que as demais, direta ou indiretamente, estão ligadas):

1º — O poder público não vem cumprindo o preceito constitucional de a União empregar 10% e os Estados e os Municípios 20% de suas receitas com a educação. (De 1948 a 1956 a União aplicou somente 69% dos 10% previstos; os Municípios aplicaram 87,8%; e os Estados man-tiveram-se fiéis).

2ª — O fundo destinado ao ensino primário vem sofrendo sensível declive; aumentaram, em consequência, os fundos do ensino médio e principalmente os do superior. Verifica-se, assim, que a escola primária sofre golpes vindos de todas as direções. (Enquanto o ensino primário, em 1948, recebia 60,3% das despesas públicas globais com o ensino, o grau médio recebia 27,3% e o superior 12,4%; em 1956 passamos: primário com 43,2%; médio com 30,8% e superior com 26%).

3' — As verbas de investimento (construção de escolas e de patrimônio imóvel) na despesa total nunca chegam a atingir mais de 20%; assim os 80% das despesas são feitas com a conservação e manutenção. Isto não tem correspondido às necessidades. (Referimo-nos aos 3 graus de ensino e aos 3 níveis de governo.)

Ora, sendo o ensino de grau primário, comum, gratuito (em toda sua extensão), o que dá acesso a todo e qualquer indivíduo ao nível de cidadão, e dá ao indivíduo meios para gozar seus direitos civis, etc. (já que o analfabeto não pode escolher seu líder representante para reger os destinos de sua Pátria, não pode: as-

sinar recibos, processos, carteiras, etc. etc. o que iguala, por vezes, a detentos) podemos concluir que o verdadeiro sentido da democracia não está sendo seguido no Brasil, com mais da metade de sua população analfabeta. Sendo, ainda, o ensino primário aquele que abre as portas do acesso aos demais graus de ensino, verificamos que a metade de nossa população (e também os semi-analfabetos) encontra-se irremediavelmente relegada às trevas da ignorância, do obscurantismo, da submissão e relegada ao mero papel de trabalho brutal, irracional e desclassificado. Serve ainda para ser contada nas estatísticas.

Creemos que esta pequena exposição, do ensino primário tão-somente, é o bastante para uma visão (bastante triste) do ensino no Brasil. Os demais graus do ensino são um reflexo e ao mesmo tempo "responsáveis" pelo que ocorre com a escola primária.

No ensino médio verificamos um fato singular. O total dos alunos no ensino médio sendo de 780.639, vamos encontrar: 579.781 no curso secundário; 114.000 no comercial; 67.000 no normal; 19.000 no industrial e somente 1.200 no agrícola. Em consequência, encontramos, em um total de 2.363 educandários de ensino médio, a seguinte distribuição: 1.887 escolas secundárias; 628 comerciais; 873 normais; 86 industriais e 17 agrícolas.¹

Além das inadequações e falhas que são próprias no nosso ensino médio, em todos seus cursos, os dados acima mostram cabalmente a prioridade que é dada ao curso secundá-

rio (o que irá dar acesso às elites da sociedade), em detrimento total dos cursos técnico-profissionais (especialmente agrícola e industrial).

O ensino superior é aquele que tem merecido especial atenção do poder público, e, principalmente, prioridade no rateio das dotações. E, felizmente, no que se refere à quantidade do ensino, é algo melhor do que o ministrado nos outros graus. Peca, e isto é essencial, por negligenciar recursos e maior fomento às faculdades e escolas de ensino científico e industrial superior.

Todavia, o que inspira maiores cuidados no ensino superior, é a verba que este vem desviando dos fundos de educação (e que deveria des-tinar-se aos outros graus, especialmente ao primário, o mais necessitado) para construções de faculdades, construções essas sem justificativa alguma, porquanto as que vemos nascer diariamente não são destinadas à formação de um pessoal para atender ao mercado de trabalho que a Nação apresenta e que o desenvolvimento há muito solicita.

As deficiências qualitativas podem ser esquematizadas pelas suas causas:

- a) anacronismo em todo o sistema de ensino;
- b) anacronismo na motivação finalista;
- c) processo educativo longe de consultar as necessidades e interesses do indivíduo e da comunidade a um só tempo;
- d) falta de fé na educação e uma grande fé na busca de títulos, que perpetua a nossa hierarquia de pseudovalores;
- e) com raras exceções, a educação tem-se mantido num academicismo medieval e estéril, resumido no

¹ Cf. Anísio Teixeira, *Educação Não é Privilégio*, Liv José Olímpio Editora — Rio — 1957.

processo de alfabetização e de "cultura geral", defasado do momento histórico e a serviço de uma elite privilegiada;

f) pouca saúde e precária alimentação do educando.

Para finalizar, transcrevemos parte do que a própria *Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento* postulou com referência ao que deve responder um sistema educacional para a atual situação do Brasil:

a) A sociedade brasileira vem sofrendo uma transformação rápida de estrutura, caracterizada pela maior diversificação da economia, e, portanto, dos tipos de ocupação profissional, e por uma ascensão das classes trabalhadoras, que reclamam educação de nível mais elevado.

b) A educação primária, na sociedade moderna, deve assegurar, não só a posse das técnicas fundamentais da cultura (ler, escrever e contar), mas também a habilitação mínima do homem para os deveres da produção e da convivência social.

c) A educação chamada secundária perde, em face da generalidade dessa aspiração, o seu caráter de ensino médio ou intermediário entre o primário e o superior, para adquirir um caráter autônomo e exprimir o nível geral de preparo a que tende a coletividade.

d) A educação chamada superior não pode, em face da diversificação crescente da economia e das ocupações, permanecer compartimentada segundo o sistema tradicional de escolas e cursos estanques. Sua tendência é para a flexibilidade dos currículos, para a interpenetração das faculdades e cursos e para um ajustamento dos planos de estudo às demandas da sociedade.

e) A reforma da educação, que se impõe à sociedade brasileira e contemporânea, não pode ser pensada e planejada *a priori*, tendo em vista um ideal de formação intelectual independente do tempo, mas deve encontrar seu ponto de partida numa investigação da realidade social presente e de suas perspectivas futuras, no inventário das necessidades coletivas a que a educação pode dar resposta, e sobretudo na perfeita compreensão do sentido das transformações sociais que se processam em torno de nós.²

II

A preocupação do povo brasileiro e, em especial, dos estudantes e dos trabalhadores, em se concretizar uma lei do ensino condizente e condicionada às aspirações e à realidade brasileira.

A democratização do ensino significa, antes de tudo, dar escolas — quantas necessárias e quantas solicitadas pelo indivíduo e pela comunidade — a todos; não somente dar escolas, mas dar bom ensino, de modo a assegurar, em toda amplitude, iguais oportunidades a todos. Para a realização destas aspirações, ponderemos um fator assinalado pelo Prof. A. Almeida Júnior: "em benefício da juventude da classe média, falam seus pais; em benefício da juventude da classe endinheirada, fala o dinheiro de seus pais; mas, em benefício das classes populares, do operariado, da criança rural, não há ninguém que fale porque seus próprios pais não se interessam por ês-

² In "Desenvolvimento e Conjuntura", n. 6 — Ano I — Dezembro 1957.

se problema fundamental para a infância, que é o problema da educação".³ Acrescentamos ainda: que pelos filhos dos trabalhadores ninguém tem falado porque o timão da Pátria está nas mãos de quem se tem preocupado com tudo, menos com o povo e com a própria Pátria; e o próprio trabalhador da Nação, para infelicidade sua e da sua prole, não possui sequer os meios necessários para compreender e reconhecer o magno problema da educação, por ser, a sua grande maioria, de analfabetos e semi-analfabetos.

O estudantado brasileiro tem o mérito de ser a classe dinâmica de vanguarda. Suficientemente esclarecida, com o pensamento voltado não para resultados ou interesses pessoais ou imediatos, mas para o Brasil e para o brasileiro do amanhã.

Unidos, trabalhadores e estudantes, numa comunhão de fé e de propósitos nobilitários, lançam suas vozes em uníssono em defesa do mais sagrado direito do indivíduo: edu-car-se; em uníssono em defesa do mais sagrado ideal do cidadão: o porvir da Pátria. Em uníssono pela efetivação de uma lei da educação para o Brasil.

Os cofres públicos têm tido dinheiro suficiente para tudo, menos para a educação do povo; temos tido lei para tudo, menos para a educação, e quando esta é elaborada e dado a público seu contexto, as esperanças sofrem um total arefecimento.

Todavia, estamos alertas. E desfaldamos a bandeira de nossas rei-

³ Conferência realizada em Belo Horizonte, pelo Prof. A. Almeida Jr., em 14 de fevereiro de 1960, e referente ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação.

vindicações; não no sentido de luta contrária ao Projeto n. 2.222, pela sua morte; não. Mas, tendo a lei de nascer (e batalhamos pelo seu nascimento) e com o receio de vermos mais uma década passar sem a existência dessa lei, nos lançamos á luta contra algumas de suas partes, pela sua revisão, visando emendas, retificações e a aceitação de sugestões que têm nascido, quase que unânimes, de norte a sul do País.

Julgamos justas, lógicas e principalmente democráticas as nossas reivindicações; julgamos honesta nossa posição porque se coaduna não só com os ideais de Pátria, mas ainda porque se identifica com o profundo sentido de defesa daqueles que não sabem responder por si. Estamos certos de que seremos ouvidos.

III

Análise e críticas ao contexto e às omissões do Projeto n. B.B22-C.

Título I: "Dos Fins da Educação" — Os fins da educação não comportam, numa crítica, longa discussão porque: 1º) trata-se de assunto extremamente complexo e que, em lei, só pode ser exposto em termos genéricos; 2º) o título não encontra justificativa em si mesmo, isto é, os fins da educação, o produto que se quer obter a partir de uma diretriz de ensino, estruturado segundo uma lei, só pode ser percebido, compreendido o fixado realmente no todo da lei. Os fins da educação são como que o "espírito" da totalidade dos trabalhos e manifestações educacionais, e espírito inclusive e principalmente da lei. Cabe, pois, verificar se o presente projeto contém, postula,

os fins ideais da Nacionalidade. Como procuraremos mostrar, o contexto vai contra aquilo que postula o seu artigo 1º.

Nesse artigo 1º ressaltamos uma omissão: o preceito que contraria a segregação escolar, aliás constante do projeto liberal. "A educação nacional (...) coibirá o tratamento desigual — e o direito de educar e de ser educado em qualquer estabelecimento de ensino — por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ou preconceito de classe ou de raça."

Título II — "Do Direito à Educação": "A educação é direito de todos. Será dada no lar e na escola." "À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos." A todos, pois, é facultado pela lei, o direito de educar-se e aos progenitores o direito de educar sua prole, etc. Estamos de inteiro acordo com o que expõe o art. 2º. Agora, quanto ao art. 3º: assegurará, realmente, o direito à educação? Art. 3º — "O direito à educação é assegurado: I — pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular." Respondemos negativamente, porque o poder público, pela redação deste artigo, passa a mera posição supletiva. A bem da clareza e da textura da nossa sociedade, de-ve-se transcrever (ou obedecer) o que consta da Constituição: "O direito à educação é assegurado: I — pela obrigação do poder público em ministrar o ensino dos diferentes ramos, "sendo livre" à iniciativa particular, etc." Pela redação da alínea do projeto, existe uma acentuada "equivalência entre as responsabilidades" de que o Estado toma para si e daquela que transfere à

iniciativa particular, senão confrontemos mais uma vez: "pela" obrigação do poder público "e pela liberdade" de iniciativa particular, etc". Aqui êle (o projeto) não só atribui uma liberdade ao particular mas também e principalmente atribui e transfere uma responsabilidade, que é do Estado.

Continuando: II — "pela obrigação do Estado de "fornecer recursos indispensáveis" para que a família e na falta desta os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos". Sobre essa alínea — que completa a anterior — frisamos: a) o que são "recursos indispensáveis"? b) quais são os "demais membros da sociedade"? (existe uma infinidade); c) a Constituição (artigo 168) "não se refere a" "fornecer recurso indispensáveis" para a educação, mas sim à obrigação do Estado de "ministrar ensino", dar ensino e não meios, o que vai lá uma fundamental diferença; d) "provada a insuficiência de meios"; deve-se citar o termo constitucional (ou pelo menos obedecê-lo): "provada a "falta" ou insuficiência de meios", embora a falta seja uma insuficiência total; e) afinal, em todo o art. 2º e no 3º "não encontramos explícita (e nem implícita) a afirmativa constitucional de que o ensino primário é gratuito para todos", e o ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Em suma: um longo palavreado para não dizer nada, ou o que o artigo 3º com suas alíneas contém, são contrários aos ideais da comunidade e contrários ao próprio texto da Cons-

tuição. No que concerne à alínea II, por que não citar o art. 168 — II da Constituição: pela obrigação de o Estado fornecer ensino primário oficial gratuito para todos, sendo o ensino oficial ulterior ao primário gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos"?

Título III — "Da Liberdade do Ensino": O título justifica-se pela contingência de expor: quem pode e quem não pode realizar o processo educativo. Todavia, o título em seus dois artigos não estabelece coisa alguma. (Embora para o artigo 5º tenha sido votado destaque para sua apreciação isolada, será objeto de nossas considerações.)

Art. 4º — É supérfluo. Como observa ainda o Prof. Almeida Júnior, mais vale cancelá-lo com título e tudo. Cremos, porém, que o título tem sua razão de ser e julgaríamos estranho nada existisse na lei que se referisse à liberdade do ensino. Todavia, sendo o presente projeto uma verdadeira colcha de retalhos, não é de estranhar que no título em questão nada exista a respeito da liberdade, e sim de problemas de administração de ensino. O art. 4º fala: "é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio". 1º) "transmitir seus conhecimentos — na forma da lei" — que conhecimentos? Por que não se estipular: "a liberdade de na forma da lei, realizar a educação"? Parece-nos que há um emprego injustificado e incoerente de palavras. 2º) "não podendo o Estado favorecer" o monopólio do ensino"; primeiro: nunca existiu perspectiva de tal monopólio por parte do Estado; segundo: à revelia do que o

próprio texto contém ("favorecer") o projeto vai, no fluir dos seus artigos posteriores, abrir as portas à concorrência nociva por parte dos estabelecimentos de ensino particular com a escola pública.

Art. 5º: Refere-se não à liberdade de ensino propriamente dita, mas sim a dois problemas: 1º) O de administração, qual seja: assegurar aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, "adequada" representação no Conselho Estadual. É absurdo que elementos ligados ao comércio do ensino participem da administração de cúpula da educação; o artigo deve cair em virtude do que estabelece o parágrafo 1º do artigo 8º: O Conselho Estadual deve ser composto de elementos de nomeação direta do poder público local, nunca ligados (direta ou indiretamente) a estabelecimentos particulares. 2º) O de igualdade para todos os fins dos estudos realizados num ou noutro estabelecimento; de nossa parte, concordamos com esta equivalência. Todavia, cremos que esse aspecto poderia ser tratado pelo sistema de cada unidade federativa, que resolveria, segundo suas peculiaridades, o problema.

Encontra-se omissão no Título III um dos elementos inerentes à liberdade do ensino: a liberdade de cátedra.

Título IV — "Da Administração do Ensino" — O Ministério da Educação e Cultura, "que exerce as atribuições do poder público", vê-se depauperado, reduzido a mero monumento. O Conselho Federal de Educação passará a ser o mais alto órgão da administração educacional. A lei, por outro lado, é omissa no que diz respeito à distribuição (distribuição objetiva dos 10% da re-

ceita da União (fundo do ensino), o que virá a perpetuar a atual situação; ou seja: além de a União não estar cumprindo os preceitos constitucionais do artigo 169, o referido fundo é distribuído "irmãmente" entre os outros ministérios, como provam as estatísticas; essa dispersão do fundo do ensino ao qual até a Presidência da República tem tido acesso (no ano de 1957 — ainda conforme as estatísticas — o Presidente da República auferiu uma dotação daquele fundo pouco inferior ao que toda a Nação gastou com o ensino primário), e um dos responsáveis mais diretos pela calamitosa situação do ensino. Cabe ao "Ministério da Educação, por atribuição prevista em lei, receber integralmente aquele fundo, procedendo a sua distribuição direta e objetiva."

Art. 8º — O Conselho Federal de Educação — Não podemos ser contrários ao C.F.E. Êle deve existir, mas com atribuições de ordem unicamente técnicas e consultivas e não administrativas ou deliberativas. Somos contrário sim à forma como se estabelece a sua constituição: 1") o poder público (podendo mesmo serem observadas certas equivalências regionais) fará a nomeação dos conselheiros, conselheiros esses de renomada capacidade (capacidade nos setores do ensino) e nunca ligados direta ou indiretamente a empresas de iniciativa particular. No art. 9º nos manifestamos contrários a todas as letras que se referem ao controle financeiro, especialmente letras / e g; somos categoricamente pela queda do que dispõem. Por outro lado, embora atribuindo-se ao C.F.E. função técnica e consultiva, qualquer planejamento por êle realizado deve submeter-se á sanção do M.E.C, e

do Presidente da República. No projeto nota-se um excesso de atribuições conferidas ao Conselho Federal de Educação. A maior parte dessas atribuições deveria ser exercida pelo M.E.C., outras deveriam ser exercidas por comissões, criadas e ligadas ao M.E.C, (já que os conselheiros nunca realizarão tarefas de ordem estritamente técnica, de planejamentos, etc). Ê de fácil compreensão a necessidade da existência dessas comissões (comissões com objetivos reais de trabalho), num setor complexo como é o do ensino, para estudos e planejamentos do mesmo; o projeto, todavia, não estabelece uma perspectiva sobre a sua criação.

Art. 10 — Somente o Estado pode saber dos interesses da Nação. Somente a êle cabe deliberar sobre a administração do ensino. Não poderá entregar a terceiros, mormente particulares com interesses pessoais, a faculdade de distribuir os fundos da Nação e de pesar os destinos da educação nacional. Outrossim, ainda a respeito dos Conselhos Estaduais, cremos que a lei deve prever a criação de um Órgão Estadual, sem maiores detalhes, cabendo a cada unidade da Federação deliberar sobre os demais; cada uma poderá criar conselhos, podendo, entretanto, criar um outro órgão qualquer. O art. 10 tor-na-se mais perigoso, mormente pelo que dispõe o § 1º do art. 8', e o art. 5º.

Ainda no título da administração, e é um elemento que predomina em todo o projeto, verifica-se uma grande confusão, quer no conteúdo, quer na própria forma legislativa. O projeto deve ser simples e preciso a um só tempo; claro e exato; com delineamentos mestres maciços, mas

que permitam uma intensa maleabilidade dentro dele. E nesse aspecto frisando ainda: a grande "burocracia em tudo que se refere a ensino, terá que se submeter"; o acúmulo de funções em órgãos diferentes, etc. Art. 17 — Afinal, estamos discutindo uma lei de diretrizes e bases da educação! Achemos supérfluos o artigo. Ademais cremos que êle dispõe sobre matéria que não é de atribuição do M.E.C., já que o Estado possui órgãos especializados para o cômputo estatístico e o registro será feito pelas diversas unidades federativas.

Art. 18 — "Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas". Julgamos necessária a medida como terapêutica aos elementos estagnados ou como medida mesmo de seleção. Todavia, como está exposto o assunto, parece-nos incoerente e excessivamente categórico, porquanto, por um senso de justiça, temos de prever os casos de exceção. Quando o aluno, por questão plenamente justificada, como no caso de doença, incorrer na reprovação, não terá apelativa. Deverá, pois, o artigo ser retificado, devendo estabelecer, "desde que a reprovação do aluno seja reconhecidamente injustificada".

Art. 19 — E uma redundância. (Cf. art. 5º, última frase). Uma notória preocupação em colocar a escola particular, mormente nos seus direitos, acima da escola pública. Aliás, a igualdade prevista é uma decorrência lógica da liberdade de dar educação; de que valeria facultar a liberdade de educação a particulares sem reconhecer-lhe a validade?

Confrontemos o que dispõe o §

2º do art. 9º, com o art. 14: "Art. 9º (...) | 2º: A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação, na forma da lei estadual respectiva". Art. 14 — "E da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior". Ora (Cf art. 85), os estabelecimentos isolados de ensino superior podem ser particulares; há, pois, uma função (autorização e financiamento, e reconhecimento e inspeção, que é, a mesma coisa), que será desempenhada tanto pela União como pelos conselhos estaduais.

Art. 21 — Mais uma invenção, mais um elemento para minar o erário; invenção que ninguém sabe ao certo o que poderá vir a ser: "escola pública autônoma"! Con-fronte-se seu § 1º: "a escola pública autônoma pode cobrar anuidade (!) (...) ficando sujeita à prestação de contas e à aplicação (...) em qualquer saldo verificado no exercício". É fácil compreender que nunca existirá saldo positivo. Confron-te-se ainda o I 2º: "Em caso de extinção (...) o seu patrimônio reverterá ao Estado, se não se dispuser de maneira diversa no ato de instituição"! Depende, pois, do contrato. Julgamos abuso conservar-se o que dispõe o art. 21.

Confrontemos, também, o art. 21 e seus parágrafos com o que dispõem os arts. 83 e 85:

"Art. 21 — O ensino de todos os graus pode ser ministrado em escolas públicas autônomas, mantidas por fundações, cuja dotação seja feita pelo poder público, ou por este e particulares, ficando o pessoal (...)" § 1º — "As escolas públicas autônomas podem cobrar anuidades, (...)".

"Art. 85 — Os estabelecimentos isolados oficiais serão constituídos sob a forma de fundações ou de autarquias; os particulares, de fundações ou associações".

"Art. 83 — O ensino público superior, "tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados, será gratuito" para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos".

Ao lado desta comparação, aliás, sutil, pode-se verificar uma pequena contradição!

Art. 22 — Foi colocada, às pressas, a abrigatoriedade da educação física nos cursos primário e médio: "até" a idade de 18 anos. Um bom e, logicamente, necessário remendo. Mas, e os educandos noturnos? E os portadores de defeitos físicos? A lei deve prever esses casos.

Titulo VI — Da Educação de Grau Primário

"Da Educação Pré-Primária": Art. 24 — "As empresas que tenham (...) serão estimuladas a manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, etc". A educação pré-primária deve ser liberada; a esse primeiro estágio do ensino só afluem crianças das classes mais abastadas, em condições de custear as despesas; não sendo um processo geral, e tratando-se de educação de privilegiados, o poder público não poderá nem deverá despender seus recursos em seu favor. Poupe-se aqui o dinheiro — para aproveitá-lo onde ele é realmente mais necessário. O artigo pode ser redigido com o mesmo espírito do art. 168 •— III da Constituição, podendo o poder público dar estímulo moral, mas nunca "cooperação financeira".

"Do Ensino Primário" — Nada encontramos (e aqui não seria redundância) em todo o capítulo que se referisse à gratuidade (para todos) do ensino primário.

Art. 26 — "O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais", podendo os sistemas de ensino estendê-lo até 6 anos, etc. Verifica-se: 1) Que a lei não estabelece a duração, em horas, do ensino primário, elemento esse que achamos imprescindível. Consultadas as possibilidades (zona urbana e zona rural), deverá estabelecer-se a duração de 6 (seis) horas diárias, ou, no máximo, a regulamentação do redobramento. Não é minúcia de nossa parte, porquanto: a) julgamos de extrema importância esta duração; b) o próprio projeto prevê a duração para o ensino médio (cf. art. 38, I, letra b). 2º) Não estabelece, em dias, a duração do ano escolar. 3º) Julgamos que a lei deveria estabelecer definitivamente a duração mínima de 6 anos (cumpriríamos assim a promessa feita no Congresso de Lima, em 1956, e estaríamos a partir deste ponto — primacial — dando o mais importante passo na educação do nosso povo, na educação elementar, comum e universal), e não criaríamos ambiguidades, segundo os sistemas, com a duração de 4 e 6 anos; outrossim, será infuncional o que estabelece a lei, fazendo os dois últimos primários equivalentes ao 1º ginasial, somente.

Art. 30 — Parágrafo único — Letras *a*, *b* e *c*. Encontramos aqui a síntese do espírito do projeto, espírito esse aqui retratado não mais em termos de incoerência, nocividade ou atentado aos interesses da nacionalidade, mas em termos do ridículo e do absurdo, como plenamente se po-

dera verificar. Constituem casos de isenção a pais ou responsáveis por crianças que não estejam recebendo educação primária: "comprovado o estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas e matrícula encerrada". Neste caso teríamos de emendar a Constituição e dizer, "a educação é direito de todos, com exceção dos pobres"; e ainda outra emenda: "o ensino será ministrado pelos poderes públicos, quando estes tiverem escolas e quando nas escolas existirem vagas". Quando na própria lei da educação se estabelece a possibilidade da não existência de escolas de matrícula "encerrada, cremos que a lei nasce morta e estéril, é lei para regulamentar tão-somente a educação dos filhos dos legisladores. Por outro lado, é especialmente ridículo o conteúdo da letra o: "comprovado o estado de pobreza do pai ou responsável". É absurdo prever a pobreza do povo e mais absurdo ainda justificar a falta de instrução à criança em virtude de sua pobreza. Afinal, a Constituição estabelece que o ensino primário será gratuito para todos — de sorte que o estado de pobreza não pode mesmo ser base de isenção. Concluindo: por uma questão de vergonha, cancelemos todo o parágrafo.

Título VII — Do Ensino de Grau Médio — Antes da publicação do presente projeto não conhecíamos diferença de nomenclatura entre "ensino médio" e "ensino secundário"; reconhecíamos uma mera sinonímia. A partir deste ponto, todo o título VII estabelece uma confusão jamais vista numa lei. Ora, como sabemos, é no ensino de grau médio onde encontramos as mais graves falhas do nosso regime de ensino, onde encontramos o maior anacronismo, onde

vamos encontrar as "solicitações" feitas diretamente pela comunidade e pelo momento histórico e que até hoje não mostram sinais de ser resolvidos. Por isso, a regulamentação do ensino de grau médio deveria ser clara, precisa, esquemática, formulada com base numa realidade presente. Em todo o assunto não encontramos sequer a definição e os fins objetivos do ensino de grau médio, do curso secundário, do curso técnico e dos demais.

Art. 38 — I — letras *a* e *b*: "Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: — duração mínima do período escolar: a) — cento e oitenta dias de trabalho, etc. Convém, em face do que diz este artigo, fixarmos definitivamente um dos responsáveis pela deficiência do nosso ensino: a duração do ano escolar. Nossos estabelecimentos de ensino vivem quase que em férias permanentes; há um excesso de descanso para quem não trabalhou quase nada. O aproveitamento, em virtude desta pequena duração, é mínimo e o professor, com raríssimas exceções, nunca consegue dar mais do que 3/4 do programa. Deve-se estabelecer, pois, a duração do ano escolar no mínimo com 240 dias (8 meses efetivos).

Art. 39 — "A apuração (...) ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados, etc". Isto, afinal, é uma lei de diretrizes e bases, de lei que define o significado dos cursos, que postula, que preestabelece metas, que dita princípios, que estabelece esquemas e prevê planejamentos; não é regulamento interno de educandário, ou balcão de Secretaria de Educação. O artigo fixa e perpetua, unicamente, o espírito, a mentalidade de

Qjue andamos imbuídos: estudar para adquirir um diploma, um título, um elemento formal que dê ao indivíduo acesso à escola de pseudovalores. A partir destes detalhes deveríamos procurar formar a nova mentalidade: estudar para adquirir um grau de cultura de capacidade efetiva, de meios para lutar na vida, educar para um desenvolvimento, desenvolvimento em todos os sentidos.

Em todo o capítulo I não encontramos artigo que faça alusão à punição que será dada ao professor que não cumprir os programas ou a professores faltosos. Onde isso não era viável (art. 73-11), a lei estabeleceu; aqui, a lei é omissa.

Art. 40 — "... compete ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, etc." — letra *b*: permitir aos estabelecimentos de ensino escolher "livremente" até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso". Ora, em face disso, confronte-se o artigo anterior, art. 35 — § 1.º "... cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação complementar o seu número (completar o número de disciplinas obrigatórias) e relacionar as de caráter optativo que podem ser adota-das pelos estabelecimentos de ensino". Assim sendo, os estabelecimentos de ensino não poderão escolher livremente (liberdade essa que seria absurda) até duas disciplinas, mas, sim, "escolher" duas disciplinas "dentre as relacionadas" pelo Conselho Estadual. Em não se fazendo uma análise tão rigorosa nota-se que a letra *b* do art. 40 não está bem redigida, dando margem a interpretações inconvenientes. Muitos outros artigos, sobre este assunto possuem esse aspecto.

Art. 40 — letra *c*: "dar (atribuição do Conselho Estadual) aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso". Pelo artigo, parece-nos que o curso noturno será inteiramente ("estruturação própria") diverso daqueles que funcionam durante o dia, o que é realmente impropriedade. A regulamentação do curso noturno deve ser feita em outros termos.

Em pleno título VII, da lei de diretrizes e bases, art. 42, lê-se: "O diretor da escola deverá ser educador qualificado". Só?! E já achamos muito! Afinal, é um critério simplório ao extremo para que um cidadão tenha sob sua responsabilidade a direção de um educandário. Ademais, o assunto não é da alçada da lei. Cada unidade federativa, com seu sistema, determinará esses detalhes. Pelo que se verifica aqui, e em outros pontos do projeto, parece-nos que não houve uma interpretação segura e precisa do significado de "diretrizes e bases".

Arts. 47 a 51 — "Ensino técnico": Cinco artigos tratam do ensino técnico-profissional. Cinco artigos que dizem pouco ou quase nada. Nada sobre os fins desse ensino; nada sobre a sua adequação a uma necessidade reinante; nada sobre um planejamento para atender ao atual mercado de trabalho técnico-profissional. Sugerimos que se faça uma revisão total nestes artigos, um estudo especial e criterioso, porquanto, desde que não atentemos para a sua importância, permaneceremos na condição de eternos submissos no campo da industrialização e do desenvolvi-

mento e na condição de importadores de técnicas e técnicos.

O ensino industrial é objeto de abordagem, embora confusa. Todavia o ensino comercial e especialmente o agrícola foram plenamente omitidos.

Capítulo III — "Da formação do magistério para o ensino primário e médio" — Além do que se observará durante a análise das "Disposições Gerais e Transitórias (exames de suficiência), o capítulo comporta algumas observações. Nota-se uma completa despreocupação, um desconhecimento das responsabilidades do professorado (que é um dos responsáveis pela deficiência do ensino no País). Deve-se estabelecer estímulo à classe; regalias mesmo; previsão de bons salários, etc. Arts. 54 e 56: somos contrários ao "exercício do magistério primário" por elementos que têm formação tão-somente por serem "regentes de ensino primário".

Título VIII — "Da orientação educativa e da inspeção": 4 artigos oportunos e satisfatórios.

Título IX — "Da Educação de Grau Superior" — Capítulo I — Do Ensino Superior. Art. 74 — e sobre o mesmo assunto, art. 75-III e § 2º e alínea correlata: do provimento de cátedra. Julgamos inconveniente estabelecer-se, como um dos processos de provimento de cátedra vaga, a "transferência" de professor de outro estabelecimento (onde tenha sido nomeado após concurso — não se faz menção se o estabelecimento é congênere ou não) através de "simples concurso de títulos". Sugerimos seja cancelado o contexto que se refere a este processo, visando evitar ocorrência de futuros provimentos mediante um meio que dá margem

(e dando será aproveitada) a fraudes.

O problema do "regime de tempo integral" deve ser regulamentado definitivamente, e não somente como estabelece o § 7º do art. 73: "Os professores e auxiliares de ensino devem ser postos em regime de tempo integral, à medida que o permitam as possibilidades do estabelecimento". Devemos ser categóricos ao estabelecer-se esta exigência; todo estabelecimento pode ter possibilidades e meios para a execução desta medida, que, além de outras consequências benéficas, trará uma moralização no corpo docente do ensino superior e uma melhoria acentuada na sua produção.

Art. 81 — "As universidades oficiais serão constituídas sob a forma de autarquias ou fundações; as universidades particulares, sob a forma de fundações ou autarquias. Verifica-se, assim, que as universidades constituídas sob a forma de fundações não têm limites determinados entre o particular e o público; as "fundações" se integram nas duas formas (Cf. art. 21).

Art. 83 — "O ensino público superior, tanto nas universidades, como nos estabelecimentos isolados, será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos". (Cita-se no projeto o art. 168-11 da Constituição.) O artigo em si não comporta crítica. Deve, porém, ser visto através do conteúdo total do projeto. Não podemos aceitar que a lei seja "omissa quando se refere à gratuidade nos outros graus de ensino e que somente quando trata do ensino superior estabelece a sua gratuidade neste grau". Nota-se, pois, claramente, que as portas vão sendo abertas paulatinamente para consu-

mar a subvenção, o financiamento, o amplo sistema de bolsas, para o Estado fornecer meios à educação e não proporcionar ensino de grau médio e primário. A gratuidade, conforme já frisamos, deve ser especificada (segundo o preceito constitucional) no devido lugar, e não especificada no ensino superior e omitida no primário e médio.

Art. 78 — Além do que regulamenta esse artigo (cancelando-se a frase: "na forma dos estatutos das referidas entidades", o que é supérfluo), deve-se prever a oficialização dos centros ou agremiações acadêmicas, quando representem o corpo discente.

Conforme é sabido, um dos problemas que afligem o ensino superior atual e, conseqüentemente, os fundos do ensino, é a criação incontrolada de novas faculdades. Este assunto (a fundação de novas escolas superiores) deve ser regulamentado, previsto em lei, segundo um controle total a que o assunto se deve submeter junto ao MEC ou, em caráter de planejamento, ao Conselho Federal.

Título X — "Da Educação de Excepcionais" — Embora tenhamos a metade da população incorrendo no caso, concordamos com o título. Discordamos inteiramente do art. 89, que estabelece: "Toda iniciativa privada considerada eficiente (e só isso) pelos Conselhos Estaduais de Educação, relativa à educação de excepcionais, receberá por parte do Estado tratamento especial através de bôlsas-de-estudo, empréstimos e subvenções." Por esse artigo, dentro de alguns anos, teremos milhares de obras de iniciativas "caridosas". O Estado tem muito o que fazer com seu dinheiro. Permitamos que a ca-

ridade seja desprendida, pura, total, integral; nada de auxílio do Estado, que viria, inclusive, comercializar a caridade. Caia o art. 89, todo êle, como medida de prevenção e para permitir que os benfeitores (e existem muitos) façam sua obra simplesmente.

Título XI — "Da Assistência Social Escolar" — Dois artigos existem a respeito da Assistência Social, assistência essa prevista pela Constituição de 46. Todavia, são supérfluos. A assistência social escolar é de extrema importância e a lei, para não ultrapassar seus limites, deveria, tão-sòmente, transferir aos sistemas de ensino essa incumbência. Ao invés de fazer dois artigos plenos de verborreia, deveria definir a assistência social escolar e prever a sua realização pelos sistemas.

Título XII — "Dos Recursos Para a Educação" — O título foi elaborado seguindo o que dispõe o art. 3, I e II, obedecendo a uma interpretação distorcida do parágrafo único do art. 2°.

Para facilitar a leitura e compreensão desta parte dos comentários, transcrevemos parte dos artigos do Título XII (Dos Recursos Para a Educação), e que estão intimamente relacionados com a crítica feita:

"Art. 92 (...). § 1° — 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."

§ 2° — O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo."

"Art. 93 — Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais, de sorte que se assegurem:

1) o acesso à escola de maior número possível de educandos", etc.

"§ 1º do art. 93) — São consideradas despesas com o ensino:

a) as de manutenção e expansão do ensino;

b) as de concessão de bolsas-de-estudo;

c) (...);

d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionam com atividades extra-escolares, de finalidade educativa imediata."

"Art. 94 — A União proporcionará recursos a educandos que demonstrarem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades;

a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

b) financiamento para reembolso sob forma de bolsas-de-estudo, (...)."

"Parágrafo 4º (do art. 94) — As bolsas aos alunos do curso primário serão concedidas sem caráter competitivo (...)."

"Art. 95 — A União dispensará a sua cooperação financeira no ensino sob a forma de:

a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;

b) (...);

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de pré-

dios escolares e respectivas instalações e equipamento."

Como não poderia deixar de ser, aqui atingimos o ponto nevrálgico do projeto; ponto culminante, mormente porque, afinal de contas, o ensino no Brasil carece, sim, de planejamento, de previsões, tem deficiência de métodos, carência de professores, mas tudo isso é devido a uma carência de dinheiro, a uma negligência do poder público em fornecer os recursos necessários, à falta de critério e honestidade na distribuição dos fundos do ensino, a uma falta total de responsabilidade pela educação e de consciência do processo educativo. E para a educação o pouco dinheiro que é vinculado per-de-se, dispersa-se, nunca chegando integralmente à meta necessária.

Queremos, ainda, fazendo um retrocesso, firmar nosso ponto-de-vista de que é atribuição de uma lei de ensino, prever, no seu contexto, o destino — não só da renda federal — mas também daqueles 20% que a Constituição prevê no que toca ao Município e às unidades federativas. Como ocorre atualmente, os Estados e os Municípios vêm fracionando em três partes suas receitas para o ensino; a União também em três partes; resulta haver, no final, uma distribuição sem equidade entre os três níveis do governo e os três graus de ensino, de acordo com suas necessidades. Assim, ao lado do art. 42 do projeto, deveríamos ter, após o seu parágrafo 1º, outros parágrafos que se referissem à distribuição da receita estadual e municipal. Previsto o fato de modo elementar e fundamental na lei, não estaríamos, de modo algum, invadindo seara alheia mas unicamente evitando que verbas sejam desviadas para setores

supérfluos em detrimento de setores mais necessitados e a quem a verba específica do Município ou do Estado deve atender. Temos, como exemplo, o caso dos Municípios que vêm desviando dinheiros para a construção (sem planejamento e necessidade) de faculdades.

Art. 92 — Parágrafo 1º — Como as estatísticas têm provado, os três graus de ensino despendem quantias não equivalentes; o ensino primário é aquele que mais onera a receita global da Nação; a êle, pois, deve ser dada prioridade no rateio (considere-se ser o ensino fundamental, comum e que deve atender a todos). Quanto ao que dispõe o parágrafo 1º, cremos inconveniente a constituição dos três graus em parcelas iguais; o fundo nacional do ensino médio e o fundo nacional do ensino superior. E do conhecimento geral que, na receita da União, o rateio do ensino primário é inferior aos demais, sendo o mais favorecido o ensino superior. Mesmo assim, é bastante usar o bom-senso para compreender que a distribuição dos 9/10 da receita deve ser feita segundo a solicitação e necessidade de cada grau do ensino, obedecendo-se a uma hierarquização; não se deve, pois, estabelecer "quantos" rígidos ou fixos para cada grau. Especifique-se que o rateio será feito segundo uma hierarquia, segundo as necessidades previstas por um planejamento. O parágrafo apresenta um inconveniente (ao lado da conveniência de o ensino primário ser favorecido pela União) de o ensino secundário receber uma dotação que vai muito além das suas necessidades.

Mais uma vez frisamos a necessidade de especificar-se que a receita da União deve ser encaminhada dire-

tamente ao MEC, que aplicara, segundo planejamentos, objetivamente, os recursos com a educação; evitaremos assim a dispersão e os desvios.

O art. 93 estabelece: "Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação, de sorte que se assegure, etc". Os que argumentam pela aprovação integral deste projeto, estribam-se neste artigo para dizer que êle (o projeto) não desampara a escola pública. Pois bem: se os recursos da União fossem distribuídos 50% para a escola pública e os outros 50% para a escola particular (ou bolsas, empréstimos, subvenções, etc), teríamos uma distribuição equitativa; agora, desde que a escola pública receba 51% teremos uma distribuição preferencial; de sorte que a palavra "preferencialmente" dado o todo do projeto, não protege a escola pública. O artigo, definitivamente, deve ser redigido: "Os recursos (...) serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, etc".

Continuando o art. 93: "de sorte que assegure: 1º) o acesso à escola do maior número possível de educandos", etc, e 3º: "São consideradas despesas com o ensino: a) as de manutenção e expansão do ensino (não se refere se é público ou particular); b) as de concessão de bolsas-de-estudo". E o parágrafo 3º do art. 94: "Os Conselhos Estaduais (...) fixarão o número e os valores das bolsas de acordo com o custo médio do ensino oficial em relação

à população em idade escolar; b) organização das provas de capacidade, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos", etc. Fixa-se, aqui, o comércio de ensino e o amplo regime de bolsas.

O assunto, bastante complexo, mereceu um comentário especial e um estudo comparativo. Como ocorre atualmente com os colégios públicos, os candidatos são submetidos a rigorosas provas de seleção. Acontece, porém, que os elementos classificados são aqueles que mais meios tiveram para preparar-se (e que, em média, podem não ser os mais aptos ou inteligentes), isto é, aqueles que mais tempo e melhores condições acessórias tiveram para estudar; aí estão incluídos os filhos das famílias abastadas e alguns da classe média. Assim sendo, — e a experiência tem comprovado isto, — somente os que realmente não têm falta nem insuficiência de recursos são os que logram um lugar ao sol do estabelecimento público, gratuito. Os que realmente necessitam são desclassificados e, assim sendo, salvo a custo de grandes sacrifícios, não conseguem estudar. O regime de bolsas que a lei estabelecerá, condicionará o seu recebimento a um prévio exame de seleção. Nada mais injusto. A situação permanecerá idêntica àquela exposta com os colégios públicos. E ainda, a administração do sistema de distribuição de bolsas gerará, como tem gerado, injustiças, fraudes, intermediarismos, etc. Conclusão: aqueles que realmente são necessitados (tenham falta ou insuficiência de recursos) continuarão sem receber ensino gratuito. As bolsas e as escolas públicas (do grau médio e do superior) existirão para atender

àqueles que poderiam, e muito bem, pagar seus estudos. Por outro lado, a solução do problema através de bolsas, para as condições do Brasil, é inaconselhável; é um mero palea-tivo, um contiuísmo ou ainda uma agravante da situação, que já é desesperadora, isto porque, enquanto o erário se consome distribuindo bolsas (em número que ninguém pode prever), o Estado cai numa situação embaraçosa, de impossibilidade de ampliar sua rede de escolas, impede que o Estado crie um patrimônio de ensino, patrimônio esse que, dentro de uma década de honestidade, de boa vontade, e de fé na educação, poderá proporcionar ensino para todos, gratuito, melhor que o existente, e que abre suas portas a todos.

Adicionemos ainda a estes comentários o fato de os estabelecimentos públicos (que o Estado deve procurar ampliar) de ensino proporcionarem a seus alunos — e isto é uma vantagem meritória, — amplos laboratórios, aparelhos para práticas, etc. Esse equipamento de ensino, salvo raríssimas exceções, não é encontrado nos estabelecimentos particulares, dado o seu alto custo.

Em suma: o sistema de bolsas que se quer implantar não é uma solução, mas sim uma regressão; permitirá o estagnamento do ensino médio e superior e permitirá, mais ainda, a perpetuação do acesso dos privilegiados em detrimento daqueles que realmente carecem de meios para educar-se.

Não sendo em função de uma interpretação destorcida ou unilateral do parágrafo único do art. 2º (à família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação a dar a seus filhos), pode existir a distribuição de bolsas, com uma regulamen-

tacão inteiramente diversa da que o projeto contém, com caráter de número de bolsas reduzidíssimo. Nessa nova regulamentação, além de outros pontos, deve-se frisar explicitamente que concorrerão às bolsas (concorrerão — observe-se o termo) somente aqueles que provarem falta ou insuficiências de recursos, o que quer dizer: os que têm suficiência de recursos nem sequer concorrerão as bolsas. E no que se refere ao exame de seleção que existe e existirá para o acesso às escolas públicas: somente serão candidatos aos exames de admissão, equêles que provarem falta ou insuficiência de recursos. Os educandários particulares chamarão a si e suprirão as deficiências da rede de ensino local, educando aqueles que tenham meios para pagar sua educação — e tendo meios, os colégios poderão mesmo cobrar taxas e anuidades à altura de evitar débitos, de modo que não necessitem de assistência financeira do Estado. O Estado, por sua vez, procurará construir ampla rede de escolas, de sorte que nunca seja necessário lançar mão do regime de bolsas.

Art. 94 — § 4º — "As bolsas aos alunos do curso primário serão concedidas sem caráter competitivo, quando, por falta de vaga, não puderem ser matriculados nos estabelecimentos oficiais." Todo este parágrafo deve cair. E, antes de tudo, anti-constitucional. O ensino de grau primário é gratuito para todos. O Estado, dada a falta de escolas, deverá então prover o número suficiente de educandários. Pelo que a realidade nos mostra, temos atualmente centenas de milhares de crianças sem possibilidade de serem matriculadas em escolas oficiais, a maioria das

quais (ou totalidade) — e será fácil compreender isto — não será brindada com uma bolsa. Sob todos os aspectos, este parágrafo do art. 94 é absurdo, e deve ser suprimido.

O problema das bôlsas-de-estudo, que é, juntamente com o do financiamento e o da subvenção, o mais grave do projeto, merece mais uma consideração, consideração essa fundamental, dada a interpretação unilateral que se quer fazer do preceito "à família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos", conforme já frisamos. Não estamos incorrendo em incoerência aceitando tal preceito e ao mesmo tempo pugnando pela extinção do amplo regime de bolsas e contra a subvenção e financiamento, porque: 1º — não existe diferença entre a educação ministrada em um estabelecimento oficial e em um particular no Brasil (e observe-se que o projeto — da Declaração dos Direitos Fundamentais do Homem, pela ONU — refere-se à educação e não à escola); 2º — o que estabelece o preceito, corroborado pela Convenção da Salvaguarda dos Direitos do Homem, preocupar-se em impedir que o Estado pregue, incuta no adolescente ou na criança, uma filosofia de vida diferente daquela que êle, pela família, possui — filosofia essa emanada de preceitos religiosos, políticos ou filosóficos propriamente ditos; visa evitar que o Estado passe ao totalitarismo na formação do indivíduo, o que nunca ocorrerá, com base na própria Constituição de 46; 3º — a liberdade de escolha do gênero de educação tem maior importância porque consulta os interesses de ordem religiosa; ora, o ensino religioso será livre, podendo ser minis-

trado inclusive nas escolas públicas; 4° — a nossa família não está qualificada para ter sob sua responsabilidade a escolha do gênero de educação que deve dar à prole (este documento não comporta uma discussão em torno deste particular), salvo raríssimas exceções; 5' — a família brasileira nem sequer se preocupa com esse problema, dada a liberdade e a liberalidade do nosso regime de ensino e da nossa própria sociedade.

Pelo que procuramos expor, através desta pequena crítica ao regime de bolsas-de-estudo (e posteriormente ao financiamento da escola pública, gratuita e de todos, nunca conseguiremos o que deseja o próprio projeto: "o acesso à escola do maior número possível de educandos; a melhoria do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; o desenvolvimento do ensino técnico-científico", nem hoje e nem nunca.

Art. 95 — A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica visando o aperfeiçoamento do magistério (...);
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção e respectivas instalações e equipamentos".

Pelo que expõem as letras acima, do art. 95, ficam definitivamente, e para todos os fins, equiparados os estabelecimentos oficiais e os particulares.

Ao que nos consta, salvo raríssimas exceções e salvo publicações feitas após dada a público a íntegra do projeto 2.222-C (!), nenhum estabele-

cimento de ensino particular dá prejuízo a seus proprietários; alguns consideram mesmo o ensino como um bom comércio — nós cremos que êle não é tão redondo, todavia, proporciona lucros a quem a êle dedica, sabendo trabalhar.

Assim sendo, em face dessa realidade, por que então o Estado se prontifica auxiliar os estabelecimentos particulares através de subvenções e financiamento? (Consulte-se a definição de "financiamento", dada pela economia.) Nunca poderemos permitir, e nisto somos categóricos, que o ensino no Brasil seja comercializado (e é bem este o termo). Que as escolas particulares existam, que cobrem anuidade, mas sem prejuízo dos interesses da Nação e do povo. A única forma, a única restrição que admitimos neste particular, é o auxílio da Nação através do pagamento do professorado e através de fornecimento de material escolar (especialmente livros) ao educando. Formas lógicas, viáveis, e que não dão margem a fraudes. Nunca, porém desviar o dinheiro público para compra de terrenos, construção de prédios, etc, etc. Por este aspecto do projeto, voltamos ao problema nevrálgico: a construção do património de ensino e a erradicação do analfabetismo, a alfabetização total, e os meios para proporcionar os demais graus do ensino, além do primário, gratuito para quantos provarem falta de recursos. A Nação mal consegue conservar e fazer funcionar sua rede de educandários; assim sendo, como o atual fundo poderá ser desdobrado (51% para o público — "preferencialmente" e 49% para o particular!) para atender seu próprio campo de ação e para subvencionar e financiar particulares? Nunca con-

seguirá manter sua atual estrutura, que dirá ampliá-la! E isso, para o Brasil, é golpe de misericórdia.

Pensem nos legítimos interesses da Pátria e nas patentes necessidades do povo, e saberemos que a escola pública, pelo atual projeto, caminha para a força, para a anemia; e, com ela, o povo caminha para a ignorância e servidão, com o regalo de poucos e com a perpetuação da minoria privilegiada.

Nunca sejam entendidas as nossas palavras como sendo contrárias à existência da escola particular. Admitimos que ela pode existir, como a própria Constituição assegura. Mas não condicionemos a sua sobrevivência e sua hipertrofia ao sacrifício da escola pública — esta pode atender e abrir as portas a tantos quantos a procurem, sem distinção social, racial, financeira ou religiosa; esta procura educar o brasileiro, o brasileiro para o Brasil e para a humanidade, segundo uma filosofia de educação para o desenvolvimento e de uma filosofia de bem-estar comum e de democracia, ao lado de qualquer filosofia de vida, que êle traga consigo ou que a família queira dar-lhe.

Das disposições gerais e transitórias — Art. 105 — Somente através deste artigo, o poder público se mostra disposto a amparar o ensino na zona rural. Isto deveria estar exposto no devido lugar. Ainda, ao invés de se responsabilizar pela instituição do ensino de ordem rural de fixação do homem na zona rural (o que vai lá um absurdo), propõe-se, mais uma vez, passar a posição supletiva. O artigo deve ser emendado.

Art. 108 — "O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do

ensino técnico e científico". Achamos necessário o artigo, todavia, cremos ser necessário especificar-se também a forma de cooperação, a qual nunca poderá ser financeira. As empresas e entidades (?) interessadas no desenvolvimento do ensino técnico, certamente visarão resultados imediatos e terão suficiente amplitude de recursos para o custeio de suas aspirações. O Estado deve, tão-somente, estimular.

Art. 110 — "Pelo prazo de 5 anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção, entre os sistemas de ensino federal e estadual, etc". Cremos que: 1º) o prazo é muito longo para sua integração, sendo três anos o suficiente; 2º) a escola particular deverá ajustar-se às exigências locais, às formas e administração de ensino locais; por isso, julgamos absurdo o direito de opção entre o sistema federal e o estadual; o estabelecimento deverá submeter-se, irremediavelmente, à jurisdição e ao sistema estadual.

Art. 111 — "Nas escolas públicas gratuitas, de grau médio ou superior, para cada estudante devidamente matriculado tocará uma bolsa-de-es-tudo de valor correspondente ao custo efetivo do ensino, de acordo com a estimativa do orçamento em vigor no estabelecimento". Achamos melhor dizer que não compreendemos o presente artigo, É excessivamente absurdo ou incoerente para ter algo de compreensível.

E para encerrar este breve comentário, tratemos dos "exames de suficiência", que somos obrigados a admitir a sua existência.

Arts. 115 e 116 — que regulamentam os exames de suficiência. Estes exames, quer para o magistério de

grau primário, quer para o de grau médio, só devem ser feitos em estabelecimentos oficiais, e nunca em estabelecimentos particulares, o primeiro em institutos de educação ou escolas normais; o segundo nas faculdades de filosofia.

IV

CONCLUSÕES — REIVINDICAÇÕES — SUGESTÕES

Conclusões:

O projeto longe está de ser bom; para sermos benevolentes, admitimos que sua revisão poderá torná-lo aceitável; para sermos criteriosos, julgamos que êle só ficará bom sendo feito novamente, isto porque as emendas que se fazem necessárias são, a nosso ver, as mais importantes e que criam o espírito do projeto. Sem a aceitação das sugestões que apresentamos quer o projeto seja este mesmo, quer seja um outro qualquer, cremos que permanecerá o impasse.

O Projeto longe está de ser bom:

1° — por falta de unidade;

2° — por falta de estrutura de lei;

3° — por apresentar contradições e omissões;

4° — por apresentar artigos que atentam contra os interesses da Nacionalidade e do povo, por perpetuar e ainda agravar o atual regime de ensino, consagrado falido.

Reivindicações:

Julgamos justas, pacíficas, lógicas e principalmente de fundo democrático as nossas reivindicações, cremos convictamente na honestidade de nossa posição, porque coaduna com os ideais da Pátria e ainda porque se identifica com o profundo

sentido de defesa daqueles que não sabem responder pelos seus interesses e suas necessidades: os 3/4 da nossa população. Reivindicamos:

1° — volta do projeto de lei n. 2.222-C à Câmara dos Deputados, onde:

2° — deverá o projeto receber emendas, retificações, cortes de artigos, adições, segundo as gestões que têm surgido dos quatro cantos do País, segundo as sugestões que os estudantes mineiros fazem por este Documento;

3° — deverá o projeto, finalmente, passar por uma comissão de re-dação, onde, além de se consolidar a sua unidade, receberá estruturação de lei e disposição linguística condizente.

Sugestões:

1° — que se inclua na lei a norma proibitiva da segregação racial, religiosa, política e social.

2° — que se retifiquem totalmente a redação e o espírito do art. 3°, que assegura o direito à educação, de modo que: I — o Estado tome a responsabilidade capital de ministrar ensino, assegurando a liberdade ao particular nos termos: "pela obrigação do poder público em ministrar o ensino dos diferentes ramos, sendo livre (ou é livre) à iniciativa particular, etc"; II — que se assegure o princípio da gratuidade para o ensino primário, e gratuidade para os demais graus quando da falta ou insuficiência de meios do educando, nos termos: "pela obrigação do poder público de ministrar ensino de grau primário gratuito para todos, sendo o ensino oficial ulterior ao primário gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos".

3° — que se dê nova redação ao art. 4º, subtraindo-se a parte que se refere ao "monopólio estatal": na nova redação substitua-se a expressão "transmitir conhecimentos".

4° — que se cancele integralmente o art. 5º ou no máximo se dê direito à representação nos Conselhos Estaduais somente a estabelecimentos públicos de ensino, e nunca direito aos estabelecimentos particulares.

5° — que se inclua no título m. a. liberdade de cátedra, como fixa a Constituição.

6° — que se de maiores poderes e atribuições ao MEC (que exerce as atribuições do poder público) e ao mesmo tempo se reduza o vasto campo do setor administrativo e financeiro do Conselho Federal de Educação.

7° — que o C.P.E. seja composto de elementos de nomeação direta do poder público (federal), que escolherá entre os cidadãos de maior valor no setor educacional do País os conselheiros, podendo, em tese, ser observada a representação regional.

8° — que se fixe, claramente, que a receita a que se refere o art. 169 da Constituição será vinculada diretamente ao MEC, e que se preestabeleça o destino (segundo os graus de ensino e segundo os níveis de governo) dos 20% dos Estados e dos Municípios.

9° — que se preveja somente a criação do órgão de administração estadual, e não fixando o conceito de "Conselho Estadual".

10° — que se de ao C. F. E. função unicamente consultiva e técnica.

11° — que se cancele a letra g do art. 9º e que se dê nova redação à letra f do mesmo artigo.

12° — que se retifique radicalmente o art. 10 (cf. art. 5º); na nova

redação deverá estabelecer-se que o órgão estadual será composto de elementos de notória e demonstrada capacidade no setor do ensino, e de nomeação direta do poder público (estadual) — os conselheiros nunca poderão estar ligados, direta ou indiretamente, a estabelecimentos particulares de ensino.

13° — que a lei seja simplificada no seu todo quando se refere aos serviços de registros, etc, visando redução da burocracia e redução do empreguismo; corte do artigo 17.

14° — que se dê nova redação ao art. 18, prevendo-se a reprovação justificada.

15° — que se faça revisão total no que dispõe o art. 21 e seus parágrafos 1º e 2º, devendo ser abolido também o espírito comercialista da "escola pública autônoma" e o auxílio pelo poder público.

16° — que se crie, definitivamente, o Exame de Estado, exame esse que será realizado tão-somente no final de cada ciclo ou curso.

17° — que se dê nova redação ao art. 22, prevendo-se o caso de estudantes noturnos e de estudantes com defeitos físicos.

18' — que se libere a escola pré-primária; cancele-se o auxílio pelo poder público (art. 24).

19° — que se faça revisão total do art. 30 e que não se oficialize a possibilidade de a criança deixar de receber educação primária por ser pobre, etc; cancelem-se as letras a, b e c.

20° — que se estabeleça a duração do ano escolar primário com 6 anos na zona urbana e, na impossibilidade de 6, 4 na zona rural.

21° — que se estabeleça para o ensino primário a duração de 6 horas.

22° — que se faça revisão, em virtude da contradição existente, nos artigos 21, 83 e 85.

23° — que se preveja a gratuidade do ensino primário.

24° — que se estabeleça a duração (art. 83-1, o) do ensino médio para 240 dias (8 meses).

25° — que se cancele o art. 39, cujo assunto ficará a cargo dos diversos sistemas de ensino; sugerimos o cancelamento do artigo em questão, em face do que dispõe.

26° — que se especifique, na lei, a punição dada a professor (do ensino médio) faltoso ou que não cumprir a totalidade dos programas.

27° — que se dê nova redação à letra c do art. 40, que prevê receberem os cursos noturnos "estruturação própria".

28° — que se cancele o art. 42, por ser absurdo e que legisla coisa fora do âmbito de uma lei de diretrizes e bases.

29° — que sejam revistos completamente os 5 artigos que se referem ao ensino técnico-profissional; que se dê maior assistência, maior amparo e maior estímulo ao ensino industrial e agrícola; que se preveja o incentivo à dedicação aos estudos destes ramos, etc.

30° — que se cancele a equivalência entre "regente de ensino primário" e "professor primário".

31° — que a lei tome a si a responsabilidade de estimular o exercício do magistério e de melhorar a qualidade do ensino e reduzir, assim, o alto índice de reprovações e evasões escolares primários.

32° — que se cancele o que dispõe o art. 74 e 75 — III e § 2° com respectiva alínea, sobre o provimento de cátedra através de transferên-

cia de professor de outro estabelecimento.

33° — que se verifique a constitucionalidade dos §§ 2° e 3° do artigo 73.

34° — que se retifique o que dispõe o art. 81, sobre a constituição das universidades em autarquias e fundações.

35° — que se conserve o art. 78 e que inclusive preveja a oficialização dos grêmios ou diretórios acadêmicos.

36° — que a lei chame a si a responsabilidade de controlar a criação de novas faculdades, evitando a epidemia que invade o Brasil.

37° — que se cancele o art. 89, permitindo, assim, a realização da "verdadeira caridade".

38° — que se dê nova redação ao § 1° do art. 92, prevendo-se a distribuição hierarquizada dos 10% da receita da União, de acordo com as necessidades de cada grau de ensino.

39° — que se cancele tudo que se refere à comercialização do ensino, subvenções, financiamentos e empréstimos.

40° — assim sendo, que se cancele ou que se dê nova redação ao § 1°, e respectivas letras, do art. 93 — especialmente letra *a* e *b*.

41° — que se cancelem as letras *a* e *c* do art. 95.

42° — que se dê nova redação a todo art. 94 — cancele-se no mesmo o seu § 3°.

43° — que se cancele totalmente o § 4° do art. 94.

44° — que a lei, a caráter precário, restrito e controlado, estabeleça a existência de bolsas-de-estudo (para o ensino médio e superior), cancelando-se tudo o que existe a res-

peito no projeto, sendo observada as seguintes condições:

a) o regime de bolsas não é caminho para a solução do problema do ensino no Brasil (ao lado do financiamento e subvenções, tolherá completamente a construção do "patrimônio de ensino");

b) as bolsas não podem ser distribuídas a rodo;

c) as bolsas só serão distribuídas em caráter excepcional;

d) que se preveja a distribuição de bolsas-de-estudo no estrangeiro, e de aperfeiçoamento de estudos superiores;

e) quando o Estado receber a solicitação de bolsa, deverá encaminhar o interessado a colégios ou faculdades públicas;

f) o Estado deve preocupar-se em constituir seu patrimônio educacional e não asfixiar a sua realização;

g) em última instância, quando se fizer a distribuição de uma bolsa, se fôr isto admissível, que a concessão se submeta ao critério de seleção "somente entre os que provarem falta ou insuficiência de recursos", e não a todos.

45° — nos estabelecimentos públicos de ensino (médio e superior), o exame de seleção obedecerá o mesmo critério acima exposto; só poderão concorrer aqueles que provarem, previamente, falta ou insuficiência de recursos; não havendo o preenchimento de vagas, abrir-se-á novo concurso, ao qual todos poderão candidatar-se.

46° — cancele-se o art. 111, o artigo é confuso quando confrontado com o que diz de "bolsa-de-estudo". O assunto deve e pode ser regulamentado pelo regimento interno da faculdade ou colégios que, consulta-

da a sua dotação, fixará um número limitado de bolsistas (de caráter de mérito).

47° — que se dê maior atenção ao ensino ministrado na zona rural, previsto elementarmente no art. 105; retifique-se o referido artigo. Reti-fique-se, da mesma forma, o art. 108.

48° — que se dê nova redação ao art. 110; a escola particular integrar-se-á no sistema de ensino local, e essa integração poderá ser exigida a partir do 3° ano.

49° — que se estabeleça o regime de tempo integral para os professores de curso superior, estabelecimento esse integral e não como quer ser controlado pelo § 7° do art. 74.

50° — que sejam retificados os arts. 115 e 116: os exames de suficiência só devem ser realizados: para o ensino de grau médio, em faculdades de filosofia oficiais; para o ensino de grau primário, em ins-titutos de educação ou escolas normais oficiais, e nunca em particulares.

Este "Parecer" foi aprovado pelo VIII Conselho Estadual dos Estudantes de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte, de 20 de março a 2 de abril, sem voto discrepante.

PROFESSORES DE FILOSOFIA E A LEI DE DIRETRIZES E BASES

Em documento encaminhado ao Sr. Presidente da República, 28 professores da Faculdade de Filosofia de 8. José do Rio Preto tomam posição diante do projeto de lei em andamento no Senado:

Ao excelentíssimo Senhor Presidente da República.

Os professores, abaixo-assinados, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, sentem-se no indeclinável dever de apresentar a Vossa Excelência sua veemente desaprovação ao Projeto sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado, em momento de desfalecimento democrático, pela Câmara Federal. Nem poderiam eles alhear-se do movimento generoso que levanta estudantes, professores, escritores, pais de família, sindicatos, profissionais da imprensa e do rádio, na defesa das tradições republicanas do ensino brasileiro.

Depois de longos anos à espera de uma lei orgânica que colocasse a escola a serviço das grandes tarefas que lhe cabem no desenvolvimento material e moral do País, eis que sucessivas capitulações descaem em um projeto ideologicamente retrógrado e tecnicamente inepto. Ideologicamente retrógrado porque, no momento em que as concepções liberais de educação se aperfeiçoam para poder competir, vitoriosamente, nas condições políticas do mundo atual, retroage a posições antiliberais em matéria de ensino. Tecnicamente inepto porque, além de apresentar-se como um amálgama confuso de normas gerais e regulamentos particulares, além de violar, reinterpretar ou elidir mandamentos constitucionais, além de ignorar conquistas modernas de pedagogia e consagrar formas de ensino demonstradas obsoletas pela própria experiência brasileira, elimina a possibilidade de uma planificação racional dos recursos e objetivos nacionais em matéria de educação, me-

da indispensável para a superação do subdesenvolvimento cultural do povo brasileiro.

A nossa lei maior define o indivíduo como a pessoa jurídica e ôntica final, sob o critério da qual se legitimarão todos os atos. O projeto, que visa dar às escolas particulares regalias públicas, sem perda do seu caráter privado, consagra a família como pessoa jurídica a critério exclusivo da qual se processariam todos os atos educativos. Desta posição que, além de totalmente inconstitucional, impossibilita qualquer integração harmoniosa da família e do Estado, decorrem duas consequências igualmente nefastas. A primeira permite que grupos particulares, arrogando-se a representação da família, assumam a orientação moral e política da educação pública e imponham suas convicções, por mais intolerantes e anacrônicas, como norma geral na formação das gerações ascendentes. A segunda assegura a grupos, igualmente privados, se apossarem do dinheiro público para financiar suas incursões comerciais na seara do ensino. Tanto é assim, que o projeto estabelece, com minúcia de portaria, estes dois supostos direitos, cria Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação a serem compostos, majoritariamente, por representantes do ensino particular, outorgando ao Conselho Federal tais poderes que o transformam em superministério. O critério corporativista de composição do Conselho Federal fere o princípio constitucional de representação direta e pessoal na defesa dos interesses individuais e retira do Poder Executivo nacional, de tipo presidencialista, a faculdade básica de imprimir à política da educação as di-

retrizes emanadas da opinião Pública. O critério regionalista na eleição dos conselheiros, além de assegurar ao ensino particular uma representação dominante, avaliará o mérito de nossos educadores por critérios geográficos.

O projeto autoriza o desvio de verbas do orçamento do ensino, já de si insuficientes para a construção de escolas públicas gratuitas, em todos os graus, para todos quantos não tiverem recursos, como manda a Constituição, a fim de financiar escolas particulares, cujo primeiro objetivo é o lucro. Este financiamento, decidido e concedido pelo mesmo Conselho Federal, vai desde o empréstimo para a construção, instalação e manutenção dos edifícios até ao pagamento de mensalidades sob a forma de bolsas a serem concedidas aos alunos, na escola que o aluno desejar, sem nenhuma garantia real de reembolso. E de ressaltar-se que o projeto teve o cuidado prévio de retirar, do poder público, toda a possibilidade de aferir o rendimento escolar de tais escolas e tais alunos, mediante fiscalização adequada e exigência de exames de Estado.

Estas disposições ameaçam tanto a liberdade de consciência, de pesquisa e ensino, apanágio glorioso de escola pública, universal e gratuita, quanto à organização contábil do serviço público, ambas amparadas pela Constituição da República. Representam o fortalecimento de um ensino de classe e, em alguns casos, de casta, como o dinheiro arrecadado do povo brasileiro, que verá excluído das escolas que êle mesmo, à custa do seu sacrifício diário, construir e manter. O projeto não

transcreve, sequer o preceito constitucional que assegura a liberdade de cátedra e na sua redação foi eliminada uma disposição de projeto anterior, segundo a qual seriam proibidos na educação nacional, não só tratamento desigual por convicções filosóficas, mas também preconceitos de classe, religião ou raça. Como pode Vossa Excelência verificar, trata-se de um projeto de educação para subdesenvolvimento, pois a emancipação do País exige a elevação rápida do rendimento produtivo per *capita* e este não se dará sem oportunidades educativas oferecidas a todos.

O projeto, contrariando ordenação expressa da Constituição, não estatui o ensino primário como gratuito e obrigatório. Não define quais sejam as diretrizes pedagógicas do ensino primário, médio e superior, no que deverá ser cuidadoso e explícito, limitando-se a generalidades sem nenhum significado prático. Não se dispõe a extinguir o analfabetismo da metade da população brasileira. Não altera a estrutura colonial do ensino médio, nem se lembra de criar um sistema nacional e público de ensino técnico-industrial capaz de atender às imperiosas exigências de uma sociedade que, ou se industrializa aceleradamente, ou caminha para a miséria. Não se dispõe a reorganizar o ensino superior, de maneira a habilitá-lo a prover tanto às necessidades de um ensino médio modernizado quanto às tarefas que lhe cabem no desenvolvimento material do País e na descolonização da inteligência nacional.

O projeto adia, de maneira indefinida, a solução do problema da formação profissional específica para

o magistério, rebaixando as exigências mínimas, já de si insatisfatórias, da legislação em vigor.

Mantendo tradições educativas superadas e corporificando-as em uma sistemática estranhamente corporativista, o projeto não resolve o problema de descentralização administrativa e da centralização ideológica do ensino. As soluções que apresenta configuram graves ameaças à unidade de formação da consciência nacional, especialmente quando a direção axiológica e a manipulação orçamentária da educação é entregue à iniciativa privada, o que acarretará, inevitavelmente, disputas doutrinárias e a pulverização dos recursos do Estado. Será conveniente lembrar que o sistema educativo dos Estados Unidos da América do Norte, país onde a iniciativa privada se apresenta como a constelação mais forte de poder e de orientação, entra em crise, nas condições atuais de competição internacional, precisamente devido à ausência de uma planificação da educação como função eminentemente nacional e pública. O que aconteceria no Brasil, país onde o Estado ainda constrói a nação e onde conflitos de interesses dividem as próprias classes dirigentes?

Deverá o Estado brasileiro mutilar a escola na sua função criadora de uma consciência nacional autónoma, original e moderna, apenas para aplacar grupos inconformados com as disposições constitucionais que garantem, na escola pública, a liberdade de pesquisa e ensino, e somente para satisfazer o apetite voraz de mercadores que traficam com o que deverá ser um bem comum?

Não podemos crer que tal crime se consume contra os interesses maiores da nacionalidade, que se confundem, hoje, com a democratização da educação e da cultura.

Nós, professores democratas, que trabalhamos em uma Faculdade nova, do Interior de São Paulo, para vincularmos a educação aos problemas reais do País e da vida diária de nossos alunos, reafirmamos nossa solidariedade à escola pública, gratuita e universal, a única que assegure liberdade de ensino e pesquisa, a única que não permite preconceitos de classe, raça ou religião, escola que só não admite a intolerância, porque, mantida com o dinheiro de todos, é de todos.

Repetimos o projeto de degradação da escola pública em bloco, pois toda a sua inspiração é antidemocrática e sua formulação, inconstitucional e anacrônica. Não podemos transacionar com o direito à liberdade de consciência e nem com o direito de todo o povo e toda a educação, nem como a determinação do Brasil de libertar-se das dependências humilhantes do subdesenvolvimento. — aa) *Wilson Cantoní, Michael Lowy, Carlos Funari Prosperí, Sarah Rot-teriberg, Carlos de Assis Pereira, João Jorge da Cunha, Orestes Nigro, Anoar Aiex, Rodolpho Azzi, Hélio Leite de Barros, Mércia Scarano, Estevão Nador, Norman Maurice Pot-ter, Alberto Barbosa Pinto Dias, José Aluysio Reis de Andrade, Celso Abba-de Mourão, Daud Jorge Simão, Geraldo Marcondes Meirelles Filho, Luiz Dino Vizotto, Roberto Nogueira Cardoso, Fahad Mousés Arid, Hermione Elly Melara, Flávio Vespasiano Vi Giorgi, Jamil Amansur Haddad, Maria Edith do Amaral G-arboggini,*

Nancy Isabel Campbell, Casemiro dos Reis Filho, José Luiz Beraldo. — São José do Rio Preto, 21 de abril de 1960.

PRONUNCIAMENTO DE CIENTISTAS
BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES E
BASES

Os *cientistas que participaram, em Piracicaba, da XII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, elaboraram apelo dirigido aos Srs. Senadores, a propósito da tramitação do projeto na Câmara Alta.*

São estes os termos da proposição :

"Os cientistas brasileiros, reunidos em Piracicaba, para a realização da XII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), cumprem o dever de alertar Vossas Excelências sobre as limitações e as presumíveis consequências negativas do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados e em tramitação nessa Augusta Casa. O referido projeto de lei mantém intacto o nosso obsoleto sistema de ensino, que não prepara o homem para a era da civilização científica e tecnológica, por ser incapaz de ajustar as práticas educativas à natureza ou às exigências intelectuais do pensamento científico. Limitando-nos ao essencial, cabe-nos ressaltar, especialmente, que esse projeto de lei: 1) é lacunoso e omissivo no que diz respeito ao ensino médio, em geral, e ao ensino secundário, em particular, pois favorece a perpetuação de concepções educacionais pré-científicas, com os objetivos, normas e técni-

cas pedagógicas correspondentes; 2) é anacrônico e sob muitos aspectos inaceitável no que se refere ao ensino superior, porque consagra de forma regimental (!) um padrão de labor docente que não associa o ensino à pesquisa científica, à produção original e às funções da ciência nas coletividades modernas; 3) é perigoso, em virtude do destino dado aos recursos oficiais a serem empregados na esfera da educação, seja por abrir perspectiva de emprego improdutivo e dispersivo de recursos sabidamente escassos, seja por colocar em pé de igualdade, de maneira disfarçada, instituições aptas a promover o progresso da pesquisa científica e outras que são mais ou menos contrárias à mentalidade científica.

Dadas as condições do desenvolvimento da ciência no Brasil, pa-rece-nos que se impõe escolher as soluções educacionais que favoreçam a formação de cientistas e estimulem o contínuo aperfeiçoamento de instituições educacionais aparelhadas para este fim. De outro lado, tememos que a dispersão dos esforços construtivos do Estado acarretará prejuízos insanáveis. Os poderes públicos não têm conseguido corresponder sequer às obrigações contraídas com a fundação e com a manutenção de centros de ensino e pesquisas criados por sua conta e risco. Por isso, apelamos a Vossas Excelências para que se convertam em arautos dos interesses educacionais legítimos da ciência, retirando do projeto de lei em questão falhas, ou omissões clamorosas e estatuidando medidas que coloquem o nosso sistema educacional a serviço do progresso do conhecimento científico. Esperamos que a prudência

de Vossas Excelências possa guiar-nos sabiamente na escolha das melhores soluções e que vossa coragem cívica vos coloque ao abrigo de concessões que ponham em risco o futuro da ciência no Brasil".

OS ESPIRITAS E A ESCOLA PÚBLICA

Realizou-se a 16 de julho último, na Federação Espírita do Estado de São Paulo, a sessão de encerramento da I Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública, ocasião em que foi proclamada a seguinte Declaração de Princípios definindo a posição dos espíritas em face do problema educacional:

A I Convenção Espírita de Defesa da Escola Pública, reunida em São Paulo, de 11 a 16 de julho de 1968, apoiada e integrada pelos órgãos de máxima representação do movimento espírita estadual, depois de examinar atentamente, com a colaboração de eminentes educadores de orientações ideológicas diversas, a situação atual do ensino e da política educacional no Brasil, resolve:

a) Declarar lesivo aos interesses nacionais, altamente atentatório às conquistas democráticas da educação brasileira e ao seu desenvolvimento, e anticonstitucional o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara Federal e em tramitação no Senado da República.

b) Manifestar sua esperança de que o Senado rejeite essa nefasta propositura, propiciando a necessária oportunidade à Câmara Federal para reexaminar sua posição, atual-mente comprometedora, em face do problema básico da educação.

c) Apelar aos partidos políticos, às instituições representativas de nossas forças econômicas, sociais e culturais, seriamente ameaçadas pelas inevitáveis e imprevisíveis consequências do referido projeto, e a Sua Excelência o Sr. Presidente da República, para tomarem medidas urgentes de preservação do nosso patrimônio educacional.

d) Apelar às bancadas paulistas na Câmara e no Senado Federal, para que tomem posição enérgica na defesa da escola pública, do ensino livre e obrigatório em todo o País, como único meio possível de libertarmos o povo do analfabetismo, da ignorância e da miséria.

e) Formular a seguinte declaração espírita de princípios educacionais que define a posição dos espíritas paulistas, em consonância com os de todo o País, segundo a orientação doutrinária e as manifestações individuais já efetuadas por todo o território nacional, em face do problema da educação:

1º) NO PLANO GERAL

I. Ensino livre, gratuito e educação leiga, para toda a população, através da escola pública, mantida pelo Estado, segundo a política educacional e a filosofia democrática da educação consagrada pela Constituição Federal.

II. Liberdade para a iniciativa particular no ensino supletivo, em todos os graus, desde que respeitados os princípios democráticos e o caráter leigo do ensino público, indispensável à formação da unidade espiritual da nação, em bases humanistas.

III. Exclusão urgente do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e particulares, por constituir

fonte de discriminações e injustiças, prejudicando os superiores objetivos pedagógicos.

IV. Formação moral no ensino leigo, como supletivo da família através de normas éticas de ordem geral e de educação cívica elevada, com vistas à formação humanista.

V. Ensino de religião como matéria filosófica, nos cursos médios e superior, sem qualquer tendência sectária ou particularista.

VI Instituição de penalidades legais para a prática de qualquer forma de discriminação nas escolas públicas e particulares, inclusive as decorrentes da posição civil dos pais.

VII. Combate à evasão escolar no curso primário, assegurando-se a sua extensão a toda a população em idade escolar.

VIII Instituição de medidas efetivas de aproveitamento vocacional, a partir do curso primário, superando-se, com os recursos do Estado, os prejuízos decorrentes dos desníveis econômico-sociais, no aproveitamento das aptidões especiais.

IX. Incentivo do ensino técnico, agrícola e da pesquisa científica, através do planejamento adequado e da instalação de escolas primárias, médias e superiores especializadas, em todo o País.

X. Aplicação rigorosa dos dinheiros públicos na manutenção, desenvolvimento e aprimoramento do ensino público, sem qualquer desvio de recursos para a escola particular ou outras finalidades.

2º) NO PLANO DOUTRINÁRIO

XI. Ensino da doutrina espírita, no lar e nas instituições doutrinárias, através de cursos especiais, como se faz atualmente.

XII. Instituição de cursos de extensão cultural para jovens e adultos, relacionados com a doutrina espírita, a exemplo dos que são ministrados pelo Instituto de Cultura Espírita do Brasil, visando à boa formação cultural do meio espírita.

XIII, Manutenção das escolas espíritas existentes e criação de outras, no maior número possível, como meio de propiciar aos pais espíritas a oportunidade de subtraírem seus filhos às influências e à coação religiosa imperantes na maioria das escolas particulares, e até mesmo na escola pública atual, minada pela excrescência legal do ensino religioso facultativo.

XIV. Apoio e incentivo às instituições de pesquisas científicas da fenomenologia espírita, objetivando o desenvolvimento constante das bases científicas da doutrina.

XV. Esclarecimento constante da opinião pública sobre o sentido e a finalidade humanista do espiritismo, como um momento histórico de transição dos problemas sobrenaturais para o plano do natural, enquadrados na sistemática racional das leis que regem o universo.

UNIVERSIDADE, FATOR DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL

Assumindo a Reitoria da Universidade de São Paulo a 16 de maio último, o Prof. Antônio Barros Ulhoa Cintra proferiu no ato de posse as seguintes palavras:

No setor especializado de Metalurgia, para melhor investigar e conhecer as doenças na intimidade das células e dos mecanismos fundamentais, fui obrigado a voltar à quí-

mica e, mais tarde, à física, tendo sentido então, em toda a sua força, o impacto do complexo e violento progresso científico desse século sobre a vida universitária. Este impacto ressoa em todo o universo como uma explosão irreal. O homem acardou, entre aturdido e apavorado, de um sono tranquilo de séculos num mundo novo, onde ainda hoje é uma criança perdida. Enquanto dormia, a ciência semeava, em seu planeta, visões e fantasmas. Diante deles, toda a estrutura em que respousava vacila e ameaça ruir e destruí-lo. Seus princípios filosóficos, suas crenças, o conceito do bem e do mal, suas convicções mais caras, a soberania de suas pátrias, as fronteiras de suas nações, a noção de família, a sua própria sobrevivência estão ameaçadas e se encontram em risco. A ciência parece mais veloz do que seu espírito e êle não sabe se a vida lhe concederá tempo para aprender a viver em seu mundo novo. Tem os olhos ainda mal abertos e a mente embaraçada, acha-se estatelado e confuso. Para salvar o homem, os espíritos simplistas precronizam a limitação ou a destruição da tecnologia, como se a ciência desumanizasse, como se a essência humana fosse mais pura e mais plena no homem das cavernas, como se o progresso material o brutalizasse e a volta às selvas e ao barbarismo constituísse condição indispensável à sobrevivência da espécie. Aos homens de elite, na ciência e na cultura, aos que criaram o crescente domínio do homem sobre a natureza e seu sempre maior império sobre o cosmo em que nasceu, bem como as escolas e instituições por êle responsáveis, compete agora o ajustamento físico e moral, social, intelectual e espiritual

do ser humano em relação ao mundo que produziram. Por isso mesmo, a missão das universidades adquire nova concepção na vida do homem, deixando elas de ser simples congregações de escolas, para se constituírem na força diretriz e impulsora da trajetória que a espécie humana seguirá em seus destinos.

A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

A primeira missão de nossa Universidade na ordem cronológica, é estimular a pesquisa e difundir e orientar a ciência. Qualquer que seja a concepção de vida que se possa ter, a direção dos acontecimentos obriga a um progresso material e, para simples sobrevivência, devemos ao menos nos equiparar ao dos outros povos. É inegável que este progresso se pode realizar hoje com rapidez surpreendente, muito mais pelas facilidades tecnológicas propiciadas pela ciência do que pela visão extraordinária dos homens de governo.

Quando se fundou a Universidade, as dificuldades eram enormes, na razão direta do estado incipiente de nosso progresso científico. O simples desenvolvimento da metodologia para trabalho produtivo e o preparo preliminar de tecnologia adequada exigiam imenso esforço, pela necessidade de se executarem todas as tarefas, desde as de trabalho mais rudimentar até às concepções mais altamente teóricas. A ausência de técnicos, de auxiliares preparados, de operários de laboratório, obrigava os generais a fazerem também o papel de soldados. Assim se iniciou, não há muito, com uma plêiade de homens incan-

sáveis, o espantoso progresso científico de São Paulo. Logo em seguida, definiram-se os campos de trabalho, formaram-se técnicos capazes racionalizou-se o trabalho científico, com delineamentos prévios, métodos precisos, resultados idôneos. O papel milimetrado, os gráficos, as fórmulas matemáticas, os tubos de ensaio substituíram a especulação e o empirismo. O planejamento suplantou a aventura. Com investigação própria, adquirimos rapidamente consciência de nossas possibilidades, senso crítico, domínio do "como saber" e nos libertamos do colonialismo intelectual em que vivíamos. Qualquer programa de ação que faça crescer a Universidade deve incluir, em primeiro lugar, este incentivo ao seu progresso material, a máxima satisfação às suas exigências técnicas.

Não há conflito, muito ao contrário, entre as preocupações de ordem puramente cultural e as de ordem material. Crescendo desordenadamente, avançando em pontas de lança isoladas, o organismo cultural do Brasil, quando a Universidade se iniciou, dispunha apenas de poucos setores dispersos. Faltava, a nosso ver, mais do que cultura humanística, a mentalidade científica. Cultura geral, na acepção comum então, quase excluía de seu seio a ciência aplicada. Fazia-se distinção estrita entre a ciência pura ou desinteressada e ciência aplicada ou imediatista. A revolução técnica fêz desabar as diferenças e as divergências. Seria difícil traçar, hoje, os limites entre ciência pura e aplicada, a não ser pela adjetivação imprópria a ambas imposta. Cultura e ciência não se contrapõem, mas se fundem e se confundem. Em nosso meio, o crescimento da indústria de

São Paulo e do Brasil, a modernização de sua agricultura, a racionalização de sua administração torna-ram-se palpantes problemas técnicos a pôr em destaque a tecnologia tantas vezes mal compreendida quando se censurava a técnica pela técnica, opondo-se o interesse por ela a interesses superiores de ordem espiritual. Um grande avanço resultou do reconhecimento, em âmbito nacional, dos elos íntimos que ligam a técnica à ciência e, portanto, à cultura e não apenas ao treinamento artesanal. Assistência científica à tecnologia constitui problema de suma importância nesta fase de evolução do país. Da boa ciência resultara boa técnica e como decorrência direta, aquisição do "como saber" brasileiro, isto é, as nossas próprias soluções aos problemas, dentro das nossas próprias condições.

As universidades brasileiras têm por obrigação fomentar ciência, cultura e ensino e formar a elite intelectual da Nação. Neste sentido, as universidades adquiriram raio de ação sem fronteiras. Em toda parte multiplicam-se os institutos especializados de pesquisas. As grandes organizações industriais criam departamentos de investigação científica que ultrapassam a esfera aparente de suas necessidades imediatas. Surgem conselhos governamentais de amparo à ciência. Distribuem-se, através deles, incessantes verbas para projetos diversificados e atuam, desta forma, como estruturas capazes de influir na própria orientação do progresso científico. Programas de pesquisas em setores de interesse público mais imediato ou mais aparente, como a luta contra o câncer ou provisões de defesa nacional, mobilizam enormes recursos parti-

culares e governamentais. A própria arte de governar vem-se tornando cada vez menos arte e cada vez mais ciência. E inevitável que a Universidade se constitua no organismo capaz de atuar, como força centrífuga, e de dar solidez, forma e direção a tais empreendimentos díspares. Entretanto, para desempenhar este papel ela precisa, antes, in-tegrar-se em si mesma.

Ao aceitar a responsabilidade que ora assumo, acho-me bem consciente de que a Universidade está ainda em fase de adolescência e de que não vão longe os ecos da pergunta de Armando de Sales Oliveira a seu cunhado: "Que faria V. no governo do Estado?" Da resposta de Júlio de Mesquita Filho nasceram a Universidade de São Paulo e a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Planos, projetos, debates e concretização foram acontecimentos rápidos e sucessivos, animados pela pujança de São Paulo. As diretrizes formuladas pelos seus fundadores continham a marca indelével que deverá constituir, sempre, a espinha dorsal do organismo adulto.

Mas, em suas origens, em contrastes com a da maioria das Universidades europeias e americanas, compunha-se a Universidade de S. Paulo de várias instituições de ensino superior já estruturadas em suas características de isolamento, independência e produtividade. Motivos de ordem sobretudo tradicional e, às vezes, didáticas, ditavam a separação de suas várias disciplinas e instituições. Eram elas estranhas entre si, repousando cada uma em fundamentos diversos, dependendo de métodos diferentes, buscando fenômenos ímpares.

A necessária integração universitária não se impunha, como não se deveria impor, por medidas cer-ceadoras de seus direitos e deveres. O espírito universitário só poderia surgir, criado espontaneamente, pela própria força agregadora de superiores interesses comuns.

Creio natural que ela tardasse, como tardou. Com efeito, a própria tendência à especialização, necessária para a pesquisa e para aprofundar conhecimentos, pode ser desagregadora, ocupando cada indivíduo todo o seu tempo em assunto diferente daquele de seu vizinho. Este fenômeno, próprio das fases de formação das universidades, mesmo das universidades mais antigas de velhos países com altas tradições culturais, deixa de existir quando surgem os interesses comuns na estrutura básica das diferentes instituições.

No mundo moderno, com a procura, em praticamente todos os ramos da biologia, dos processos bioquímicos e físicos da vida, as barreiras se quebram e as disciplinas se unem: Ciências fundamentais para genética, biologia geral, medicina, veterinária, agronomia são as mesmas. Matemática, física e química passaram a constituir o tripé sobre o qual repousa o crescimento de qualquer ramo especializado do conhecimento científico.

Os instrumentos de trabalho, o equipamento científico, os métodos de estudo são os mesmos em ciências de designação diversa. A obrigatoriedade de intercâmbio e de trabalho comum é uma lei a que a Universidade de São Paulo não poderia fugir. Foi uma fortuna pa-

ra ela que seus fundadores tivessem compreendido, desde sua origem, a indispensabilidade de um elo unificador, e criado, ao mesmo tempo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Admirável concepção da unidade universitária e do espírito universitário, se completou com a criação da Cidade Universitária. Dá-se, assim, à unidade, uma existência orgânica e concreta. Somente a coexistência, no espírito e no espaço, de estudantes e professores, de homens de ciência, de filosofia e de artes, poderá produzir a verdadeira vida universitária, com suas limitadas decorrências.

Equipamento material para as disciplinas básicas, estímulo de toda ordem para a formação de cientistas e de pessoal técnico, apoio ininterrupto para as pesquisas científicas, complementação da Cidade Universitária, deverão ter absoluta prioridade nesta gestão. Somente assim, a Universidade de São Paulo integrará o estágio preparatório para poder cumprir as suas mais altas missões.

A outra missão da Universidade, com primazia na escala hierárquica, é a realização do bem e da felicidade do homem dentro do mundo em que se está criando.

A ciência não tem finalidade em si. Tanto pode servir à estupidez como à sabedoria humana. Ela é um meio e não um fim, podendo tanto criar o bem como o mal. A esfera de valores éticos se situa dentro da sabedoria e não da ciência. O fim espiritual é imortal nos séculos e na espécie. Emanada de valores essenciais próprios ao homem

e do amor ao mundo em que vive. Cultura, em seu sentido ético e metafísico, é a definição destes valores humanos, a satisfação de anseios espirituais, a objetivação de suas finalidades, a conquista dos caminhos do belo, da compreensão, da bondade e do amor. Um mundo científico destituído de valores espirituais seria um universo de monstros, de máquinas animadas, de autómatos geniais. A própria ciência tem sua origem irrompida do íntimo espiritual da espécie humana. Ela nasceu no coração dos homens que amaram o mundo, e se apaixonaram pela beleza da terra, dos mares, do espaço, dos astros; que se condoeram com o sofrimento de seus semelhantes, que se enterneceram com o sorriso das crianças, a aflição das mães, a tristeza e a morte dos entes queridos. A aventura humana continuará a ter, nos séculos de civilização científica, os mesmos princípios, os mesmos fins, os mesmos ideais. Subjugada a natureza que o subjugava, senhor e não mais escravo, a contemplação encantada dos mundos novos não deverá apagar o respeito pelo que ele tem de melhor dentro de si mesmo nem estrangular os valores imutáveis da vida espiritual ou deturpar sua visão ética.

Na era da ciência, as Universidades representativas das tendências culturais, éticas e espirituais do homem têm de assumir o papel de missionárias e para isso criar, em seu seio, ao lado de cientistas e artistas, filósofos e apóstolos, preservando a sua essência perene de repositório máximo de saber, cultura e idealismo.

REFORMA DO ENSINO INDUSTRIAL PAULISTA

O Prof. Osmar Sales Figueiredo, integrante da comissão incumbida de elaborar a reforma do ensino industrial no Estado de S. Paulo, assim justificou o anteprojeto de Lei:

Muito embora a Constituição Federal de 1946 já houvesse declarado, em seu art. 171º que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino", o dispositivo constitucional não foi regulamentado por lei ordinária, por entenderem muitos legisladores que isto só seria possível após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pelo Decreto n. 35.070, de 1959, o governador Carvalho Pinto houve por bem designar uma comissão para proceder aos estudos necessários. Essa Comissão, presidida pelo Prof. Arnaldo Laurindo, diretor do Departamento do Ensino Profissional, logo em suas primeiras reuniões, optou franca e unanimemente pela organização de sistema autónomo, mesmo porque foi o Estado que organizou a maior rede de estabelecimentos neste ramo de ensino.

Após vários meses de exaustivas consultas, pesquisas, estudos e reuniões, a Comissão, em ato solene realizado no salão nobre da Secretaria de Educação, entregou o anteprojeto de lei que agora vem de ser enviado à Assembleia Legislativa pelo Sr. Governador.

TIPOS DE ESCOLAS E CURSOS

Os diversos cursos dos estabelecimentos de ensino industrial foram esboçados em duas categorias,

de modo a melhor atender à preparação para a verdadeira era tecnológica que atravessamos, bem como para fazer face à demanda de mão-de-obra especializada exigida pela crescente industrialização do Estado de São Paulo e do Brasil:

a) Cursos destinados à orientação e iniciação técnica, abrangendo os cursos de Iniciação Industrial e o Básico Industrial, ambos do 1º ciclo;

b) Cursos destinados à formação profissional, abrangendo, no 1º Ciclo, os Cursos de Aprendizagem Industrial e o Técnico Industrial, no 2º ciclo.

Segue daí a necessidade de três tipos de estabelecimentos:

1 — Escolas de Aprendizagem Industrial, que poderão ministrar os Cursos de Iniciação Industrial e os Cursos de Aprendizagem.

2 — Escolas Industriais, que poderão ministrar os Cursos Básicos e os Cursos de Aprendizagem.

3 — Escolas Técnicas Industriais, que ministrarão Cursos Técnicos.

A espinha dorsal do ensino industrial será o Curso Básico que, na denominação proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em fase final de estudos no Senado, será um verdadeiro ginásio-industrial, pois, além de visar à complementação da base de cultura geral ministrado no ensino primário, oferece, ao mesmo tempo, a iniciação técnica, a orientação profissional, permitindo ao educando a dupla possibilidade, não apenas de prosseguir seus estudos, como também de ingressar imediatamente numa função remunerada.

Por isso mesmo o Curso Básico (ou ginásio-industrial) continuará equiparado ao ginásio e acreditedo

mesmo que, para o futuro, será o tipo de estabelecimento de ensino que irá se multiplicar por todo o Estado, visto que alia de maneira harmoniosa, o ensino ginásial e o industrial, numa só unidade.

ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA E DE ARTES APLICADAS

Paralela e simetricamente ao ramo de ensino industrial, funcionará, atendendo à tradição histórica do Estado de São Paulo, o ensino de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, destinado especificamente ao sexo feminino, visando a oferecer vasto campo de preparação às jovens, como futuras donas de casa e como agentes de elevação do padrão de vida familiar, ao mesmo tempo que possibilita à mulher uma oportunidade de habilitação para o exercício de profissões referentes às ati-vidades domésticas e com as artes aplicadas.

Tanto no ramo do ensino industrial, para o setor masculino, como para o de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas — setor feminino — haverá o funcionamento de Escolas Técnicas, que terão por objetivo, na própria expressão do ante-projeto apresentado, a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou administradores, ou para o exercício de atividades em que as aplicações tecnológicas exijam profissionais dessa graduação técnica.

Como cúpula do sistema do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, teremos o Instituto Pedagógico do Ensino Profissional, que já vem funcionando há alguns anos com a denominação de

Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, e que terá como um de seus objetivos formar, aperfeiçoar e especializar professores, administradores e supervisores, no campo pedagógico, próprio da área do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas.

OUTRAS INOVAÇÕES

Além dos cursos ordinários dos diversos tipos de estabelecimentos de ensino industrial e de economia doméstica e artes aplicadas, funcionarão, tanto no período diurno como noturno, cursos extraordinários, de duração variável, com características apropriadas à formação do ofício a que se destinarem.

Procurou-se sanar o "hiato nocivo", situado entre as idades dos 11 aos 14 anos, isto é, do momento em que o aluno sai do curso primário até que possa empregar-se na indústria ou comércio.

As Escolas de Aprendizagem, nos seus Cursos de Iniciação, receberão justamente os diplomados pelos cursos primários, com 11 anos de idade, a completar no ano letivo, e terão a duração de dois anos, articulados com as séries dos Cursos Básicos das Escolas Industriais.

A articulação dos cursos entre os próprios estabelecimentos da rede do ensino profissional, bem como os outros ramos de grau médio, tais como o ginásial e o comercial, não foi esquecida pela reforma proposta.

Assim é que será possível a transferência de alunos desses três ramos — industrial, ginásial e comercial — de uns para outros dando a mesma possibilidade aos diplo-

mados, nos cursos técnicos, científico ou clássico.

Outra inovação digna de registro é a instituição de Internatos e Refeitórios junto aos estabelecimentos, bem como a instituição de bôl-sas-de-estudo, gratuitas ou na forma de empréstimo, resgatáveis a longo prazo, para candidatos desprovidos de recursos e que revelarem aptidões para os estudos neste setor educacional.

ESCOLA TÉCNICA INDUSTRIAL DE JUNDIAÍ

Não poderíamos encerrar essa rápida entrevista sem focalizar o funcionamento da futura Escola Técnica Industrial de Jundiaí, assunto que tem sido bastante difundido, na cidade, com o funcionamento da Escola Industrial "Dr. Antenor Soares Gandra", tradicional estabelecimento do qual me honro de ser di-retor há mais de quatro anos.

Paralelamente à rede de estabelecimentos de ensino industrial estadual, quatro Escolas Técnicas, de nível superior, estão planejadas para ser construídas e instaladas no Estado de São Paulo, mediante convênio entre a União, o Estado e o Município. À União competirá fornecer os recursos para a construção dos prédios e aquisição de máquinas e ferramentas necessários; ao Estado competirá a manutenção das Escolas e o fornecimento de pessoal docente e administrativo; ao Município competirá a doação do terreno.

Essas quatro Escolas Técnicas serão localizadas em São Bernardo do Campo, em São José dos Campos, em Santos e em Jundiaí. A de Jundiaí, cuja construção deverá ser ini-

ciada dentro em breve em terreno doado pela Prefeitura, nas proximidades do Trevo da Via Annhan-guera, receberá da União a contribuição de perto de seiscentos milhões de cruzeiros. A sua finalidade específica será a de formar elementos dentro do ramo de Construções Cíveis, isto é, elementos intermediários entre os operários especializados e os engenheiros.

Não haverá antinomia nem oposição entre o funcionamento dessa Escola Técnica Industrial com a Escola Industrial "Dr. Antenor Soares Gandra", pois, o ingresso em cada uma delas depende de condições di-: versas. Enquanto para o ingresso na Escola Industrial só há a exigência de diploma de grupo escolar e idade mínima de 12 anos, para candidatar-se aos exames vestibulares, para o ingresso na futura Escola Técnica Industrial há a necessidade de apresentação do diploma de conclusão de ginásio, escola industrial, ou escola comercial.

PELO ESTIMULO AO ENSINO INDUSTRIAL

O Diretor da Escola Industrial "Fernando Viana", Prof. Cardoso Pereira, analisando a situação do ensino industrial no Brasil, declarou:

Em breves traços, é esta a situação em que nos encontramos: demasiada preocupação bacharelesca em prejuízo do ensino dos ofícios e das técnicas; entretanto, esta não é a orientação seguida pelos povos líderes do momento, e assim sendo, refutamos sobre o assunto e, decididamente, somemos todos os esforços pe-

la sobrevivência de nosso ensino industrial.

ENSINO ATUANTE

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, sancionada pelo governo federal a 16 de fevereiro de 1959 descortinou novos e promissores horizontes, pois que tem aquele diploma legal, originário do próprio Executivo e aprimorado em sua tramitação pelo Congresso Nacional, o objetivo louvável de tornar atuante o ensino industrial no Brasil.

Inspirou-se nos estudos da 1ª Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial reunida sob os auspícios da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), levando-se a concluir que a estrutura do ensino profissional deve ser tanto mais flexível quanto mais diversas forem as peculiaridades regionais de natureza sócio-econômica e as diferenciações individuais, equacionando, desse modo, o preparo do aluno com as exigências atuais do mercado de trabalho na indústria.

AUTONOMIA

Na tramitação pela Câmara dos Deputados sofreu a proposta do executivo federal surpreendentes modificações, destacando-se a que concedeu autonomia didática, administrativa, técnica e financeira às escolas industriais pelo Ministério da Educação e Cultura, medida, sem dúvida, de caráter revolucionário do ponto-de-vista de nossa tradição escolar.

Para estudar e propor as alterações necessárias à adaptação do ensino técnico-industrial ministrado pelas escolas do Departamento de

Educação Técnico-Profissional, nos termos da nova legislação federal pertinente ao assunto foi constituída uma Comissão da qual faço parte, como redator, e integrada pelos professores Benevenuto Ribeiro Carneiro Monteir^o e Walfrido Leo-cádio Freire.

Já concluímos o nosso trabalho. O decreto que elaboramos será dentro de breves dias entregue ao Secretário Geral de Educação e Cultura, para encaminhamento ao Sr. Governador Provisório do Estado da Guanabara.

A Comissão não se deixou empolgar pelo fascínio dessa conquista, representada pela autonomia. Aceitou, tão-só, a parte relativa à nova organização dos cursos por atender, satisfatoriamente, à necessidade de preparo profissional, em nível médio, do jovem aspirante ao exercício de uma atividade especializada na indústria.

Nesta parte, a citada lei nova é mais realística, mais objetiva, mais concreta, em sua finalidade educativa, do que o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, por ser este de excessiva minuciosidade quanto a cursos e quanto à distribuição curricular de um sem-número de disciplinas técnicas, algumas até desnecessárias e outras difíceis de serem ministradas, faltando-lhe, por isso mesmo, a justa medida para que sua execução se tornasse exequível e proveitosa.

CONSOLADORA ESPERANÇA

No fundo da reforma vigente (Lei n. 3.552), tal como no da caixa de Pandora, há uma consoladora esperança. Por ela, isto é, pela refor-

ma aludida, o ensino industrial passa a ser finalístico na preparação do aluno para o exercício de atividade especializada de grau médio, e propedêutico pela razão de permitir-lhe o prosseguimento em estudos mais elevados, pois funcionará o curso industrial básico com as características do curso secundário, abrindo, em consequência, e sem estorvo, o caminho para que possa ser alcançado o curso colegial, na forma preceituada pela Lei federal n. 1.821, de 12 de março de 1953 e respectiva regulamentação.

MODALIDADES DE CURSOS

No anteprojeto que elaboramos, a Comissão se limitou à organização escolar prevista na lei nova, adotando, mercê das vantagens que proporciona, as seguintes modalidades de curso: a) aprendizagem industrial, em 20 meses, no mínimo; b) industrial básico — 1º ciclo, em quatro séries; c) industrial técnico — 2º ciclo, em quatro ou mais séries.

ALCANCE SOCIAL

A rigor, foi, apenas, instituído o primeiro, destinado aos jovens de 14 anos, pelo menos, que dispendo de simples conhecimentos elementares queiram aprender um ofício qualificado. Trata-se, como se vê, de uma providência de penetrante alcance social, porque evitará o abandono escolar daqueles que se desajustam por causas várias, não se devendo daí concluir serem as escolas industriais um centro destinado ao tratamento social e educacional de retardados e anormais, ou de jovens-problema,

como bem ressalta o Prof. Grant Conner, da Faculdade de Treinamento de Professores do Ensino Industrial de Nova York, pois educação profissional é parte importante, significativa, essencial da educação moderna. Dessa forma, o curso em apreço se impõe, particularmente, pela sua expressão social, dado que poderá evitar a proliferação de marginais, que se forma pela falta de uma preparação técnica da juventude no que diz com os ofícios tão reclamados pela nossa indústria. Em se apontando, portanto, aos moços o caminho da oficina, ter-se-á de futuro, inquestionavelmente, em Brasil-nação digno, próspero e respeitável.

EDUCAÇÃO FEMININA

Não ficou a Comissão adstrita à escola profissional masculina e, assim, cuidou por igual da escola de educação feminina, incluindo-a no anteprojeto sem lhe alterar a atual organização de suas oficinas, aliás excelente para os fins de uma educação doméstica, resumindo-se, por conseguinte, as providências da Comissão em adaptar o currículo dos estudos teóricos às linhas mestras da lei nova, a fim de não se perderem as vantagens concedidas pela Lei n° 1.821, de 12 de março de 1953, às alunas que concluírem o respectivo curso.

RESULTADOS ÚTEIS

Mas, qualquer reforma desse tipo, só poderá proporcionar resultados úteis se a administração superior lhe dispensar continuada atenção, se acaso compreender o altipotente sentido da escola profissional. Entre

nós, no Rio de Janeiro, de certo tempo a esta parte, provocou-se a extinção do ensino profissional pela preferência do ensino ginasial. Já não sem tempo, partimos agora para novos rumos, buscando-se o necessário ajustamento à realidade presente.

*PLANO EXPERIMENTAL DE
CARAGUATATUBA*

O Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo firmaram acordo com o objetivo de realizar em Cara-guatatuba um plano experimental de erradicação do analfabetismo.

O plano prevê, além da aplicação de novos métodos de ensino, a instalação de um "Parque Primário". Essa unidade tem em vista oferecer às crianças de 7 a 14 anos educação integral, levando em conta aspectos culturais, econômicos, morais e cívicos no planejamento das atividades.

Compõe-se o Parque Escolar Primário de três subunidades: a primeira será uma escola elementar de quatro anos, devendo transmitir não somente conhecimentos de leitura, atividades manuais relacionadas com

os trabalhos habitualmente realizados na região praiana, como seja a confecção de cestos, a tecitura de redes, artefatos de madeira e barro. A segunda subunidade será uma escola complementar de dois anos, com programação cultural para estudantes de nível pré-secundário. Nesta escola, o trabalho desenvolvido nas oficinas, sem caráter profissional, ocupará cerca de 50% do tempo útil, permitindo aos professores e orientadores melhor conhecimento das aptidões dos alunos e em consequência prestar-lhes efetiva assistência. A terceira subunidade possui caráter profissional, destina-se ao Aprendizado Industrial. Visa fornecer aos alunos instrumentos tecnológicos que os habilitem a uma profissão. O aprendizado relacionar-se-á com a atividade econômica primária da região: a pesca, até agora sem utilizar os processos tecnológicos que permitem a industrialização.

O sistema do Parque Escolar não verá isolar-se das outras escolas existentes no município. Contará com orientadores educacionais que visitarão os estabelecimentos da localidade transmitindo a experiência pedagógica alcançada.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

PREVISÕES ORÇAMENTARIAS DA UNESCO

O orçamento ordinário da UNESCO para 1961-1962 eleva-se a um total de 28.668.000 dólares, revelado um aumento de 2.698.000 dólares (10,4%) em relação ao orçamento do exercício de 1959-1960.

Os gastos mais substanciais estão previstos do seguinte modo:

I — *Política Geral* — 1.309.520 dólares (para 1.463.211 em 1959-1960, ou seja, um decréscimo de 10,5%).

II — *Realizações e Serviços do Programa* — 21.105.734 dólares (para 19.009.886, correspondendo a um aumento de 11%).

III — *Administração Geral* — 3.424.129 dólares (para 3.134.782, correspondendo a um aumento de 9,8%).

IV — *Encargos Comuns* — 2.829.080 dólares (para 2.362.584, correspondendo a um aumento de 19,7%).

O aumento dos créditos da parte III não tem maior significação, uma vez que a taxa (9,2%) é inferior ao aumento total do orçamento ordinário (10,4%) e da parte II que agrupa

as realizações e serviços do programa (11%).

A análise dos orçamentos de 1958 da ONU e das instituições especializadas, apresentada à 12ª seção da Assembleia Geral, mostra que, para o exercício de 1958, a UNESCO foi, após a Organização Mundial de Saúde, a de menor percentagem nas despesas administrativas em comparação com o orçamento global. Essa percentagem é de 13,2 e portanto sensivelmente inferior à média das cinco principais organizações — ONU, OIT, FAO, UNESCO, OMS — que é de 17,9%.

As previsões orçamentárias relativas aos cargos comuns (parte IV) foram estabelecidas na base do custo das prestações de serviços e taxas de salários em vigor em junho de 1959. A experiência dos cinco primeiros meses deste ano demonstram a insuficiência dos créditos inscritos no orçamento de 1959-1960 para as comunicações e transportes.

A repartição dos créditos entre os diferentes capítulos do programa (parte II) se apresentaria do seguinte modo:

	1959-1960	1961-1962
Educação	3.884.841	4.974.875
Projeto maior para a América Latina	775.887	811.081
Ciências Exatas e Naturais	2.116.442	2.202.063
Projeto maior para terras áridas	669.100	708.757
Ciências Sociais	2.067.622	2.241.907
Atividades Culturais	2.878.668	3.075.778
Projeto maior para Oriente-Occidente	745.087	1.012.228
Informação	3.128.617	3.350.536
Transferência de Pessoal	1.407.259	1.377.222
Relações com os Estados-membros	1.336.363	1.351.287

A esses créditos são acrescentados fundos provenientes do programa de assistência técnica que, segundo se espera, terá relevo a partir de 1960. E o que demonstra o quadro abaixo:

Educação	7.019.274	8.071.135
Projeto maior para a América Latina	1.559.967	1.619.181
Ciências Exatas e Naturais	5.221.013	5.218.653
Projeto maior para terras áridas	935.570	962.157
Ciências Sociais	2.330.542	2.566.907
Atividades Culturais	3.070.668	3.323.378
Projeto maior para Oriente-Occidente	745.087	1.012.228
Informação	3.571.017	3.757.586
Transferência de Pessoal	1.407.259	1.377.222
Relações com os Estados-membros	1.336.363	1.351.287

Em resumo, é a seguinte a distribuição dos recursos prevista pela UNESCO para 1961-1962:

	Recursos	Percentagens
Parte I — Política geral	1.309.520	3,4
Parte II — Obras e Serviços do Programa	30.435.164	80,1
Parte III — Administração geral	3.424.129	9,0
Parte IV — Encargos comuns	2.829.080	7,5
	<hr/> 37.997.893	<hr/> 100,0

ENSINO PRIMÁRIO NA ÁSIA

Representantes dos Estados asiáticos, membros da UNESCO, reuni-ram-se em Karachi, nos princípios do corrente ano, com o objetivo de estudar as possibilidades de execução do que foi recomendado pela Conferência Geral realizada em Paris sobre o ensino obrigatório.

Desse encontro resultaram importantes decisões: resolução contendo seis recomendações relativas ao ensino primário, de caráter administrativo e pedagógico; plano de trabalho que visa instaurar o ensino primário gratuito e obrigatório na Ásia no espaço de 20 anos, isto é,

até 1980. Por essa época, a população de 15 países, calculada hoje em 760 milhões de habitantes, alcançará a cifra de 1 bilhão e 100 milhões. Conseqüentemente, o sistema de ensino primário que beneficia hoje 65 milhões de alunos (aproximadamente 8,5% da população total) deverá ampliar-se de maneira a atender, em 1980, a 220 milhões de alunos (aproximadamente 20% da população). Urge, portanto, um aumento substancial do corpo docente e dos estabelecimentos escolares.

O plano prevê a escolarização de 156 milhões de alunos, o recrutamento de 5,5 milhões de professores suplementares, a construção de 5,5 mi-

lhões de escolas, de 4 milhões de alojamentos e o fornecimento de material escolar adequado.

O custo total do programa está avaliado em 65 bilhões de dólares, ou seja, 3 bilhões e 200 milhões por ano. A declaração de Karachi observa que, nestas condições, a despesa média por habitante, atualmente de 3,5 dólares, será elevada para 5 dólares em 1980, o que representa menos de um décimo das despesas correspondentes do Ocidente.

Os delegados à Conferência de Karachi dirigiram apelo aos Estados membros da Ásia para que consagrem ao ensino primário o máximo de seus recursos financeiros, salientando a necessidade não só de uma planificação econômica em cada Estado para atender às despesas do ensino, especialmente as do ensino primário, mas também a de uma assistência financeira externa com vistas à execução do plano.

BULGÁRIA

Reforma escolar. O Ministério da Instrução Pública e da Cultura elaborou novos planos de estudos e programas de acordo com a nova lei de educação que eleva de dez para doze o número de anos de escolaridade primária e secundária. As novas disciplinas da educação politécnica: fundamentos da economia rural (agricultura, criação e mecanização), fundamentos da produção industrial (mecanização, mecânica de automóvel ou de trator) e fundamentos de indústria elétrica vêm duplicar os cursos de formação geral. Entretanto, a educação politécnica não deve efetuar-se em detrimento da

cultura geral dos escolares, e esta preocupação se afirma no atual plano de estudos. De 11.761 horas de estudo da 1º à 12º série 9.392 horas, isto é 80%, são destinadas à instrução geral; 845 horas ou aproximadamente 7% das horas da 1º à 8º classe são reservadas à instrução técnica; 1.525 horas, ou seja 12%, da 9º à 12º classe, são ocupadas pelos cursos politécnicos, preparação técnica e trabalho nas empresas.

JAPÃO

Livro branco sobre educação — Segundo o Livro Branco publicado recentemente pelo Ministério da Educação, a percentagem de analfabetos não vai além de 2 a 3%, o que situa o Japão no mesmo nível da Inglaterra e dos Estados Unidos. A duração da escolaridade, ao contrário, é mais reduzida: 30% das crianças frequentam a escola primária durante nove anos e mais (50% nos Estados Unidos) e 6% apenas em 13 anos e mais. Com relação à frequência escolar (99,8%), o Japão situa-se no mesmo plano que os Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha Ocidental e França. Cerca de 53% dos alunos, havendo concluído o ensino obrigatório, ascendem ao secundário e superior. No que se refere aos estudantes universitários, o número deles triplicou depois da guerra; o total dos estudantes é sete vezes superior ao número existente antes da guerra. A média dos alunos por classe é de 44. Em 1959, eram necessárias 15.000 classes primárias e 4.200 secundárias. A fim de remediar a situação, o Ministério da Educação adotou um plano quinquenal que prevê para 1963 o suprimimento de prédios escolares.

TUNÍSIA

Plano decenal de escolarização — O governo tunisiano propõe-se assegurar a escolarização de todas as crianças em idades de frequentar a escola elevando a cifra de 320.000 alunos inscritos em 30 de junho de 1959 a 836.000 na abertura do ano

letivo de 1968-1969. Para 1960, a primeira etapa do plano decenal, as previsões estão sendo cumpridas e até mesmo ligeiramente ultrapassadas em todos os níveis. Assim, por exemplo, o número de classes atendidas alcançou o total de 8.903, enquanto a previsão era de 8.743; o das escolas foi de 993, em vez das 889 do plano.

LIVROS

LIMA, Alceu Amoroso — O espírito universitário. Rio de Janeiro, Liv. Agir Ed., 1959, 50 p. (Ensaio 3).

O autor procura, neste trabalho, resumir os elementos capitais da estrutura e do espírito universitário. Mostra como, no Brasil, apesar da proliferação dos estabelecimentos de ensino superior e do número crescente de estudantes que os frequentam, não existe ainda Universidade no sentido autêntico da palavra. Considera que a Universidade não pode ser simplesmente uma fábrica de diplomas, nem se pode deixar absorver por preocupações políticas que a façam perder o seu caráter de instituição de estudo e pesquisa.

Daí a necessidade de autonomia em relação ao Estado, de existência orgânica, de equilíbrio entre formação especializada e cultura geral. Daí também a importância dos programas que devem agrupar os estudos numa harmoniosa escala de valores e da metodologia de aprendizagem que ensina a estudar.

(R.T.)

MEDEIROS, Ethel Bauzer — Jogos para recreação na escola primária. Rio de Janeiro, MEC, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1959, 763 p. ilustr.

O objetivo principal deste livro, escrito para o professor primário, é

estimular o interesse pela introdução das atividades de recreação e jogos na escola primária, acentuando as suas possibilidades educativas.

Procura facilitar aos mestres, essa prática, traçando os princípios para a construção de programas, oferecendo sugestões para a direção dos períodos dos jogos e apresentando material abundante e variado.

Fixa os objetivos gerais e imediatos a serem alcançados nas várias séries escolares de acordo com os programas de estudo e, na descrição de cada jogo, aponta os objetivos educacionais específicos.

Os jogos foram classificados segundo a natureza da atividade física neles predominantes, sendo reunidos depois, dentro de cada um desses grupos, de acordo com a ordem crescente da dificuldade de sua aprendizagem e execução. Para tornar mais fácil ao orientador a seleção dos jogos adequados às várias turmas escolares, foram eles classificados ainda em três grupos de idade: 6 e 7, 8 e 9, 10 a 12 anos.

Acompanham o volume extensa bibliografia nacional e estrangeira das obras consultadas, índices dos jogos e um quadro sobre os objetivos gerais e imediatos de um programa de jogos para a escola primária (segundo aspectos do desenvolvimento dos escolares).

(R.T.)

NERICI, Imideo Giuseppe — Introdução à didática geral; dinâmica da escola. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1960, 383 p. (Bib. Fundo Universal de Cultura, Estante de Pedagogia).

Trabalho destinado à divulgação da didática da escola secundária que, sem pretender tornar-se original, foi elaborado à base de agrupamento dos problemas fundamentais daquela disciplina, tendo como finalidade a orientação do professor do referido ensino.

(N.B.)

SODRE!, Nelson Werneck — O que se deve ler para conhecer o Brasil, Rio de Janeiro, MEC, INEP, CBPE, 1960, 388 p. (Publ. CBPE, sér. 3 Livros fontes 3).

Bibliografia, selecionada e comentada de obras sobre o Brasil. O livro está dividido em três grandes partes: 1) Desenvolvimento histórico; 2) estudos especiais compreendendo: estudos históricos, economicos, sociais, institucionais, geográficos, militares, antropológicos, linguísticos, educacionais, territoriais; 3) A cultura brasileira, abrangendo: o folclore, as artes, as ciências, a literatura, a imprensa, os costumes.

As indicações bibliográficas, divididas em fontes principais e subsidiárias, são acompanhadas de um pequeno resumo crítico e são precedidas, dentro de cada seção e capítulo, de uma introdução destinada a

oferecer ao leitor menos experimentado ou ao leitor estrangeiro o ambiente necessário à situação dos assuntos indicados.

No fim do volume encontram-se: bibliografia das obras de referência consultadas, índices onomástico e de assuntos.

(R.T.)

UNESCO, FAITS ET CHIFFRES;

Statistiques internationales relatives à l'education, à la culture et à l'information — 1959; [Paris], 1960, 198 p.

Os dados estatísticos que, no presente volume, dizem respeito à educação, focalizam a situação demográfica, a extensão da rede escolar e as despesas públicas com o ensino, em todos os países do mundo, inclusive o Brasil. Estes dados mostram, por exemplo, a distribuição da população por continentes e regiões, a percentagem de analfabetos adultos, uma estimativa da população total e da população de 5 a 19 anos e a percentagem desta que frequenta as escolas. Mostram também estes dados a situação da rede escolar em cada país, tomando como referência o número de estabelecimentos de ensino, de professores e alunos, em todos os graus de ensino. Os presentes dados foram coligidos pela Unesco até junho de 1959.

(O.B.)

REVISTAS

ENSINO NO BRASIL

JAYMB ABREU

Na abordagem de tema de tal amplitude, em curto espaço, há necessidade de se isolar alguns aspectos que pareçam fundamentais, deixando à margem alguns outros, mais particulares, embora relevantes. Na linha desses aspectos fundamentais, questões como as seguintes, seriam postas:

— É ponderável o investimento financeiro brasileiro em educação? E suficiente a distribuição quantitativa de educação? E adequada e eficaz a nossa escola em relação às exigências da sociedade a que serve? E democrática a sua filosofia? E bem ajustada a sua estrutura administrativa ao contexto cultural em que se insere?

Temos aí cinco questões, inquestionavelmente da máxima importância e que exigiriam, para o seu correto desenvolvimento, um livro, pelo menos, cada uma delas. Vamos tentar, todavia, sintetizar seus aspectos mais essenciais.

É ponderável o esforço financeiro brasileiro em educação?

Durante anos a fio, asseverou-se que era irrelevante o esforço brasileiro em matéria de investimento educacional. Provavelmente essa afirmação, em seus aspectos de gratuidade, se devia à insuficiência da nossa rede escolar. A larga percentagem de analfabetos, escolas primárias minguadas, escassas escolas de nível médio, raras escolas de nível superior eram aspectos que levavam à afirmação de que o Brasil investia pouco em matéria de educação escolar.

Quando a comprovação da realidade passou da conjectura para a observação, verificou-se que não era bem assim e que se confundia investir insuficientemente com investir pouco, em relação à renda nacional. O levantamento feito pelo Dr. Américo Barbosa de Oliveira, por iniciativa da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, "o ensino, o trabalho, a população e a renda", mostrou que o investimento feito na educação nacional correspondia a 2,5% da renda nacional, percentagem comum a países outros em nosso nível de desenvolvimento, como é, por exemplo, o caso do México. E preciso convir, outrossim, que a composição demográfica do país, com a grande juvenildade de sua população e a fraca densidade das faixas etárias adultas onde se concentra a força do

trabalho, torna particularmente árduo esse esforço de financiamento da educação. A esse fator se deve acrescentar que certas indeclináveis exigências no desenvolvimento do país tornam necessariamente ainda mais exígua a disponibilidade para o investimento educacional. O grande financiador da educação nacional é o poder público, Estados, União e Municípios, por ordem decrescente, seja mantendo escolas próprias, seja financiando, cada vez mais, o ensino privado. No levantamento a que acima aludimos, evidencia-se que o poder público financiava em torno a 84% a educação brasileira, sendo a contribuição privada em torno a 16%, registrando-se a existência nela de relevante parte de auxílio público. Esse financiamento público da educação se concentrava no ensino primário e médio (84%) e no superior, 53%.

Com ser ponderável, não é todavia suficiente nosso investimento no aparelho escolar, seja do prisma quantitativo, como qualitativo. Precisamos de mais e melhores escolas e, portanto, mais dinheiro para criá-las e mantê-las.

Isto, à primeira vista, pareceria implicar numa inviabilidade total de se conseguir o "quantum-satis" de boa educação aos brasileiros. É preciso, todavia, não perder de vista que a abolição de certos estereótipos em nossa escola e a adoção de critérios racionais de investimentos, melhoraria, sensivelmente, o panorama. Na escola primária, por exemplo, só a abolição de critérios, que levam à repetência em massa e à desordem cronológica das idades de matrícula, daria uma muito ponderável margem de maior aproveitamento das disponibilidades escolares, não sendo exagero, por exemplo, dizer-se que em Estados como São Paulo estaria praticamente resolvido o problema da matrícula na escola primária pública com a adoção de novos critérios. Não há qualquer exagero, outrossim, em proclamar-se a ausência de planos racionais no investimento educacional, que, se adotados, poderiam levar a uma rentabilidade seguramente muito maior dos gastos feitos. O planejamento e a execução dos serviços educacionais se põem, de regra, em termos que lhes retira qualquer caráter de racionalidade de investimento.

Há, ademais, a arraigada tendência de se reclamar que o público subsidie o privado, ao invés de o privado auxiliar o público, conseguindo-se, assim, pagar pelo Estado a Educação de quem pode educar se, em detrimento do dever público, constitucional, de ministrar educação básica a quem não pode.

Suficiente a distribuição quantitativa de educação f

Positivamente não. Seis milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade estão hoje sem vagas nos bancos escolares e se juntarão amanhã aos analfabetos, que somarão, em 1960, cerca de vinte milhões. Um em cada dez dos jovens brasileiros ingressa no ensino médio e somente sete por cento deles concluem o curso. A mocidade são oferecidas apenas vinte mil vagas no ensino superior, disputadas anualmente por cerca de sessenta mil candidatos, por processos geralmente em função não da comprovação de uma aptidão razoável para seguir esses cursos, mas em torno do "numerus clausus".

A grande maioria dos matriculados na Escola primária não vai além de uma frequência, nela, de dois anos. Na maioria dos municípios brasileiros não há um estabelecimento de ensino médio. Esse quadro funciona ainda à base de uma escola primária e secundária de dois e três turnos, tantas vezes albergadas em "galpões" de emergência, que duram anos. A gravidade desta situação é evidente, quando não mais vivemos a época de uma sociedade agrária, monocultora e patriarcalista, à qual bastavam uns tantos bacharéis, médicos e engenheiros. Estamos vivendo um processo rápido de industrialização e urbanização e de democratização da vida pública, ao qual não poderão bastar as condições do aparelho escolar do país.

E adequada e eficaz a nossa escola em relação às exigências da sociedade a que serve!

A resposta só pode ser negativa. Vivemos um período histórico de transição em que a existência de fatores como ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, secularização da cultura, não foi ainda devidamente incorporada à nossa "praxis" escolar. Há uma positiva, cada vez mais aguda, defasagem entre os moldes de funcionamento de nossa escola e as exigências da sociedade atual a que deve servir. Assim ocorre com a escola primária, subalternizada, comprimida, sem conteúdo e finalidade própria; o mesmo acontece com a escola secundária, acadêmica, concebida em rígidos termos de enciclopedismo e uniformidade, dominada pelo espírito de "escola preparatória", que, mesmo assim, está longe de realizar; a escola superior só em raros casos realiza autenticamente sua tarefa, devido à improvisação, que lhe alarga falsamente o âmbito.

S democrática a sua filosofia?

A análise, apenas, das leis que instrumentariam a prática desse ideal democrático nos leva a dizer que *não*. Mais do que isso, a subalternização a que relega a escola comum à nação, que é a escola primária, gratuita, obrigatória e universal, nos demonstra, inequivocamente, que nossa escola continua permeada de certo espírito de estamentações aristocráticas.

Com o advento da República, houve certo ímpeto ideológico no sentido de pôr a escola a serviço de ideais educacionais liberais, republicanos, democráticos. Gradualmente se foi apagando a defesa vigorosa e consistente desses ideais e ainda agora tivemos a oportunidade de ver proposta, em lei, a gradual supressão da escola pública em favor da escola privada, que é, não se pode precedentemente negar, por definição, uma escola de classe; e o que é mais: mantida, essa escola privada, pelos dinheiros públicos, de cuja aplicação e utilização conselhos integrados por educadores privados, nesse caráter, tomariam conta. Em trabalho recente do Conselho Nacional do Desenvolvimento Econômico, "Análise do esforço financeiro do poder público com a educação (1948-1956)", chama-se a atenção para a "**cada vez menor participação do grau elementar no rateio das despesas públicas com o ensino**". **E fato positivo, ainda, que esse nível de ensino, básico à**

educação democrática no país, tem merecido pouca atenção das empresas privadas de educação. Não se pode assim classificar de imbuida de uma filosofia democrática uma educação estruturada em tais bases.

j5 bem ajustada a sua estrutura administrativa em relação ao contexto cultural em que se insere t

Diríamos que não. A organização administrativa da educação brasileira vive dominada por certos estereótipos que colidem flagrantemente com a realidade brasileira.

O primeiro deles é a centralização, forma sutil de colonialismo interno. Acha-se próprio que a um país da extensão territorial e da diversidade cultural do Brasil caiba uma administração centralizada, o que é uma impossibilidade. Outro mito arraigado é o de que só o federal é o nacional. De modo que, qualquer concessão à nossa organização de República Federativa, respeitando direitos constitucionais dos Estados é tida como ameaça à unidade nacional. Em matéria de administração educacional, até bem pouco, era pacífico que nesse campo estava a interpretação *mínima* do dispositivo constitucional que confere aos Estados o poder de organizar os seus sistemas de ensino. Hoje nem mais esse poder terão, pois lhes será imposta, nesse campo, por lei federal, a criação de conselhos de educação, em moldes que receberão para cumprir. Atingida por defeitos básicos dessa ordem, obviamente a administração educacional brasileira está longe de ter adequação ao contexto cultural de que é parte — (*Revista Esso Rio*)

A SOCIEDADE DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA NA UNIÃO SOVIÉTICA

HÉLIO DE ALMEIDA

Coube ao engenheiro Vassily Grigorievitch Siluyanov dirigir-se ao Clube de Engenharia do Rio de Janeiro, em sua qualidade de Presidente do Conselho Nacional da Sociedade da Ciência e da Técnica da União Soviética, para transmitir o convite de que resultou o envio à Rússia da delegação designada pelo nosso Conselho Diretor para cumprir o programa de visitas técnicas e industriais desenrolado nos 21 dias de nossa permanência naquele país.

O mesmo Siluyanov foi quem primeiro nos deu as boas-vindas, logo ao desembarcarmos do TU-104A que nos transportara, em 3 horas e 20 minutos, de Paris a Moscou, sem escalas. Consigo aguardavam-nos, no gélido outono moscovita, vários diretores dessa Sociedade, de cuja organização e funcionamento conhecíamos realmente muito pouco, além do fato de que reunia em seu seio os engenheiros e técnicos de vários graus da União Soviética.

Na manhã seguinte ao nosso desembarque realizamos, como primeira atividade de nosso programa, uma visita de cortesia aos nossos anfitriões.

Fomos recebidos na sede do Conselho Nacional da Sociedade da Ciência e da Técnica e coube ainda ao engenheiro Siluyanov a tarefa de nos oferecer o primeiro bosquejo da forma de organização vigente para a S.C.T., suas finalidades e a maneira pela qual cumpre os seus objetivos.

Muito melhor, entretanto, do que quaisquer palavras de Vassily Siluyanov, demonstraram-nos os fatos, demonstrou-nos a realidade viva do funcionamento da S.C.T. constatado a cada passo de nossa viagem, a importância e utilidade desse organismo que reúne, congrega, movimenta cerca de 934 mil elementos que se constituem na vanguarda da força que impulsiona a produção técnica e industrial da União Soviética. Sentimos a sua presença nas fábricas, nos laboratórios, nos canteiros de trabalho das grandes obras de engenharia, nas Casas de Cultura, nas Casas de Propaganda técnica e científica. Em Moscou, em Stalingrado, em Leningrado, soubemos de Congressos, de Simpósios e de reuniões técnicas que ali se realizavam, na ocasião, promovidas pela S.C.T.

Mas, o que é, afinal, a Sociedade da Ciência e da Técnica da URSS? Como funciona? Como se compara com as nossas associações de engenheiros, em que se diferencia do nosso Clube de Engenharia, por exemplo?

Digamos, de início, que a Sociedade da Ciência e da Técnica difere substancialmente da forma de organização de nosso Clube de Engenharia e mesmo de qualquer outra sociedade de engenheiros ou técnicos de que tenhamos notícia no mundo ocidental. Quero crer mesmo que uma organização como essa só poderia existir num regime socialista, dadas certas peculiaridades de nossa estrutura capitalista que se chocariam, irremediavelmente, com alguns dos postulados da S.C.T.

A S.C.T. é uma sociedade civil, particular, não estatal, embora colabore ativamente com o governo. Reúne não apenas engenheiros, mas também técnicos, cientistas, estudantes de engenharia e operários especializados que se destaquem em trabalhos de caráter técnico ou de racionalização de métodos de produção.

Na realidade a S.C.T. não é uma, mas sim 21 sociedades, *cada uma ligada a um diferente ramo de indústria* e grupadas no âmbito federal, pelo Conselho Nacional, a que já nos referimos. Assim existem, por exemplo, a SCT da indústria siderúrgica, a SCT da indústria química, a SCT da indústria automobilística, a SCT da indústria ferroviária, a SCT da indústria de construção civil, etc.

As SCT nacionais são dirigidas cada uma por uma *Direção Central*, composta de 45 a 70 membros (dependendo do número de seus associados), eleitos em Congresso nacionais, realizados bianualmente. Após o Congresso, a Direção Central, que se reúne ordinariamente 2 a 3 vezes por ano, elege o seu Presidium, composto de 7 a 17 membros e que é o órgão executivo da Sociedade, reunindo-se ordinariamente uma vez por mês.

Em cada fábrica, empresa, instituto, laboratório ou departamento governamental ligado à produção há (ou pode haver) uma *organização de base* da S.C.T. correspondente ao ramo de indústria a que se filie o organismo em causa. Há hoje, em toda a URSS, cerca de 26.000 SCT de base. São nessas organizações que se inscrevem, espontaneamente, os engenheiros e

técnicos interessados, bem assim as próprias empresas, que podem inscrever-se como "sócios coletivos". As taxas de anuidade são de 12 rublos por ano para os "sócios individuais" e variáveis de 100 até 10.000 rublos para os "sócios coletivos", dependendo do vulto da organização associada (ao câmbio presente podemos considerar 1 rublo = 15 cruzeiros, aproximadamente).

As SCT de base, de determinada região e pertencendo a um ramo de indústria, se reúnem para formar a *Direção Regional*. Há repúblicas pequenas, como por exemplo a Letônia, que não possuem regiões administrativas, não havendo aí, por isso, as Direções Regionais. Outras repúblicas há, entretanto, que possuem várias, como por exemplo a Ucrânia, que tem 24. Nestes casos, as várias Direções Regionais se reúnem para formar a *Direção Republicana*.

São os representantes das 15 Direções Republicanas (tantas quantas são as repúblicas constituintes da União Soviética) que se reúnem em Congresso Nacional bianualmente para, como vimos, eleger a *Direção Central* da respectiva sociedade.

Esse é o esqueleto da "organização vertical" da SCT, desde os organismos de base até às Direções Centrais para cada uma das 21 diferentes SCT. Vejamos agora como se constitui a "organização horizontal", ou seja, as interligações entre as SCT dos diferentes ramos de indústria.

Numa mesma região, os representantes das diversas Direções Regionais se congregam no *Conselho Regional*, a quem estão afetos os problemas que digam respeito a mais de uma das indústrias componentes do sistema. Por sua vez, os representantes das Direções Republicanas se congregam para formar os *Conselhos Republicanos*. Finalmente, como já vimos de início, o *Conselho Nacional* é o órgão máximo, a cúpula de todo esse extraordinário conjunto de organizações reunindo perto de 1 milhão dos melhores elementos técnicos de que dispõe a URSS.

E, afinal, o que fazem os membros da SCT? Qual o objetivo da Sociedade? Como realiza os seus fins?

Vimos já a parte mecânica da organização. Vamos agora examinar-lhe as finalidades e os instrumentos de que se utiliza para atingir seu desiderato.

Ao contrário de nossas organizações técnicas cujos objetivos são principalmente os de aproximação social entre os associados, o trato de assuntos de cultura geral e a discussão de problemas de ordem técnica, quase sempre em círculo fechado, a Sociedade da Ciência e da Técnica tem sempre presente, em todas as suas atividades, o objetivo muito definido de fazer aplicar a técnica moderna à melhoria constante da produção.

Este é, pois, o objetivo básico, primacial, preponderante da Sociedade da Ciência e da Técnica da URSS: criar condições para o incremento da produção Industrial russa, dentro dos mais modernos requisitos possibilitados pelo avanço da ciência e da técnica.

As organizações de base debatem, incessantemente, os planos de produção fixados para sua fábrica ou empresa, discutem a melhor maneira de cumpri-los, estimulam meios para aprimorar os processos técnicos emprega-

dos e apresentam à administração do empreendimento gestões concretas de melhorias técnicas que redundem em benefícios no desenvolvimento da produção.

Para tanto, organizam cursos especializados, realizam simpósios e seminários, divulgam por todos os meios tudo o que a ciência e tecnologia moderna apresentem de novidade. Procuram despertar nos operários, técnicos e engenheiros o espírito de iniciativa, o espírito inventivo, o espírito renovador. Promovem pesquisas, publicam resultados.

E cabe aqui revelar um dos aspectos que tanto os diferenciam de nós, uma de suas mais constantes iniciativas, impossíveis para nós outros de copiar: — se determinado técnico ou operário especializado aperfeiçoa determinado equipamento, ou modifica um processo de fabricação que aumente extraordinariamente a produtividade em qualquer ramo da indústria, *todas as demais indústrias interessadas* recebem a respectiva comunicação, com todos os ff e rr, discutem-na e aplicam-na, caso lhes convenha. Já pensaram, "mutadis mutandis", se entre nós um técnico da Fábrica Nacional de Motores, por exemplo, aperfeiçoasse um método que permitisse abreviar o tempo gasto na linha de montagem de um caminhão para 10 minutos? Estaria a FNM disposta a, prazerosamente, revelar o segredo a seus colegas da Volkswagen ou da General Motors? Da mesma forma, estariam os dirigentes das nossas maiores fábricas de tecidos, por exemplo, de acordo em reunir-se para ouvir a comunicação de um deles que desenvolvesse um novo tipo de tear eletronicamente operado, dando um rendimento 100 vezes maior do que o convencional e que altruisticamente oferecia a seus colegas, juntamente com seus técnicos para aplicar, sem qualquer paga, tal processo nas demais fábricas desse setor?

Certamente serão ociosas tais perguntas. A própria estrutura de nossa sociedade capitalista é baseada no regime de competição, não no de colaboração. Os inventos e aperfeiçoamentos são preservados, patenteados, constituem patrimônio de uma só entidade ou de um só grupo econômico.

Foge naturalmente ao escopo desta despreziosa palestra estabelecer polémica sobre os dois regimes. Poderíamos afirmar que a livre iniciativa, a competição capitalista obriga ao aperfeiçoamento técnico e, mais do que isso, aguça a preocupação do baixo preço da produção, visando, exatamente, enfrentar a concorrência. Mas não poderemos deixar de conceder que a nação, tomada como um todo e não apenas como um arquipélago de interesses divergentes, por certo deveria ser vantajoso usufruir, em toda a sua plenitude, sem exclusivismos nem alheamentos, todas as possíveis e imediatas aplicações da ciência e da tecnologia, tão cedo reveladas pelos pesquisadores ou pelos inovadores.

Numa economia planificada como é a economia soviética, presta também a SCT outros bons serviços a seu país. Visto que congrega tantos e tão bons obreiros do desenvolvimento industrial, em verdade os responsáveis últimos pela execução dos planos traçados para cada ramo de indústria, é a SCT chamada sempre a colaborar com o Governo no planejamento das

metas a atingir, quer na elaboração dos planos gerais — quinquenais, até há pouco, setenal, agora — como também na programação das quotas de produção anuais e no estabelecimento de novas linhas de fabricação.

Problemas outros, como os da automação, os da economia da produção, os da melhoria de qualidade de produtos, etc, merecem também a atenção da SCT, que possui, em seu Conselho Nacional, comités especiais para tratar desses assuntos específicos, realizando congressos, nacionais e internacionais, para debate, equacionamento e encaminhamento de tais problemas que assumem vital importância para o desenvolvimento econômico.

A cibernética é, aliás, um dos problemas que vem merecendo especial atenção na URSS. Boa parte de sua indústria se acha, ainda, equipada com maquinaria antiga e operando dentro de antieconômicos processos de produção. Nota-se, entretanto, uma generalizada tendência para modernização de seu parque industrial, e a automação vem ganhando terreno a olhos vistos, como tivemos oportunidade, pessoalmente, de verificar.

Das várias indústrias que visitamos na União Soviética, merecem menção:

— A ZIL, em Moscou. 40.000 empregados. 120 mil caminhões e 7.000 ôni-bus por ano, 2.000 bicicletas e 300 refrigeradores por dia, uns poucos automóveis especiais por ano.

— A GPZ, em Moscou. A maior fábrica de rolamentos da URSS. 10.000 operários. 1.100 tipos diferentes de mancais. Rolamentos esféricos, cilíndricos, cónicos e outros, desde 30 milímetros até 1 metro e meio de diâmetro.

— A ELECTROSILA, em Leningrado. 10.000 operários. A maior e mais antiga fábrica de geradores da União Soviética. Fabricando hoje geradores e turbo-geradores até 200.000kw.

No meu caderno de apontamentos preenchido por ocasião mesmo das visitas realizadas, encontro notas esparsas. Em relação à ZIL: — "Projeta-se agora uma reconversão completa, com programa de produção de caminhões de novo tipo: diversas linhas automáticas substituirão o trabalho manual ainda presente em várias seções da fábrica". Na visita à GPZ: — "Observamos seções de equipamento muito antiquado; os tubos sem costura, por exemplo, são fabricados ainda por processos exigindo demasiada mão-de-obra, serviço manual sem qualquer mecanização; visitamos, entretanto, outras seções com linhas completamente automáticas, em que não há intervenção do homem senão para apertar o botão para o início e término da operação; informam-nos em que 1960 estarão fabricando rolamentos cilíndricos por processos totalmente automatizados e que, em breve, a fábrica estará trabalhando com 80% de suas seções inteiramente em linhas automáticas, previsão, aliás, consignada no plano setenal". Nas anotações relativas à Electrosila: — "Certas seções, com maquinaria bem antiga. Em compensação, vimos excelentes tornos automáticos, inteligentes dispositivos de enrolamento, a impressão é que a fábrica está sofrendo ativo processo de modernização".

A automação está, assim, na ordem do dia, na Rússia, e ocupa proeminente papel no desenvolvimento tecnológico que ali se vem processando. A colaboração da Sociedade da Ciência e da Técnica na exploração do problema

e na aplicação da cibernética aos processos industriais russos é realmente relevante. Quase todas as organizações de base da SCT, sediadas nas próprias fábricas, possuem entre seus comitês também o da automação. Com-preende-se o empenho dos engenheiros e técnicos na pesquisa e no emprego da automação nos métodos de produção. Mas como reagirá o operário russo ante a implantação, em seus locais de trabalho, de máquinas automáticas, de linhas automatizadas que fazem, num tempo muito menor e de uma forma muito mais perfeita, o trabalho de dezenas, de centenas, de operários?

Sabemos bem como esse problema tem agitado os meios operários do mundo ocidental. Nos Estados Unidos, por exemplo, a automação tem sido um permanente pomo de discórdia entre as poderosas "*Unions*", ou seja, os sindicatos operários, e o "*management*", isto é, as administrações industriais. A modernização dos meios de produção fabril fazem diminuir os efetivos de mão-de-obra o que, nos Estados Unidos, significa desemprego. Na defesa da estabilidade de seus associados, opõe-se, por isso, às *Unions*, — às mais das vezes — todo e qualquer processo de automação e tal atitude vem entravando perigosamente o incremento da produção industrial norte-americana, ao mesmo tempo em que impede que, pela racionalização dos processos industriais, se obtenham ali sensíveis economias no custo da produção em muitos e vitais setores da economia dos nossos vizinhos do norte.

Nem todos sabem, por exemplo, que a recente greve geral dos operários da indústria do aço foi a primeira grande greve americana que não teve por motivo principal o simples aumento de salário. Por coincidência estava eu em Pittsburgh quando eclodiu o movimento grevista e acompanhei, então, com interesse, o noticiário das demarches iniciais entre empregados e patrões. Pretendiam as empresas que quando da próxima renovação dos contratos coletivos de trabalho fossem retiradas das *Unions* a faculdade que presentemente lhes é assegurada de homologarem ou não os planos das empresas sempre que envolvam modernização dos métodos industriais. Contra isso se insurgiram os sindicatos que pretendem não apenas reter tal faculdade mas ampliá-la ainda mais. O desfecho da questão acabamos de lê-lo nos jornais. Após quase 4 meses de paralisação total das maiores usinas siderúrgicas americanas, da aplicação da lei Taft-Hartley forçando a volta ao trabalho de quase meio milhão de operários até que se arbitrasse a questão, eis que chegam a acordo ambas as partes, sendo renovados os contratos na base da manutenção dos poderes anteriormente outorgados aos sindicatos e que lhes dão, praticamente, o poder de "veto" à aplicação do programa tecnológico nas indústrias básicas.

Tal esdrúxula situação tem gerado, aliás, situações que atingem as raias do ridículo. Por exemplo: ao tempo das locomotivas a vapor, todas as máquinas tinham o seu foguista, cuja função, como bem sabemos, era alimentar a caldeira. Trabalho árduo, intenso, cansativo. Pois bem, com a modernização dos equipamentos, as ferrovias norte-americanas estão adotando locomotivas elétricas ou diesel-elétricas que, evidentemente, não têm caldeira alguma a alimentar e possuem todos os elementos de segurança que possibilitam sua operação por apenas um homem. Todas essas locomotivas, entretanto, continuam levando em sua cabine um segundo homem, o "fo-

guista", que não tem ali nada a fazer de essencial. E por que isso? Porque as administrações ferroviárias não têm o direito de dispensar seus homens tornados prescindíveis por modernizações de métodos de trabalho a menos que, com isso, concordem as Unions. E elas não concordam...

Como se equacionaria, na Rússia, esse mesmo problema de automação? Como reagem ali os operários diante de seus concorrentes mecânicos, automatizados?

A reação é completamente diversa da reação típica do operário norte-americano. É mais do que diversa, é oposta. Pelo que podemos observar, o operário soviético é um entusiasta da automação, estimula, mesmo, e aplaude toda a modernização que, em escala apreciável, vem ultimamente atingindo os principais setores da indústria russa.

Como explicar tal incoerência aparente? Pois então a máquina não toma o lugar do homem, não o desloca, não o desemprega? Na Rússia, a máquina toma, sim, o lugar do homem, desloca-o, sim, mas não o desemprega. Eis por que: — O surto do desenvolvimento econômico do país é de tal porte que, apesar da formação maciça de técnica e da existência de milhões e milhões de operários, o seu número é ainda insuficiente para atender aos reclamos das empresas industriais que têm, muitas vezes, cerceado seu incremento, pela falta acentuada de mão-de-obra, que se não tem multiplicado na razão direta do desenvolvimento industrial. Por isso, quando uma linha automática entra em serviço em determinada fábrica, os operários que ela substitui não se defrontam com o amargor do desemprego. Não. São eles imediatamente absorvidos pelas demais atividades ainda carentes de mão-de-obra. A automação, desse modo, além de não prejudicar o operário e de aumentar a produtividade, diminuindo o custo da produção, beneficia, indiretamente, as demais indústrias que absorverão o pessoal que ela tornou disponível.

Uma observação, entretanto, cabe aqui assinalar. O ritmo de automação que se observa no parque industrial russo está ganhando um tal momento que, certamente, dentro de pouco tempo, o número de operários que tornará dispensáveis ultrapassará, sem dúvida, a capacidade de absorção das indústrias ora deficitárias de mão-de-obra. O que ocorrerá então? O desemprego? A reação operária? Não. Nada disso. O que ocorrerá, o que se acha mesmo anunciado no plano setenal corrente, é que tal processo de racionalização e modernização ocasionará a redução consequente das jornadas de trabalho. Até há bem pouco, era de 48 horas o regime de trabalho semanal imperante na grande maioria das fábricas russas. Hoje, a jornada de trabalho se situa entre 40 e 44 horas semanais. Pois bem, a previsão das autoridades soviéticas é de que entre 1966 a 1968 estará instituída, em todo o país, a semana de 35 horas, em 5 dias de 7 horas. E para os operários de minas e outros de condições penosas, a semana será, a essa época, de 30 horas apenas, em 5 dias de 6 horas...

Estão, dessa forma, os russos palmilhando o caminho certo do ideal de fazer com que a máquina seja escrava do homem e não este escravo daquela... E isto explica bem porque o operário russo é um entusiasta da automação, porque nas fábricas os organismos de base das SCT trabalham tão

ativamente nos programas de automação e porque o próprio Conselho Nacional, órgão de cúpula dessa gigantesca sociedade de 934 mil membros mantém seu Comitê próprio que coordena e desenvolve o conceito de aplicação máxima da cibernética à indústria do seu país.

Conheço razoavelmente bem a indústria norte-americana e sou fervoroso admirador do extraordinário desenvolvimento tecnológico que ali se verificou neste século. Os índices de produção e de produtividade que se manifestam no parque fabril dessa nação amiga são realmente dignos de admiração e respeito. E motivo, entretanto, de preocupação a existência ali de um tão evidente mal-entendido quanto à aplicação industrial da cibernética, ciência que deve, aliás, boa parte de sua criação e progresso ao gênio inventivo dos pesquisadores norte-americanos.

Em quase todas as indústrias básicas, a produção norte-americana ultrapassa, por boa margem, a produção russa. Isso, aliás, os próprios dirigentes soviéticos proclamam. Melhor diríamos, entretanto, que, nesses setores, a produção dos Estados Unidos ultrapassa *ainda* a produção da Rússia, porque a taxa de crescimento anual que se verifica na Rússia é superior à dos E.U.A., em todos os últimos 5 ou 10 anos e isto também os governantes americanos reconhecem. E a menos que uma saudável reação se manifeste "do lado de cá", a tendência manifesta é o de que o poderio industrial russo terminará por ter a liderança mundial abrindo-lhe as muitas portas do comércio exterior ao mesmo tempo em que abre ao seu povo as muitas portas de um conforto maior com trabalho de menos. Eis aí, pois, um exemplo que, independentemente de ilações políticas de qualquer espécie, deve ser profundamente meditado pelo mundo ocidental, que hoje tropeça no próprio progresso tecnológico, seus operários temerosos do espectro do desemprego, as empresas aparentemente incapazes de encaminhar os lucros da automação para uma diminuição da jornada de trabalho, porque tal, beneficiando embora os empregados, traria uma redução dos dividendos, desgostando assim os senhores acionistas...

Uma última palavra deve ser, ainda, dita sobre a Sociedade da Ciência e da Técnica. Mantém ela, por si só ou em colaboração com sindicatos ou administrações, em quase todas as fábricas, empresas e departamentos governamentais ligados a problemas técnicos e industriais, Casas de Cultura, compreendendo bibliotecas, cursos, auditórios, teatros, etc. E parte saliente, também, na instalação e funcionamento das chamadas Casas de Propaganda técnica e científica, onde são vulgarizados e transmitidos os ensinamentos ligados aos últimos avanços da ciência e da tecnologia.

Procuramos **dar**, no **que** acima ficou dito, **uma** noção sobre as atividades da Sociedade da Ciência e da Técnica da União Soviética. Dissemos, em linhas gerais, o que ela é, o **que** ela faz. Digamos agora o que ela não é, e o **que** ela não **faz**.

Não é a SCT órgão dedicado a pesquisas científicas, não faz **ela qualquer trabalho de investigação, de ciência pura, desenvolvimento científico. Tal tarefa de vanguarda, de pioneirismo, cabe, em toda a URSS, à sua Academia de Ciências.**

Acredito seja de interesse público dar alguns informes sobre essa outra importante entidade soviética, hoje credora da admiração mundial pelos sucessos que ali tiveram origem e consagraram seus sábios com as recentes e contínuas vitórias no campo da astronáutica.

E a Academia de Ciências a cúpula de toda a atividade científica da URSS: fundada em 1726, sofreu inicialmente a influência de professores contratados na Alemanha e teve significativa atuação no panorama cultural da Rússia dos czares. Aos poucos, entretanto, foi perdendo sua atuação de vanguarda para transformar-se quase que numa sociedade honorífica, como a Academia de Ciências de tantos outros países, inclusive a nossa, do Brasil (a despeito de possuímos tantos valores realmente apreciáveis no campo do saber superior).

O governo soviético resolveu dar à Academia todos os poderes, meios e recursos para que reassumisse ela a liderança de todas as grandes pesquisas do conhecimento humano e se lançasse ao aperfeiçoamento científico. Hoje, a Academia de Ciências da URSS é um órgão autônomo, não está subordinado a nenhum Ministério, nem mesmo ao Ministério da Educação Superior, e reporta diretamente ao Conselho de Ministros da URSS.

Menos de duzentos sócios efetivos e cerca de trezentos sócios candidatos (ou correspondentes) compõem o cenáculo da Academia. O título de acadêmico é vitalício e constitui a consagração máxima a que pode aspirar um sábio soviético. A admissão é feita por convite e somente são convidados, como é óbvio, aqueles que já trouxera ou estão em condições de trazer importantes subsídios para o desenvolvimento científico. Os acadêmicos percebem honorários de 5.000 rublos mensais (cerca de Cr\$ 80.000,00) em aditamento aos salários que recebem de suas atividades profissionais. Além disso, muitos deles são consultores de indústrias e outras entidades, havendo acadêmicos que chegam a perceber mais de 200 mil rublos por ano (cerca de 3 milhões de cruzeiros).

A Academia é composta de 8 seções principais, que, por sua vez, se subdividem em vários ramos de atividades. As 8 seções são: — ciências físicas e matemáticas; química; geologia; geografia e astronomia; biologia; tecnologia; história; literatura e linguagem; e filosofia, direito e economia.

A Academia de Ciências é uma entidade eminentemente dinâmica. Superintende, dirige, executa pesquisas e estudos desde os de ciência pura até à mais variada gama de aplicações para cada especialidade.

Centenas de expedições científicas são simultaneamente realizadas e, ainda há poucos anos, tivemos uma delas no interior do nosso Goiás, para observações de um eclipse do sol que somente naquela região era visível. Também, há poucos meses, tivemos, por dois dias, atracado ao porto do Rio de Janeiro, um navio-laboratório soviético que voltava de longo período de pesquisas nas regiões da Antártida.

Mais de cem importantes centros de pesquisas trabalham diretamente subordinados à Academia de Ciências. Um deles é o de Coninsk, que tivemos oportunidade de visitar, e onde se acha instalada a primeira central atômica do mundo, utilizando um reator de urânio com moderador de grafi-

te e produzindo energia elétrica para toda aquela região. Outro é o de Dubno, cidade hoje mais conhecida por "Atomgrad", onde se acha instalado o mais potente desintegrador atômico do mundo, um protossincrotron de 10 bilhões de electrovolts.

Também o programa cujo apaixonante objetivo é a conquista do espaço tem sido, todo êle, projetado e executado pela Academia de Ciências. Seus mais notáveis membros se acham associados nessa tarefa gigantesca e os resultados primorosos que o mundo todo saúda como exemplos de precisão e apuro científico constituem o trabalho dessa equipe de primeira água que conta, por um lado, com o apoio incondicional de seu governo, principalmente na concessão de recursos jamais regateados, e, por outro lado, com o estímulo e a cooperação do povo soviético do qual uma boa parcela se dedica, nas 24 horas de cada dia, a trabalhos visando à pesquisa, ao progresso da ciência e à aplicação prática de seu desenvolvimento.

Os cientistas e os técnicos constituem hoje, sem dúvida, uma classe privilegiada na União Soviética. Mas esse é um tipo de privilégio que — diga-se a bem da justiça — não deriva de favores nem favoritismos. E conquistado à custa de valor, de estudo, de trabalho. São eles — os cientistas e técnicos — principalmente eles, que vêm modificando totalmente, radicalmente, a feição das 15 repúblicas que se reuniram sob a égide da URSS e que marcham hoje, a passo acelerado, na crista da vaga de um inegável desenvolvimento econômico, tornado possível graças ao culto da ciência e ao devotamento à técnica. — (*Revista do Clube de Engenharia*, Rio).

ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR

A. DE ALMEIDA JÚNIOR

Há poucos anos um grupo de estudantes de direito me procurou para solicitar apoio na batalha, que já haviam travado, contra a proliferação de institutos particulares de ensino jurídico. "Não por serem particulares (disse-lhes eu) e sim por serem maus!" Realmente, é preciso distinguir. Sob a pressão de políticos a cabalar em véspera de eleições, ou sob aquelas outras influências mais sutis que Joaquim Nabuco já denunciara em 1879, e que atuam em caráter permanente nos domínios da educação da classe média; graças ainda à excessiva indulgência ou ao temor reverenciais, tão vivo em certos órgãos administrativos, a autorização de escolas de direito de qualidade inferior se convertera em verdadeira calamidade nacional, somente ultrapassada, pouco depois, pelo dilúvio de faculdades de filosofia de baixo nível — verdadeiras fábricas de licenciados. E a batalha foi deflagrada pela juventude das Arcadas, com relativo êxito, tanto que seu rumor impediu, entre outras coisas, que se abrisse uma casa de ensino que, antes de vir à luz, já se tornara célebre pelas próprias condições de sua gênese: nascera ela da cabeça de certo capitalista lusitano que, tendo recebido em pagamento de dívida a biblioteca de um homem culto, e não sabendo como

faze-la render, resolvera fundar esse curso jurídico de arrabalde, o qual, segundo lhe disseram, proporcionaria lucros excelentes. Eram essas (disse eu aos acadêmicos), e não as faculdades sérias, as que mereciam ser fer-reteadas como indigna de autorização para lecionar e para conceder graus em nome do governo da República.

A gravidade do problema de hoje

Hoje o problema é infinitamente mais grave. Não está em jogo apenas o ensino jurídico, nem o brado de alerta vem só do Largo de São Francisco: é todo o sistema educacional do Brasil, do grau primário ao superior, que corre perigo; e é toda a juventude estudantil do país que se alia aos seus mestres de orientação liberal, e aos homens de tendências progressistas, a fim de responderem em uníssono ao desafio dos que pretendem travar a marcha de nossa civilização, e, ao revés, impulsioná-la no sentido retrógrado, em busca dos tempos medievais. Por isso, "mais uma vez convocado", aqui estou ao lado de meus colegas e à frente dos estudantes.

Reafirmo neste momento minha homenagem às boas escolas particulares brasileiras — brasileiras e democráticas; — às escolas particulares que vêm educando as novas gerações deste país, preocupadas essencialmente com que se eleve o nível cultural e econômico de nossa população e se fortaleçam cada vez mais, no Brasil, os velhos ideais — velhos, sim, mas sempre renovados — de unidade nacional e de solidariedade humana. Evidentemente, não é a essas escolas, por todos os títulos credoras de nosso respeito, que nos referimos quando procuramos pôr em destaque os vícios da rede escolar privada que pretende asfixiar a escola pública e apoderar-se do seu espólio; dessa rede escolar "sui generis" que, para justificar-se por andar a pedir subvenções, alega sua qualidade de órgão de um serviço público; mas, quando a convidam a cumprir a Constituição Nacional e a colocar-se à altura da missão que a lei máxima lhe atribui, esquiva-se, cruza os braços, adia indefinidamente e, reclamando imunidades de um estado soberano enquistado dentro da Nação, refugia-se no derradeiro argumento de que recebeu seu mandato diretamente da família.

O ensino primário e as entidades privadas

A incumbência que me distribuíram os promotores desta Convenção, foi a de estabelecer um confronto entre o ensino público e o privado, na situação em que o vemos presentemente no Brasil, e também segundo as previsões com que nos alarmam, por nossos filhos, as diretrizes e bases do projeto recentemente aprovado pela Câmara Federal. Se me fosse exigido executar à risca esse trabalho de comparação, o prazo de três semanas que me deram, não teria bastado, e eu me veria na contingência de pedir aos jovens organizadores que o dilatassem para dois ou três anos de tempo integral, além de reclamar uma equipe de auxiliares que se dispersassem em revoada, a coligir dados de caráter objetivo. E evidente, portanto, que ficarei muito aquém desse vasto e ambicioso programa.

A comparação entre os dois projetos que a Câmara examinou durante um ano, para afinal decidir-se pelo pior, já foi feito com abundância de fatos e argumentos, inclusive por mim mesmo, através de conferências, artigos de jornal e entrevistas. No capítulo referente ao ensino primário, o projeto vencedor começa por ameaçar o princípio constitucional da gratuidade e, pelo simples fato de atribuir a liderança administrativa da educação brasileira às instituições de caráter privado, põe em risco a própria generalização da escola elementar. Basta ter presente que o ensino de grau primário, que é, em suma, aquele que mais de perto interessa às classes populares, nunca apaixonou os cavaleiros andantes dos institutos privados. Era assim no passado, e assim vem sendo sob a vigência de nossa democracia educacional de fachada. "Ora, a escola primária!..." Para os pregoeiros da chamada "liberdade do ensino", esse grau escolar poderia mesmo ser suprimido, ou reduzir-se às escolas paroquiais do reinado de Luís XVI, tão propícias à conservação da ignorância. Era por isso de esperar que a interferência antiliberal no projeto liberal só prejuízos trouxesse a este último. Suas inovações (como em trabalho anterior assinaléi) criaram o inútil e dispendioso registro das escolas primárias de todo o país no Ministério da Educação; oficializaram a pobreza dos pais como causa de isenção escolar e, amesquinhando os dois anos do curso complementar primário com equipará-los a um ano da escola média, enfraqueceram o prestígio que o projeto liberal procurara conferir àquele curso, assim como ergueram mais alto a barreira que se interpõe entre a infância popular e a escola média. Tinha-se também grande esperança em que os dois anos complementares iriam enfim preencher o "hiato nocivo" cuja existência denunciei em 1932, e que a Constituição Federal mantém até hoje, por haver limitado a obrigatoriedade escolar ao curso primário, e ter permitido o trabalho (aliás com muita sabedoria) somente aos catorze anos. Essa esperança agora se enfraquece: o "hiato nocivo" continuará a existir para os adolescentes do povo.¹

Quanto ao professorado primário, a ser formado em escolas de nível médio — a única medida que caberia dentro de uma lei nacional, para o fim de estimular os institutos particulares a melhorar a qualidade dos mestres que eles produzem, — essa medida consubstanciava-se no art. 14 do projeto liberal, que dizia:

"Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal, atendendo aos critérios fixados pelo Conselho Nacional de Educação, classificarão as escolas de grau médio integrantes dos respectivos sistemas, para conhecimento dos pais e responsáveis."

O mencionado artigo atenuaria um pouco o erro da Constituição Federal, que omitiu a exigência de concurso para o provimento das cadeiras dos cursos médios particulares — entre os quais figuram os de natureza pedagógica. Mas o projeto antiliberal cancelou esse artigo, no pressuposto, talvez, de que os cursos normais particulares, apesar de entregues a professores mais ou menos improvisados, pessoas, não raro, de grandes virtudes, mas

1 Almeida Júnior (A). — O hiato nocivo na vida legal dos menores, Conferência realizada em 30-12-32 na Soa de Med. Legal e Criminologia de São Paulo.

de nenhum contato com a vida e a cultura, são bons de nascença e, pelo simples fato de provirem da iniciativa particular, possuem, dotes inextinguíveis de moralidade e eficiência.

O ensino de grau médio

Mas passemos ao grau médio. Também aqui o confronto entre a escola pública e a particular revela a inferioridade global desta última. Inferioridade "global" — repito; inferioridade do conjunto e não de todas as entidades, pois numa e noutra categoria se encontram amostras que vão desde o pior até o excelente. Cheguei por três caminhos distintos a essa conclusão. Primeiro, através do estudo estatístico do corpo docente de uma e outra categoria. Já vimos que, em obediência à Constituição Federal, a escola média oficial recruta o seu professorado mediante concurso de títulos e provas; e que a escola média privada não está obrigada a essa exigência, nem toma espontaneamente a iniciativa de adotá-la: a escola média privada contrata livremente seus mestres, desde que registrados no Ministério da Educação, cujas praxes nesta matéria são, como se sabe, extraordinariamente benignas. Que tipo de formação cultural ou pedagógica tiveram os professores particulares que lecionam em escolas médias? Em 1956, segundo dados oficiais, vinham eles das seguintes categorias: normalistas, 9.222; licenciados, 7.748; sem declaração, 3.716. Isto posto, podemos dizer que nenhuma garantia oficial existe de que os professores de grau médio, em exercício nas escolas livres brasileiras, estão em condições de ensinar convenientemente. Haverá entre eles alguns da melhor qualidade. Mas, em face dos resultados oferecidos pelos concursos destinados ao provimento de vagas nas escolas oficiais (concursos a cuja análise já procedi, e cujo estudo rigorosamente estatístico outros professores também efetuaram), é lícito supor que os normalistas, os licenciados, os não diplomados e os que nada declararam — todos integrantes do corpo docente de grau médio — se submetidos àquelas provas depuradoras, dariam, na melhor hipótese, reprovações que ficariam entre 60% (taxa dos licenciados) e 73% (taxa dos normalistas). À vista de tais dados, a conclusão é evidente: os candidatos em condições de serem aprovados em concurso vão ensinar nos institutos oficiais; mas os que restam para os institutos privados são, em grande maioria, os que naquela prova não lograram ou não lograriam classificação.

Outro sinal de inferioridade é o que se revela nos resultados dos exames vestibulares prestados perante os institutos de grau superior. Analisei tais resultados em 1954, com referência às provas efetuadas nesse ano perante a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, não me preocupando, então, com separar os candidatos segundo proviessem de cursos oficiais ou de cursos particulares. Contudo, ao verificar, no fim, que 89 candidatos se haviam mostrado tão fracos que, se submetidos na escola secundária a exames honestos, não teriam vencido sequer o ciclo ginasial, fui indagar da respectiva origem. Tinham vindo de uma dezena de colégios, alguns de bom nome; mas cinco de tais colégios — todos da Capital do Estado — haviam fornecido, em conjunto, 52 dos certificados absolutamente

imerecidos. Dos cinco, um era oficial, e quatro particulares; e, destes últimos, um — verdadeiro balcão de certificados — fornecera (sabe Deus por que preço!) 16 certificados, todos do clássico; o seguinte, também particular, também balcão, fornecera 15 (sete do clássico, oito do científico). Nessa ocasião pude defrontar-me concretamente com uma fraude a que se prestam certos colégios da Capital: a de matricular por transferência, na última série colegial, alunos que não querem preocupar-se com o estudo das disciplinas dessa série, a fim de poderem dedicar todo o seu tempo ao "cursinho" que os prepara para o vestibular. Tais alunos deixam os estabelecimentos honestos e vão para os mais desmoralizados institutos particulares de grau médio, cuja direção praticamente lhes assegura o certificado de conclusão do curso, independentemente de frequência e de exames sérios. Isto que acabo de referir, relatei-o à Congregação da Faculdade de Direito, à Diretoria do Ensino Secundário (a esta mencionando o nome dos institutos) e, por fim, ao Conselho Nacional de Educação.

No confronto desse tipo de colégios privados, que infelizmente pululam no país, com o dos bons colégios oficiais — bons ao menos em sua moralidade funcional — e que constituem, talvez, a totalidade desse grupo — não podemos tergiversar. Ajude o erário os colégios particulares que o mereçam; mas será sempre de seu dever (e também do interesse da Nação) concentrar o máximo dos recursos financeiros reservados à educação média, para os institutos organizados pelo próprio Estado, providos de professores nomeados mediante concurso e abertos indistintamente a todos, sem outra discriminação que não seja a da inteligência, a da cultura e a da capacidade de esforço. Se o não fizer — e não o fizer com a necessária firmeza — dentro em breve assistiremos à extinção do ensino oficial de grau médio, fechados 50% dos seus institutos porque as respectivas verbas terão sido absorvidas pelos institutos particulares, e os outros 50% por não terem podido resistir ao impacto dos pais, inconformados com a reprovação dos jovens que não querem estudar, nem à violência açulada pelos ignorantistas, que uivam de furor ao ouvirem falar nas vantagens do ensino científico ou nas doutrinas de Darwin e de Gregório Mendel.

A degradação do ensino superior

E vamos afinal ao ensino superior. Ainda aqui, como no caso do ensino médio, a iniciativa privada vence a iniciativa oficial na quantidade de institutos, mas não a vence na qualidade. Uns e outros são defeituosos, como resultados, que representam, da política demagógica de descentralização indiscriminada. É verdade que a lei federal reclama condições; contudo, sob a pressão de forças bem conhecidas, de caráter político ou catequético, vêm sendo autorizadas, para regiões de franco analfabetismo, faculdades desprovidas de recursos financeiros, faculdades sem instalações para as aulas, sem professores com um mínimo de preparação específica, sem candidatos com a necessária habilitação para a matrícula. E tais faculdades ficam entregues, não raro, a pessoas que não possuem sequer a imprescindível honesti-

dade de propósitos. E fácil prever o resultado. Se no mercado da moeda envilecemos o cruzeiro à custa de descontroladas emissões, a proliferação de faculdades destituídas de base material e humana está rebaixando no país o padrão tradicional da cultura universitária.

Pertenci de junho de 1949 a junho de 1959 ao Conselho Nacional de Educação, e durante esse longo período muito me esforcei, como outros conselheiros (e dos mais ilustres), por melhorar o sombrio quadro da nossa rede escolar de grau superior. Nosso segredo consistiu apenas em dar à lei a interpretação que nos pareceu exata. Disto resultou que apertássemos o crivo das novas autorizações, mormente naquilo que dizia respeito à "capacidade técnica" dos professores propostos. E também que procurássemos coibir a fraude de "substituição de pessoa" na regência das cátedras.

Até 1949, a "capacidade técnica" prevista na lei podia ser provada com a apresentação apenas do diploma provindo de curso equivalente à escola superior onde o candidato iria lecionar: o bacharel em direito seria capaz de lecionar, em curso universitário, desde o Direito Romano ou a Teoria Geral do Estado até o Direito Civil, o Direito Judiciário Penal ou a Filosofia do Direito; e assim o médico, cujo diploma justificaria só por si a aceitação do candidato para a cátedra de Anatomia ou de Clínica Médica, de Bioquímica ou de Psiquiatria. Para a Faculdade de Filosofia, qualquer diploma de grau superior podia ser aceito — ou nem mesmo diploma era necessário. Um ano depois de entrada no Conselho, iniciei a reação através do parecer nº 184/1950, em que, a propósito do reconhecimento de uma Faculdade Católica de Filosofia, adverti:

"Dos 42 professores propostos, 21 são bacharéis em direito, 8 são diplomados por Faculdade de Filosofia, 6 são agrônomos, 4 são médicos, 2 são engenheiros, 1 é agrimensor. Estes titulares (declara o relatório do Inspetor) compõem um corpo docente muito interessante, por isso que é quase todo muito jovem e com uma disposição acentuada para se submeter às provas de concurso."

Havia oito candidatos cujos diplomas não tinham a mínima correlação com a cadeira que pretendiam. E entre os oito figurava um caso a que dei especial destaque:

"Trata-se de moço de 30 anos, formado em direito; em outras escolas leciona, ou lecionou francês e inglês; é funcionário do IAPC; é secretário geral da Federação do Comércio, do SENAC e SESC; e tem escritório de advocacia. Com tais títulos vem indicado para reger a cadeira de Língua e Literatura Alemã." (...) "Faculdade deficiente (disse eu); deficiente na capacidade financeira, deficiente nas instalações; deficiente no corpo de professores."

Mas estávamos diante de fato consumado: autorizada três anos antes, a Faculdade funcionara desde aquela época e tinha no momento 250 estudantes matriculados. Concordei em que continuasse a viver, depois que corrigidos os defeitos mais graves (que aponte), e prevaleci-me do ensejo para fixar perante o Conselho a fórmula que desde então me orientou: maior severidade em relação às novas autorizações, estímulo mais vivo e mais

generosa assistência em benefício das faculdades atuais". Seis meses mais tarde, em janeiro de 1951, acrescentei a essa fórmula o critério que tomou depois o rótulo de "começo de especialização":

"Devemos reclamar sempre, e fazer constar circunstanciadamente do parecer, as habilitações de caráter especializado de cada um dos candidatos à docência" (Anais, 1951, I, pág. 65).

Fórmula que, embora a princípio combatida por eminentes conselheiros, foi mais tarde unanimemente aprovada.

Fraudes e espertezas

Iniciou-se desde então, ou melhor, intensificou-se (pois que o mal vinha de longe) um tipo de insinceridade (seja-me perdoado o eufemismo) com que certas entidades privadas usavam iludir as exigências do Conselho. Anteriormente organizavam um corpo docente enfeitado por figurões da política, dos quais se entendia que sua missão era a de remover os obstáculos opostos pela lei à vida das novas faculdades: obteriam primeiro a autorização de funcionamento; conseguiriam depois as subvenções oficiais. E o que se pode inferir quando se confronta ainda agora o elenco nominal do corpo docente de alguns institutos desse gênero, com favores obtidos por esses mesmos institutos em matéria de auxílios financeiros. Encarada a questão do ponto-de-vista do ensino, o que despertava a curiosidade era o fato de haver em tais escolas duas congregações — a de fachada, que dava nome, prestígio e... subvenções; e a congregação efetiva, constituída de anônimos que lecionavam por qualquer preço. Aquela, legalizada perante o Ministério da Educação; esta, fora da lei.

A exigência de diploma adequado e de "começo de especialização" não alterou o aspecto da paisagem a não ser na composição do "corpo docente de fachada": a partir de 1952 começaram a predominar as personalidades ilustres — ilustres e respeitáveis — da grei universitária e da aristocracia judiciária, para elas se deslocando a função de "dar o nome".

A título de preventivo de tais irregularidades, que aliás não depunham apenas contra as escolas corruptoras, apresentei ao Conselho uma "Indicação" cujo propósito era o de disciplinar as substituições, e bem assim, por meio de um documento solene, assinado e com firma reconhecida, vincular cada professor à regência efetiva da cadeira (Anais, 1951, II, págs. 596-598). Desta proposta nasceu dias depois uma "Indicação" mais ampla, abrangendo também o critério do "começo de especialização." Tudo isso foi afinal aprovado unanimemente em dezembro de 1951 (Anais, 1951, II, págs. 633-663). Qual o resultado desse novo provimento? Tenho razões para crer que, se melhorou um pouco a situação, não conseguiu regularizá-la totalmente, pois as espertezas e as restrições mentais continuam a existir. Há professores que viajam para a sede da escola e despejam num só dia as três lições da semana, como se a cabeça do aluno fosse igual aos reservatórios de água, que podem encher-se de uma só vez, sem necessidade de intervalos. Houve professor — um padre — que obteve do hoteleiro da cidade o seguinte ates-

tado de residência: "O Revº X reside em meu Hotel sempre que vem a esta cidade." E um jovem livre docente da Capital paulista, preso pelo compromisso de assumir a regência da cátedra em faculdade longínqua, quando indagado por alguém sobre se ia mesmo mudar-se para o interior, respondeu: — "De jeito nenhum. Assinei o compromisso porque me disseram que era simples formalidade. Dar aula é que não vou."

Não encerraríamos tão cedo esta melancólica exposição, se pretendêssemos esgotar a relação dos vícios que deslustram o sistema escolar brasileiro de nível superior — oficial ou particular. Mas no ensino oficial, conhecido o cancro, é êle desde logo circunscrito e extirpado.

Escolherei agora, como último da série, um tipo de fraude disseminado entre as faculdades privadas que cuidam mais de enriquecer seus donos do que de preparar a juventude para o exercício honesto das profissões liberais. O caso está publicado nos Anais do Conselho Nacional de Educação, mas, por motivo de decência, omitirei os nomes próprios. Certa Faculdade de Direito do interior, funcionando havia dois anos, tinha autorização para matricular 50 alunos por série. Já no segundo ano de vida pediu ao Conselho que lhe fosse permitido matricular cinco vezes isso, isto é, 250, pois a cidade em que funcionava era "a de maior relevância do Estado." Ao discutir-se o assunto, um conselheiro dos mais diligentes e, segundo disse "partícipe das responsabilidades do ensino", asseverou haver sido procurado por um estudante

"o qual me informou estarem ali classificados cerca de duzentos e tantos alunos, sendo as vagas apenas de 50. (...) Confirmou essa pessoa que exerce sua atividade em X.R. (nome da Capital), onde mantém um escritório comercial, e acrescentou que, como êle, muitos outros residem naquela Capital. Indagado por que teria preferido fazer o vestibular em M. (nome da cidade "de maior relevância do Estado"), respondeu ser difícil de explicar. (...) Assim, ligando os fatos, fica-se com a convicção de que a Faculdade de M. não está resolvendo um problema local, pois muitos dos interessados ali vão apenas deixar o nome... Desta forma a cidade de M. vai ser uma verdadeira Meca dos estudantes desejosos de possuir diploma. O que deveria interessar a esses estudantes seria sua verdadeira formação; mas esta, ao que parece, pelo menos com referência aos estudantes residentes em X. R. (nome da Capital) (...), é igual a zero." Anais, 1953, I, pág. 230).

Esta faculdade é um simples exemplo entre dezenas. E o que nos deve preocupar — mais do que a própria degradação do ensino — é a perspectiva da degradação moral das futuras gerações, pelo espectáculo, a que se vão habituando desde os bancos escolares, de violação da lei, de práticas simuladas e de fraude. Mas é tempo de concluir.

Planejamento, educação popular e economia

Um dos males mais sérios, decorrentes da eventual entrega do programa de expansão da rede escolar à iniciativa particular, seria a impossibilidade, em que ficaria o poder público, de disciplinar aquela expansão através da elaboração de planos periódicos. O ritmo na criação de escolas, a distribuição equitativa de tais escolas segundo as necessidades regionais, a escala

de prioridade dos diferentes ramos escolares — tudo isso se tornaria desordenado e anárquico, pois o que entraria a vigorar seria o interesse, senão o capricho e os preconceitos dos indivíduos ou das entidades privadas. E evidente, com efeito, que num país imenso como o nosso, e tão mal servido de escolas, o planejamento se impõe. Foi pelo planejamento que a Rússia resolveu em curto prazo o respectivo problema educacional; é pelo mesmo caminho que a Grã-Bretanha está conduzindo com êxito o aperfeiçoamento de suas escolas, desde o grau pré-primário até à Universidade. Se há dois ou três séculos era possível confiar-se na chamada "adaptação espontânea" entre as forças sociais, hoje em dia, depois que duas guerras catastróficas deram outros rumos à civilização e produziram ao menos o benefício de fortalecer a vida democrática, somos forçados a planificar para libertar o homem dos principais flagelos da vida em comum, a saber: — a exploração econômica, a miséria, a doença e a ignorância. Ou, na frase de Mannheim: temos que planejar para a liberdade. E planejar nesses termos, só o poder público pode fazê-lo, ao passo que a iniciativa privada, interferindo neste setor com propósitos particularistas, está mais apta a criar embaraços do que a facilitar as soluções.

Em nosso país, importante consequência da falta de planejamento para o ensino, seria a absorção quase total das respectivas verbas pelas escolas da classe média (escola secundária acadêmica e institutos de nível superior), como sucedia na Europa do século passado e como sucede ainda agora no Brasil. "No ensino popular está o nosso futuro" — clamam em público os estadistas indígenas; mas na intimidade sorriem e cochicham entre si: "— Ora, a escola primária..."

O preconceito vem de longe, desde antes da *Política* de Aristóteles. E atravessou os séculos. Em 1559, enquanto no Planalto de Piratininga os veneráveis apóstolos Nóbrega e Anchieta se exauriam por evangelizar os pequeninos guaianases, as Constituições que de Roma os governavam inscreviam em seu texto: "Nenhum dos homens que se empreguem no serviço doméstico da Companhia de Jesus deve aprender a ler ou escrever (...), pois para eles é bastante que saibam servir com simplicidade e humildade Nosso Senhor Jesus Cristo." Nos começos do século passado os homens da religião na Grã-Bretanha rezavam pela mesma cartilha. "É mais seguro (escreveu então o bispo de Londres), é mais seguro, tanto para o governo como para a religião do país, manter as classes inferiores no estado de ignorância em que a natureza as colocou." Através de trabalho anterior já mencionei a palavra de Thiers, defensor na Câmara francesa das ideias reacionárias do abade Dupanloup: "Ao sair da escola (disse êle), o menino não quererá pegar no arado!" No próprio Brasil, a despeito dos altos princípios invocados por Martim Francisco em sua famosa Memória escrita à véspera da Independência, a aristocracia do segundo Império se opunha ao ensino primário obrigatório, contra o qual proclamavam "a liberdade do pai de família" — exatamente como fazem hoje os inimigos da escola pública ao invocarem de boca cheia "o direito da família."

Foi o respeito à chamada "liberdade do pai de família" — que abrangia, inclusive, a liberdade de manter o filho na ignorância — foi esse direito egoístico e cruel, frequentemente oposto ao direito das novas gerações, que represou durante séculos, no mundo inteiro, o movimento em prol da educação popular, o qual se vem efetivando finalmente, nos grandes países da atualidade, graças à crescente expansão do ensino público. Depois de 1829, a Rússia czarista instituiu um sistema educacional semelhante àquele que podemos prognosticar para o Brasil, se a fatalidade fizer vingar, no Senado, o projeto retrógrado aceito pela Câmara. Havia então, naquele Império, completa segregação social, e por lei se determinava que as classes inferiores não tivessem acesso à escola secundária. Lá, era a lei; aqui será a exaustão das verbas, carreadas todas para o ensino dos privilegiados. Por isso (dizem os historiadores), por não haver ensino primário na zona rural da Rússia czarista, era enorme a hecatombe dos filhos de camponeses: de cada mil crianças rurais que nasciam cada ano, 500 morriam antes do primeiro aniversário. E mantinha-se em nível baixíssimo, naquela zona, a produtividade do trabalhador.

Essa referência à Rússia leva-me a conjeturar sobre os efeitos que advirão à criança rural brasileira, decorrentes da adoção do infeliz projeto da Câmara. Sabemos todos quanto é deficiente, hoje, a rede escolar brasileira fora das cidades. Sabemos também que a solução integral do problema será difícil e lenta. Mas estamos trabalhando no sentido de alcançá-la, sendo lícito esperar que, à medida que melhorem as condições econômicas do país, aquela solução se torne mais próxima. Contudo, se o regime de administração escolar vier a ser o proposto no projeto da Câmara; se os Conselhos de Educação tiverem a composição nele prevista; se o crescimento da rede escolar se operar ao sabor dos interesses privados, — não mais haverá verbas para a escola primária rural; nem mesmo, talvez, para a escola primária do povo em geral; pois, segundo nos ensino a história universal da educação, a preocupação pela escola primária popular nunca foi o forte dos defensores do "direito da família."

"Primeiro enriquecer, depois educar..."

A propósito da escola popular, impõe-se referir um episódio de há pouco meses, que fortalece em meu espírito os prognósticos pessimistas. Ao pronunciar erudita conferência sobre o ensino superior e a pesquisa, uma personalidade de grande eminência política e digna de respeito sob todos os aspectos, levantou a certa altura a cabeça, afastou os olhos do texto que vinha lendo, e proferiu estas palavras: "— Há quem pense que devemos primeiro saturar de escolas primárias o país inteiro e que só depois é que convém pensar no ensino superior e na pesquisa. Eu não penso assim, pois entendo que devemos primeiro tratar de enriquecer o país e só depois dar a todos educação primária."

Ignoro a existência de pessoas de responsabilidade que defendam, hoje, a tese atacada pelo conferencista. Tese ingênua — escrevi em 1934 e repeti

publicamente em 1959.² Contudo, a tese oposta, que propõe às nações da atualidade "primeiro enriquecer para depois educar", além de errada, é cruel. Mas deixo de lado, por ora, o aspecto propriamente humano do problema, e por isso fecho os olhos à hecatombe de pequeninos roceiros — de cada mil que nascem, 500 morrendo antes do primeiro aniversário, como na Rússia Imperial, onde também se acreditava que a ignorância da população rural deveria esperar mais alguns séculos. Não considero tampouco a estabilidade política de uma democracia que, cuidando primeiro de enriquecer-se, exclui da vida cívica, por incultura, 50% de sua população adulta. Ponho de parte, enfim, o desperdício do capital "inteligência", que, por não haver sido mobilizado na devida época, deixa de se desenvolver integralmente.

O que realmente discuto — para negar a conclusão do conferencista — é o seu próprio raciocínio. Será de fato possível enriquecer um país sem ao mesmo tempo educá-lo desde a base? Em 1949, ao dissertar sobre esse problema num Seminário Internacional, assinali como coisa que supunha sabida por todos, que entre a economia e a educação se forma um círculo vicioso; ou, mais precisamente, uma relação de reciprocidade: a debilidade econômica do indivíduo acarretando educação deficiente, a educação deficiente trazendo consigo a redução da produtividade. Ou, para colocar a questão em termos afirmativos: melhorar a educação é melhorar o trabalhador e as técnicas de trabalho, donde maior produção econômica; aumentar a produção econômica é aumentar as possibilidades de educação. Não há jeito de separar as coisas; não há como justificar a tese de primeiro enriquecer e depois educar."

Um grande economista de nossos dias, Gunnar Myrdal, da Universidade de Stocolmo, ex-secretário executivo da Comissão Econômica da Europa, publicou em 1944 uma das mais notáveis obras vindas a lume até hoje, a respeito da situação dos negros nos Estados Unidos. Eis em síntese as suas palavras a propósito da citada interdependência:

"O fator econômico — que muita gente (sem falar nos marxistas) erige em fator primário, não merece esse prestígio. Em um sistema interdependente de causalidade dinâmica, não existe causa primária, pois cada fator é também, por si, fator dos demais. O baixo padrão educacional, por exemplo, produz os baixos salários e as deficiências de saúde. Qualquer desses três termos — economia, educação e saúde — pode por sua vez ser considerado fator dos outros dois."

Quanto à influência específica da educação geral, Gunnar Myrdal cita e apoia as palavras de um líder da população negra dos Estados Unidos:

"Não se tivesse instalado no sul uma rede escolar primária e secundária para aquela população, e os negros, ali, teriam em pouco tempo regressado ao regime da escravidão".³

Eis por que considero profundamente desumana, antiliberal e também inexata, a tese afirmada pelo citado conferencista em momento de passageira ausência, e que condensei dentro da frase — "primeiro enriquecer, de-

2 A. Almeida Júnior — Ba Escola Primária, S. Paulo, 1959, pág. 10.

3 Gunnar Myrdal — An American Dilemma, New York, 1944, págs. 75-78.

pois educar..." Por tudo isso, embora procurando evitar as demasias de pessimismo, sinto-me compelido a admitir, em face da realidade já conhecida, que a entrega do ensino brasileiro à liderança dos particulares nos levaria a perder o pouco terreno já conquistado nos domínios da educação popular, e faria que as classes menos favorecidas regressassem a um regime social semelhante ao da escravidão. É contra semelhante retrocesso que neste momento se levanta a voz da juventude acadêmica de São Paulo. — (*Anhambi*, S. Paulo).

O PROJETO EM ACUSAÇÃO

FERNANDO DE AZEVEDO

Desde que rompeu (e fui eu um dos que tiveram a iniciativa de desencadeá-lo), tenho estimulado por todas as formas e acompanhado de perto o movimento contra os últimos projetos de lei de Diretrizes e Bases que ameaçaram e ainda põem em perigo a educação pública do país. Já é tempo, — a esta altura da campanha em defesa da escola pública, — de dar o balanço às atividades e aos resultados obtidos e de responder a certas afirmações muito discutíveis e a outras de todo ponto falsas dos que tomaram a defesa do projeto posto por nós em acusação. Dentre nossos adversários na luta em que estão empenhadas todas as nossas forças, destacam-se alguns que são sinceros e, supondo estar com a verdade, agem de boa-fé na defesa de seus pontos-de-vista. Habituei-me a respeitar as opiniões contrárias, ainda que não me pareçam exatas ou aceitáveis, não apenas por um princípio de tolerância mas pela observação de que, muitas vezes, aqueles que propugnam, com valor e veemência ideias diferentes das nossas ou opostas, as têm por justas e crêem nelas. Em *Dorian Gray*, observa Oscar Wilde: "Quando um inglês examina uma ideia, pouco lhe importa se ela é justa ou não; êle se pergunta somente se aquele que a professa, nela crê ou não".

Mas, dada essa explicação preliminar, é preciso dizer a verdade inteira, e esta é a de que estamos com toda a razão nessa campanha áspera e penosa, que devemos levar por diante, custe o que custar, até a vitória final que deverá vir ainda que através de dificuldades e reveses. "Digo a Verdade não tanto quanto gostaria mas tanto quanto me atrevo e cada vez me atrevo mais à medida que envelheço", — é o que, tomando as palavras a Montaigne, costumo repetir em uma época atribulada e contraditória, de fugas e deserções, em que tudo tende a capitular e a rastejar, e homens, que supúnhamos de responsabilidade, enfardam suas convicções, quando as têm, na trouxa de velharias ou, o que é pior, as misturam no balaio de seus interesses particulares ou eleitorais. Ainda não despertou em todos a consciência de que os grupos que se agarram ao Projeto de Diretrizes e Bases, onde têm pregados os olhos é nos cofres públicos, e de que, uma conspiração de interesses privados, continuarão sua ação tenaz com a tática habi-

tual: o deslizar, sob a invocação de princípios, até o alcance da presa, e depois o salto com todas as garras de fora. É contra eles que temos de manter-nos vigilantes, pois, ainda que não estivesse nas intenções do Projeto (e duvido muito que não esteja), estará nas suas consequências o desmantelamento do sistema de educação pública do país.

Não nos sendo possível, pelo tempo que nos foi concedido, abordar todos os argumentos apresentados em defesa do projeto, nem revidar a todos os golpes vibrados contra nós, vejamos apenas alguns deles para mostrarmos quanto aqueles são falsos e estes injustos. Afirmam os seus defensores (para darmos um exemplo) que esse projeto, "atendendo aos interesses de todos os grupos é um plano de educação eminentemente democrático". Para nós, porém, nada mais antidemocrático do que o projeto em discussão. E por quê? Porque favorece a discriminação econômica e social, a discriminação racial e a discriminação religiosa que são abolidas na escola pública e só a escola pública está em condições de abolir. Porque tende a instalar o domínio de classes e grupos, — as classes mais abastadas e grupos confessionais: a maior parte da população não pode suportar o custo do ensino privado ou particular, destinado àqueles que podem pagar, e o Estado, subvencionando-o, favorece evidentemente as camadas mais ricas da população. Porque, afinal, o ensino particular sendo um ensino pago, desenvolve-se e tende a desenvolver-se exatamente nos setores da educação, secundária e superior, em que são maiores as perspectivas de lucro. No nível primário, como o provam os dados estatísticos, já tantas vezes apontados, é irrisória, quase nula, a participação das instituições particulares.

Dos princípios da democracia (e a democracia não é apenas um regime político; "ela necessita, para existir verdadeiramente, de toda uma estrutura econômica e social, todo um mecanismo de instituições") dos princípios de democracia que assinala Kingsley Davis, bastará destacar três, que nos interessaram de modo particular, para termos uma compreensão mais clara da importância da escola pública, como uma das instituições democráticas. Na impossibilidade, pela escassez de tempo, de analisá-los um por um, eu me limitarei a indicá-los para que reflitam sobre eles. O primeiro é a igualdade ética, na expressão de Kingsley Davis, ou seja o reconhecimento do valor de todos os indivíduos. O segundo, a oportunidade de progresso para todos, seja qual for a condição de nascimento, de recursos materiais ou da classe a que pertençam. E qual o terceiro, sobre que insiste Davis com razão e que se deduz, como uma consequência, dos dois anteriores? A educação pública, — sim, a educação pública, — que torna possível exatamente aquela oportunidade, permitindo às pessoas classificarem-se segundo seu merecimento e não segundo seu grau de fortuna. Donde se conclui que a educação pública é essencial à democracia em que se insere como uma de suas instituições fundamentais.

Ora, com ser a educação profundamente atingida no projeto em questão, que manda às urtigas esses três princípios, saltam, do outro lado, os defensores do Projeto para afirmarem que ele nada mais pretende do que reconhecer às instituições privadas o papel que lhes cabe na educação, sem desmerecer ou desvalorizar a educação pública. Outra afirmação, redonda-

mente falsa. Em primeiro lugar, esse reconhecimento já fora feito expressamente pela Constituição Federal de 1946, quando estatui no art. 177: "O ensino de todos os ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular respeitadas as leis que o regulem." Em segundo lugar, fornecendo dinheiros públicos as instituições particulares, quando o Estado não se encontra ou declara não se encontrar em condições de ampliar a rede do ensino público, o Estado demite-se da missão e do dever que lhe impõe a Carta Magna, para dispersar os recursos de que dispõe, em benefício das escolas particulares. E, por último, subvencionando escolas particulares com dinheiros públicos, exonera-se (o que é espantoso) do dever de estabelecer as condições para essa subvenção e de fiscalizar a aplicação desses dinheiros, concedendo-lhes uma liberdade que vai até a licença, e não admite (no que faz muito bem) para as escolas públicas. Não somos nós somente que condenamos, sob esse aspecto, o Projeto de Diretrizes e Bases. É também um líder católico, do valor e da projeção intelectual de Alceu Amoroso Lima, que expressamente o condena, sem a êle se referir, quando declara: "São indispensáveis a liberdade e a flexibilidade ao trabalho da escola. Compete, porém, ao Estado a supervisão desse processo, a fim de que não se incida no risco de concorrência, inclusive no plano da comercialização."

Por mais que queiram escamoteá-la com sofismas e mistificações, a verdade, pois, é que o Projeto de Diretrizes e Bases, aprovado pela Câmara de Deputados, é, nas suas disposições, e será nas suas consequências, a destruição do ensino público, tramada com o mais desabusado desrespeito aos princípios democráticos e a mais completa ignorância, real ou dissimulada, de fatos que são de uma evidência agressiva e correspondem a três aspectos, — histórico, político e cultural, — da questão. A história do ensino, nos tempos modernos, e por imposição das condições da vida social, econômica e política, é a história de sua conversão em ensino público. Esse é um dos fatos incontestáveis, a que tenho feito várias vezes referência. O outro, não menos importante e por todos mais do que reconhecido, proclamado, é o papel eminentemente assimilador do Estado e da escola pública que tende a dissolver as diferenças de costumes e constitui a oficina em que se tempera e se consolida a unidade nacional. "Quando se fala do papel nacional da escola (escreve F. Pécaut), pensa-se em sua utilidade para a prosperidade material ou para a moralidade da nação, por exemplo, ou ainda que ela serve para despertar a consciência nacional. Mas, a verdade fundamental é outra. É que a escola primeiro ou antes de tudo *fait de la nation*; ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação." Este, o aspecto político da questão, que não é preciso encarecer.

Mas há um outro aspecto sumamente importante: o aspecto cultural, científico e técnico. A pesquisa científica em todos os domínios, e a formação de técnicos, de que carece a sociedade industrial, de base científica e técnica, não podem ser alcançadas em grande escala senão pelo sistema de educação pública, montado e desenvolvido com esforços e recursos cada vez maiores. Esta, a lição de todos os países, de todas as sociedades capitalistas ou socialistas, que atingiram um alto grau de cultura e desenvolvi-

mento econômico. Já me referi a esse ponto no Manifesto "Mais uma vez convocados", de 1.º de Julho de 1959, assinado por cento e oitenta professores, educadores, cientistas e escritores. Mas prefiro dar a palavra aos trinta e três físicos, liderados por César Lattes, que declaram, no seu corajoso e lúcido Manifesto, que, com esse projeto, "estaremos trazendo uma trágica contribuição ao retardamento do desenvolvimento econômico do Brasil. E um truísmo dizer que o desenvolvimento econômico de um país depende de seus técnicos. A indústria moderna requer, além de técnicos altamente especializados, um grande número de técnicos de grau médio. O golpe vibrado na escola pública pelo Projeto de Diretrizes e Bases cortará drasticamente o número de jovens instruídos e aptos para se transformarem nos técnicos de que o Brasil carece para a sua emancipação econômica. A pesquisa científica será afetada (acrescenta o referido Manifesto). A investigação na ciência moderna requer o investimento de quantias tão grandes que somente os governos podem custeá-las. As Universidades oficiais do país sofrem da falta de recursos suficientes para o desenvolvimento de suas pesquisas. É incompreensível que, não dispondo de recursos suficientes para financiar a pesquisa, o Governo venha a ser obrigado por força de lei a distribuir esses poucos recursos entre Universidades particulares inaptas para essa tarefa de investigação científica."

Como se vê, o Projeto tem defeitos, falhas e erros, e dos mais graves. É confuso e contraditório, e no que é preciso e claro, como no que apresenta de vago e nebuloso, criará para educação no país uma situação cóptica, insustentável. Poderá parecer fundada na paixão a crítica severa que lhe fazemos. Não é, porém, de forma alguma. Outros o têm julgado com a mesma severidade, examinando-lhe os pontos principais. Leia-se, por exemplo, a crítica que faz ao Projeto um homem que se confessa católico, — alto espírito sereno e motejador, pouco inclinado a lutas apaixonadas, — Abgar Renault, duas vezes Secretário de Educação em Minas e ex-Ministro da Educação. "A meu ver (escreve êle) a lei não tem sistema, não tem unidade, contraditória, fala em monopólio do ensino por parte do Estado, — monopólio que não existe e ao qual dá combate, ao passo que o atribui aos particulares e à custa dos cofres públicos; é inconstitucional em muitos pontos; contém graves falhas pedagógicas; não dá ao ensino primário a importância que merece, pois distribui os recursos, — os do ensino primário, os do ensino médio e os do ensino superior, em três partes iguais, esquecida d© que há quatro milhões de crianças fora das escolas primárias, e isto não é apenas indigno e antipedagógico — é estúpido." No curso da campanha julgamentos semelhantes têm surgido, a cada passo, de educadores, escritores e cientistas, em discursos e conferências, artigos e entrevistas.

Que tenha o Projeto esses e outros defeitos, e dos mais graves, aqueles mesmos que o defendem, às vezes, o reconhecem. Mas se os reconhecem, como o tem confessado, porque não o combatem? Vejam a precariedade desse argumento que seria um achado, se não fosse de cabo de esquadra. Em debates travados sobre a matéria em associações de proprietários e diretores de colégios particulares ou ligadas a confissões religiosas, chegou-se a afirmar alto e bom som, como foi noticiado pela imprensa: "Sim, o Pro-

jeto tem defeitos. Não podemos contestá-lo. Mas poderão eles ser corrigidos no Regulamento da Lei." Não é de espantar? E por que não já, agora, quando ainda está em discussão? Nunca se deixam defeitos, tidos como graves em um projeto de lei, para serem *emendados* em um problemático Regulamento que aliás não pode modificar o texto legal. O argumento é capcioso e de má-fé. É a primeira vez que tenho notícia de tamanho disparate. Mas, se é coisa que não se justifica, explica-se no caso em questão. Por que não corrigi-los agora? Por que, dada a composição dos futuros Conselhos, Federal e Estaduais, em que poderão prevalecer ou ter maioria os representantes de escolas particulares, não seriam corrigidos senão os defeitos de menor monta que não afetem os pontos capitais. O Regulamento que viesse a ser elaborado por eles nos Conselhos (admitida a hipótese, muito provável, da predominância dos delegados de associações de ensino particular) só poderia contribuir para agravar a situação já de si insustentável. Pois, o que no projeto em questão consideramos defeitos e erros, é o que os seus defensores têm por qualidades — e qualidades essenciais. Entre os dois pontos-de-vista, na apreciação e no julgamento do Projeto, o que existe, na verdade, é uma oposição radical, irredutível. Não há conciliação possível.

files, os defensores do Projeto, sentem-no claramente. Daí as muletas de que se servem, para o apoiarem, na falta de argumentos. Asseverou na Câmara e, fora dela, na imprensa, um ilustre deputado (e assim o disse a título de consolo para os que o combatem) que o Projeto, que tem cento e vinte artigos (em parte, matéria estritamente regulamentável), conservou apenas 10% ou cerca de doze artigos do Substitutivo, ainda mais radical, que foi rejeitado pela Comissão de Educação e Cultura. Mas que representam, afinal, esses artigos? O que importa não é o número deles, mas o sentido das inovações que introduzem e são exatamente as que temos criticado com mais fortes razões. Entre o substitutivo, que se rejeitou, e o novo Projeto, agora em discussão, não há diferença substancial. A política de educação que inspirou aquele, é a mesma que comanda este, em suas principais disposições. Se condenamos um, não podemos aceitar o outro. Por que, pois, não se aproveitar o momento em que deve entrar em discussão no Senado, para expurgá-lo de seus defeitos? Se esses artigos impugnados por nós, — e são numerosos, — foram rejeitados pelo Senado, teria de voltar à Câmara o Projeto (clamam os nossos opositores) e iria prolongar-se por muito tempo, em consequência, *a situação atual*, com grave prejuízo para estudantes e professores. Ora (respondemos), *prejuízo por prejuízo*, o que decorrer, para a educação, da permanência da situação atual, e incomparavelmente inferior ao que resultará da situação que venha a ser criada, para o país, com a aceitação do Projeto de Diretrizes e Bases, tal como foi aprovado na Câmara de Deputados.

Dizer-se ainda, como se tem repetido tantas vezes, que o Projeto não foi aprovado *rapidamente, de atropelo* (como temos afirmado) pois estava há doze anos na Câmara, é uma pilhéria de mau gosto. O primitivo projeto não esteve em discussão doze anos na Câmara de Deputados. Esteve, sim, cerca de onze anos *engavetado, bloqueado*, sem que a Câmara, nesse longo

período, tivesse dele tomado conhecimento. Foi, como é notório, o Ministro Clemente Mariâni, no governo do Marechal Eurico Dutra, que elaborou e remeteu o primeiro Projeto de Diretrizes e Bases ao Presidente da República, o qual, tendo-o aprovado, o encaminhou à Câmara, acompanhado de uma mensagem, com a exposição de motivos. Depois, o silêncio, um longo processo de hibernação, de que ressurgiu, afinal, o Projeto Clemente Mariâni, mas já tão desfigurado pelas metamorfoses por que passou, que não se pode reconhecer no atual, elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, um traço sequer das suas grandes linhas e diretrizes. Em onze anos ou perto disso não se falava em Lei de Diretrizes e Bases nem no projeto que a Câmara recebera para discutir, mas preferiu sepultar entre os assuntos intocáveis, adiando o debate para as calendas gregas. Como, pois, — para assegurar-se que o Projeto vinha sendo cuidadosamente estudado — consi-derar-se, como de discussão, todo esse largo período de silêncio e de amordaçamento?

Mas, já é tempo de concluir esse rápido balanço de uma campanha, em que os estudantes têm tido tão importante papel, por seu idealismo, interesse edificante e zelo, dedicação sem desfalecimentos. Aludem os nossos opositores, — os que vêm apoiando, como podem, o Projeto em acusação, "aos interesses que temos atrás de nós, na luta que contra êle sustentamos. Ê uma alusão ferina com que pretendem atingir e amesquinhar uma ação desencadeada e desenvolvida com a maior elevação e honestidade e com os olhos postos exclusivamente na educação da infância e da mocidade brasileira, para uma sociedade em mudança. Os interesses que temos atrás de nós, são imensos, sim, são os interesses de mais de quatro milhões de crianças sem escolas e de mais de trinta milhões de brasileiros, analfabetos, abandonados à sua própria sorte, sem os meios que lhes foram sistematicamente negados, de receberem sequer a educação fundamental primária, que devia ser obrigatória e gratuita para todos. Esses, os interesses, os únicos que temos atrás de nós. E é uma honra, para nós, confessá-los. E os dos nossos opositores (salvo honrosas exceções) são, conforme apontou o Manifesto dos Físicos, "os interesses econômicos de proprietários de escolas particulares ou então os interesses de propaganda confessional das instituições que o patrocinam".

Como vêem, há uma pequena diferença entre "os interesses que estão atrás de nós" e de que tão acerbamente nos acusaram, e os interesses que estão atrás dos outros. Mas, com essas e quaisquer outras insinuações malévolas que nos tenham feito ou se disponham a fazer-nos, não conseguirão abalar os nossos propósitos de levar até o fim a campanha em defesa da escola pública: uma luta sem tréguas, luta junto ao Senado para obtermos a rejeição do Projeto ou as emendas indispensáveis; luta junto à Câmara, quando o Projeto com modificações importantes voltar à apreciação dos senhores Deputados; luta junto ao Senhor Presidente da República, para o veto se fôr preciso, — veto total ou parcial; luta, enfim, sem descanso, para a revogação da lei, se em lei porventura fôr transformado o projeto em questão. Adiantam os nossos opositores, bem ou mal informados, que lutaremos em vão e que já não nos restam esperanças de vitória, na campanha

de defesa da escola pública. Admitamos que sim. Não importa. Pois "as lutas mais belas são as que se travam sem esperanças", dizia Jules Ferry, que acabou, apesar de todas as resistências, a arrebatar a vitória na campanha que, na França, empreendeu, também sem grandes esperanças. Não é, de fato, o êxito ou o sucesso que as torna grandes e belas, mas a nobreza do ideal que as inspira, a força de convicções em que se apoiam, o espírito de sacrifício que reclamam, o entusiasmo que despertam e que as envolve, como nesta tarde, numa atmosfera quente de fé, compreensão e solidariedade humana. — (*Anhembi*, S. Paulo)

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

O Brasil é um país subdesenvolvido. Esta afirmação, que fora um lugar-comum para caracterizar a estagnação econômica do país, começa a trans-formar-se numa idéia-fôrça para a transposição do atraso econômico. A consciência da situação de miséria e dependência econômica segue-se a vontade de transformação da realidade. Sob este prisma, revêem-se posições, renovam-se soluções para os problemas crônicos do país, tanto no atinente à economia, quanto ao que se refere aos demais setores da vida nacional. Em todos os setores a vontade da maioria é a mesma: superar o conjunto de fatores de retardamento gerados pelo subdesenvolvimento econômico para que a civilização industrial moderna floresça.

Aceita-se, pois, tacitamente, que é preciso romper as barreiras do sub-desenvolvimento para que a nação possa usufruir os benefícios da civilização moderna. Sabe-se que a circularidade do processo atraso econômico-civilização estagnada foi rompida no primeiro pólo e têm-se consciência que o desejo de progresso impõe soluções audaciosas e muitas vezes cruéis em termos dos valores e das formas de ser que orientavam a vida e o ajustamento tradicional dos homens. Mas o sacrifício é feito na expectativa de que à antiga ordem de coisas, estável mas injusta, onde a socialização das perdas e o domínio incontestado das camadas de altas rendas eram a norma, sobreponha-se uma forma de organização da sociedade onde a economia industrial permita que o fluxo das rendas percorra — embora ainda desigualmente — grupos cada vez mais amplos da população.

Um sistema de ensino consentâneo com esse propósito precisa basear-se numa escola capaz de fornecer os meios necessários para que cada um possa colocar-se na vida da comunidade como um elemento ativo na sua construção e transformação, em lugar de uma escola que forneça conhecimentos ociosos para a transformação da realidade, embora preciosos para a fruição da cultura pelos grupos privilegiados. Em vez de uma educação pseudo-humana através do ensino das matérias que os programas oficiais propõem para a mocidade brasileira (como se o latim, o grego e o ensinamento da cultura clássica dispersos num currículo heterogêneo e sobrecarregado pu-

dessem produzir o milagre de formar espíritos orientados pelos valores realmente humanísticos), precisamos de um ensino de base técnica, ao lado de uma educação inspirada por uma concepção do homem e da sociedade impregnada dos valores realmente humanísticos que a civilização pôde elaborar no transcorrer da aventura humana na história, a começar pela convicção de que a sociedade e o homem, enquanto ser cultural, são produtos da própria atividade humana. Partindo-se desta convicção, será possível almejar uma sociedade em moldes mais justos, na qual a capacidade de realização de cada um seja real medida das coisas.

Nesse sentido, educação para o desenvolvimento supõe instrução de base técnica, sólida e generalizada. Para tanto, é preciso democratizar o próprio conteúdo do ensino brasileiro, isto é, organizar os currículos dos diversos níveis de ensino de tal modo que nele se contenham conhecimentos úteis para a construção do progresso, fi preciso, porém, que estes conhecimentos se distribuam num conjunto de matérias que não ultrapasse o limite do número de disciplinas pedagogicamente aceitável e economicamente realizável, para que cada vez maior número de pessoas possa dispor dos conhecimentos seguros necessários para que cada qual se coloque na sociedade em moldes que permitam usufruir efetivamente do progresso que está ajudando a construir.

O padrão tradicional do ensino brasileiro não se apoia, naturalmente, numa orientação desse tipo. Quando a instrução como privilégio era, não diria a regra efetiva porque possivelmente ainda o seja, mas o ideal aspirado pelos grupos que dominavam a sociedade e aceito como fatalidade pelos que sequer se beneficiavam como grupos dominados, de condições sociais que permitissem a crítica nacional da espoliação cultural de que eram vítimas, o ensino pode ter sido, nalgumas escolas, um ensino efetivamente de humanidades e a educação uma educação humanística. Com a desagregação da antiga ordem senhoreai brasileira, contudo, a ampliação da rede escolar tornou-se inelutável. Esta ampliação, entretanto, efetivou-se, mantendo-se, no que era possível, o espírito, o espírito de antigo ensino que via no conhecimento das línguas clássicas, no domínio de algumas línguas vivas e no conhecimento da literatura, da história e da geografia universais a própria objetivação do que de melhor havia na tradição cultural do Ocidente: a formação do homem-do-mundo. No centro da Amazônia, como no sertão do Nordeste ou nos subúrbios do Rio de Janeiro, passou-se a ministrar, pelo menos formalmente, o mesmo tipo de ensino que no passado era transmitido nas poucas escolas secundárias e, pouco mais numerosas, primárias que atendiam à clientela escolar, composta de filhos das classes abastadas.

Ora, quando este ensino era para poucos, e exatamente para aqueles que dispunham do ócio suficiente para se embevecem e se comoverem diante da multiplicidade de soluções culturais engendradas pelo homem no transcorrer da sua experiência histórica, este ensino chamado humanístico não só era possível, como correspondia às necessidades sociais definidas das camadas dominantes. Quando, porém, o problema da instrução de segmen-

tos cada vez mais amplos à população se impõe como condição para que o próprio ritmo do desenvolvimento econômico se mantenha, a questão **crucial** é transformar a instrução num meio pelo qual todos possam participar do processo de modificação da realidade e da criação de uma modalidade específica de organização da vida: a sociedade democrática de base industrial.

A partir do momento em que a expansão quantitativa do ensino se impôs, a antiga escola brasileira (de nível primário, médio ou superior) tor-nou-se anacrônica. Seria possível demonstrar que este anacronismo afeta, além do conteúdo do ensino que se ministra na escola, o próprio padrão de organização da instituição *escola*. E isto é compreensível quando se pensa que o sistema escolar não independe do padrão geral de organização da sociedade e que, portanto, os pressupostos nos quais se assentavam os componentes da velha escola brasileira deixaram já de existir. Basta pensar na respeitabilidade social da posição de mestre no passado e na rotinização da função didática como uma profissão aberta a todos e mal remunerada, numa sociedade que vê, em grau crescente, no salário, no lucro e na renda, a medida do valor e da respeitabilidade de cada um, como é a sociedade capitalista que se está constituindo no Brasil. O resultado da manutenção do antigo padrão da escola brasileira num sistema de ensino em expansão é conhecido: uma instrução pior que anacrônica, desfigurada num pseudo-humanismo beletrista; uma escola pior que obsoleta, desmoralizada e ineficiente.

Vê-se, pois, que os problemas a serem enfrentados para a organização de um sistema de ensino adequado a um período de expansão industrial são complexos e situam-se em níveis diversos, se bem que complementares: a extensão do ensino impõe alterações na qualidade de ensino e ambos supõem modificações no padrão de organização da escola.

Até que ponto, porém, em termos do desenvolvimento econômico capitalista a democratização do ensino, no seu duplo aspecto de extensão da rede escolar e de transformação do próprio tipo de instrução, deve ser considerado como um requisito para o progresso?

Não tenhamos dúvida, o problema da democratização do ensino, a partir desta indagação, deixa de ser meramente técnico. A história conhece exemplos de crescimento econômico ao lado da miséria e da indigência cultural. E quanto à resposta à pergunta formulada é obtida a partir da consideração do número de especialistas nos vários graus de ensino necessários para o crescimento dos diversos ramos da atividade econômica, pode-se simplesmente chegar a resultados que indiquem que o crescimento econômico pode prescindir, variavelmente de etapa para etapa, de estender à todos a instrução, ou de envolver todos os níveis de ensino no processo de democratização. Porém, para os educadores e para os que desejam a prosperidade nacional não apenas como um recurso verbal para exprimir a acumulação de lucros pelo grupos de altas rendas, mas como uma realidade em termos do aumento do montante global da renda nacional paralelamente com a intensificação do processo de melhor distribuição da renda, o crescimento econômico para ser um valor social geral deve ser concebido como um meio

para intensificar o bem-estar de cada um. Neste sentido é que a educação para o desenvolvimento é, na sua etapa inicial, instrução elementar para todos. Instrução elementar para todos não porque o desenvolvimento capitalista moderno se apoia em técnicas que por mais rudimentares que sejam dependem em grau crescente do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares, mas porque só com o domínio dessas técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição mais vantajosa no processo de criação de riquezas, beneficiando-se, ao mesmo tempo, de melhor distribuição das rendas que ajudou a constituir. De fato, num país onde o regime capitalista se acha em processo de formação, a apropriação mais vantajosa de parte da renda nacional é suscetível de ser obtida pelos não proprietários dentro de certos limites, através do domínio de técnicas econômicas, por elementares que sejam, que possibilitem o engajamento nos setores da economia que já se acham em face de transformação, e a alfabetização é requisito necessário para o domínio dessas técnicas. O sertanejo nordestino analfabeto, como o trabalhador rural analfabeto de qualquer área atrasada do Brasil, será sempre um ser miseravelmente explorado pelos setores prósperos do país, independentemente do grau de riqueza que nestes últimos se acumular e do consequente aumento do cálculo de renda nacional *per capita*. Sua miséria é tanto mais trágica quanto menos capaz ele é, por estar imerso num processo de total atraso cultural, de exigir que as condições que o esmagam se alterem. Pouco importa, para o educador que não deseja transformar-se num ideólogo do "desenvolvimento", que a miséria do trabalhador rural e sua ignorância sejam desprezíveis em termos das necessidades de crescimento da indústria do país — e, às vezes, mais que irrelevantes, o atraso e a miséria são condições favoráveis, falando-se do ponto-de-vista estritamente econômico — a instrução deve alcançar também estes segmentos da população que estão às margens das necessidades do desenvolvimento, e deve alcançá-los como uma condição mesma para instilar neles a vontade do progresso, o ânimo para reivindicarem para si, partes maiores da renda nacional.

Isto não quer dizer, como logo se verá, que o sistema de ensino possa ser pensado independentemente das possibilidades efetivamente abertas pela prosperidade do país para custear sua expansão. Nem significa que as necessidades intrínsecas do crescimento deixem de implicar a democratização do ensino. Ao contrário, quando se pensa na expansão da rede de ensino e na transformação do tipo de ensino requeridos pela industrialização e pelo crescimento capitalista da economia do país, vê-se que o problema se apresenta, de outro ângulo, com premência e com força de compulsão. Ou se consegue fazer que as teias da economia de mercado integrem cada vez mais as populações atrasadas das áreas marginais aos setores propulsores da produção e do consumo, ou o desenvolvimento econômico será restringido tanto pela dimensão estreita do mercado interno quanto pelo ônus cada vez mais pesado das populações miseráveis, às quais algumas formas elementares de auxílio, no mínimo, terão de ser prestadas pelos setores prósperos do país, num esforço sisfíco de manter a miséria

para que os homens não sucumbam. Como agente catalisador de mudança econômica e como condição necessária para acelerar a integração das populações pobres ao processo de crescimento econômico, impõe-se a extensão a todos da instrução elementar, independentemente de estarem em dado momento, engajado no processo de produção de riqueza.

O produtor capitalista individual tenderá a colocar o problema de outro ângulo: tendo em vista a formação de operários e técnicos necessários ao desenvolvimento, é mais barato concentrar os recursos disponíveis para o ensino naquelas áreas já integradas no mercado e na produção capitalista. Sem dúvida, em termos de negócio o argumento procede, mesmo porque são lentos os efeitos da integração das áreas atrasadas que favorecem a economia como um todo, e até certo ponto a existência de "áreas coloniais" dentro de uma comunidade nacional pode ser favorável para os empresários das áreas desenvolvidas, quando se pensa nas reservas de mão-de-obra e matérias-primas baratas dessa áreas. Entretanto, a educação não é um negócio. Aqui reaparece a diferença entre o ponto-de-vista dos que consideram o problema educacional meramente de um ângulo técnico em termos das necessidades de mão-de-obra, para o desenvolvimento econômico (compreendido como um processo de acumulação de riquezas por alguns segmentos da população) e o ponto-de-vista dos que aceitam a expressão "educação para o desenvolvimento" apenas quando se empresta ao conceito de desenvolvimento um significado que o situe como algo capaz de ser desejado em termos de um processo do qual resultem benefícios para todos e, cada vez mais, benefícios iguais para todos. Mesmo porque, a posição contrária não poderia ser defendida em nome da herança da filosofia educacional da civilização ocidental, onde a instrução transparece nitidamente como um valor na medida em que é um processo criado pelo homem que lhe permite a luta contra sua própria alienação, contra outras criações suas que o avassalam.

Encarada a instrução como algo que se impõe em nome mesmo da civilização, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades do homem, é possível discutir, por outro lado, a outra implicação fundamental do problema da extensão da rede escolar. Se a instrução se justificasse apenas em termos do crescimento econômico, seria relativamente fácil, do ponto-de-vista educacional, resolver as dificuldades que se apresentam num país subdesenvolvido para a manutenção da rede de ensino: bastaria deixar a cargo dos setores da economia diretamente interessados na difusão das técnicas, desde as mais elementares até àquelas que são ministradas nos cursos superiores, o financiamento, a administração e a ministração do ensino.

Como, entretanto, a educação não é um negócio, nem a instrução mera técnica para permitir a propriedade dos negócios, ao Estado nas sociedades capitalistas democráticas, cabe financiar a expansão da rede escolar, cuidar da sua administração e das condições de ministração do ensino. Nesse sentido, a escola democrática é a escola pública, a escola que visa estender o ensino a todos independentemente das vantagens econômicas que dessa expansão possam advir.

A esta altura da exposição pressinto já a contra-argumentação candente: os termos do problema foram invertidos. A educação, que é algo mais que a instrução, é um direito da família; o Estado-educador, ainda e sempre o leviatã moderno, é o Estado Totalitário. Estas, as principais acusações contra a escola pública, sob este aspecto, dos que querem tudo manter no projeto de lei sobre Diretrizes e Bases, para melhor manterem-se. Contudo, a primeira parte da argumentação é um sofisma, tanto mais cínico quanto mais sabidas são as condições em que vivem as famílias carecentes dos mínimos para uma vida digna, que ainda constituem a maior parte da população brasileira aglomerada nas favelas, nos cortiços e nos mocambos, ou esparsas pelas choupanas miseráveis da zona rural. Nessas populações os filhos terão de educar os pais, se realmente se pretende dar algum conteúdo humano à expressão educar, se realmente se deseja que valores sejam inculcados no homem, e não se quer apenas garantir a transmissão de técnicas de sobrevivência, muitas das quais ignominiosas, que constituem meios extremos de que parte destas populações lança mão como recurso para que ao menos subsista nelas o que de animal há no homem, a começar pela própria vida. A prioridade que muitos desejam para a família em face da escola transforma-se, neste caso, num argumento despido de sentido educativo real. Outros, contudo, a defendem por temor do que está expresso na segunda parte da argumentação dos adversários da escola pública: **por** temor do Estado Totalitário. Entretanto, o suposto na minha argumentação, que é a argumentação geral dos que, na atual campanha, defendem a escola pública, é o Estado Democrático. E nas condições de desenvolvimento da sociedade brasileira parece vão o temor do Estado Totalitário, transformando-se a luta contra sua instauração numa peleja contra moinhos de vento, uma vez que a família exerce, de fato, antes do Estado, a ação educativa no lar. Em termos da situação real, como acima afirmei, o que ocorre é precisamente o contrário do que pensam os que tanto temem a intervenção desmoralizadora do Estado sobre a família: as famílias em situação de miséria transformam-se num obstáculo à educação. A escola pública, neste caso, criaria as condições, através da instrução e da formação de personalidades íntegras, para a reeducação dos pais pelos filhos, como condição mesma para a manutenção da instituição da família.

Contudo, seria ingenuidade ou farisaísmo afirmar-se em nome de uma filosofia de vida, que a instrução é um dever do Estado que se impõe categoricamente, como norma, sem ao mesmo tempo cogitar das possibilidades reais de custear a extensão da instrução e não só no nível primário, pois, como ideal, a possibilidade de acesso aos vários níveis da cultura deve ser aberta também a todos. Quando se indaga destas possibilidades, ainda uma vez os partidários do monopólio da escola privada disfarçados em cultores de uma liberdade de ensino que nunca foi negada nem está ameaçada no Brasil acorrem com a solução do problema: exatamente nos países subdesenvolvidos onde os recursos a serem investidos na educação rareiam, não há outro caminho que não seja permitir que a escola particular, confessional ou leiga, se incumba da tarefa educativa, incentivada pelo Estado através de bolsas, financiamentos, donativos etc. Que, pelo menos,

em nome da impossibilidade da rede oficial atender a todos ou fazê-lo convenientemente destine-se parte das verbas públicas para garantir a "liberdade educativa", isto é, a possibilidade de cada um escolher o tipo de educação que deseja. Alega-se, ainda, que assim seria possível com menos recursos atender mais pessoas, pois o custo da instrução particular é menor que o da escola pública.

A fragilidade destes argumentos é manifesta, quando se parte das premissas colocadas nesta exposição. A função educativa do Estado não pode, pela sua própria natureza, visar apenas obter uma taxa favorável de custo por cabeça de aluno. A escola particular concentra-se nas áreas de grande população escolar e nos tipos de ensino "mais barato", isto é, nos quais, seja porque se pode pagar miseravelmente os professores, seja porque se pode cobrar caro dos alunos, o lucro é alto. Sabe-se que o ensino nas zonas rurais, por exemplo, onde seu custo é grande, está nas mãos da escola pública. Por êle, só como exceção se têm interessado as escolas particulares. Mas o ensino público não é um negócio nem pode, para bem desempenhar sua tarefa essencial, como a definimos, cogitar apenas do custo por unidade escolar ou por aluno, por isso deve estender-se por aquelas áreas ou naqueles níveis de instrução onde o rendimento das inversões não é grande, mas onde, nem por isso, deixa de existir gente à sua espera.

Quanto à afirmação de que o auxílio do Estado às escolas particulares existentes seria solução mais barata para atender às necessidades escolares, o argumento parte já do pressuposto falso do rendimento da inversão como critério pedagógico, e, pior ainda, de que a rede escolar privada pode atender, no essencial, a todas as camadas da população. Ora, isto não é verdade nem quantitativamente era face da grande parcela da população em idade escolar sem escolas, nem quando se pensa nas camadas sociais que são atendidas pela rede de escolas particulares, pois é sabido que as camadas pobres, no geral, não frequentam escolas particulares. Dir-se-á: mas com auxílio público a rede privada de escolas poderá estender-se a todos os níveis do ensino e à maior parte da população escolar. Sim, na mesma medida em que a rede escolar oficial fôr capaz disso e, neste caso, com o mesmo rendimento em termos da relação aluno-inversão, ou ainda, com o rendimento melhor na exata proporção em que mais forem explorados os professores e funcionários das escolas particulares quando se cotejar seu nível de salário com o das escolas públicas...

Resta a "liberdade de escolha do género de educação" que, ou é um sofisma, já que o género da educação em sentido lato nunca deixou de ser escolhido pela família, à medida em que a própria educação num país democrático, diferentemente da instrução, é orientada pela família, ou uma afirmação com certo laivo de cinismo, se por educação se quiser entender instrução, e, a título de liberdade de instrução, se quiser forçar que o Estado, num país sem escolas, destine parcelas do dinheiro público para garantir a "liberdade de educação" nas escolas particulares, em detrimento da expansão da rede de ensino.

Estas considerações todas não significam a inexistência de um problema real: como garantir a expansão da rede escolar num país subdesenvolvido?

Ora, num país pobre os recursos são escassos para a tarefa educativa. Portanto, a instrução para o maior número de pessoas só será alcançado através da concentração maciça dos recursos e sua distribuição racional. Neste sentido, sem planejamento não há educação para o desenvolvimento. Como planejar as inversões, se a expansão do sistema escolar ficar a cargo da iniciativa privada que, pela sua própria natureza, compete nas áreas de maior lucro, duplicando esforços inutilmente, em detrimento dos inversões nas áreas onde o "negócio do ensino" não é vantajoso? Que dizer então da pulverização de recursos, sob as mais variadas formas de bolsas, financiamento ou donativo que o atual projeto de Diretrizes e Bases consagra?

A concentração de recursos e sua distribuição racional permitirão a extensão gradual da rede de ensino nos vários níveis de instrução. A satisfação de todas as necessidades educacionais será, naturalmente, demorada. Contudo, ainda que parcelas ponderáveis da população continuem sem ensino por muitos anos ou com ensino insatisfatório (a rapidez e a possibilidade de atender a toda a população dependerá, naturalmente, do grau de prosperidade da economia e da capacidade dos grupos e pessoas interessadas no ensino e de obter verbas cada vez maiores para a educação pública), havendo planejamento da extensão da rede escolar e havendo a energia necessária para transformar o ensino brasileiro de seu espírito pseudamente erudito aristocrático, no ensino simples, eficiente e democrático que é menos custoso, e sendo possível simplificar a própria organização da escola brasileira ajustando-a ao que ela deve ser, isto é, uma instituição de um país pobre, sem muitos gastos suntuários e muita complicação "burocrática", a tarefa de estender a todos a educação pelo menos no nível elementar e médio será tarefa para poucas gerações. Se, ao contrário, seguirmos a linha atual piorada com a aprovação do Projeto de Diretrizes e Bases é possível que venhamos a dispor, em pouco tempo, de algumas escolas excelentes quicá aquelas mesmas ligadas à expansão industrial, mas à custa da taxa crescente de analfabetos e da indigência cultural da maior parte da população.

É por isto, senhores, que nesta campanha insistimos tanto que a educação não é privilégio, o ensino não é negócio e o dinheiro público deve ser usado na escola pública. — (*Anhembi*. S. Paulo)

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

FLORESTAN FERNANDES

O tema que me foi atribuído é demasiado complexo para ser relatado em poucos minutos. Ele envolve as questões que se relacionam mais profundamente com os grandes desafios educacionais de nossa era e os principais problemas educacionais com que nos defrontamos presentemente no Brasil. Não obstante, faremos um esforço de concisão, restringindo-nos à situação educacional brasileira e tratando, nesta, somente dos aspectos essenciais do assunto.

O que vem a ser "democratização do ensino"? Através desse conceito, pretende-se assinalar coisas que são distintas, como universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social.

Assim entendida, a democratização do ensino traduz uma nova avaliação social do homem, da natureza da educação e da sua importância para a sociedade. Na base do processo se acha uma ordem social que se inspira na crença da igualdade social e se funda (ou deve fundar-se) em mecanismos igualitários de organização do poder. Pretende-se preparar o homem para as responsabilidades sociais produzidas pela igualdade das quais a individualização de poder é um dos aspectos, e para as tarefas que ela cria na espera da reconstrução social. Em suma, a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem, social, democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento. Ela assegura seja a evolução mais rápida para estilos democráticos da existência, seja a consolidação do próprio regime democrático, seja a capacidade deste de manter-se fiel a seus princípios fundamentais, renovando-se incessantemente para corresponder a novas exigências de conforto material, de segurança social, de aprimoramento espiritual e de satisfação moral dos homens. Daí a justeza do ponto-de-vista dos educadores modernos, de que não existe democracia sem democratização do ensino. É verdade que, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. Mas, esta depende daquela, pois cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. Portanto, a democratização do ensino oferece uma das vias — pode-se supor, mesmo, que a principal via — de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas.

A democratização do ensino foi um dos mais pesados encargos herdados pela República no Brasil. De fato, a instrução fora um privilégio aristocrático na antiga ordem social escravocrata e senhorial; assim se manteve, com variações insignificantes na essência, ao longo de mais de meio século de experiências republicanas, pelo menos nos setores da sociedade brasileira que conservaram com maior tenacidade a concepção tradicionalista do mundo e os hábitos sociais correspondentes. Paltaram-nos recursos materiais, humanos e culturais para empreendermos modificações rápidas e profundas no sistema educacional existente. Por isso, os três primeiros decênios da história educacional republicana compreendem estranhas transações, graças às quais o Estado Democrático patrocinou e expandiu, na verdade, soluções educacionais que contradiziam a sua própria natureza e os fundamentos da filosofia da educação democrática. E bem verdade que, entre 1890 e 1950,

por exemplo, a proporção de alfabetização passou de 15 para 49%.¹ Em números absolutos essa alteração é quase espantosa, evidenciando que a República arcou como pôde com suas tarefas educacionais: em 1890, contávamos com 2.120.559 indivíduos alfabetizados; em 1950, 14.916.779 indivíduos se declararam como tais. Este total representa mais de sete vezes o primeiro montante e supera em 2.703.413 indivíduos a população global do Brasil naquela data! Malgrado os nossos 50% de analfabetos na população global, isso nos dá uma medida impressionante do esforço educacional da República, quase todo êle devido à iniciativa oficial, pois em 1957, 90% das escolas primárias eram públicas, absorvendo 88% da matrícula geral!

Apesar disso, a República não teve sucesso na esfera propriamente pedagógica. Não impôs novos ideais e novos valores educacionais, que visassem organizar a escola segundo o novo modelo de homem, exigido pela ordem social democrática. Tampouco conseguiu ajustar o sistema nacional de educação à expansão das zonas prósperas do País, mantendo mais ou menos intactos — mesmo no seio das escolas públicas — os padrões orga-nizatórios obsoletos das antigas escolas primárias, secundárias e superiores, seu baixo rendimento educacional e seu divórcio da vida prática em todos os campos, da economia à política e à atividade intelectual. Em poucas palavras, em vez de criar escolas novas, em todos os níveis e ramos do ensino, que correspondessem às necessidades sócio-culturais do presente, o Estado Democrático adotou a solução mais cômoda de expandir a rede de ensino mediante a multiplicação das velhas escolas. E o que salienta com argúcia um estudioso recente da questão: "E mais difícil modificar a orientação do ensino para satisfazer novas necessidades, do que administrar o ensino tradicional a clientela mais numerosa, quando apenas se pretende aumentar a quantidade, sem modificar o produto. Premido pelos acontecimentos, o Brasil não tentou ainda a reconversão do seu ensino de cultura geral tradicional: quis atender à grande e manifesta procura da instrução multiplicando os estabelecimentos de ensino, para distribuir a cultura geral aristocrática, não mais a uma pequena elite abastada, mas a massas relativamente grandes".² Em consequência, estamos diante de uma expansão predominantemente quantitativa, que está longe de ter germinado um sistema de ensino realmente democrático, em sua estrutura, na mentalidade dominante nas relações pedagógicas ou nos produtos dos processos educacionais. Ao contrário do que deveria suceder, a situação atual ainda consagra o ensino como privilégio social, embora esse privilégio se tornasse acessível a maior número, como muito bem o demonstrou em suas análises Anísio Teixeira.³

O pior é que isso se reflete em dois setores vitais. Primeiro, no grau de diferenciação e organicidade do sistema nacional de educação. Como o demonstra o Quadro I, há flagrante desequilíbrio no desenvolvimento dos

1 Notando-se que os 15%, em 1890, abrangiam pessoas de todas as idades; e os 49%, em 1950, apenas pessoas de 15 anos e mais.

2 Cf. Jacques Lambert, *Os Dois Brasis*, INEP, Rio de Janeiro, 1959, págs. 210-211.

3 Cf. especialmente *Educação não é Privilégio*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1957, passim; *A Educação e a Crise Brasileira*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956, esp. caps. 2, 3, 4, 6 e 7.

diferentes ramos do ensino. As desproporções existentes fazem que se formem e mantenham, indefinidamente, verdadeiras "áreas de estrangulamento" no seio de nossos sistemas educacional, as quais afetam principalmente o ensino elementar extra-primário, médio e superior. Segundo, na forma de distribuição das escolas dos diferentes níveis de ensino pelo País. Como o sugere o Quadro 2, as oportunidades educacionais se concentram em certas regiões da sociedade brasileira, que chegam às vezes a absorver 80% ou mais do movimento educacional (cotejando-se o Leste e o Sul com as demais regiões).

QUADRO I

Distribuição percentual dos ramos do ensino no Brasil por unidades escolares, matrícula geral e conclusões de curso em 1957 (*)

<i>Ramos do ensino</i>	<i>Unidades escolares</i>		<i>Matricula</i>		<i>Conclusões de cursos</i>
		<i>inicial</i>			
Primário	91,0	85,6		74,7	
Extra-primário elementar	0,6	0,3		0,5	
Médio	6,9	12,8		22,1	
Superior	1,2	1,1		2,4	

QUADRO II

Distribuição percentual do ensino por unidades escolares matrícula ou curso e geral em relação às regiões do País em 1959 <**)

REGIÕES DO PAÍS Norte

<i>Ramos do Ensino</i>	<i>Nordeste Leste</i>		<i>Sul Centro-Oeste</i>		
Ensino primário:					
<i>Unidades escolares</i>	3,4	24,6	29,2	39,0	3,6
<i>Matricula inicial</i>	3,1	16,6	34,4	42,3	3,4
Ensino médio:					
<i>Unidades escolares</i>	2,6	13,3	34,9	45,5	3,4
<i>Matricula inicial</i>	2,3	12,0	35,9	47,0	2,5
Ensino Superior:					
<i>Cursos</i>	2,1	16,2	39,1	40,5	2,0
<i>Matricula inicial</i>	1,5	11,2	40,9	44,6	1,5

Embora semelhante processo pareça "natural", por ser uma decorrência do desenvolvimento demográfico, econômico, político, social e cultural do Brasil, isso significa que o baixo rendimento e ineficácia do sistema nacional de ensino está sujeito a flutuações muito graves e que ele ainda está

(*) Ponte dos dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil — 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, págs. 349-52 e 354.

(**) Ponte dos dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil — 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, págs. 349-72.

longe de atuar efetivamente como fator uniforme do progresso social. Em conjunto, é admissível concluir, juntando-se a estas reflexões nossas conclusões anteriores sobre as deficiências relacionadas com a expansão e a qualidade do ensino primário: 1º) que o ensino básico comum só é compartilhado por uma fração da sociedade brasileira, aparentemente a metade da população, sem contribuir de forma definida para o novo ajustamento do homem às condições de existência social criadas pela implantação da República, pelo desenvolvimento das cidades e pela industrialização; 2º) que ainda não dispomos de um sistema educacional capaz de enfrentar seriamente as condições adversas das diferenças regionais, sejam elas demográficas e econômicas,

sejam políticas, sociais e culturais; 3º) que se mantém fortemente em nossos dias o teor seletivo extra-educacional dos mecanismos de procura e de utilização da escola, em todos os ramos do ensino, o que dá prioridade absoluta, no aproveitamento das oportunidades educacionais, aos alunos pertencentes a famílias ricas ou prósperas e impede uma diferenciação maior de todo o sistema educacional. Em suma, a República não conseguiu aherar profundamente a situação educacional brasileira, não obstante os consideráveis avanços realizados. A educação continua a ser um privilégio, embora não estejamos mais na era da sociedade escravocrata e senhorial e apesar disso ser uma aberração, em face do regime político pelo qual optamos e dos progressos que desejamos atingir na esfera econômica, cultural e social.

Passando desse plano de consideração da questão para outro mais geral, podemos admitir que as tendências à democratização do ensino, imperantes em nosso meio, são fortemente contidas ou solapadas por nossa reduzida capacidade de adaptar o sistema de ensino herdado do passado aristocrático às exigências educacionais do presente. Precisamos ajustar a educação aos requisitos econômicos, políticos, sociais e culturais da ordem societária vinculada ao regime democrático, à economia mecanizada e à civilização tecnológica-industrial. Porém a escassez de recursos financeiros, especialmente destinados à educação, somada à disponibilidade limitada de recursos materiais ou humanos propriamente educacionais e à pressão negativa da estrutura demográfica, na qual prevalece uma camada muito extensa de pessoas carentes de vários tipos de instrução, têm-nos desviado de modo incessante das soluções que seriam desejáveis, construtivas e eficientes. Os avanços são notáveis, tornando-se perceptíveis até na escala de um ano para outro. Contudo, jamais alcançam plena eficácia, prejudicando tanto o ritmo dentro do qual se processa a democratização do ensino, quanto o alcance de seus efeitos quantitativos e qualitativos.

Pode-se verificar a consistência dessas explicações confrontando-as com as medidas requeridas pela democratização do ensino na sociedade brasileira atual. Em primeiro lugar, impõe-se estender o ensino primário a todos os indivíduos em idade escolar (ou acima desta, quando não o possuíam) e assegurar a todas as regiões do País, independentemente de sua estrutura demográfica e de suas riquezas econômicas, meios para incentivar esse desiderato. Aqui, estamos diante da concretização de uma garantia social conferida universalmente a todos os brasileiros por nossa Carta Magna: democratização do ensino significa, meramente, participação normal de um

complexo de direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Em segundo lugar, impõe-se diferenciar internamente o sistema educacional brasileiro, de modo a dar maior amplitude as funções educacionais dos diferentes tipos de escolas, ajustando-as convenientemente às necessidades educacionais das diversas comunidades humanas brasileiras. Sob o aspecto técnico, as medidas a tomar seriam de alcance qualitativo, envolvendo a forma de organizar as escolas e de integrá-las umas às outras; no entanto, no terreno prático a questão assume feição quantitativa, já que implica na criação e disseminação de escolas adaptadas às suas funções educacionais, quer no que tange a necessidades educacionais de caráter universal (relacionadas com o tipo de instrução e suas conexões com o desenvolvimento da personalidade dos alunos), quer no que tange às necessidades educacionais que variam em escala local ou regional. Da escola primária à escola técnica e à escola superior, democratização do ensino, aqui, significa, literalmente, resolução educacional, leva-nos primordialmente para a mudança de mentalidade e de hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação através de novas concepções educacionais e da correspondência efetiva para com as exigências educacionais de nossa época. Trata-se de dar prioridade aos aspectos qualitativos mais profundos do processo pedagógico, para organizá-lo institucionalmente em novas bases, fornecidas por técnicas, valores e princípios fundados em nossa filosofia democrática da educação e em seu objetivo central, que consiste em formar o homem segundo o modelo da personalidade democrática. Em terceiro lugar, por fim, impõe-se a abolir a seleção educacional com fundamento em privilégios (de riqueza, de posição social, de poder, de raça ou de religião). Há duas coisas em jogo: alterar a significação simbólica dos graus de ensino, ainda identificados com critérios aristocráticos de avaliação da educação; pôr a educação a serviço da reconstrução social, fazendo da escola, em qualquer dos seus níveis, o primeiro degrau de carreiras úteis para a coletividade. Democratização do ensino significa, aqui, intervenção gradual na fiscalização direta ou indireta da distribuição e fruição das oportunidades educacionais. Não basta quebrar a rigidez da escola e do sistema escolar geral; é preciso tornar todas as oportunidades educacionais acessíveis a todos, deixando às aptidões de cada um a decisão final sobre a espécie e aproveitamento educacional a ser dado à sua pessoa. Nenhuma sociedade moderna poderá sobreviver e progredir, em nossa era, sem que essa condição ocorra, de modo a estabelecer, efetiva e regularmente, a utilização construtiva das energias criadoras dos indivíduos pelas comunidades e instituições sociais em que eles vivam.

Essa enumeração leva-nos à questão essencial. Até hoje, não demos senão alguns passos tímidos na primeira direção. Ensaíamos inovações parciais, incompletas e com frequência tumultuária, sob a pressão inexorável dos "fatos consumados", e sob os alvos inconstantes das "medidas improvisadas", visando menos a democratizar o ensino em todas as direções legítimas, que freá-lo segundo as conveniências de um padrão lento de mudança social. Na verdade, só episodicamente conhecemos a "reforma educacional" autêntica. Nossa política educacional ficou entregue a círculos sociais cuja lealdade se volta predominantemente para o passado — para as concepções

tradicionalistas e para uma valorização aristocrática do ensino. Por isso, não é de estranhar-se que as mudanças nas outras duas direções tenham sido sopesadas, às vezes deliberadamente, por interesses sociais e religiosos, e que elas se reduzam a efeitos cegos da seleção espontânea, que graduam a extensão dos privilégios às camadas melhor sucedidas na competição econô

mic

a, social e política. Mesmo o espetáculo animador a que assistimos numa cidade como São Paulo cai nessa categoria. O aumento da rede escolar extraprimária tem acompanhado o aumento da procura de ensino médio e superior por parte de uma clientela de crescente capacidade aquisitiva. As questões fundamentais, relacionadas com uma política de democratização do ensino, sempre ficaram de lado ou em segunda plana. É inútil frisar que o resultado de semelhante situação consiste no influxo ainda maior dos fatores extra-educacionais na distribuição das oportunidades educacionais e no próprio funcionamento das escolas.

O lado mais construtivo do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está no fato de ele ter sido imaginado, pelos educadores brasileiros como um expediente para modificar essa orientação. Ele surge como a primeira oportunidade que tivemos de submeter uma vasta área de nossa vida escolar a uma disciplina nova, mais coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático da civilização tecnológica-industrial no Brasil. Sem investir contra a iniciativa particular no ensino, sua autonomia e capacidade de expansão, os dois projetos elaborados por nossos educadores procuravam definir a responsabilidade básica do Estado na promoção do desenvolvimento educacional através do sistema público de ensino e das instituições pedagógicas, técnicas ou científicas correlatas. Semelhante posição poderia ser amplamente defendida no terreno doutrinário, pois a experiência moderna demonstra que a escola pública gratuita é o único instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne à distribuição mais equitativa das oportunidades educacionais. Todavia, os argumentos de teor ideológico quase não pesaram em suas decisões e sugestões. Acompanhando-se as discussões que suportavam seus projetos, constatou-se que deram decidida preferência a dados concretos. O volume das obrigações educacionais que pesam sobre nós dificilmente poderia ser enfrentado com sucesso pela iniciativa particular. Esta preferiu, como não podia deixar de ser, o ensino que proporciona melhores condições de prosperidade para as empresas escolares. Em 1957, por exemplo, as unidades escolares subordinavam-se à seguinte distribuição no setor do ensino particular: ensino primário, 10%; ensino elementar extraprimário, 81%; ensino médio, 68%; ensino superior, 60%. Esses dados são, em si mesmos, deveras sugestivos. Para que o Estado contribuísse positivamente para a diferenciação e o progresso do ensino, seria preciso que ele, além de duplicar praticamente a rede de ensino primário, correspondesse de maneira efetiva a obrigações educacionais perigosamente negligenciadas até agora. É claro que, no fundo, a natureza dos raciocínios e os fundamentos das decisões não alteravam o produto final. Promovia-se a defesa da escola pública, a expansão do sistema de ensino público no terreno prático, forçando-se uma

política de participação ativa e responsável do Estado no desenvolvimento educacional do País.

Essa orientação, não só foi mal recebida, e interpretada, como acabou sendo posta de lado no projeto de lei. Prevaleram as antigas motivações, que teimavam em manter o nosso ensino preso a modelos obsoletos de organização e a critérios que o identificam como verdadeiro privilégio social. O jogo das influências que se fizeram sentir é muito claro. Os estabelecimentos de ensino particular converteram-se, em sua maioria, em grupos de pressão e compeliram os deputados a optarem por soluções que representam sério golpe na proverbial tendência laicista de nossa legislação e de nossa política educacionais. Ora, tais estabelecimentos de ensino não estão diretamente interessados em todas as direções e implicações da democratização do ensino, mencionadas acima. Quando eles tomam consciência desses problemas, fazem-no tendo em vista os interesses e os fins da própria clientela. Por isso, em vez de exercerem pressão no sentido mais construtivo, contribuíram para transformar o projeto de lei em uma fórmula de arranjos e acomodações prejudiciais aos interesses educacionais da coletividade como um todo. As escolas particulares leigas, abrindo mão do princípio de que "a escola particular para ser livre precisa ser economicamente independente", deram relevo à maior participação do Estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas por motivos extrinsecamente pecuniários. Está claro que a situação educacional brasileira exige que o Estado intervenha segundo novo estilo no crescimento educacional. Se isso acontecer e o sistema público de ensino absorver a capacidade de intervenção do Estado, o caminho para a progressiva diminuição da clientela das escolas particulares estará aberto. Vê-se que não temem, propriamente, a concorrência com as escolas públicas na situação atual. Temem, isto sim, as medidas que poderiam transformar em adversas as vantagens existentes no momento, graças à própria omissão do Estado em suas tarefas educacionais. As escolas particulares católicas, como e enquanto empresas econômicas, são movidas pelos mesmos motivos. Graças a razões espirituais, acrescem a esses motivos a defesa da posição dominante que a Igreja Católica sempre ocupou na formação intelectual e moral do homem na ordem social tradicional. Essa posição foi mais ou menos ameaçada pela expansão do sistema público de ensino, o que estimulou os sacerdotes católicos a lutarem aberta e denodadamente por novos meios de revitalização do sistema escolar submetido a fiscalização direta da Igreja Católica.

O que pensar dessas influências? Elas animam, de fato, as tendências à democratização do ensino? Parece-me óbvio que não. A dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação, vai prejudicar frontalmente e em conjunto todas as medidas de democratização do ensino que se impõem. Dado o volume de responsabilidades educacionais do Estado e a escassez de meios para atendê-las, essa dispersão nos levará a algo que só pode ser definido como devastação pura e simples dos recursos públicos de forma improdutiva ou semiprodutiva. Doutro lado, além de servir diretamente a interesses imediatistas dos proprietários de escolas particulares, vai tornar impossível uma intervenção maior do Estado na distribuição das oportu-

nidades educacionais em bases justas ou equitativas. Como o demonstrou Almeida Júnior,⁴ as bolsas destinadas a pagamento de anuidades escolares irão beneficiar camadas da população brasileira que podem custear a educação dos imaturos. A alternativa que se impunha, para beneficiar os setores menos privilegiados da sociedade brasileira, seria a concessão de bolsas a alunos pobres — não para pagar anuidades, mas para permitir a frequência à escola pública gratuita. O subaproveitamento das oportunidades educacionais no Brasil resulta do nível de pobreza da maioria da população, que está em condições econômicas sequer de aproveitar a escola pública gratuita onde ela exista. Essa alternativa se chocava, porém, com os interesses egoísticos dos grupos de pressão, que exerceram influência na confecção do projeto de lei e, por isso, não foi considerada. Ela parece ser, não obstante, uma das vias para as quais precisaremos apelar, para promover o desenvolvimento educacional nos setores pobres da população brasileira, em particular nas regiões menos prósperas do País.

Na presente discussão, procurei evitar a formulação dogmática das conclusões. Pareceu-me mais indicado e conveniente seguir uma linha objetiva de exposição. O que se entende, sociologicamente, por democratização do ensino? O que vem a ser e como tem se manifestado a democratização do ensino na sociedade brasileira? Em que sentido o projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional poderia favorecer ou contrariar as tendências à democratização do ensino que estão operando em nosso meio? Ainda que semelhante procedimento complicasse a análise, êle tem o mérito de basear os argumentos em fatos ou em interpretação verificáveis. Contudo, há interesse na estratégia expositiva evitada. Os assuntos educacionais podem e devem ser debatidos à luz de princípios ou de valores, ou seja, em termos doutrinários e dogmáticos. Desse ângulo, existe pleno cabimento em indagar qual seria a "boa" solução e por que caminho os legisladores "deveriam optar".

Questões desse tipo podem ser respondidas tanto em termos ideais, quanto em termos realistas. O legislador preocupado com os ideais da democracia ou do regime democrático não teria outra alternativa senão em defender uma política educacional que favorecesse o aperfeiçoamento da escola pública e a expansão do sistema público de ensino. Só esta escola oferece ao Estado as perspectivas e as condições para a plena realização de suas tarefas educacionais, para o recurso crescente ao planejamento educacional, para a fiscalização dos fatores extra-educacionais que interferem no processo educativo e para o aproveitamento progressivo das aptidões dos educandos. Além disso a escola pública não seleciona sua clientela segundo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos. Por natureza, é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem, especialmente no que concerne à participação responsável na vida coletiva. Ao Estado Democrático, que é um Estado-educador por excelência, não corresponde nem. convém melhor outra modalidade de escola. O legislador

⁴ Cf. "Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" in Anhembi, Ano X — Número 110 — Vol. XXXVII, Janeiro de 1960, pags. 236-237.

animado com intuítos realistas teria de fazer duas espécies de indagação. A primeira, qual o tipo de escola suscetível de exercer influências mais construtivas na expansão da ordem democrática no Brasil. A segunda, até que ponto um país em que a escassez de recursos para a educação é crônica pode propor-se a estratégia de intervenção simultânea em dois sistemas de ensino. Ambas as questões mereceriam respostas que me dispensasse de ventilar, tão patentes elas se mostram...

Portanto, desse ângulo também se imporia a conclusão de que as medidas aventadas no projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional merecem sérias restrições. Elas não tomam em conta que a intervenção do Estado Democrático na esfera da educação se relaciona com propósitos definidos, que não podem ser outros senão o fortalecimento da ordem social democrática sob o influxo da escola e a melhor utilização social da escola sob o influxo do estilo democrático de vida. Doutra lado, elas negligenciam as peculiaridades histórico-sociais do regime democrático e da escola pública no Brasil. Ambos são essenciais ao desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Mas, ainda se acham em fase formativa. Não poderão sobreviver nem produzir frutos se os homens não lutarem com denodo por um e por outra. Os legisladores deram-nos um triste exemplo, que devemos repelir com intransigência. Cada país tem o regime político e a escola que merece. Nós devemos proceder de modo a termos o melhor — um Estado Democrático autêntico e uma Escola Pública capaz de servir ao nosso aperfeiçoamento material, intelectual e moral.

LIBERDADE DE ENSINO

João EDUARDO R. VILLALÔBOS

Expressões como "liberdade de ensino", "ensino livre", "escola autônoma" etc, dão margem, quando está em jogo a luta pela escola pública e a educação democrática, à aplicação de uma teoria ao mesmo tempo curiosa e perversa, a da dupla verdade, implicitamente invocada por todos os que, hoje como outrora, adotam a tática da linha justa em matéria político-social. E o que vem ocorrendo no Brasil, como em outros países, no momento em que atinge o seu auge a luta que vem de longe entre os defensores da escola pública, isto é, da democratização do ensino, e os que pretendem que a situação educacional permaneça como está ou volte ao *statu quo ante*, isto é, que o ensino continue a ser um privilégio exclusivo, ou quase exclusivo, de ricos. Falam os defensores dos interesses particularistas ou confessionais, como liberais travestidos, em educação livre ou liberdade de ensino para conscientemente engodar aos que, alheios ao verdadeiro conteúdo significativo dessas palavras dentro da realidade histórica, vislumbram aí a defesa dos mais caros princípios democráticos e a única política educacional compatível com os ideais de liberdade. É preciso entretanto

que se ponha a descoberto as verdadeiras intenções dos que assim fazem, a insídia dos que hoje, em face do debate aberto, se apresentam como paladinos da liberdade de ensino, um dos principais meios escolhidos para a consecução de seus verdadeiros propósitos.

O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, aprovado pela Câmara Federal em rapidíssima sessão, vem sendo defendido por aqueles cujos interesses êle consulta, em nome de certos princípios, entre os quais o da liberdade de ensino. No próprio projeto, contudo, revela-se aquela dupla verdade. A contradição não se verifica entre duas afirmações, mas entre uma afirmação e uma omissão. O título III do projeto consagra o princípio da liberdade de ensino, estabelecendo-se no artigo 4^o que é "assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino." Entendeu o legislador, portanto, que a liberdade de ensino é incompatível com o monopólio estatal e acautelou-se determinando ao Estado que não o favoreça, como se o perigo fosse iminente. Há porém no projeto uma omissão que o professor Almeida Júnior classificou de sintomática. Nos projetos anteriores, com exceção do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, dizia-se que "a educação nacional (...) coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ou preconceito de classe ou de raça!" Temos aqui todas as peças do enredo. Senão vejamos.

Entende o projeto aprovado pela Câmara Federal que o simples favorecimento do monopólio do ensino por parte do Estado não se coaduna com o princípio da liberdade de ensino por isso que assegura a todos o direito de educar. Omite, entretanto, a necessidade de se coibir nas escolas o tratamento desigual por motivos ideológicos ou de preconceito, o que significa que não considerou relevante a questão da liberdade dentro da escola. O temor da escola pública que o projeto revela, ao impor ao Estado a proibição constante do artigo 4^o somado à omissão citada, considerando-se que é precisamente a escola pública que, por natureza, oferece condições para a liberdade no ensino, mostram com razoável clareza a contradição objetiva e a má-fé intencional de seus executores e defensores. Que haja liberdade de criar escolas, mas que não se favoreça a expansão da rede de escolas públicas para que não haja liberdade na escola, eis a dupla verdade.

O que se deve entender por liberdade de ensino, não como meio tático numa luta contra a escola pública, mas em função de seu significado democrático e da sua missão histórica? Ninguém melhor do que Condorcet para esclarecer esse significado, pois que voltamos ao próprio momento em que surgia e se firmava a consciência de que não pode haver Estados democráticos sem educação popular. "Quando a lei, escreve o autor das Memórias sobre a Instrução Pública, faz a todos os homens iguais, a única distinção que os separa é a que, nasce de sua educação... O filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre se não os aproxima a instrução... O dever da sociedade, no que diz respeito à obrigação de tornar efetiva a igualdade dos direitos, consiste, portanto, em proporcionar a

cada homem a instrução necessária para exercer as funções comuns de homem, de pai de família e de cidadão, para sentir e conceber todos os deveres." Tendo considerado como dever da sociedade a instrução, para a efetivação da igualdade, define Condorcet a liberdade na escola pública nestes termos: "Os princípios da moral ensinada nas escolas e nos institutos serão os que, fundamentados nos conhecimentos naturais e na razão, constituem patrimônio comum de todos os homens. A Constituição, reconhecendo o direito de cada indivíduo de escolher seu culto e estabelecendo uma completa igualdade entre todos os habitantes da França, não pode admitir, em absoluto, na instrução pública um ensino que afastando os filhos de uma parte dos cidadãos destrua a igualdade das vantagens sociais e dê a dogmas particulares uma supremacia contrária à liberdade das opiniões... Os pais, quaisquer que sejam suas opiniões sobre a necessidade desta ou daquela religião, poderão portanto enviar sem repugnância seus filhos a estes estabelecimentos nacionais, e o poder público não terá usurpado os direitos da consciência sob o pretexto de iluminá-la ou conduzi-la."

Há quase dois séculos, por conseguinte, já se definia a escola pública, definição inequivocamente relacionada com a própria concepção democrática do homem. É a escola popular, tolerante, integradora, onde a consciência de cada qual encontra condições para se desenvolver livremente. Mas não bastava defini-la. Era preciso consolidá-la e expandi-la, tendo em vista a sua missão história dentro do Estado democrático contemporâneo. Tal regime, para que efetivamente se realize e não passe de uma simples teoria a descambar para a farsa sombria, exige, como premissa, a autonomia da vontade e a liberdade de consciência sem as quais não é possível deliberar e querer. A consciência crescente da necessidade da instrução para o tipo de governo que pretende ser do povo, pelo povo e para o povo, levou o Estado democrático contemporâneo a tomar a si a tarefa de promover a instrução pública e gratuita, para que se pudessem incorporar à vida ativa da nação amplas camadas humanas, até então submetidas a um processo de alienação política e social. E foi nesse momento que se iniciou, nos países mais adiantados da Europa a democratização do ensino, e que significava, como até agora significa, a expansão do ensino popular, da educação pública e gratuita.

Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que inspiraram o aparecimento do Estado democrático só se poderiam tornar efetivos a partir do momento em que, havendo liberdade, houvesse também igualdade. Esta igualdade, contudo, continuará a ser meramente teórica enquanto persistirem desnivelamentos sociais provocados, entre outras causas, pelas enormes diferenças culturais determinadas pela ausência de escolas para o povo. De fato, a mera iniciativa particular, fazendo do ensino um comércio de cujos benefícios só desfrutam os privilegiados da forma, e traduzindo apenas os interesses da classe econômica dominante, que por sua própria natureza não pode senão desconhecer o problema da instrução popular, não está em condições de proporcionar a todos as mesmas oportunidades

educacionais. E como a desigualdades na instrução, como disse uma vez o grande paladino da escola pública no século passado, Jules Ferry, não pode haver a igualdade efetiva de direitos.

A noção que começou a se impor com força crescente, e que procura superar uma contradição imanente às doutrinas liberais clássicas, qual seja a de que não pode haver liberdade se não houver também igualdade, pois que só os iguais são livres, forçou o Estado contemporâneo a intervenções igualitárias nos diversos setores da vida social, e a escola pública foi o efeito dessa intervenção na esfera educacional. Foi portanto em nome da ideia liberal, e não do liberalismo histórico que comandou um dos episódios da vida dos povos que se encaminhavam para a formação do Estado democrático, que os governos chamaram a si a responsabilidade da educação popular. E é precisamente aqui que se verifica a contradição dos liberais de última hora que fazem a defesa da iniciativa particular no campo educacional e combatem, com todos os seus recursos, a intervenção estatal. Anacrônicos de um lado e maquiavélicos de outro, combatem essa intervenção porque nela enxergam uma limitação das liberdades individuais, apelando para uma doutrina que nunca aceitaram, nem como um episódio histórico nem como uma ideia perene.

Tais contradições, como não poderia deixar de ser, revelam-se no terreno da ação prática. Instituições que se julgam representantes das verdades eternas, e para as quais a liberdade de consciência e a autonomia da vontade só podem ser exercidas dentro dos limites determinados pelos seus dogmas, falam em liberdade de ensino para mascarar seus reais propósitos de criar o tipo de escola onde o ensino verdadeiramente livre seja substituído pelo ensino autoritário. O que querem, de fato, e não poderia ser outro o desejo, é o monopólio do ensino para a transmissão de suas verdades, e onde o desenvolvimento livre da inteligência e o florescimento espontâneo da personalidade sejam substituídos pela imposição dogmática de doutrinas fixas e pela sufocação das potencialidades espirituais do ser humano. E o lema "liberdade de ensino" só é empregado onde tais instituições já não mais possuem, por intermédio da educação, o monopólio das consciências, ou estão em vias de perdê-lo. Nos países onde as circunstâncias sociais políticas lhes garantem os meios para realizar o seu objetivo de colonizar os espíritos — e casos atuais poderiam ser citados — e onde detêm de fato ou de direito o monopólio das consciências, a palavra de ordem é a luta aberta contra a liberdade de ensino.

Tais são os termos em função dos quais devemos considerar o problema da liberdade de ensino. Na hora em que o debate se torna franco e na qual estão em jogo ao mesmo tempo os destinos da educação popular e das instituições democráticas não cabem mais equívocos ou dubiedades. Ataquem a escola pública os que desejam a manutenção de uma situação iníqua e infeliz para a maioria do povo brasileiro; defendem-na os que almejam uma sociedade melhor, onde o livre desenvolvimento de cada um seja a condição de livre desenvolvimento de todos. — (*Anhembi*, S. Paulo)

INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO NA U.R.S.S.

ANTÓNIO ALVES NORONHA

Sou dos que pensam que todo o progresso da U.R.S.S. decorre do elevado nível de instrução geral e do alto grau de cultura de seu povo. Penso, mesmo, que não existe no mundo outro país que possua massa popular que se dedique mais à leitura e ao estudo do que a U.R.S.S. A sua constituição proclama e garante a todos os cidadãos soviéticos o direito á instrução, direito este que está, hoje, assegurado pela instrução setenal (sete anos) geral e obrigatória, pela pujança do ensino secundário, pela gratuidade do ensino secundário, médio e superior, pelo sistema de bolsas fornecidas aos estudantes das escolas superiores pelo Estado, pelo ensino escolar ministrado na língua materna, pela organização do ensino profissional, técnico e agronómico gratuito dado aos trabalhadores nas usinas, fazendas, estações de máquinas e de tratores.

Na U.R.S.S. estudam, atualmente, mais de 50.000.000 de pessoas, o que equivale a se ter um estudante para cada 4 habitantes e não há um único analfabeto. A instrução pública é um negócio do Estado, correndo todas as despesas por conta do orçamento da U.R.S.S. ou dos orçamentos das Repúblicas Federadas. E ministrada de uma forma verdadeiramente democrática, estando ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sexo, raça, nacionalidade, situação material e religião. Na União Soviética, o Estado estabelece uma unidade de programas, de métodos de ensino e de encadeamento lógico de matérias, de modo que todas as células de seu sistema educacional se ligam harmónica e perfeitamente, desde os jardins de infância até às escolas de ensino geral e os estabelecimentos de ensino secundário e superior.

Na U.R.S.S. a escola é separada da igreja, da mesma forma que a igreja é separada do Estado. Esta é a razão por que não há ensino religioso nas escolas. Existem, todavia, nas organizações religiosas, escolas de religião.

O sistema educacional do povo soviético compreende:

- a) Estabelecimentos de iniciação pré-escolar
- b) Escolas de formação geral
- c) Departamentos de ensino extra-escolares para crianças
- d) Escolas e Estabelecimentos de Ensino Profissional
- e) Escolas Técnicas e Superiores

ESTABELECEMENTOS DE INICIAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os estabelecimentos de iniciação pré-escolar têm uma grande importância no sistema educacional da União Soviética, existindo, para isso, uma grande rede de berçários, clínicas infantis, creches e jardins de infância. O

número de crianças de 3 a 7 anos de idade que frequentam, hoje, os jardins de infância, ultrapassa, de muito, a cifra de 2 milhões.

No verão, por ocasião das férias dos pais, abrem-se nos parques de cultura e de férias, nos jardins das cidades, numerosas creches especiais, a fim de receberem milhares de crianças em idade pré-escolar e darem, portanto, às mães a possibilidade de tomarem parte ativa na vida social, política, cultural e econômica da U.R.S.S.

A finalidade principal dos jardins de infância é dar às crianças uma iniciação física, intelectual, moral e estética. Há neles condições adequadas para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e artísticas da criança. Ela aprende, por meio de diferentes lições e divertimentos, a empregar corretamente seu idioma paterno, a desenhar, a modelar, a cantar, a dançar, etc. Sua fantasia criadora, seus dons de observação, suas aptidões para desenho, pintura, modelagem e canto, são despertadas nos jardins de infância.

ESCOLAS DE FORMAÇÃO GERAL

As escolas de formação geral constituem a base principal de todo o sistema educacional soviético e se apresentam sob três modalidades:

- 1º) Escola Primária, com um período de 4 anos, para crianças de 7 a 11 anos (I-IV)
- 2º) Escola Setenal, com um período de 7 anos, para crianças de 7 a 14 anos (I-IV) — (V-II)
- 3º) Escola Secundária, com um período de 10 anos, para crianças de 7 a 17 anos (I-IV) — (V-VIII) — (VIII-X)

Os conhecimentos ministrados nas escolas primárias e setenal são os mesmos ministrados nos 7 primeiros anos na Escola Secundária, sendo essa unidade o traço característico do ensino de formação geral. O conteúdo de ensino escolar é fixado em programas oficiais únicos que determinam estritamente o volume dos conhecimentos que devem fornecer as diferentes escolas (primárias, setenais e secundárias). fi assim que os soviéticos conseguem realizar no ensino escolar o grande princípio democrático de dar a todas as crianças, sem distinção de sexo, raça, nacionalidade e religião, os mesmos ensinamentos gerais, permitindo, portanto, que elas continuem seus estudos em graus superiores (escola superior ou escola secundária especial) ou possam servir mais tarde nos diferentes ramos da atividade humana.

Da rede de escolas de formação geral fazem parte, também, as escolas especiais para crianças que tenham defeitos psíquicos.

Nos últimos dois anos, foram fundadas mais de 300 escolas-internatos, tendo por finalidade principal a iniciação da juventude nos ideais políticos do povo soviético. Nessas escolas, são criadas condições muito favoráveis à obtenção, pelos meninos, não só de uma grande instrução geral e polític-

nica como, também, de altos predicados morais, sem deixar de lado sua preparação para a vida prática. Nessas escolas promove-se a ligação da instrução com a vida e a unidade da educação com o trabalho produtivo.

Nas escolas-internatos são admitidas, de preferência, as crianças filhas de mães que vivem sós e as filhas de inválidos de guerra ou de trabalho, os órfãos e as crianças que, em família, não têm ambiente favorável à sua educação. De qualquer forma, a admissão nas escolas-internatos só se faz com o consentimento de seus responsáveis.

Para as crianças que têm pendores especiais para as artes e para a música, há escolas especiais de formação geral.

Nos sanatórios há também escolas especiais para as crianças que não gozam de boa saúde. Nestas escolas elas têm, além de instrução adequada, uma assistência médica permanente.

Para a juventude que já exerce atividade na indústria e no campo, existe uma rede completa de escolas para jovens operários e jovens camponeses. O Estado zela, carinhosamente, pela eficiência máxima do ensino nessas escolas. Os jovens, que as frequentam ficam dispensados dos serões e obtêm, por ocasião das provas, uma licença adicional, sem perda de salário.

Há na U.R.S.S. atualmente 16.700 escolas deste tipo, frequentadas por mais de 2 milhões de jovens e adultos.

A programação de ensino da Escolas Secundária prevê 9.857 horas de estudo assim distribuídas:

Língua e literatura Russas	2.788
Matemática	1.980
História	660
Constituição da U.R.S.S.....	33
Geografia	479
Biologia	396
Física	544
Astronomia	33
Química	347
Psicologia	33
Língua estrangeira	660
Educação Física	660
Desenho	198
Desenho Técnico	132
Canto	198
Trabalhos e exercícios práticos nos laboratórios e campos experimentais das escolas	330
Trabalhos práticos no domínio da agricultura, das máquinas e da eletrotécnica	198
Excursões e visitas a fábricas, usinas de força, fazendas, estações de máquina e de tratores	188

Com essa programação, a Escola Secundária abrange um ciclo humanístico e um ciclo científico.

Os ramos do ciclo humanístico familiarizam os alunos com a História da Cultura Universal no seu mais amplo sentido e, em especial, com a ideologia das diferentes classes. Aos grandes vultos da literatura universal como, por exemplo, Homero, Shakespeare, Molière, Byron, Goethe, Balzac, etc. é dedicada uma atenção toda especial.

O ensino da Matemática não só dá aos estudantes os fundamentos da Aritmética, Álgebra e Trigonometria, como, também, desperta neles suas aptidões para o uso destes conhecimentos na solução dos problemas práticos. Este ensino visa, ainda, desenvolver o pensamento lógico, a imaginação dimensional, a sagacidade e a capacidade de trabalhar racionalmente. Importância capital é dada à vida e à obra dos grandes matemáticos (Euclides, Arquimedes, Descartes, Euler, Gauss, Lobatschewski, etc.) e, também, ao papel que cabe à matemática no estudo das outras ciências e da técnica.

Em Física aprendem os alunos a essência dos fenômenos físicos (Leis da mecânica, da acústica, da óptica e da eletricidade) e iniciam-se nas teorias mais importantes da física moderna (Teoria molecular da constituição da matéria, teoria eletrônica, teoria das ondas de luz). Em Química são dadas as leis das variações qualitativas da matéria. Em Biologia foca-liza-se o animalismo do organismo, a anatomia e a fisiologia do homem, a história do desenvolvimento do mundo orgânico, a origem do homem. Em Geografia a parte física ocupa posição de destaque, ministrando-se, também, conhecimentos elementares de economia, de organização da produção, da distribuição territorial das riquezas do subsolo e dos ramos da economia.

O princípio mais importante da educação na Escola Soviética é o da mais estreita união da teoria com a prática. Ela procura dar aos estudantes conhecimentos não só dotados de um objetivo prático, também, que possam ser utilizados imediatamente. Isso favorece o desenvolvimento do poder de imaginação dos jovens, sua capacidade de observação e seu espírito de iniciativa, contribuindo, portanto, para disciplinar seu trabalho independente e ao mesmo tempo dando-lhe possibilidade de tomar parte em uma atividade produtiva dos diferentes domínios da economia nacional.

Na Escola Soviética se dá, também, acentuado valor à iniciação no trabalho e à ligação da educação com o trabalho produtivo. Nos últimos anos vem-se fazendo um grande esforço no sentido de se politecnizar o ensino, isto é, no sentido de dar aos alunos das escolas secundárias gerais uma instrução politécnica. Em consequência disso, eles têm a possibilidade não só de aprender os fundamentos das Ciências como, também, adquirem noções das bases científicas gerais da produção industrial e agrícola, especialmente de seus elementos principais, tais como a Energética, a Mecânica, as Tecnologias Mecânicas e Química e respectiva exploração. Exige-se, ainda, que os jovens aprendam, também, os princípios gerais da construção e de funcionamento de uma série de máquinas motrizes e operatrizes, tais como motores elétricos, transformadores, máquinas a vapor, motores de explosão, motores *Diesel*, prensas hidráulicas, tornos, etc. Com a instrução politécnica os alunos aprendem a manejar os mais diversos materiais e os mais diferentes instrumentos.

No plano geral do ensino, novos ramos serão introduzidos para que sejam ministrados conhecimentos básicos da produção industrial e agrícola. Além disso são previstas horas especiais para aprendizagem da prática da exploração industrial nas fábricas, usinas e fazendas.

Os alunos são iniciados no trabalho prático nas oficinas e campos de aprendizagem das escolas, nas fábricas e nas fazendas. Seu trabalho produtivo que depende de grau de instrução que recebeu na escola, realiza-se na confecção de quadros e objetos necessários ao ensino, na eletrificação de escolas e fazendas, na construção de usinas hidráulicas para vilas, em trabalhos de pesquisa de natureza agrícola, em assistência a animais domésticos, etc.

Cada vez toma mais corpo o trabalho que está mais estreitamente ligado com a instrução politécnica e que é executado fora das horas de estudo.

Nas escolas, são criadas sociedades de trabalho visando, principalmente, as máquinas agrícolas, a eletrotécnica, a radiotécnica, etc. Desta maneira, os alunos que saem das escolas, quando entram na vida prática já levam consigo um grande preparo técnico.

Até agora a Escola Secundária tem preparado a juventude quase que exclusivamente para as Escolas Superiores. O crescimento vertiginoso da economia soviética, o desenvolvimento da ciência e da técnica, estão a exigir, agora, dos dirigentes de ensino um novo esforço no sentido de aprimorar mais ainda o nível técnico e cultural do trabalhador.

Existem atualmente na U.R.S.S. mais de 200.000 escolas primárias, sete-nais e secundárias, com mais de 35.000.000 de alunos matriculados. As escolas secundárias atingem a cifra de 34.000. O número de professores das Escolas de Formação Geral é de 1.700.000.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

No sistema de educação comunista adotada pela União Soviética, há para mais de 10.000 departamentos de educação extra-escolar, nos quais são realizados diferentes trabalhos de instrução e de educação. Há, também, vários Departamentos de Educação e de Cultura para adultos que realizam trabalhos extra-escolares com crianças. Esses departamentos colaboram com as escolas consolidando e aprofundando os conhecimentos das crianças aperfeiçoando seus talentos criadores, alargando seus interesses e aprimorando seus dotes intelectuais.

A fim de imprimir a esses departamentos extra-escolares uma ação metódica, foram instituídos Postos Centrais para os jovens Técnicos e os jovens Naturalistas, como também um Posto Central para o Turismo da Juventude. Há na U.R.S.S. 2.382 Palácios dos Pioneiros, Casas dos Jovens Pioneiros e Casas dos Escolares, onde se realizam com as crianças trabalhos de instrução e de educação nos domínios da Ciência, da Técnica, da Literatura, da Arte, da Cultura Física e do Esporte. Os palácios dos pioneiros e as casas dos jovens pioneiros ajudam as escolas na execução de diferentes trabalhos fora das horas da instrução. Organizam e preparam,

também, festas coletivas, tais como o "Dia do Pássaro", o "Dia da Arvore", a "Semana do Jardim", a "Festa das Flores", etc.

Em geral os palácios dos pioneiros e as casas dos jovens pioneiros são belos edifícios. Em Leningrado, por exemplo, a organização dos pioneiros ocupa um dos mais lindos palácios da cidade, o antigo palácio Anitschkov, onde há cerca de 300 quartos. Na montagem das oficinas, laboratórios, *ateliers*, tomaram parte cerca de 200 indústrias e repartições públicas da cidade.

A organização comunista infantil Lenine dos jovens pioneiros é uma organização política de massa para crianças de 9 a 14 anos. O número de jovens pioneiros ultrapassa a casa dos 20 milhões. Essa organização e a Liga da Juventude Comunista Lenine (Consomel) são os maiores auxiliares do professorado na confecção de programas interessantíssimos para as horas de lazer dos escolares. Juntamente com as escolas, aquelas organizações empenham-se em despertar nos jovens o interesse pelo saber, a perseverança e o gosto pelo trabalho, e a vontade de dedicarem sua inteligência e sua energia em prol da felicidade do povo soviético. Na escolas procura-se intensamente desenvolver nas crianças seus dons e sua força criadora.

Os professores organizam esse trabalho. Para isso apóiam-se no espírito de iniciativa das crianças, e o conduzem para solucionar diferentes problemas de vida escolar. A organização dos pioneiros e ao Consomel, cabe dirigi-lo e realizá-lo.

Realizam-se, frequentemente, tardes dos pioneiros, discussões e olimpíadas, festas esportivas e exposições de trabalhos escolares. Fomenta-se a troca de correspondência com estudantes de outras terras.

Milhões de árvores frutíferas já foram plantadas pelos jovens pioneiros. Mais de 25.000 pioneiros e escolares compartilham mensalmente das exposições agrícolas, exibindo suas últimas conquistas no domínio da cultura do trigo, do milho e dos legumes e, também, da criação de gado.

Sociedades de trabalho de jovens mecânicos, tratoristas, torneiros, maquinistas, etc, desenvolvem-se cada vez mais. Enquanto as crianças tomam parte em trabalhos extra-escolares não só se robustecem fisicamente, como também adquirem novos conhecimentos e realizam um trabalho produtivo para a nação.

Nos últimos anos tem sido fomentado entre os jovens o conhecimento do trabalho soviético. Basta que se diga que anualmente mais de 6 milhões de escolas tomam parte em excursões a fim de conhecerem melhor sua pátria. Estas excursões robustecem as crianças, enriquecem seu saber e constituem, ao mesmo tempo, um grande deleite. Todo este trabalho é preparado nas escolas pelos departamentos de turismo da juventude. Estes preparam as vias para as pequenas e grandes excursões, favorecem a fundação de museus de arte nacional, instalam postos de turismo, organizam competições entre os jovens turistas e, também, exposições de arte nacional.

As "Estações dos jovens Naturalistas" desempenham um grande papel no incitamento da criança no sentido de conhecer a natureza e de amar os trabalhos de pesquisa das ciências naturais. Despertam o interesse pelo trabalho de campo, tornam conhecidas das crianças as conquistas das ciên-

cias biológicas, concitando-as a zelar pela natureza e pelo plantio de espécies vegetais nas cidades e nos campos e, também, procuram aprimorar as habilidades práticas nos setores das construções dos pomares, hortas, jardins e estâncias. As estações dos jovens Naturalistas possuem jardins experimentais modelos, viveiros de plantas, estufas, estações meteorológicas, etc. O trabalho destas estações é controlado metodicamente pelo Posto Central dos jovens Naturalistas. Este posto central edita um grande número de folhetos e brochuras com o fim de propagar, em grande escala, as conquistas e os trabalhos de pesquisa feitos pelos jovens naturalistas no domínio das ciências biológicas.

O movimento dos jovens Naturalistas adquiriu o caráter de um movimento de massa. Só na República Federada Russa tomam parte nas sociedades de trabalho dos jovens e naturalistas cerca de 400.000 jovens pioneiros e escolares. Quase todas as escolas das vilas e muitas das cidades possuem jardins e hortas escolares. Neles é feita a cultura de várias espécies de cereais, de árvores frutíferas e de adorno, de flores, etc.

No sistema de trabalho extra-escolar das crianças, as Estações dos Jovens Técnicos desempenham, também, um papel muito importante. Em 1926 foi fundada em Moscou a "Estação Técnica Central para Crianças" com o nome de N.M. Chvernics, a qual é, hoje, o órgão controlador das Sociedades dos Jovens Técnicos. Nessa estação central são executadas as experiências metódicas com as crianças e, baseando-se nelas, são elaborados programas e diretrizes para ser seguidos pelas diferentes sociedades dos jovens técnicos.

Um carinho todo especial é dado pelas estações dos jovens Técnicos distritais, municipais e regionais à propaganda da ciência e da técnica entre os escolares. Preparam, para isso, com os diretores das escolas colóquios e seminários, organizam cursos, zelam pela divulgação ampla das conquistas neste domínio e realizam mostras, exposições, etc.

Nas escolas e nos departamentos extra-escolares o círculo "Mãos Hábeis" tem uma grande expansão entre os escolares. Nele se aprimoram as habilidades das crianças nos trabalhos com papel, cartolina, madeira e folhas metálicas.

Na exposição soviética da Criação Técnica das Crianças, são expostos milhares de trabalhos escolares que atestam, de forma clara e nítida, a capacidade da criança em construir e montar modelos que funcionam de diferentes máquinas, aparelhos de física, de química e de matemática. Preferência especial merecem das crianças os modelos de avião e os trabalhos de técnica de rádio.

Concursos, exposições são organizados frequentemente, com o fim de interessar, ao máximo, as crianças no domínio da ciência e da técnica.

Nos departamentos extra-escolares dá-se também grande importância ao domínio da arte. Em muitos dos "Palácios dos Pioneiros", e "Casas dos Jovens Pioneiros", existem conjuntos de canto e danças. Há milhares de círculos onde existem orquestrar e estúdios para o desenvolvimento das faculdades criadoras das crianças no domínio da música, do bale, do teatro e da declamação. As "Casas para a Iniciação Artística da Criança" que,

preferencialmente, se ocupam da iniciação estética, organizam, também, palestras sobre temas de arte, encontros com os mestres das artes, espetáculos para crianças, festivais, olimpíadas, etc.

Com o fim de desenvolver o poder de imaginação das crianças e, ao mesmo tempo, tornar seus períodos de férias agradáveis, organizam-se jogos infantis, os mais diversos, tanto nas cidades como nos campos.

A educação física é ministrada tanto nas escolas como nos departamentos extra-escolares. Em cada escola, existe uma associação de educação física, da qual fazem parte os alunos. Os trabalhos destas associações apóiam-se na iniciativa e atividades escolares. Anualmente cresce o número de seções de esporte da juventude que são organizadas nas escolas e que se associam às associações de esporte.

Na U.R.S.S. há mais de 1.000 escolas de esporte para a juventude que têm por finalidade preparar jovens para os mais diversos tipos de esporte. Essas escolas são frequentadas por mais de 170.000 crianças.

À educação física se dá, também, muita importância. Anualmente saem dos estabelecimentos de ensino médio e superior e de 106 faculdades e departamentos de escolas superiores de pedagogia, uma quantidade muito grande de especialistas em educação física. Seu número é hoje superior a 50.000. Os campeonatos de futebol, natação, remo, ginástica, etc, entre a juventude tornaram-se uma tradição.

O esporte é a ocupação predileta dos jovens na U.R.S.S. Ele tomou conta da grande massa da população, justificando, assim, o sucesso da juventude soviética em todas as paradas e festas esportivas em que toma parte. Há estádios especiais para a juventude e seções para jovens nos estádios para adultos.

O governo soviético e os sindicatos despendem somas imensas de dinheiro em benefício da saúde das crianças. Em 1957, mais de 6 milhões de crianças e jovens passaram suas férias em casa de repouso para jovens, sanatórios para crianças e casas de turistas para crianças. Para as crianças que passam o verão nas cidades, há nas escolas e parques locais apropriados para que elas se possam distrair convenientemente.

A adoção da iniciação politécnica e o significado cada vez maior da instrução profissional aconselharam uma nova forma de trabalho de verão para as escolas. Esta nova forma fez com que, nestes últimos anos, os alunos das últimas séries das escolas secundárias tivessem uma preferência especial pelos postos da juventude do Consomel. No verão, nesses postos, eles podem trabalhar com grande prazer nas fazendas; tomam conhecimento da satisfação que dá trabalho coletivo e das habilidades necessárias aos trabalhos de campo.

As experiências e observações feitas na U.R.S.S. assinalam que a participação das crianças nos trabalhos dos adultos melhoram seu comportamento em face das atividades produtivas e revigoram seus conhecimentos.

A leitura é outro baluarte de educação extra-escolar. Há na U.R.S.S. mais de 400.000 bibliotecas com mais de 1,5 bilhões de livros. As bibliotecas infantis e os departamentos infantis nas bibliotecas para adultos realizam juntamente com as escolas um trabalho fecundo no sentido de difundir a

literatura infantil. Realizam conferências de leitores, promovem contato com os escritores, organizam diferentes círculos de amigos do livro e fazem, com as crianças, críticas dos diversos livros.

Os escolares preparam exposições de livros e, muitas vezes, têm nas escolas jornais literários manuscritos.

Há na U.R.S.S. uma editora *Detgis*, que publica exclusivamente livros para as crianças e os jovens. Esses livros são preparados pelos melhores escritores, artistas, professores, pesquisadores e pedagogos soviéticos. São editados atualmente na U.R.S.S. 137 jornais e 37 revistas para crianças e jovens.

Desde 1944, realiza-se por ocasião das férias escolares da primavera, uma festa de massa que recebe o nome de "Semana do Livro Infantil". Nos dias dessa semana, promove-se o encontro de escritores e poetas com seus jovens leitores, promovem-se serões e conferências literárias e abrem-se bazares de livros.

Em 1950, fundou-se na República Federada Russa a "Casa do Livro Infantil" que não é mais que um departamento de fomento científico de literatura infantil e da metodização da leitura para crianças. Esse departamento que zela pela qualidade da literatura da juventude, desempenha um papel importante na educação da criança. Ele zela pelos interesses e pelas necessidades do jovem leitor.

Ajudam o trabalho extra-escolar das crianças as mais diferentes camadas da sociedade soviética e, em especial, os sindicatos e o Consomel. As grandes fábricas têm casas de cultura especiais para crianças. Há também uma vasta rede de setores infantis nos Palácios de Cultura e Clubes de Adultos.

Os engenheiros e os técnicos organizam "Sociedades de Trabalho para a Criação Teórica" ou "Clubes dos Jovens Técnicos". As Estradas de Ferro Infantis instaladas pelo Ministério da Viação, são extremamente apreciadas pelas crianças.

ESCOLAS PROFISSIONAIS

Com a preparação do trabalhador qualificado, ocupam-se os Departamentos de Ensino e as Escolas das Reservas de Trabalho do Estado e as Escolas Profissionais e Técnicas dos diversos Ministérios. Atualmente há um sistema das Reservas de Trabalho do Estado, que compreende mais de 3.000 departamentos de ensino, onde são preparados trabalhadores qualificados de mais de 600 especialidades. Estabelecimentos de ensino para artífices, maquinistas, mineiros com cursos de 2 anos instruem os jovens trabalhadores para diversos ramos de indústria e da técnica ferroviária. Nesses estabelecimentos são admitidos jovens de ambos os sexos em idade de 15 e 16 anos que tenham terminado o curso ginasial.

Um outro tipo de estabelecimento de ensino das Reservas de Trabalho do Estado, são as Escolas Profissionais de Construção, de Mineração e de Mecânica. Elas formam trabalhadores de Massa para as indústrias da construção, da metalurgia, do petróleo e para as fábricas de máquinas, de

equipamento elétrico, de equipamento químico, de papel, etc. A duração dos cursos é de 10 a 12 meses.

Todas as questões que dizem respeito à iniciação e instrução do jovem trabalhador estão a cargo do Estado. Os departamentos de ensino e as escolas das Reservas de Trabalho têm uma base material fixa. Os estudantes são mantidos pelo Estado, recebendo para isso alimentação, vestimenta, material de ensino e habitação.

Com o fim de estabelecer uma ligação íntima da instrução com a prática, existe entre os estabelecimentos de ensino e a indústria um contato muito estreito, de modo que os estudantes não só aprendem seu ofício, como também tomam parte ativa no trabalho produtivo e nos encargos da indústria, das estradas de ferro e de outros ramos da economia soviética.

Há, também, departamentos especiais de ensino nas fazendas para a formação profissional de tratoristas e mecânicos.

Novos tipos de escolas profissionais estão sendo fundadas agora na U.R.S.S. com cursos de duração variando de 6 a 24 meses. Exigem que os alunos tenham o curso secundário de 10 anos. Essas novas escolas têm por finalidade preparar mais solidamente os trabalhadores que se destinam a trabalhar com máquinas operatrizes, turbinas a vapor, turbinas hidráulicas, máquinas automáticas, etc.

ESCOLAS TÉCNICAS E SUPERIORES

Nos estabelecimentos de ensino médio, tais como Escolas Técnicas, Escolas Normais, Escolas de Medicina, etc. a duração do ensino será de 4 anos, quando o aluno só tem o curso setenal e de 2 anos se ele tiver o curso secundário.

Estes estabelecimentos formam especialistas de qualificação média para diferentes ramos da economia e cultura soviética. É o caso dos técnicos, auxiliares de agrônomo, zootécnicos, professores de escolas primárias e setenais, bibliotecários, etc. O jovem que faz estes cursos tem direito, depois de trabalhar 3 anos em sua especialidade, de ingressar numa escola superior. Atualmente, estão matriculados nesses cursos de ensino médio mais de 2 milhões de jovens.

O número de estabelecimentos de ensino superior é hoje de 767 com mais de 2 milhões de alunos matriculados. Neste número, estão incluídos 38 Universidades e 195 estabelecimentos superiores de ensino de engenharia e cerca de 100 escolas superiores para agrônomos e zootécnicos. As universidades soviéticas só se ocupam do ensino da filosofia, das ciências e das línguas. Assim é que a Universidade de Moscou, considerada pelos soviéticos como o maior estabelecimento de ensino superior do mundo, compreende-13 faculdades, assim distribuídas:

- 1) História
- 2) Ciências Jurídicas
- 3) Economia
- 4) Filosofia

- 5) Filologia
- 6) Jornalismo
- 7) Línguas do Oriente
- 8) Matemática e Mecânica
- 9) Física
- 10) Química
- U) Biologia e Solos
- 12) Geologia
- 13) Geografia

A duração de ensino nas 7 principais faculdade é de 5 anos e nas 6 últimas de 5 1/2 anos.

Além dessas faculdades existe uma especial para os estudantes estrangeiros aprenderem Russo. O período letivo é de 1 ano, apenas.

Nesta Universidade de Moscou que recebeu o nome de L. V. Lemenessov, seu fundador, há cerca de 200 anos, estudam 25.000 jovens, existem 210 cátedras, 148 auditórios, mais de 100 laboratórios, cerca de 6.000 alojamentos para estudantes, 3 museus, 3 observatórios, 2 jardins botânicos, 3 institutos de pesquisa, 8 estações científicas de estudo. Labutam 2.500 professores e auxiliares de ensino dos quais 89 são membros efetivos ou membros correspondentes das Academias de Ciências da U.R.S.S.

Esta Universidade possui um edifício central com 32 andares e vários outros edifícios onde estão localizadas algumas faculdades, alguns laboratórios, os alojamentos para professores e alunos, etc.

Há ainda na União Soviética mais de 50 escolas superiores de arte: Conservatórios, Escolas de Arquitetura, Escolas de Teatro, Escolas de Pintura, etc.

Nos estabelecimentos superiores de ensino de engenharia, estudam mais de 700.000 jovens. Em 1958, formaram-se 98.000 engenheiros na U.R.S.S.

O acesso aos estabelecimentos de ensino superior, se faz por meio de um exame vestibular. Setenta e cinco por cento dos alunos matriculados nesses estabelecimentos recebem, para estudar, um salário do governo, independentemente da gratuidade de ensino.

Todos os professores dos estabelecimentos de ensino superior são obrigados a prestar concurso de 5 em 5 anos. Seus salários atingem os níveis mais altos dos salários dos trabalhadores russos e são os seguintes:

Catedráticos	4.000 a 5.000 rublos mensais
Docentes	3.200 rublos mensais
Assistentes	1.750 rublos mensais

Note-se que 10 rublos valem 1 dólar e, mais, que os professores ainda podem receber outros proventos, tais como os provenientes da venda de livros, de consultas técnicas, etc. Todavia esses proventos adicionais não podem ultrapassar de 50% o salário básico. Para se poder ajuizar do padrão de vida destes homens, deve-se levar em conta que a habitação é praticamente gratuita, que seus filhos têm ensino gratuito e, muitas vezes, remu-

nerado, que a assistência médica corre por conta do Estado e sua velhice é amparada, também, pelo Estado.

Além de extensa rede de estabelecimentos de ensino superior, desenvolveu-se, também, de forma acentuada o ensino por correspondência e o ensino noturno, sem prejuízo do trabalho diurno. Há atualmente na U.R.S.S. 22 Institutos de Ensino por correspondência, mais de 450 departamentos de ensino por correspondência nos estabelecimentos de ensino superior, 41 escolas técnicas por correspondência e um grande número de departamentos de ensino por correspondência nas Escolas Técnicas. Somente no Instituto Politécnico por correspondência da União Soviética estudam cerca de 32.000 jovens. O número de estudantes que estudarão nos estabelecimentos de ensino noturno e por correspondência atingirá em 1960 a cerca de 1 milhão.

As Escolas Superiores por correspondência têm postos de consultas em diferentes cidades e fábricas. Nestes são ministradas preleções, trabalhos de laboratório e de consulta para os estudantes de ensino por correspondência.

Em 1956 foram adotadas para os jovens de 14 a 16 anos, um dia de trabalho de 4 horas e para os jovens de 16 a 18 anos, um dia de trabalho de 6 horas, a fim de que eles possam obter, além de uma educação gratuita, também, mais tempo livre para se dedicarem ao estudo e ao desenvolvimento cultural.

Para o preparo de cientistas e professores de escolas superiores, há, nos Institutos de Pesquisas e nas Escolas Superiores, lugares de Aspirantes Científicos. A instrução desses aspirantes é ministrada gratuitamente, recebendo eles, ainda, um ordenado de 700 a 800 rublos. Além desse ordenado, ainda lhes é dado mais o ordenado de um mês para a aquisição de literatura técnica.

Para obtenção do grau científico de Candidato da Ciência, os aspirantes se submetem a uma série de provas e são obrigados a defender uma tese sobre assunto de sua especialidade, perante uma banca constituída de professores da Escola. Aos candidatos da Ciência é dada a possibilidade de preparar uma outra tese para a obtenção de mais alto grau científico que é justamente o grau de Doutor. Esta tese deverá, também, ser defendida perante uma banca de professores e aprovada pela Comissão de Classificação Superior do Ministério da Educação Superior da U.R.S.S., a qual é constituída dos mais proeminentes cientistas do país.

Os aspirantes aos graus científicos na U.R.S.S. são encorajados de todos os modos. Para completarem a tese de Candidato ou Doutor, aos instrutores, auxiliares de ensino das Escolas Superiores onde têm a oportunidade de se dedicarem à pesquisa científica, uma vez que só devem dedicar ao magistério duas ou três horas por dia, concedem três meses de férias, com ordenado integral. Um outro processo de se prepararem os candidatos da ciência é o de preparar-lhes cursos de pós-graduação, com duração de três anos. Todos os alunos desses cursos recebem ordenados do Estado. Há

também cursos de pós-graduação, com duração de um ano, para os instrutores que querem ser candidatos à Ciência. Durante esse ano eles continuam recebendo seus ordenados.

ENSINO DE ENGENHARIA

O ensino da engenharia é professado em escolas superiores de engenharia de dois tipos: O Instituto Politécnico e o Instituto Especializado.

Os Institutos Politécnicos são estabelecimentos de ensino superior com muitas faculdades ou departamentos, onde se formam especialistas para os diferentes ramos da indústria. Um dos maiores institutos deste tipo é o Instituto Politécnico de Lenigrado, o qual compreende diversas faculdades, tais como a de Metalurgia, a de Mecânica e de Construção de Máquinas, a de Hidrotécnica, a de Engenharia de Rádios, a de Eletrotécnica, etc. Outros grandes institutos desse tipo são o Instituto Politécnico de Carcov com 14 faculdades, o Instituto Politécnico dos Urais com 13 faculdades e muitos outros.

Os institutos especializados, preparando especialistas para um ramo particular da economia nacional, pertencem ao segundo tipo.

Os Institutos especializados de minas são muito numerosos na U.R.S.S. e o número de engenheiros de minas que se formam por ano, ultrapassa a unidade dos milhares. Institutos especializados de petróleo e Faculdades de petróleo (em Moscou, Lenigrado, Grozni, Lvov, Ufa, Bucu e outras cidades) forma especialistas na extração e tratamento de petróleo e dos gases naturais.

Várias escolas superiores preparam engenheiros metalúrgicos. Algumas delas, como os Institutos de Metalurgia da Sibéria e de Magnitogorsk, funcionam junto às usinas siderúrgicas. Escolas Superiores semelhantes a estas foram fundadas, também, na Ásia Central, no Cáucaso e em outros centros siderúrgicos.

Quase todas as escolas de engenharia soviéticas formam engenheiros mecânicos para os diversos ramos da indústria. Além de Moscou, Lenigrado, Stalingrado, etc, há várias cidades que possuem institutos especializados de construção de máquinas. Cerca de 40 institutos especializados preparam engenheiros eletricitas, engenheiros de energia e engenheiros de rádio. Vários estabelecimentos de Ensino Superior de engenharia têm cursos de química, madeira, celulose, papel, indústrias leves e de alimentação, de transportes terrestres, marítimos e aéreos.

Como exemplo de um Instituto Politécnico temos o Instituto Politécnico da Bielorrússia. Esse instituto tem as seguintes faculdades:

- 1) Faculdade de Mecânica
- 2) Faculdade de Tratores e de Automóveis
- 3) Faculdade de Energia
- 4) Faculdade de Tecnologia e **Química**
- 5) Faculdade de Engenharia **Civil**

- 6) Faculdade de Hidrotécnica
- 7) Faculdade de Turfas

As sete faculdades têm as seguintes especialidades:

- 1) Faculdade de Mecânica
 - a) Tecnologia da Engenharia Mecânica
 - b) Ferramentas e instrumentos para trabalhar metais
 - c) Máquinas e Tecnologia do Tratamento com Pressão
 - d) Equipamento e Tecnologia das cadeiras
 - e) Aparelhos e máquinas da produção química
- 2) Faculdades de tratores e de automóveis
 - a) Automóveis e tratores
 - b) Exploração de transportes por automóveis
- 3) Faculdade de Energia
 - a) Instalações de energia térmica nas usinas de energia elétrica
 - b) Usinas de energia elétrica, redes e sistemas
 - c) Eletrificação das empresas e instalações industriais
- 4) Faculdade de Tecnologia Química
 - a) Tecnologia dos silicatos
 - b) Tecnologia da produção de fermentos
- 5) Faculdade de Engenharia Civil
 - a) Arquitetura
 - b) Engenharia Civil
 - c) Abastecimento de água e esgotos
 - d) Suprimento de gás, calefação e ventilação
- 6) Faculdade de Hidrotécnica
 - a) Construção de barragens e de estações de energia hidráulica
 - b) Máquinas e equipamentos para construção e estradas
- 7) Faculdade de Turfas
 - a) Exploração dos depósitos das turfas
 - b) Máquinas para exploração das turfas

INSTITUTO DE ENGENHARIA CIVIL, DE MOSCOU

Este Instituto tem 7 faculdades:

- 1) Faculdade de Construção Civil e Construção Industrial
- 2) Faculdade de Hidrotécnica-Construções
- 3) Faculdade de Abastecimento de Gás e Calor
- 4) Faculdade de Abastecimento de Água e Canalização
- 5) Faculdade de Urbanismo e Economia
- 6) Faculdade de Produção de Concreto Armado Pré-fabricado
- 7) Faculdade de Construção de Máquinas para Construção Civil

Dessas faculdades a que tem mais alunos é a primeira. Nela existem cerca de 300 alunos em cada série. Há 5.000 alunos matriculados nesse Instituto. O curso em qualquer das faculdades é feito em 5 anos. O período de férias nos dois primeiros anos é de dois meses. Nos outros anos o período de férias varia de 1 a 1 1/2 meses. Há na U.R.S.S. 65 Institutos de Engenharia Civil.

Como exemplo de um instituto de engenharia especializada, citemos o Instituto de Minas de Caraganda, o qual abrange os seguintes ramos:

- a) Exploração dos depósitos de matéria-prima
- b) Eletromecânica das minas
- c) Construção das empresas de minas
- d) Levantamento das minas

A admissão num Instituto de Engenharia é feita através de um exame vestibular, o qual compreende língua e literatura russas, matemática, física e uma língua estrangeira.

Os estudantes que mais se distinguem no curso, isto é, aproximadamente, quatro quintos, recebem ordenados crescentes com a série que estão. Os ótimos alunos ainda recebem uma gratificação extra de 25% do seu ordenado. Os ótimos alunos que tomam parte em trabalhos de pesquisa, recebem bólsas-de-estudo especiais que levam o nome de grandes cientistas ou grandes estadistas e que podem atingir até 800 rublos por mês ou sejam 80 dólares.

Os estudantes que não residem na cidade em que estão localizados os institutos, hospedam-se, em geral, em hotéis onde pagam apenas 15 rublos por mês, tendo direito a habitação, calefação, luz, roupa de cama, limpeza, etc.

Em qualquer estabelecimento de ensino superior, não se paga nenhuma taxa, isto é, o ensino é completamente gratuito. Durante o período de trabalho prático na indústria ou na agricultura, os estudantes recebem, além de seus ordenados, uma ajuda de custo para as viagens e passagem gratuita.

Os estudantes dispõem ainda de estadas e campos de esporte, clubes, palácios de cultura, casas de férias e sanatórios. As passagens para viagem às casas de férias e sanatórios ou são gratuitas ou são compradas com desconto de 70%. Todos eles dispõem de assistência médica gratuita.

O período de duração dos cursos normais nos Institutos de Engenharia é de cinco ou de cinco anos e meio, dependendo da especialidade. Para cada especialidade, há um *curriculum* preparado pelo Instituto e aprovado pelo Ministério da Educação Superior da U.R.S.S. Como os estabelecimentos superiores da educação técnica têm tradições didáticas próprias, seus *curricula* diferem, consideravelmente. Como regra geral, porém, todos os institutos politécnicos e um grande número de institutos especializados preparam seus alunos de acordo com planos individuais elaborados tendo em vista as suas normas científicas. A técnica moderna exige que o enge-

neiro tenha uma base sólida de matemática e de física e, também, um conhecimento profundo dos assuntos científicos e técnicos relativos à sua especialidade. Daí a razão por que as matérias de engenharia geral e científica ocupam um lugar importante nos *currícula* dos Institutos de Engenharia Soviéticos. Como consequência desta orientação resulta ser o engenheiro soviético altamente preparado, podendo ser transferido, facilmente, de uma empresa para outra e dirigir trabalhos de empresas industriais complexas.

Vários são os métodos de ensino adotados pelos institutos de engenharia, mas, quaisquer que sejam, eles têm um objetivo comum a todos, qual seja o de desenvolver, ao máximo, o talento e a habilidade de cada estudante.

O principal método usado pelos institutos consiste em ministrar um curso sistemático de preleção, o qual absorve cerca da metade do tempo escolar. A outra metade do tempo é absorvida com outras formas de ensino em que predomina o trabalho independente do aluno.

Entre estas formas destaca-se como mais importante a prática de laboratório, que é realizada de acordo com a diretriz individual cuidadosamente elaborada pela cátedra. O aluno recebe uma diretriz, prepara seu equipamento de laboratório, traça o esquema de suas experiências, anota os resultados e tira suas conclusões.

Muitos estudantes organizam círculos científicos que funcionam sob as vistas dos professores, são membros de sociedades científicas de estudantes, etc, o que lhes permite participar em trabalhos de pesquisas, os quais são sempre encorajados pelos institutos e nas cidades, notando-se, ainda, que os melhores são publicados em revistas e *symposia* especiais e seus autores recebem, por eles, prêmios.

A par da prática de laboratório, os alunos são chamados a executar exercícios de matemática, de mecânica teórica, materiais e de muitas outras matérias. Ao fazerem seus exercícios na presença de um instrutor, os estudantes são obrigados a fazer cálculos numéricos, desenhos gráficos, resolver problemas, etc, tudo relativo à matéria exposta nas preleções. Exames orais e trabalhos escritos são outros métodos de verificação do aproveitamento dos alunos.

A elaboração de cálculos numéricos e o desenho de gráficos constituem os primeiros passos na aplicação independente, pelos alunos, dos conhecimentos teóricos à prática. Em algumas cadeiras o aluno é obrigado a fazer um projeto ao terminar seu estudo. Na cadeira de elementos de máquinas, por exemplo, os alunos de todos os institutos de engenharia elaboram um projeto que vem acompanhado da memória de cálculo e memória justificativa. Nos institutos de construção de máquinas, este trabalho é precedido de um projeto relativo à teoria das máquinas e dos mecanismos. Em outros institutos, são escritas dissertações sobre assuntos de engenharia geral e, posteriormente, elaborados projetos sobre assuntos de disciplinas especializadas, fuisse método torna possível aos estudantes não só adquirirem conhecimentos básicos, como, também, se familiarizarem com os processos da arte de projetar, cientificamente.

O trabalho prático nas oficinas do Instituto ou em empresas e fábricas é uma outra modalidade muito importante da formação do engenheiro soviético, a qual lhe dá mais facilidade de adquirir conhecimentos práticos de sua especialidade.

Nas oficinas dos institutos, os estudantes familiarizam-se com os equipamentos para trabalho de metais, madeira, plásticos e outros materiais, aprendendo a manejá-los com eficiência. No fim de cada curso prático os estudantes são obrigados a preparar uma máquina-ferramenta para o trabalho, planejar o beneficiamento de determinado produto e, finalmente, beneficiá-lo ele próprio.

A prática de oficina se faz, principalmente, nos primeiros dois anos do curso, servindo de base à prática nos últimos anos, a qual dura de vinte a trinta e cinco semanas e se realiza em fábricas, usinas, minas, construções civis, etc, onde são empregadas as técnicas mais modernas.

Como regra, durante a prática "industrial", os estudantes trabalham em dois ou três dos mais importantes setores de sua especialidade futura. Ai eles fazem suas observações e colhem os dados necessários para elaboração de seu relatório que será defendido perante uma comissão formada de 2 ou 3 instrutores designados pelo chefe do curso. Se o relatório não for considerado satisfatório, o estudante será obrigado a repetir sua prática "industrial".

O trabalho prático dos estudantes é supervisionado por seu instrutor e por especialistas experimentados indicados pela empresa industrial em que está sendo realizado aquele trabalho prático.

Durante a prática nas empresas industriais, os estudantes recebem uma ajuda de custo e se hospedam gratuitamente em hotéis. Se as condições de trabalho não forem, muito salubres, eles ainda recebem alimentos especiais.

Os jovens realizam exercícios práticos em empresas industriais três vezes durante seu curso, sendo que o último precede à preparação de seu trabalho para a obtenção do diploma, o que, incontestavelmente, é de grande vantagem, pois permite e facilita a colheita de elementos para aquele trabalho. Em geral, o exercício prático que precede a elaboração do trabalho para a obtenção do diploma, se faz na empresa industrial, onde deverá ir trabalhar o jovem engenheiro após sua diplomação. Ele dura de vinte a vinte e cinco semanas. Os temas destes trabalhos são os mais variados possíveis. Normalmente o estudante recebe uma ordem para elaborar o projeto de um objeto complexo de acordo com sua especialidade, como, por exemplo, de um automóvel, de uma fábrica, de uma usina hidrelétrica, de um edifício, de uma locomotiva Diesel, de um aeroplano, etc.

Este projeto compreende de 8 a 12 folhas de desenho, memória de cálculo e memória justificativa. Em certas especialidades, como, por exemplo, metalografia, solda, etc, permite-se substituir o projeto por um relatório referente a trabalhos de pesquisa. Todavia, cumpre salientar que se dá sempre preferência ao projeto, pois esse permite ao estudante revelar-se plenamente, como futuro engenheiro. Nos últimos dez anos, os projetos apresentados pelos estudantes para a obtenção de diploma de engenheiro têm sido utili-

zados, muitas vezes, para a construção de novas máquinas, novos aparelhos, novos equipamentos, novos edifícios e novas fábricas. Os instrutores verificam se os estudantes executam a tempo todos os seus encargos e, também, se suas soluções estão certas.

No fim de cada série, aproximadamente uma semana antes dos exames, os estudantes são submetidos aos testes previstos pelos *curricula*. Só aqueles que satisfazem a estes testes prestam exames perante uma banca examinadora formada de professores e docentes das respectivas cadeiras.

Os estudantes que tiverem sido aprovados nos exames das cadeiras de todas as séries e que tiverem completado seu projeto para a obtenção do diploma são, então, autorizados pelo Diretor do Instituto a defender aquele projeto. A defesa se faz, publicamente, perante uma Comissão formada de representantes das cátedras de ciências gerais, de engenharia e, também, das empresas industriais. Ao se fazer o julgamento de um projeto elaborado para a obtenção do diploma, dá-se muito valor à opinião dos revisores que, em geral, são engenheiros ou cientistas trabalhando na mesma especialidade.

Os estudantes que obtêm nota "ótima" em três quartos de todas as cadeiras de seu curso e nota "boa" nas outras e que na defesa de seu projeto final obtêm, também, nota ótima, recebem seu diploma com uma menção honrosa. Isto lhes dá facilidades nos cursos de pós-graduação e, também, lhes permite obter melhores encargos nas empresas industriais. Todo graduado dos estabelecimentos superiores de ensino de engenharia tem garantido seu diploma de engenheiro e quatro semanas de férias pagas pelo Estado. Após esse período ele inicia suas atividades práticas na empresa para que foi designado com o seu consentimento. Depois de 2 anos de vida prática, período em que, decerto, adquiriu suficiente experiência de produção, ele poderá retornar ao Instituto de Engenharia e continuar seus estudos como aluno do curso de pós-graduação.

Todos os institutos mantêm um contato muito íntimo com seus antigos alunos. Isto não só permite que os institutos tomem conhecimento dos aspectos positivos e negativos de seu ensino, como, também, ajuda os jovens engenheiros a melhorar seus conhecimentos.

NOMEAÇÃO DOS JOVENS ESPECIALISTAS

Os jovens soviéticos têm pleno conhecimento de que não ficarão sem trabalho e que uma missão interessante, de acordo com sua vontade, os aguarda.

Aqueles que terminam o curso de uma escola de formação geral ou ingressam numa escola profissional ou escola superior ou se iniciam no trabalho produtivo de uma empresa industrial ou agrícola, aqueles que terminam o curso de uma escola superior ou profissional, sabem que lhes é assegurado um emprego em sua especialidade. A escolha desse emprego é feita levando em conta suas aptidões, a residência de sua família e sua vontade pessoal.

Após o término de seus estudos, o jovem adquire uma série de vantagens. Obtém uma licença de um mês com ordenado. Aquele que é encaminhado logo para uma atividade produtiva na indústria ou na apicultura, recebe ajuda de custo equivalente a um mês de ordenado e, mais, o pagamento de sua passagem e de sua família até o local de trabalho.

A economia planificada permite determinar, com exatidão, o número de especialistas de que necessita o Estado e, portanto, o número de vagas em cada estabelecimento de ensino. Não existe na U.R.S.S. falta de trabalho em qualquer setor de produção.

GARANTIAS MATERIAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação está expresso na Constituição da U.R.S.S. file é garantido por uma série de medidas oficiais; pelo ensino setenal obrigatório pela adoção do ensino secundário de 10 anos; pela gratuidade de qualquer tipo de instrução: primária, secundária, profissional e superior; Por um sistema de bônus-de-estudo nos estabelecimentos de ensino profissional superior, e pela instrução gratuita nas empresas, nas fábricas e nas fazendas.

Cada ano a verba dedicada à instrução e à educação cresce no orçamento da União Soviética. O desenvolvimento vertiginoso da educação escolar exige, cada dia, novos estabelecimentos de ensino.

O número de livros didáticos editados na U.R.S.S. em 1957 ultrapassou a casa dos 250 milhões. Estes atingem hoje a 26% de todos os livros editados. Os autores desses livros são sempre os melhores professores.

O PROFESSORADO

O número de professores na U.R.S.S. ultrapassa hoje a casa de 1.800.000. O seu trabalho humano e nobre é dignificado: merece o reconhecimento sincero de todo o povo soviético. O governo é o primeiro a lhe dar a posição que merece repetindo com o grande pedagogo russo Jan Ames Komenski que a profissão do magistério é a mais nobre que existe sobre a terra.

O governo soviético mediante decreto oficial estabeleceu para os professores uma série de dignidades honoríficas que são assinaladas Por meio de títulos e medalhas. O título máximo é o professor emérito da União Soviética, o qual só é concedido àqueles que mais se distinguem nas atividades do magistério. Só na República Federada Russa, há mais de 3.000 professores eméritos. Muitos professores têm o título de "trabalhador qualificado da educação do povo".

O governo soviético preocupa-se, seriamente, em elevar, cada vez mais, a posição do professor. Os professores que exercem atividades de magistério durante mais de 25 anos, recebem uma pensão adicional de 40% de seu salário regular. Os professores das vilas têm casa, luz e calefação gratuita. A eles o governo dá um crédito, a longo prazo, para a construção de sua casa própria.

Os professores são membros dos "Sindicatos dos Trabalhadores da Educação, das Escolas Superiores e dos Estabelecimentos Científicos". Estes sindicatos, além de zelarem por uma posição de destaque material e social dos professores, procuram, também, desenvolver e utilizar a experiência dos grandes pedagogos, incentivar a iniciativa criadora dos mestres e despertar seu interesse pelo aperfeiçoamento cada vez maior do ensino nas escolas. Os sindicatos possuem uma grande rede de "Casas do Professor", as quais dirigem trabalhos de educação e de ilustração, e servem para descanso dos mestres. Mais de 400.000 professores fazem parte das sociedades de trabalho de seus clubes e procuram as "Casas do Professor" para ali descansarem, ouvirem uma conferência, lerem um bom livro, assistirem a um filme e trocarem ideias com sábios, escritores e mestres da Pedagogia.

As excursões, o turismo e os esportes, representam um grande papel na vida dos professores. Em 1955, o número de professores e trabalhadores do ensino, que fizeram turismo na U.R.S.S., ultrapassou o número de 700.000. Os sindicatos são os financiadores dessas viagens, gastando com isso alguns milhões de rublos.

O número de pedagogos soviéticos cresce constantemente. Os estabelecimentos de ensino de pedagogia dão aos estudantes uma educação profissional e politécnica tão necessária ao trabalho nas escolas. Nos *curricula* das Escolas Superiores de Pedagogia, a prática pedagógica dos estudantes nas escolas das cidades e das vilas e nas estações dos pioneiros ocupa um lugar de destaque. Com este objetivo, existe em cada estabelecimento de ensino de pedagogia, uma escola experimental própria, onde os estudantes praticam e onde são executadas, sob as vistas da cadeira de pedagogia, pesquisas relativas à instrução e à educação.

Milhares de professores têm a possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e aprimorar sua educação por meio dos estudos por correspondência. Os estudantes por correspondência, quando têm de prestar exames, recebem uma licença especial, correndo as despesas de viagem até o local onde se realizam aqueles exames por conta dos estabelecimentos de ensino.

O professor soviético progressista, isto é, homem de educação polimórfica, possuidor de uma visão cultural e político-social imensa, amante da ciência, profundo conhecedor de sua especialidade e dotado da faculdade de ensiná-la aos alunos, têm garantido não só seu sucesso no magistério como, também, a gratidão e a veneração dos escolares.

Os esforços dos órgãos responsáveis pela educação do povo soviético são dirigidos no sentido de estimularem as energias criadoras dos professores, de propagarem a experiência pedagógica dos grandes mestres e utilizá-las em benefício da coletividade estudantil. Um dos pontos característicos da dedicação dos professores soviéticos é o interesse que eles têm pelo aperfeiçoamento da educação e da instrução, o que se comprova pelas soluções felizes que têm sabido dar a todos os difíceis problemas que dizem respeito à teoria e prática da vida estudantil.

Institutos de aperfeiçoamento para professores nas diversas regiões e gabinetes pedagógicos nos círculos e cidades ajudam os professores na sua luta pelo maior saber pedagógico. Nestes institutos são realizados cursos, conferências e seminários, são feitas consultas e trocas de experiência pedagógica e os professores tomam conhecimento do que há de mais moderno no domínio das publicações científicas e literárias. Especialmente necessário para o aperfeiçoamento cultural dos professores é o contato que devem ter com o que há de mais moderno nas literaturas metódica e pedagógica.

Há na U.R.S.S. 58 jornais de metodologia e pedagogia com uma tiragem de mais de 14 milhões de exemplares. Além disso, há ainda 15 revistas especializadas nesse domínio.

A Academia de Ciências Pedagógicas da República Federada Russa, fundada em 1943, presta valoroso auxílio aos professores. Sua finalidade principal e o aperfeiçoamento científico de todas as soluções dos problemas que dizem respeito à Pedagogia Geral e Especial, à História da Pedagogia, à Psicologia, à Higiene Escolar e aos métodos de instrução dos diversos assuntos da escola de formação geral. A Academia se ocupa, também, da educação dos quadros de professores, do desenvolvimento da educação popular e da democratização dos conhecimentos pedagógicos. A Academia ajuda a escola na solução dos problemas atuais de instrução e educação, colaborando com os professores e os órgãos governamentais responsáveis pela educação na execução de seu trabalho criador.

Os ordenados dos professores são os mais elevados de toda a União Soviética. Eles chegam a receber por mês 5.000 rublos e mais os rendimentos provenientes de direitos autorais de trabalhos publicados que podem chegar até 50% de seu ordenado ou sejam mais 2.500 rublos por mês. Para se ter uma ideia precisa do que isso significa, basta dizer que o salário mínimo na U.R.S.S. é de 400 rublos por mês.

A EDUCAÇÃO E A INSTRUÇÃO DAS MULHERES

As mulheres têm o mesmo direito à educação e à instrução que os homens. O número de mulheres matriculadas nas Escolas Profissionais e nas Escolas Superiores é hoje muito grande. Assim é que entre 1.684.000 de alunos matriculados nas escolas profissionais, 54,8% são do sexo feminino. Entre 1.217.000 de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino superior, 52,3% são do sexo feminino. Nos números dados acima, não estão incluídos alunos matriculados nas escolas de ensino por correspondência.

Em certos estabelecimentos de ensino superior, predominam as mulheres. Nas escolas superiores industriais de alimentação elas são 75%; nos da indústria leve e têxtil, 74,5%; nos institutos de medicina, 71%; nas Universidades e Institutos de Pedagogia, 67%. Em outros estabelecimentos de ensino superior elas são minoria. Assim é que nas Escolas Superiores de Construção, seu número atinge 40% dos alunos matriculados; nos Institutos Agrícolas, 37%; nas escolas superiores de metalurgia, 31%; nos institutos de

geologia, 31%; nos institutos de construção mecânica, 23%; e nos institutos de minas, 16,5%.

E interessante notar que, hoje, na U.R.S.S. 53% das pessoas que têm instrução superior são mulheres e que entre os médicos elas são 76% e entre os professores 70%. Mais de 76% dos trabalhadores ocupados nos estabelecimentos científicos e educativos, são mulheres.

Há cerca de 10.000 mulheres trabalhando em pesquisas científicas, 42,3% dos pesquisadores da Academia de Ciências da U.R.S.S. são mulheres. Mais da metade de entre elas têm o grau de doutor ou de candidatas das ciências.

SERVIÇO MILITAR

É interessante registrar aqui que, enquanto o serviço militar é obrigatório e dura três anos para todos aqueles que não ingressaram nas Escolas Superiores, êle não é prestado pelos que ingressaram nelas. Os estudantes de nível universitário ficam, totalmente, dispensados de qualquer exercício de caráter estritamente militar. Recebem, quando muito, durante, no máximo, uns três meses, algumas noções teóricas de medidas relativas à defesa nacional.

CONCLUSÕES

Acreditamos, sinceramente, que o alto grau de instrução do povo soviético e sua elevada cultura são os responsáveis pelo grande progresso material e moral que pudemos constatar na visita que tivemos ocasião de fazer à U.R.S.S. e que ninguém mais no mundo pode obscurecer. A edificação socialista que atinge, hoje, naquela nação seu pensamento culminante, não é mais do que o produto do esforço árduo e dedicado de seus cientistas, engenheiros, técnicos e operários qualificados. Estes realizam, em conjunto, o mais belo trabalho de engrandecimento de uma nação. Os sindicatos que são os órgãos que zelam pelo bem-estar de todos os trabalhadores soviéticos dirigem, através das Sociedades da Ciência e da Técnica, este grande e nobre empreendimento. A essas Sociedades da Ciência e da Técnica que nos distinguiram com o honroso convite de uma visita oficial à U.R.S.S. cabe hoje o elevado mister de conduzir a União Soviética para o seu mais glorioso destino. — (*Revista do Clube de Engenharia*, Rio)

O PREPARO DE TÉCNICOS NA UNIÃO SOVIÉTICA

MAURÍCIO JOPPERT DA SILVA

Quando se instituiu o regime comunista na Rússia, em 1918, o ensino técnico de grau médio e o superior modelavam-se pelos métodos alemães, o que vinha acontecendo desde o início do século XX. E, de um modo geral, era bem cuidado.

Foi Pedro, o Grande, que fundou em 1701 em Moscou a primeira escola técnica russa, com o nome de Escola de Ciências Matemáticas e de Navegação, destinada a preparar técnicos especializados para os diversos serviços públicos. Em 1773 fundou-se, em São Petersburgo, o Instituto de Minas que exerceu uma grande influência sobre o ensino técnico superior na Rússia por várias gerações.

Em 1914, por ocasião da 1ª Grande Guerra, a Rússia possuía 16 estabelecimentos de educação técnica superior com um total de 21.000 alunos.

O colapso econômico generalizado, que se seguiu à derrota do Governo Provisório em outubro de 1917, e a guerra civil que lhe sucedeu paralisaram, por assim dizer, o sistema educacional russo. No período de recuperação da Nova Política Econômica, de Lenine, que sucedeu ao terror e ao "comunismo de guerra", antigas universidades e outras escolas de educação superior reassumiram gradualmente suas funções tradicionais, embora em um ambiente bastante diverso. Seus estudantes eram admitidos sem os antigos requisitos acadêmicos, bastando ter a idade de 16 anos, não sendo necessário apresentar diploma, certificado ou prova qualquer de ter completado curso secundário, ou frequentado escola. As condições importantes eram a origem social e as convicções ideológicas. Faculdades especiais foram organizadas por ordem do Partido Comunista para dar aceleradamente instrução preparatória de colégio a trabalhadores, possuindo pouca ou nenhuma educação. Aos professores só era exigida a fidelidade política ao comunismo e os currículos de humanidades; as faculdades de ciências sociais, então controladas pelos doutrinadores do Partido, foram expurgadas de disciplinas em conflito com a ideologia partidária. As fileiras do magistério foram muito reduzidas pela fuga de antigos professores e afastamento de outros, exilados ou fuzilados, vítimas das intrigas dos próprios estudantes e de espões ou colegas. A disciplina e a aplicação relaxaram-se, nada era exigido dos alunos e o aproveitamento do curso não se apurava.

Com a inauguração dos planos quinquenais em 1928, para uma rápida industrialização do país, estabeleceu-se um período de frenéticas experiências com o sistema educacional: sucessivos decretos, ordens e instruções apareceram, um após outro. O objetivo era mobilizar, expandir e dirigir as possibilidades do sistema educacional de modo que êle atendessem prontamente às necessidades da planificação econômica. Muitas dessas primeiras inovações foram abandonadas o que não impediu que as copiássemos e conservássemos até hoje, apesar de se terem revelado tão nocivas na educação da mocidade lá como aqui. Outras, porém, ficaram e foram incluídas na primeira grande reforma do ensino da União Soviética, em 1930.

Hoje, chegou-se a um regime satisfatório, depois de reformas sucessivas o de uma longa experiência, demonstrada na grandiosa expansão industrial da Rússia e na grau apurado de sua tecnologia e de sua ciência. Existem presentemente 195 escolas de ensino superior técnico, com mais de 700.000 estudantes, espalhadas por todo o território da União Soviética.

Tratando-se da formação de técnicos, ou seja, do sistema educacional que conduz a esse resultado, não se pode deixar de aludir a toda organização do ensino russo porque ela ligou intimamente as duas etapas que costumamos chamar de primária e secundária, em escolas denominadas de "sete-anos", e "dez-anos" das quais o jovem russo sai apto para ganhar a sua vida com habilitações da tecnologia das profissões elementares que lhe permitem trabalhar numa fábrica, ou na lavoura, sem uma prática demorada.

Assim, a reforma de 1934, objetivando fazer desaparecer o analfabetismo de todo o território, tornou obrigatório o ingresso de todas as crianças da União Soviética aos sete anos de idade em uma escola chamada de "sete-anos", dividida em dois ciclos de 4 a 8 anos, respectivamente; o primeiro correspondendo ao que se chama entre nós do curso primário e o seguinte ao ensino secundário clássico. Mais tarde essas escolas foram chamadas de "incompletas" e um novo tipo de escolas de "dez-anos", ou "secundárias completas", divididas em três ciclos (4-3-3), tornaram-se obrigatórias a partir do ano corrente de 1960.

Para as academias militares as Escolas Secundárias de "sete-anos" são especializadas, encaminhando o jovem estudante desde os primeiros anos da escola para a carreira militar.

Nas Escolas de "sete" e "dez-anos", as duas matérias, *russo* e *matemática* são ensinadas em todos os anos do curso. É obrigatório o estudo da física durante 5 anos, da química 4 anos, da biologia, da geografia, da história e o de uma língua estrangeira, à escolha dos interessados.

O ensino é muito objetivo, sendo as Escolas magnificamente equipadas para ilustrar com experiências, demonstrações e projeções a matéria lecionada.

Nas Escolas Secundárias completas, isto é, de "dez-anos", nos três últimos anos leciona-se de modo prático a tecnologia das profissões elementares, à escolha dos candidatos, levando-se os estudantes a praticar nas fábricas de modo a fixar o ensino teórico. Sai, assim, aos 17 anos um jovem, de qualquer sexo, com educação secundária completa, senhor de um ofício que lhe permite ganhar a vida nas indústrias, ou nos campos.

E lógico que nesse sistema se tenham diferenciado as Escolas Secundárias especializadas, dedicando-se cada uma a poucos ramos da tecnologia ou mesmo a um só: mecânica, eletricidade, tecidos, etc.

O regime didático é tratado com muito cuidado, de modo a facilitar a aprendizagem e a despertar a atenção dos alunos sem fatigá-los. Exige-se tanto dos professores como dos alunos o maior rigor no cumprimento dos deveres. A frequência às aulas é fiscalizada e aos domingos os professores, — em grande parte do sexo feminino —, comparecem com os alunos aos museus, institutos, laboratórios, planetários, observatórios para visitas, explicando-lhes os objetos em exposição e o funcionamento dos aparelhos mostrados.

O regime escolar é também severo, a disciplina rigorosa, visando inculcar no espírito dos jovens estudantes o respeito pelo cumprimento das obri-

gações, sem esquecer uma dose de propaganda política do comunismo, ministrada, aliás, desde a mais tenra infância.

A fim de praticar o trabalho da madeira, do ferro e de outros metais, da cerâmica, etc, as escolas secundárias especializadas possuem oficinas próprias, utilizando ainda as fábricas para estágio de alunos.

O aperfeiçoamento do pessoal operário, dispondo apenas do que aprendeu nas Escolas Secundárias, criando os mestres de oficina e condutores técnicos de serviços, levou à criação das Escolas Técnicas onde se ministram os cursos de grau médio. Esses cursos têm a duração de 4 anos para os que fizerem o programa das Escolas Secundárias incompletas e de 2 a 2 % anos para os que terminaram as Escolas de "dez-anos". Ao contrário das Escolas Secundárias, que são obrigatórias para todos os jovens da União Soviética, as Escolas Técnicas são facultativas, frequentando-as apenas os que desejarem aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos.

Desse regime saem operários possuidores de uma técnica elevada, habilitando-os a grandes aperfeiçoamentos nas máquinas e nos métodos de trabalho em benefício da produção industrial.

Convém observar que tanto as Escolas Secundárias como as Escolas Técnicas oferecem, além do curso diurno, curso noturno para os jovens que precisam trabalhar para ajudarem suas famílias. Ainda para os que estão impossibilitados de comparecer às Escolas, há os cursos de correspondência com regulamento severo.

A verificação do aproveitamento do ensino ministrado é feita por meio de provas parciais e de promoção, realizadas sem perturbação da regularidade dos cursos. Os programas da matéria das provas são organizados por Comissão do Ministério da Educação, podendo ser adquiridos pelos alunos com antecedência.

O ensino é gratuito em todos os graus.

As Escolas Técnicas diplomam Tecnologistas ou Técnicos-Industriais. Em 1956 registravam-se dois milhões de matrículas de Tecnologistas e um milhão para Industriais em toda a União Soviética, atingindo o número de diplomados cerca de 200.000 anualmente.

A proporção de Engenheiros para Técnicos de grau médio era de 1,5 a 2.

Convém esclarecer que tanto o curso secundário como o diploma de Escola Técnica têm uma finalidade própria e não dão direito nem vantagem à admissão nas Universidades e nos Institutos Técnicos ou Politécnicos onde se estudam os diversos ramos da Engenharia, isto é, nos estabelecimentos de ensino superior.

As Universidades russas conservam a tradição de cultura superior ou científica das instituições congêneres do Continente Europeu. Visitamos a de Moscou durante a nossa estada na Rússia e surpreendeu-nos a sua grandiosidade, a abundância de salas, auditórios e instalações, assim como o acabamento luxuosíssimo, tanto interno como externo.

Diz-se que é na hora presente um dos mais importantes estabelecimentos de ensino superior do mundo. Compreende 12 faculdades e um instituto com o estatuto de uma faculdade, 3 institutos de pesquisas científicas, 3 museus,

8 estações científicas de estudo, 2 jardins botânicos, 3 observatórios. Para a direção dos estudos, dos estudantes, dos aspirantes e das pesquisas científicas há 210 cátedras. O corpo didático é composto dos melhores representantes da ciência soviética. Encontram-se entre eles sábios célebres de renome mundial, consagrados pelas suas descobertas e trabalhos de alto valor.

Em 1953, a Universidade de Moscou recebeu de presente os novos edifícios sobre os montes Lenine, pequenas colinas situadas na concavidade de uma volta do Moskva, em frente à qual foi localizado o Estádio da Cidade com a capacidade para 50.000 espectadores.

Nos montes Lenine surgiu uma verdadeira cidade universitária: o edifício central de 32 andares, os edifícios das faculdades de ciências naturais, laboratórios, edifícios e terrenos esportivos, um jardim botânico, etc. O conjunto dessas construções representa um volume de 2.750.000 metros cúbicos, o que equivale aproximadamente a uma vila de 50.000 habitantes.

Esses edifícios compreendem cerca de 40.000 recintos isolados. Perto de um milhão de aparelhos e de instalações diversas, 350.000 pranchas, cartas, etc, estão reunidas em seus laboratórios e gabinetes científicos.

A admissão na Universidade de Moscou, como nos outros estabelecimentos de ensino superior da Rússia, faz-se mediante exame de entrada. Os cursos são gratuitos e o Estado concede bolsas aos estudantes e um lugar no internato aos que vierem das províncias. Nas alas laterais do corpo central do edifício principal há 6.000 apartamentos para estudantes de ambos o sexos, pequenos, é verdade, mas muito bem instalados e confortáveis.

Professores habilitados e experientes, um equipamento moderno, uma biblioteca com 5,5 milhões de volumes, criam condições extremamente favoráveis ao estudo.

As distrações não foram esquecidas: estudantes, professores e pesquisadores científicos podem assistir a conferências, ver filmes, ouvir concertos, na Grande Sala de cerimônias da Universidade ou nos numerosos clubes. À noite, no internato, os estudantes se reúnem em grupo para cantar, dançar e distrair-se. Áreas esportivas, cobertas ou não, e a piscina estão igualmente à disposição dos estudantes.

A Universidade tinha matriculados em 1959 cerca de 25.000 alunos, dos quais 51% do sexo feminino. Possui 148 auditórios de capacidade variável, podendo acomodar de 25 a 600 estudantes, dispondo ainda de 1.000 laboratórios. As Faculdades de Física, Biologia e Solos e Químicas têm edifícios separados.

Os cursos ministrados na Universidade de Moscou são os seguintes: 7 cursos de Ciências Humanísticas (História, Ciências Jurídicas, Ciências Económicas, Filosofia, Filologia, Jornalismo e Línguas orientais);

- 1 curso de Matemáticas;
- 1 curso de Mecânica Racional;
- 1 curso de Física;
- 1 curso de Química;
- 1 curso de Biologia e Solos;
- 1 curso de Geologia;
- 1 curso de Geografia.

A duração dos cursos varia de cinco anos a cinco anos e meio.

O Governo Soviético procura atrair a mocidade estudiosa para os cursos superiores das Universidades e das Faculdades Técnicas ou Politécnicas, oferecendo-lhes vantagens que vão desde a dispensa do serviço militar obrigatório à concessão de bolsas aos mais aplicados e à garantia de bons empregos aos diplomados. As bolsas são concedidas aos candidatos que em exame de admissão tiram nota acima de 3, no valor de 400 rublos por mês, levando-se nos últimos anos a 450 e mesmo 600 rublos. Para se ter ideia do que esta quantia representa em moeda a que estamos mais habituados podemos esclarecer que se compra na Rússia com 10 rublos o que nos países ocidentais se compraria com um dólar. Aliás, é esta a correspondência de câmbio feito para os turistas.

Os bolsistas que durante o curso tiraram um grau 3, ou menor, nas provas de promoção, perderão as bolsas.

O ensino superior técnico, porém, não é feito nas Universidades e sim nos *Institutos*. *Técnicos* que são consagrados a um só ramo da engenharia, embora com diversas especialidades, e nos *Institutos Politécnicos* que compreendem diversas *Faculdades* cada uma se dedicando a um ramo da engenharia.

Os *Institutos Técnicos* são ainda chamados de *Institutos Industriais*.

Entre os maiores *Institutos Politécnicos*, cita-se o de Leningrado, com as seguintes *Faculdades* especializadas: Metalurgia, Mecânica e Construção de Máquinas, Electro-Mecânica, Construção de Máquinas de Produção de Força, Física e Mecânica, Melhoramentos Hidráulicos, Radiotécnica, Hidro-técnica e alguns outros.

Os *Institutos de Minas* são muito numerosos na União Soviética e diplomam anualmente alguns milhares de Engenheiros de Minas. Do mesmo modo se multiplicaram os *Institutos de Metalurgia*, na Rússia europeia e na Sibéria, de preferência nas regiões onde se localizou a indústria metalúrgica.

Para dar uma ideia da constituição de *Institutos Técnicos* e *Politécnicos* com seus diversos cursos e Faculdades, citaremos dois exemplos, a saber: o *Instituto de Minas de Karaganda* e o *Instituto Politécnico da Bielorrússia*.

INSTITUTO DE MINAS DE KARAGANDA

Relação dos Cursos

- 1 — Exploração das jazidas de matérias-primas
- 2 — Mineração eletro-mecânica
- 3 — Instalação das empresas de mineração
- 4 — Topografia das minas

INSTITUTO POLITÉCNICO DA BIELOROSSIA

1 — *Faculdade de Mecânica*

Relação dos Cursos

- a) Tecnologia mecânica
- b) Ferramentas e instrumentos de corte de metal
- c) Máquinas de prensagem e tecnologia
- d) Equipamento de fornos e tecnologia
- e) Aparelhos e máquinas de produção química

2 — *Faculdade de Automóveis e Tratores*

Relação dos Cursos

- a) Automóveis e tratores
- b) Exploração do transporte por automóveis

3 — *Faculdade de Produção de Força*

Relação dos Cursos

- a) Instalações térmicas de força e usinas elétricas de terça
- b) Usinas elétricas de força, redes e sistemas.
- c) Eletrificação das empresas industriais e instalações

4 — *Faculdade de Tecnologia Química*

Relação dos Cursos

- a) Tecnologia dos silicatos
- b) Tecnologia da produção fermentativa

f) — *Faculdade de Engenharia Civil*

Relação dos Cursos

- a) Arquitetura
- b) Engenharia Civil
- c) Abastecimento de água e esgotos
- d) Gás, aquecimento e ar condicionado.

6) — *Faculdade de Hidrotécnica*

Relação dos Cursos

- a) Construção de barragens e estações de força hidráulica
- b) Estrada, máquinas de construção e equipamento

7 — Faculdade de Turfa

Relação dos Cursos

- a) Exploração dos depósitos de turfa
- b) Máquinas de exploração de turfa

É! evidente que a natureza das faculdades não é a mesma em todos os *Institutos Politécnicos* e variam conforme o interesse técnico-econômico das regiões a que pertencem.

A maioria das escolas superiores técnicas da União Soviética diploma engenheiros mecânicos para vários ramos da indústria. Cerca de quarenta *Institutos Industriais* têm cursos de engenheiros, eletricitistas, especialistas em eletro-mecânica, produção de força elétrica e técnica de rádio.

O corpo docente dos institutos de ensino superior soviético compõe-se de *professores, docentes e assistentes*. O recrutamento é feito por concurso, sendo os candidatos eleitos em votação secreta pelos Conselhos Acadêmicos (Congregações, entre nós) dos institutos. A cada docente é assegurada a oportunidade para pesquisa e atividade científica eficiente no campo que o interessar. Ele pode mesmo dedicar-se inteiramente a esse trabalho, reservando apenas duas ou três horas por dia para as suas funções pedagógicas. A pesquisa científica habitualmente consiste numa tese que é apresentada para a conquista do grau de *Candidato* (Mestre) ou de *Doutor em Ciência*.

As teses são defendidas perante o Conselho Acadêmico do Instituto, em data previamente anunciada. Além disso, o candidato manda exemplares dele aos principais especialistas no ramo do seu trabalho. O Conselho Acadêmico tem autoridade para conferir ao pretendente o grau de *Candidato* mas para o grau de *Doutor* sua decisão depende de confirmação da Comissão Superior de Habilitação da União Soviética do Ministério da Educação Superior, que é constituída pelos mais proeminentes cientistas da nação.

Os pretendentes aos graus científicos nos institutos soviéticos são encorajados de todos os modos. Para completar as teses de *Candidatos* ou *Doutores*, os docentes podem dispor de três meses de dispensa de suas funções pedagógicas sem prejuízo dos respectivos vencimentos. Um método muito divulgado para preparar *Candidatos* em ciência é por meio dos cursos de pós-graduação de três anos. Todos os matriculados nesses cursos são remunerados pelo Estado. Há também os cursos de pós-graduação de um só ano nos quais se matriculam os docentes que desejam acabar de fazer as suas teses, continuando a receber os salários durante esse prazo.

Os professores e docentes recebem muito bons salários. Um professor, *Doutor* em *Ciência*, por exemplo, com dez anos efetivos de exercício de

magistério, percebe mensalmente 5.000 rublos (cerca de UR\$ 500.00), sem prejuízo de outras fontes de receita, tais como direitos autorais, etc. Podem ainda acumular funções idênticas em dois institutos, recebendo em um deles vencimentos integrais e no outro 50%. De passagem, observamos que um professor de Escola Superior Federal, com 10 anos de serviço recebe entre nós, ao câmbio de hoje, cerca de US\$ 94,50. A diferença chega a ser humilhante e vale por um atestado do desprezo oficial pelo problema da instrução superior.

As matrículas nos institutos técnicos soviéticos depende de exame de admissão compreendendo as matérias: Língua e literatura russa, Matemática, Física e uma língua estrangeira, à escolha.

Os estudantes que se mostram aplicados e fazem grandes progressos, recebem remuneração que aumenta nos anos sucessivos; os alunos que conquistam os primeiros lugares, têm um aumento de 25% e os que participam dos trabalhos de pesquisas recebem bolsas especiais com os nomes de grandes cientistas ou estadistas, atingindo 800 rublos por mês.

Os estudantes que vêm do interior são alojados em pensões, onde pagam uma pequena importância, cerca de 15 rublos mensalmente.

As matrículas, como nas universidades, são gratuitas, e durante os períodos de trabalhos práticos nos estabelecimentos industriais ou na agricultura, além das mesadas, os estudantes têm as passagens pagas, de ida e volta. Dispõem de parques de recreio, campos esportivos, clubes, biblioteca, casas para passar feriados e sanatórios, estes últimos com um desconto de 70%. Possuem ainda assistência médica gratuita e os graduados de um instituto superior técnico são encaminhados para empregos de suas especialidades.

A duração dos cursos nos institutos de ensino superior técnico varia de cinco anos e cinco anos e meio, conforme a natureza da especialidade. Os currículos são organizados pelo corpo docente de cada instituto e aprovados pelo Ministério da Educação Superior da União Soviética. Por isso, variam conforme o interesse econômico da região a que pertencem. As ciências e técnicas fundamentais de cada especialidade são lecionadas com rigor e desenvolvimento, ocupando um lugar importante no currículo dos institutos.

Diversos métodos são usados para transmitir ao estudante os conhecimentos indispensáveis à sua futura profissão. Em primeiro lugar citam-se as conferências que tomam a metade do horário. A outra metade é dedicada a formas de instrução em que predomina o trabalho independente dos estudantes. Entre estas cita-se a prática de laboratório em que cada aluno recebe o seu problema formulado pelo docente, prepara os instrumentos, faz o esquema dos ensaios, toma suas notas, inscreve os resultados das medidas e apresenta um relatório com a solução pedida, habituando-se desse modo a vencer por si as dificuldades.

Muitos estudantes frequentam círculos de ciência funcionando sob a direção de professores, são membros de sociedades científicas estudantis, etc, onde convivem em um meio de estudos e debatem assuntos de modo

a esclarecer as dúvidas suscitadas. Tudo isso desperta o interesse pelo estudo e prepara os futuros cientistas e técnicos.

Além da prática de laboratório os estudantes são obrigados a resolver exercícios sobre as matérias fundamentais, a saber: matemática, mecânica racional, teoria das máquinas e dos mecanismos, resistência dos materiais, etc. Esses exercícios, feitos com a assistência de instrutores, compreendem cálculos e gráficos sobre a matéria lecionada nas conferências, isto é, nas aulas técnicas, segundo a nossa terminologia. Há também arguições orais e provas escritas, tudo enfim que possa apurar o aproveitamento dos estudantes.

Cálculos e gráficos são os primeiros degraus para se chegar aos projetos de meio de curso de certas disciplinas, tais como Peças de Máquinas, havendo para isso em cada instituto folhas impressas que são fornecidas aos alunos para facilitar o trabalho e onde são feitos os desenhos e cálculos, acompanhados de uma sintética memória justificativa. Em outros institutos são pedidas memórias sobre as cadeiras teóricas. Esse método familiariza o aluno com as aplicações do que vai estudando a problemas de sua futura vida profissional.

Têm ainda os estudantes o ensejo de praticar nas oficinas dos institutos e das empresas em que estagiar, habituando-se ao manejo do equipamento para trabalhar metais, madeiras, plásticos e outros materiais, o que lhe será muito útil na vida futura. No final dessa prática os estudantes deverão especificar um produto, preparar as máquinas e fabricá-lo.

O estágio nas oficinas é rigorosamente controlado, acompanhado de notas, comentários e relatórios, recebendo cada estudante uma nota em quatro gradações para definir sua aplicação. Se o estudante fracassar, terá que repetir sua "prática industrial".

Durante o curso o estudante faz três estágios de prática industrial, sendo o último nas proximidades da diplomação, tendo assim o ensejo de recolher elementos para a elaboração do projeto indispensável para obter o diploma.

Os temas para o projeto de diplomação variam conforme as naturezas das especialidades seguidas pelos alunos. Contudo, dá-se preferência aos temas que permitam a cada aluno revelar o grau de conhecimento que tem dos assuntos de sua profissão, dentro da realidade nacional. Em alguns casos tais projetos foram depois utilizados para a solução de problemas que se acham em estudos. A elaboração dos projetos é acompanhada por instrutores.

Antes dos exames finais os estudantes são submetidos a testes sobre os currículos e só comparecem aos exames os que passaram nos testes.

Os estudantes aprovados nos testes e nos exames, defenderão suas teses publicamente, perante uma comissão composta de professores das matérias fundamentais, tecnológicas e especiais. Aos alunos que tirarem a nota "excelente" em 3/4 de seus exames e testes e "bom" nos outros, assim como

a mesma nota no projeto de diplomação, será conferido o diploma de "graduação com honra", o que lhe facilitará obter na vida profissional os melhores lugares.

Após dois anos de atividade, os diplomados poderão voltar aos institutos para os cursos de pós-graduação.

Todos os institutos mantêm contato com seus antigos alunos, acompanhando-os e assistindo-os no trabalho profissional para terem desse modo uma demonstração da eficiência de seu ensino.

Demos, talvez, um pouco de desenvolvimento à vida escolar e ao regime didático dos institutos de ensino superior técnico para mostrar como o problema do preparo de técnicos foi tomado a sério, sendo esta uma das causas principais do sucesso tecnológico na industrialização da União Soviética. Na fase de instabilidade em que nos encontramos no Brasil, sem rumo certo a tomar, mantendo um ensino livresco em que as matérias tecnológicas são ensinadas a giz no quadro-negro, é difícil chegar a resultados satisfatórios. Enquanto não equiparmos devidamente os estabelecimentos de ensino superior técnico, submetendo alunos e professores a uma disciplina de trabalho rigorosa e articulando o ensino com a prática nas indústrias, o preparo de nossos técnicos deixará muito a desejar.

Para encerrar esse estudo, faremos uma exposição do equipamento de ensino em um dos grandes institutos industriais da União Soviética, ou seja o Instituto Técnico de Força, de Moscou. E na realidade um Instituto Politécnico com dez Faculdades (também chamados Departamentos), a saber:

- 1) Eletro-Mecânica;
- 2) Construção de Máquinas Geradoras de Força;
- 3) Eletrotécnica;
- 4) Força-Térmica;
- 5) Força-Hidráulica;
- 6) Eletrificação das Indústrias e dos Transportes;
- 7) Termotécnica;
- 8) Radiotécnica;
- 9) Eletro-Vácuo;
- 10) Construção de Máquinas-Ferramenta.

O Instituto de Moscou prepara engenheiros eletricitas de 25 especializações. Possui um departamento vespertino, frequentado por 11.000 operários depois que deixam o serviço. O corpo docente, da mais alta qualificação, compreende 10 membros e membros-correspondentes da Academia de Ciências, 69 Doutores em Ciência e 376 Candidatos. É bom esclarecer que na terminologia pedagógica russa o título de *Candidato* corresponde ao de *Mestre de Ciência* nos Estados Unidos. A palavra *Candidato* origina-se no fato de ser esse título indispensável aos que pretendem inscrever-se em concurso para Professor.

Nos espaçosos edifícios em que funciona o Instituto há 167 grandes auditórios e 17 pequenos, salas especiais com pranchetas para desenho, salas de leitura e uma grande biblioteca. Além disso, há 102 laboratórios bem

equipados com microscópios eletrônicos, oscilógrafos, integradores eletro-mecânicos e eletrônicos, espectrógrafos, etc. e ainda gerador de oscilação de voltagem até 1.700.000 V, outro de oscilação de corrente até 12.000 A, estações de vapor em alta pressão, aparelhos com isótopos radioativos e muitos outros aparelhos e instalações importantes. Há mesmo instalações industriais para estudo e prática dos alunos, tais como uma estação produzindo força elétrica e água quente para abastecer um distrito de pequena cidade.

As amplas facilidades do Instituto, o grande número de Cátedras com diferentes especializações auxilia seus professores, instrutores e alunos a resolverem problemas técnicos e científicos de alta importância na esfera da técnica de produção de força. A melhor disposição dos turboblocos para as usinas hidrelétricas de Kuibyshev e Stalingrado, por exemplo, foram ensaiados e escolhidos no Instituto de Moscou.

Escolhendo temas para a pesquisa científica, os departamentos procuram atender quanto possível às demandas da economia nacional. Demais, uma parte considerável da pesquisa dos cientistas do Instituto é efetuada em colaboração íntima com os engenheiros e pesquisadores trabalhando na indústria. A conjugação de seus esforços conduz à invenção de novas máquinas, instrumentos e aparelhos, na rápida elaboração e introdução de tipos de produção tecnicamente perfeitos, na introdução de novos métodos mais perfeitos de tecnologia e organização de produção.

O horário limita os trabalhos escolares a 36 horas por semana para os quatro primeiros anos e a 30 horas para o quinto ano. Além dos estudos teóricos, os estudantes prestam dois exames por ano (durando de 3 a 4 semanas), trabalham em uma empresa industrial no fim de cada um dos três primeiros anos (por 6 a 8 semanas de cada vez) e executam um projeto-diploma em 24 semanas.

A ordem em que são estudadas as diversas matérias do currículo escolar, é a seguinte:

1º e 2º anos — Ciências gerais, compreendendo, Matemática Superior, Física, Mecânica Racional, etc.

3º e parte do 4º ano — Matérias tecnológicas relativas à especialização do curso: Medidas Elétricas, Materiais Eletroquímicos, Máquinas Elétricas, etc.

Segunda parte do 4º e 5º anos — Matérias Especiais.

Atualmente é dada muita ênfase aos trabalhos individuais, feitos em casa, ou pelo aluno sozinho, escolhendo-se para isso os problemas com o maior cuidado. É atribuída maior importância ao trabalho individual nos últimos anos, dispensando-se a frequência ao Instituto em certos dias; no quinto ano, chegou-se mesmo a reduzir a frequência a 18 horas por semana.

Descrevendo as instalações, equipamentos, regime pedagógico e escolar do Instituto de Força de Moscou, quisemos dar uma ideia do cuidado posto pela União Soviética na preparação de técnicos, diplomando-se anualmente entre 95 e 100.000 engenheiros, dos quais maior número provém daquele Instituto.

A importância dada pela União Soviética ao ensino técnico de nível superior reflete-se ainda nos salários pagos aos professores que só são excedidos pelos dos membros da Academia de Ciências e do Praesidium. Completando a referência já feita aos professores com mais de cinco anos de magistério, a seguinte tabela dá uma ideia dos salários da biblioteca. Além disso há 102 laboratórios bem equipados com magistério superior na União Soviética:

	<i>Com mais de 5 anos (Rublos)</i>	<i>Com mais de 10 anos (Rublos)</i>
<i>Professores</i>		
a) Chefes de Departamento		
Com grau	4.250	5.750
Sem grau de Dr.....	3.250	4.500
b) Comuns		
Com grau	3.750	5.000
Sem grau	3.000	3.750
<i>Docentes</i>		
Com grau de Candidato ...	2.620	3.500
Sem grau de Candidato ...	2.000	2.750
<i>Assistentes</i>		
Com grau de Candidato ...	2.250	3.000
Sem grau de Candidato ...	1.750	2.250

A comparação com a moeda dos países ocidentais poderá ser feita na base de 10 rublos por um dólar.

Os membros da Academia de Ciências recebem salários bem mais altos de acordo com suas descobertas, seus trabalhos e mérito pessoal, atingindo 20 a 30.000 rublos por mês.

Abstraindo de qualquer alusão ao regime político dominante na União Soviética, estudando os métodos de ensino técnico superior nela adotados, quisemos trazer uma contribuição ao nosso País para ajudar a desfazer a confusão reinante, em parte por falta de experiência e noutra parte por imitação mal-compreendida de países exóticos.

Conforme se pôde ver pela nossa exposição, a União Soviética depois da fase inicial de liberdade absoluta que se seguiu ao regime implantado em 1918, voltou aos métodos alemães. Mas não ficou neles: à medida que ganhava experiência foi modificando o que podia ser melhorado, até chegar a um sistema onde há muito de esforço e de inteligência, notável pelos resultados conseguidos e que deve merecer a atenção dos outros países. — (*Revista do Clube de Engenharia, Rio*).

JORNAIS

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Na luta que a opinião pública vem travando contra o projeto de diretrizes e bases da educação nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados, não se tem distinguido, devidamente, a escola particular confessional da leiga: a crítica se dirige, indiscriminadamente, contra a pretensão de ambas de participar das verbas públicas destinadas à educação. Ora, embora nenhuma delas, leiga ou confessional, tenha o direito de exigir a partilha dos recursos do Estado, parece-nos importante distingui-las rigorosamente, a fim de deixar mais patente a autêntica fraude que se quer cometer contra a nação. E é preciso distingui-las porque a escola confessional, ao lado de outros motivos nem sempre confessados, tem, pelo menos, um motivo de ordem doutrinária em que estriba as suas reivindicações — enquanto esse motivo falta à escola particular leiga. Em tais condições, esta, para a qual o projeto de diretrizes e bases é apenas um alto e rendoso negócio, trata de disfarçar os seus motivos reais, escondendo-se atrás de um motivo doutrinário que apenas a escola confessional poderia invocar... Enquanto a escola confessional entra com a "doutrina" que justifica a repartição das verbas públicas, dando um que de dignidade aos interesses do Sindicato de proprietários de estabelecimentos de ensino, a escola particular leiga engrossa a onda, aumenta as forças da escola confessional, porque seus interesses se casam perfeitamente com os dela. Assim, unem-se escola confessional, especialmente católica, e escola particular leiga embora esta, em termos doutrinários, deva valer para aquela tanto quanto as escolas do Estado... Em outros termos, se é o caráter *laico* da escola oficial que a faz suspeita aos olhos dos defensores da escola católica, torna-se difícil compreender como essa mesma *laicidade* não os assusta quando caracteriza a escola de seus ocasionais aliados. É que, na luta que empreenderam pela divisão dos cofres públicos, interessa às duas escolas, confessional e leiga, a união, que faz a força, e não a perfeita caracterização doutrinária, que, dividindo, enfraquece. Mas, se essa união faz parte da tática de assalto aos recursos públicos, deve fazer parte da estratégia defensiva a divisão das forças contrárias, particularmente quando tal divisão é real e a união apenas aparenta,

Começemos, então, por assinalar que nenhum motivo doutrinário pode a escola particular leiga invocar como justificativa para a partilha das verbas públicas: se tal escola é leiga, ela é tão "neutra" em matéria religiosa quanto a escola do Estado. Não poderá, portanto, invocar o "neutralismo religioso" da escola oficial como argumento para justificar, *doutrinariamente*, a sua existência como algo "diferente" daquela. E isso é tão evidente que os proprietários de escolas privadas leigas apenas têm repetido, desajeitados, a cantilena da "liberdade de ensino" (que os católicos invocam) mais ou menos conscientes de que estão somente a representar um papel e de que toda a gente sabe que se trata apenas de ficção... De nossa parte, não vemos sequer como discutir a pretensão de tais escolas. Por que haveria o Estado de conceder-lhe polpudos empréstimos, de financiar, por meio de bolsas, o estudo de alunos pobres no seu seio? Por que, como manda o mais elementar bom-senso, não aplicar inteiramente esses recursos na ampliação da rede de escolas públicas? O que distingue, geralmente, a escola privada leiga da escola pública é apenas a maior eficiência e seriedade desta, a ausência, no seu seio, do privilégio, a sua gratuidade, em oposição às discriminações e ao alto custo, para o aluno, daquela. Como então justificar o auxílio oficial para essas escolas caras e prósperas, que começam, frequentemente, numa velha casa mal adaptada e em pouco tempo se instalam em soberbos edifícios? E se os proprietários de tais escolas insistem nos seus imaginários prejuízos, nos seus sacrifícios pouco remunerados pela causa de educação, o remédio é simples: é só mudar o ramo dos negócios. O Estado é que não haverá de sacrificar uma tarefa que talvez seja a mais importante de todas as que lhe incumbem para satisfazer aos anseios de prosperidade de alguns particulares que, por viverem de seus lucros com o ensino, não podem, por isso mesmo, encarregar-se, em escala nacional, da educação. Por definição mesmo o ensino público é um ônus, é um encargo; por definição mesmo o ensino particular é um meio de vida, tem as características de *negócio*. Admitir que o Estado desvie um centavo daquele para favorecer a este é conceber desvirtuadas as funções do Estado; é pensá-lo, não como agente do bem geral, mas como instrumento de grupos ou facções. Se o Estado pode dar ensino melhor, mais amplo, mais extenso — e gratuito — do que o particular, é inconcebível que o deixe de fazer para benefício exclusivo deste e prejuízo geral da nação.

Os proprietários de estabelecimentos de ensino privados leigos sabem disso tão bem quanto nós. E por isso preferem trabalhar nos bastidores; preferem a "conversa ao pé do ouvido" com os figurões da política do que o debate amplo e franco a respeito do assunto. Debater, que debatam (e assim mesmo não muito) o clero e o laicato católico, que, pelo menos, poderão invocar motivos mais elevados...

É, portanto, com os representantes da escola confessional que havemos de debater o problema, já que não é possível argumentar com quem, ao invés de cuidar de argumentos, se ocupa somente de orçamentos.

Pois bem, qual é o argumento de que lançam mão os representantes da escola confessional, ou melhor, da escola católica, já que, pelo número reduzido, pouco pesam as escolas das outras confissões? Procuremos formulá-lo

da maneira mais simples e clara: reza o Código de Direito Canônico, promulgado em 1917 por Bento XV, que "as crianças católicas não devem frequentar escolas católicas, neutras, mistas, isto é, abertas também aos que não são católicos. Só o Ordinário do lugar, de acordo com as instruções da Sé apostólica, pode decidir em que condições e por meio de que precauções, para evitar o perigo da perversão, a frequência a essas escolas poderá ser tolerada" (Canon 1.374, cf. também, no mesmo sentido, a Encíclica de Pio XI, *Divini Illius Magistri*, 81). Em outros termos, as crianças católicas devem frequentar escolas católicas e estas, por sua vez, não podem ser abertas aos não-católicos (ou se tornariam igualmente mistas). Não vamos discutir, agora, o caráter fechado dessa escola católica, o seu caráter discriminatório, em flagrante contradição com o espírito da Constituição nacional e com as próprias tradições do catolicismo brasileiro, que em geral preferiu ser menos romano e mais humano. Admitamos, para argumentar, a legitimidade dessa escola sectária e fechada. O que decorre daí? Que os católicos fieis à totalidade da doutrina dos pontífices (e estes, no Brasil, são uma minoria insignificante, prevalecendo em geral um catolicismo independente, totalmente desvinculado dessa doutrina) devem abrir escolas católicas e, naturalmente, custeá-las. Como ainda há pouco reconhecia, nas páginas deste jornal, o insigne católico Prof. Agostinho da Silva ("Escolas Religiosas", in "O Estado de S. Paulo" de 22 de maio último), as escolas dessa confissão "deverão sustentar-se com os recursos que lhes fornecerem os católicos desejosos de que a obra se realize, sem procurar verbas que vêm do Estado e só ao Estado devem servir; ninguém que serve a Deus deve reclamar de novo. e às vezes com juro, o dinheiro que deu a César"... etc. Aliás, nem no mais aceso da luta ultramontana em prol da chamada "liberdade de ensino", na França do século passado, pretenderam os católicos essa esquisita liberdade de participar do erário...

O catolicismo brasileiro oficial invoca, entretanto, um novo argumento: o cidadão paga impostos que devem reverter em seu benefício; ora o cidadão católico paga impostos que, num setor pelo menos, o da educação, não revertem diretamente em seu benefício, já que êle, uma vez que se disponha a seguir a doutrina consagrada no citado cânon 1.374, não pode permitir que seus filhos frequentem a escola oficial laica. Logo, é preciso que uma parte desses impostos seja revertida em favor da escola católica, por meio de financiamentos, empréstimos ou bolsas-de-estudo.

O raciocínio peca pela base: em primeiro lugar, não é o Estado que impede o cidadão católico de desfrutar dos benefícios da escola pública — é o católico que, por convicções íntimas que não interessam à comunidade sócio-política, se recusa a servir-se de um benefício que lhe é oferecido tanto como a qualquer outro cidadão. Se o Estado pretendesse atender a cada forma de *objeção de consciência*, em breve estariam rotos todos os laços da comunidade. E o novo católico ultramontano, de acordo com o velho espírito do *Syllabus*, acabaria por pedir, contra a letra da Constituição nacional (art. 141, § 26), até mesmo a instituição do foro privilegiado e doo tribunais de exceção...

Mas, o que é mais importante, não é como católico, como não é como espírita, protestante ou xintoísta, que se pagam impostos, mas como cidadão. Assim, o benefício recebido sê-lo-á igualmente pelo cidadão e não pelo sectário de uma confissão. Esse "neutralismo religioso" do Estado é a condição essencial da existência da liberdade de consciência e da liberdade religiosa, consagrada na Constituição (art. 141, § 7º). Que o Estado veja no homem não o cidadão, livre de acreditar no que quiser, mas o membro de uma seita religiosa, e estará em perigo a liberdade de consciência e de cultos, pois estará aberto o caminho para as discriminações religiosas e ideológicas. O Brasil já conheceu, nos tempos do Império, essa situação e custou uma longa luta a nossos antepassados a derrubada do princípio da *religião de Estado*, consagrada no art. 5º da Constituição Imperial. Desde o momento, entretanto, em que se aboliu a religião oficial, com a República, o Estado tornou-se "neutro" em assuntos religiosos e, para proceder coerentemente, ignorou a religião na conceituacao do cidadão na posse plena de todos os seus direitos. Isto é, o cidadão passou a ter, como direito inalienável, a liberdade de seguir a religião que quiser ou de não seguir nenhuma e, por isso mesmo, para o Estado a religião que ele professe é um *acidente* na sua caracterização jurídica. Assim, pouco importa ao Estado que o cidadão seja ateu ou católico, como pouco lhe importa que ele seja kantiano, spinozista; hegeliano ou existencialista, como pouco deve importar-lhe, ainda, que seja trabalhista, pessedista ou udenista... Se se fossem tomar em conta todas as divisões entre os homens em todos os setores da vida da cultura, se se pretendessem subsidiar oficialmente escolas para os filhos dos positivistas, dos marxistas, dos fenomenologistas, dos idealistas críticos etc, no domínio das divergências filosóficas — para os filhos dos petenistas, per-repistas, pedecistas, etc, no domínio das divergências político-partidárias — para os filhos dos "acadêmicos" ou dos "modernos", no domínio das divergências artísticas, etc. — ninguém, deixaria de reconhecer o absurdo da situação. E nem se diga que as divergências, religiosas são, em si mesmas, mais importantes do que as filosóficas, políticas ou artísticas. Pelo menos assim não o crêem o filósofo, o político e artista laicos, que nem por isso desdenham quem não pense como eles, evitando-lhe o contato, fugindo à "convivência pacífica" que é um *desideratum* fundamental da autêntica civilização.

Não tem procedência, portanto (a não ser que se aceitem como legítimos todos os disparates que sugerimos em matéria de financiamentos oficiais a possíveis escolas mantidas por diferentes seitas filosóficas, políticas, artísticas, etc), esse equívoco argumento de certos católicos, de acordo com o qual o Estado há de subsidiar a escola católica porque o católico paga impostos ao Estado e tem o direito de receber de volta, *especificamente, como católico e não como simples cidadão*, os benefícios de tais impostos. Se o católico teme o Estado do qual é parte, se desconfia de sua "perversidade" em matéria de ensino (embora não pareça, temê-lo em qualquer outro domínio), paciência! Se não quer conviver com seus irmãos protestantes budistas, espíritas ou ateus, se quer ilhar-se na sua fé, por temer que ela desmorone no convívio de outras crenças, se prefere ser intolerante a com-

preensivo, romano a humano, ainda uma vez paciência! Embora os não-católicos o sintam, não podem impedi-lo... há que respeitar a sua liberdade de consciência. Mas que o Estado, enquanto expressão dos anseios comuns, enquanto promotor do bem da comunidade em geral, enquanto guardião da lei, que há de ser a mesma para todos, vá fomentar o insulamento, a divisão, a discriminação, o sectarismo, o fanatismo — e o próprio ódio que sempre acaba por vicejar quando os homens não querem entender-se, quando se recusam a conviver — isso é pedir demais, é pedir-lhe que traia a sua própria missão. Ora, a grande maioria dos católicos brasileiros, que não é ultramontana, não pede tal coisa, não deseja essa alienação.

E por esse motivo, entre outros muitos, que é preciso salvar o País de um projeto de diretrizes e bases da educação que convida o Estado a descurar do bem comum para atender às "objeções de consciência de uns poucos e às aspirações de enriquecimento fácil de mais alguns que se escondem atrás dos primeiros e que não terão qualquer autoridade moral, para insistir, quando as pretensões daqueles forem rejeitadas. — (O Estado de S. Paulo)

ENSINO PRIVADO E ENSINO PÚBLICO

Luís F. CARRANCA

O Conselho da Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino aprovou manifesto proclamando que "as escolas particulares não desejam ser mantidas com recursos do Estado" mas sim "que lhe fique assegurado o direito que têm de convencionar livremente com as famílias e os alunos, quando maiores, as condições econômicas que permitam o aprimoramento da vida pedagógica da própria escola". Evangêlicamente não falam nem em lucros.

Trocado em miúdos: os estabelecimentos particulares não querem dinheiro oficial mas apenas o direito de cobrar o que entenderem dos alunos ou de suas famílias.

Dom Távora e outros veneráveis prelados brasileiros, declaram que a "Igreja não é autora desse projeto" mas, afirma o ilustre bispo de Aracaju, "tem simpatia por esse projeto" no qual não vê qualquer "ameaça à Escola Pública". O que houve apenas no caso, ao que se depreende de tais declarações, foi uma superposição toda acidental entre as ideias dos respeitáveis antístetes e a Lei de Diretrizes e Bases. Qualquer semelhança etc, etc. será mera coincidência, como na advertência usual dos filmes cinematográficos.

Diante de definições tão autorizadas e tão meridianamente claras fica estabelecidos que:

I) As escolas particulares não querem dinheiro público. II)

Não existe qualquer ameaça à escola oficial.

Nesse caso verifica-se que os defensores do ensino oficial estiveram esgrimindo contra fantasmas de agressores e nada mais lhes resta, já agora,

senão pendurar os fantasmas de floretes com que estiveram esgrimindo no vácuo, nas panóplias fantasmas de suas salas e confessarem-se heróis res-surrectos de nova e nunca havida Batalha de Itararé.

Pois sim, "seu" Abreu!

Diz-se que nada põe em perigo a escola pública cuja existência é assegurada pela Constituição, inderrogável por leis ordinárias.

Por que então os privatistas do ensino tanto se assanham contra o fantasma do monopólio estatal, quando a existência da escola privada é assegurada por essa mesma Constituição no seu artigo 167, inderrogável por qualquer lei ordinária? Por que o mesmo artigo deve tranquilizar os defensores da escola pública e faz perder o sono dos proprietários de escolas particulares, quando, o mesmo artigo assegura a existência de ambas as escolas?

O fato é que o artigo 93 da L. D. B. que determina que os recursos públicos "serão aplicados PREFERENCIALMENTE na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino" pode encantar os adeptos da indústria privada de ensino.

Aos defensores da escola pública não traz nenhuma tranquilidade, pois, basta, insisto, que sejam investidos 50,1% para que se salve a gramática do texto mas se afunde o ensino oficial.

Se a totalidade das verbas (descontando-se o muito que já vai para o ensino particular) ainda é insuficiente para as necessidades da escola pública, que se dirá quando a metade praticamente fôr destinada ao bolso dos particulares?

E quem estabelece as verbas e lhes dá destinação? Os Conselhos Estaduais e o Conselho Federal de Educação que, fatalmente serão empolgados por particulares. Afirmou-se, gratuitamente, que, dos Conselhos, os representantes do Poder Público "nunca poderão estar em minoria".

Onde se estriba tal afirmativa?

O artigo 5º da L. D. B. está assim redigido: "São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados ADEQUADA representação nos conselhos estaduais de educação e o reconheci-meito, para todos os fins, dos estudos neles realizados".

E, se a indústria privada do ensino conseguiu afeiçoar no âmbito federal a L. D. B. a seu arbítrio, é lógico admitir que agirá com muito mais eficiência nos Estados onde sua influência é muito mais direta.

Como se processará a "adequada" representação? Levando-se em conta o número de estabelecimentos? Proporcionalmente ao número de professores?

Vejam os casos do ensino secundário. Em apenas três unidades da Federação o ensino público está em maioria:

São Paulo — Estabelecimentos públicos, 376; particulares, 311.

Paraná — Públicos, 88; particulares, 60.

Amapá — Públicos, 2; particulares, 0.

Teríamos a impressão de que sendo o ensino oficial em São Paulo, tão poderoso no grau médio (secundário, agrícola, profissional, técnico e normal) o número de professores públicos superasse o dos particulares. Engano.

Os professores públicos (estaduais, federais e municipais) segundo a "Estatística do Ensino Médio por Município", do Ministério da Educação, são 7.545, e os particulares 9.714.

Aparente anomalia que se explica porque o Estado de São Paulo mantém em 221 municípios estabelecimentos em que os ginásios estaduais são o único estabelecimento secundário existente e cujos professores, em geral, não exercem como atividade econômica senão o magistério. Ora, os estabelecimentos particulares, cujo pagamento ao professor se faz por aula, dispõem de maior número de docentes, em geral, crescendo-se ainda o fato de que, por via de regra, para o professor particular o magistério é atividade suplementar, especialmente nas cidades do Interior, onde o número de escolas não permite a profissionalização integral do professor. E preciso observar, ainda, que, inferiorizados numericamente nos estabelecimentos secundários os particulares estão em maioria em outros ramos do ensino como, por exemplo, no ensino comercial.

Some-se ainda o fato de que os estabelecimentos religiosos, estritamente hierarquizados, votarão em massa nos candidatos que lhes forem determinados.

No caso do ensino privado leigo, os pleitos serão autênticas mistificações, pois faltará ao professor independência, tal a pressão que sofrerá não só no que respeita a vencimentos como no que tange a horários, conforme pomenorizei em recente artigo.

Mas o certo é que leigos e religiosos estarão unidos na escolha dos representantes, que, para eles, corresponderá a um assento na arca do Tesouro.

Enquanto isso o magistério oficial, distribuído por todo o Estado, sem a visão da Fazenda Nacional, cuja posse une na mesma ação leigos que não defendem qualquer filosofia e um grupo religioso fortemente estruturado, perderá as eleições e ficará em minoria nos Conselhos.

Justifica-se, portanto, o temor dos defensores da escola pública que não querem nem nunca pleitearem a extinção da escola particular, verdade demonstrada solarmente pelos fatos.

Exigem, apenas, o dinheiro público para a Escola pública.

Segundo proclama o Conselho da Federação dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, as escolas privadas não querem o dinheiro público. Mas a Câmara Federal, pelo visto, violando propósitos tão sadios, quer compeli-las a associar-se à Fazenda de todas as órbitas do poder público.

Pelo artigo 95 da Lei de D. B. a União dispensará a sua cooperação financeira em forma de subvenções, financiamento para compra, manutenção, construção ou reforma de prédios escolares e equipamento, além de assegurar aos estabelecimentos particulares uma larga freguesia de bolsistas.

Mas estes bolsistas, pagos com o dinheiro público, poderão ser recusados pelas casas particulares, se a ortodoxia religiosa da família dos alunos não oferecer seguras garantias, se o dono do estabelecimento entender que a tez do bolsista se distingue demasiadamente da dos demais alunos ou se a sua classe social puder comprometer o nível social da clientela da casa.

O governo é apenas o coronel pagante que não participa da festa.

Os estabelecimentos particulares que se investem de funções públicas para exigir o dinheiro oficial podem recusar-se a aceitar os bolsistas do governo sob o fundamento de que são casas particulares, tudo como no caso da corrente do bravo lusitano que às vezes era de ouro e às vezes não.

E que exige a L. D. B. para a concessão dos empréstimos aos colégios particulares? Entre outras coisas, artigo 95º: a) idoneidade moral e pedagógica dos responsáveis pelo estabelecimento, que é a declaração categórica que os inidôneos podem continuar a manter escolas, apenas, sem direito a empréstimos; b) a existência de escrita contábil FIDEGNA, reconhecimento explícito da existência de outras indignas de fé, fato certamente desprimoroso em uma casa de educação, coisas sabidas e ressabidas. é verdade, mas que, por pudor, não deveriam constar de uma lei de ensino.

Pois bem. Se o Conselho da Federação Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino está sendo sincero na sua proclamação, porque não participa conosco da luta pela supressão desses artigos da L. D. B. com que estão sendo seduzidos os seus escrúpulos de se associar à Fazenda Pública?

Se hoje as subvenções são votadas pelos legislativas, com a existência de relativa fiscalização dos deputados, senadores e vereadores, que se dirá quando os proprietários de colégios, em maioria no Conselho que governam as finanças de educação, passarem a dividir o bolo da Fazenda Pública?

Fui presidente e relator de uma comissão de inquérito em um estabelecimento de ensino em que foram apuradas as mais cruas fraudes. O autor das escandalosas maroteiras funda um outro estabelecimento de ensino. Pois bem, ambos os estabelecimentos são contemplados na lista de subvenções de um deputado.

Será preciso imaginação muito fértil para supor o que acontecerá quando a indústria privada do ensino governar as verbas oficiais da educação, quando, então, as eleições dos membros dos Conselhos de Educação forem decididas entre candidatos e eleitores à base de mútuas concessões?

Não se diga que o domínio dos Conselhos pelos proprietários de escolas seja hipótese improvável. A L. D. B. assegura aos proprietários de casas de ensino ADEQUADA representação nos Conselhos.

Termos cavilosamente vago. Suponhamos que o Conselho Estadual de São Paulo seja constituído de 15 membros com igual número de representantes para o ensino primário, médio e superior, tal como determina a L. D. B. quando divide as verbas federais igualmente pelos três graus de ensino.

Admitamos que o ensino oficial eleja a maioria dos representantes do ensino primário, pois que conta com a maioria dos estabelecimentos, das matrículas e dos professores.

No ensino superior ficará em minoria, pois existem três universidades particulares para uma oficial. No ensino médio, o paulista, o mais vigoroso sistema oficial do Brasil, ainda fica em minoria quer quanto ao número de docentes quer quanto ao número de estabelecimentos. Pois, com toda a imensa organização da Universidade de São Paulo, com todos os créditos

de sua admirável contribuição científica, com todos os méritos de suas experiências em Ribeirão Preto (Faculdade de Medicina) e Assis (Faculdade de Letras), com todos os benefícios que o governo estadual leva a 221 cidades paulistas, nas quais o ginásio estadual é o único estabelecimento secundário, mesmo levando em conta a sua excelente rede de escolas técnicas, industriais e profissionais, o ensino oficial paulista será submergido pelo número de subfaculdades, subginásios e subescolas normais privadas; com a exceção, é evidente, de um reduzido grupo de escolas particulares do mais alto padrão.

E os inefáveis matreiros que dos bastidores sopraram à Câmara Federal a L. D. B. bem sabem disso. São de fácil acesso as estatísticas. Basta ver a situação numérica do professorado nas unidades da Federação, onde é mais denso o ensino oficial.

NÚMERO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

	<i>Público</i>	<i>Particular</i>
São Paulo	7.545	9.714
Pernambuco	288	2.082
Bahia	1.080	1.902
Minas Gerais	1.673	6.207
Rio de Janeiro	911	2.632
Distrito Federal	2.576	5.441
Paraná	2.214	1.056
Rio Grande do Sul	2.475	3.723

Apenas no Paraná o número de professores públicos supera o de particulares.

E, com o domínio dos Conselhos, o domínio do dinheiro público, o grande objetivo da indústria privada do ensino, que não combate pela liberdade do ensino, existente hoje até à licença, inconformada em que o dinheiro público seja para a escola pública, a escola de todos, a escola democrática.

Sete a um

Não se trata do resultado de alguma partida do torneio Rio-São Paulo. É coisa muito mais séria. É um dos argumentos com que os adversários da escola pública lentejoulam a sua campanha contra a escola democrática: "Gasta o governo para instruir 1 aluno (um) o que os particulares gastam para instruir e educar 7 (sete)."

Devo ao meu prezado amigo Eng. Mário Covas, assistente técnico do Sr. Prefeito municipal um metucioso trabalho sobre o custo do ensino da Prefeitura de Santos, que farei chegar às mãos do Prof. Carlos Corrêa Mas-charo, docente de Administração do Ensino, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e grande estudioso dos

problemas de ensino municipal. Infelizmente a cuidadosa e laboriosa pesquisa do Dr. Mário Covas não pode, pela sua extensão, ser integralmente aproveitada nestes comentários.

Basta-se dizer que o jovem técnico calculou o custo da assistência médica, da odontológica, da administração do ensino, da merenda escolar, das vantagens dos professores, do material permanente e de consumo, do pessoal permanente e do variável, do ensino propriamente dito, e ainda separadamente o custo do aluno-ano nas escolas isoladas, nos parques infantis, nos grupos escolares, de forma que os administradores escolares possam verificar de que maneira cada rubrica onera o custo do aluno-ano do ensino municipal.

Mas, para os objetivos que temos em vista, bastam-nos os resultados globais.

CUSTO DO ALUNO-ANO NOS GRUPOS ESCOLARES E ESCOLAS ISOLADAS DO ENSINO MUNICIPAL DE SANTO — Cr\$ 7.448,10

Cabe aqui ressaltar que este custo se eleva ainda porque o custo dos alunos das escolas isoladas é superior ao dos grupos escolares e, separadamente, alcança, no caso das escolas isoladas da Bertoga, a quantia de Cr\$ 9.119,50, por aluno-ano. Anomalia fácil de explicar porque o poder público tem de atender a áreas de menor densidade demográfica, sem pleno aproveitamento da capacidade das classes, coisa que nunca interessaria ao particular, especialmente tratando-se de populações de baixa renda *per capita*.

Pois, ainda assim, o custo do *aluno-ano* dos grupos e escolas isoladas importa em Cr\$ 7.448,10.

Vejamos agora as anuidades de alguns estabelecimentos particulares de Santos, entre os mais frequentados:

ESTABELECIMENTO X:

Média das anuidades do Curso Ginásial	Cr\$ 13.350,00
Média das anuidades do Curso Básico	Cr\$ 13.175,00
Média das anuidades do Curso Técnico	Cr\$ 14.100,00
Média das anuidades do Curso Científico	Cr\$ 14.800,00

ESTABELECIMENTO P:

Curso Ginásial (anuidade)	Cr\$ 12.000,00
Curso Normal (anuidade)	Cr\$ 14.400,00

ESTABELECIMENTO Q:

Curso Ginásial (anuidade)	Cr\$ 14.600,00
---------------------------------	----------------

ESTABELECIMENTO Z:

Curso Ginásial (anuidade)	Cr\$ 10.200,00
Curso Básico (anuidade)	Cr\$ 9.000,00
Curso Técnico (anuidade)	Cr\$ 11.200,00

ESTABELECIMENTO Y:

Curso Ginásial (anuidade)	Cr\$ 9.000,00
Curso Colegial (anuidade)	Cr\$ 10.600,00

ESTABELECIMENTO M:

Curso Ginásial (anuidade)	Cr\$ 11.100,00
Cursos Normal (anuidade)	Cr\$ 11.650,00
Curso Colegial (anuidade)	Cr\$ 12.100,00

Cabe aqui destacar que no Instituto Municipal de Comércio até o papel do requerimento de matrícula é fornecido graciosamente aos alunos, não são pagos os diplomas ou certificados e mesmo os convites das solenidades de formaturas são pagos pela Prefeitura que, ainda este ano, auxiliou financeiramente os moços na sua festa de diplomação.

Não sobra aqui espaço para discutir certas rubricas que influem no custo do ensino público, especialmente no superior, e que serão referidas em outro comentário.

O que acima foi dito, no cotejo do custo do ensino oficial da municipalidade como o de vários estabelecimentos particulares da cidade, comparação dentro do mesmo meio geo-econômico-social põe por terra um dos cartazes mais repetidos da campanha dirigida contra a escola oficial, por aqueles que não querem compreender que o *dinheiro público é para a escola pública*.

Importa relevar que no custo do ensino primário municipal entram: assistência médico-odontológica, extensiva às crianças das escolas isoladas que são atendidas por uma ambulância com completo equipamento odontológico, lanche (leite, mel, proteínas, açúcar), sopa (no Parque Infantil Maria Patrícia), uniforme para as crianças que o possam adquirir, medicamentos (vitaminas, vermífugos, B.C.G. etc), raios X, óculos para os desprovidos de meios para fazê-lo à expensa da família, tudo importando em Cr\$ 1.780,10, por aluno-ano, e ainda o encargo das bolsas para o ensino superior, que são computadas nas verbas do gabinete do chefe do Departamento de Educação.

E convém observar que o professorado municipal, com padrões de vencimentos superiores aos do Estado, tem acesso da letra I (Cr\$ 10.100,00) à letra N (Cr\$ 14.500,00), mais as vantagens (salário família, percentagens por tempo de serviço, que alcançam 30% no fim da carreira e outras vantagens quando o professor conta com mais de 30 anos de serviço), além de licenças-prêmio cada cinco anos e licenças por motivo de gestação, de forma que a professora municipal pode alcançar vencimentos superiores a Cr\$ 20.000,00 mensais.

Além disso, cada grupo ou parque infantil, possui um médico, um dentista e uma enfermeira, e as escolas isoladas recebem a mesma assistência dos grupos escolares.

Em contraste, muitos estabelecimentos particulares que além das rendas do ensino têm a ajuda de preciosas contribuições laterais (cantinas, livraria, venda de uniforme, contribuições dos grêmios, cujos patriomônios se in-

corporam ao do estabelecimento, taxas de diplomas) pagam ao seu professorado primário vencimentos que medeiam entre 3 e 6 mil cruzeiros, limite muito pouco frequentemente atingido e sem qualquer das vantagens de que goza o professorado municipal, inclusive aposentadoria com vencimentos integrais.

No ensino de grau médio cada aluno do Instituto Municipal de Comércio (Ginásio ou Curso Técnico) custa por ano Cr\$ 7.103,90 (os alunos do Instituto não recebem merenda nem assistência médico-odontológica).

Nos estabelecimentos de ensino médio da cidade, os mesmos citados anteriormente para o curso primário, e que agora designaremos com outras letras para não serem identificados vigoram as seguintes anuidades:

Estabelecimento A (média da anuidade do Curso Primário)	Cr\$	8.450,00
Estabelecimento B (anuidade do Primário)	Cr\$	7.600,00
Estabelecimento C (anuidade do Primário)	Cr\$	6.800,00
Estabelecimento D (anuidade do Primário) _____	Cr\$	7.200,00
Estabelecimento E (anuidade do Primário)	Cr\$	9.500,00

Quando se fala em ensino privado, é de hábito serem esquecidas às subvenções oficiais de forma que as benemerencias do ensino particular aparecem com a mais inconstável generosidade.

Pode parecer que essas subvenções e auxílios pouco representem, mas os números que retiro do notável trabalho do Dr. Américo Barbosa de Oliveira, "O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda", publicado em o número 53 da Revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, janeiro-março de 1954, colocam as coisas no justo termo.

Os dados referem-se ao ano de 1951. É evidente que, em virtude da inflação, as verbas perderam qualquer contato com a realidade atual, de forma absoluta. Mas, o que importa é a relação entre os gastos no ensino particular e as subvenções públicas.

DESPESAS COM O ENSINO PARTICULAR E CALCULADAS PARA 1951

No Ensino Primário (sem as subvenções)	Cr\$	117.500.000,00
Subvenções recebidas do Governo	Cr\$	115.973.000,00
No Ensino Médio (sem as subvenções)	Cr\$	860.300.000,00
Subvenções governamentais recebidas	Cr\$	79.341.000,00
No Ensino Superior (sem as subvenções)	Cr\$	549.000.000,00
Subvenções governamentais	Cr\$	434.465.000,00

Hoje, 9 anos após, mesmo deflacionando-se as verbas, são tantas as faculdades fundadas graças ao "ímpeto generoso" da iniciativa privada no ensino (mas pagas, conforme já se via em 1951, em grande parte, pelo poder público, ao que se deve acrescentar ainda a suplementação dos vencimentos dos professores particulares por verbas federais), que a situação se deve ter alterado bastante, mesmo no que tange ao ensino médio.

Verifique o leitor que, malgrado caber ao ensino particular primário apenas 11,43% das matrículas (em nosso Estado essa taxa desce a 5,5%), ainda assim, já em 1951, os auxílios concedidos pelas diversas ordens do governo eram praticamente iguais ao gasto efetivo dos particulares.

No ensino superior verifica-se o mesmo fato.

No ensino médio (secundário, normal, profissional, industrial, técnico, comercial e agrícola) a predominância do ensino secundário privado altera a situação.

Sendo o secundário o ramo de grau médio de maior prestígio na sociedade brasileira, como antecâmara do ensino superior, portanto escada para os pergaminhos de doutor, a progressiva urbanização do Brasil oferece à indústria privada do ensino uma vasta clientela de uma classe média numericamente em ascensão, que faz todos os sacrifícios para subir pela capilaridade social, mas que, empobrecida pela inflação, não suporta novos aumentos de anuidades nas escolas particulares.

Daí a luta da escola privatista para abocanhar o dinheiro público, seja sob forma de bolsas, de financiamento, de subvenções, para não perder a clientela.

Ainda assim os gastos com o ensino médio em geral (todos os ramos) eram assim distribuídos em 1951:

Ensino Público	Cr\$ 1.599.742.000,00
Ensino Particular	Cr\$ 860.300.000,00

O custo do ensino oficial

E aqui volta a questão do preço do ensino oficial. E que enquanto cabe aos particulares o ensino acadêmico, livresco, de modestos equipamentos e instalações, conforme se verifica na maioria dos casos (ginásios, cursos de comércio, escolas normais) onera-se o poder público na manutenção de escolas industriais, profissionais, técnicas, agrícolas, exigentes de equipamentos caríssimo e que não podem ser instaladas, como um ginásio, em qualquer casa de pensão desalugada.

Com o que foi investido na Escola SENAI da Ponta da Praia (que não é particular no sentido corrente do termo), para a simples formação de operários, montavam-se meia dúzia de ginásios ou algumas faculdades de filosofia ou de ciências econômicas.

Na Escola Técnica de Construções Navais de Santos vão os poderes públicos (Estado, União e Município) investir mais de 600 milhões de cruzeiros, com o que se ergueria meia dúzia de universidades, dessas que andam por aí.

E isto para formar técnicos de grau médio e não doutores.

E por que se elevam as despesas públicas com o próprio ensino secundário?

Porque o Estado se obriga a manter turmas deficitárias, colégio clássico com grego inclusive, quando os alunos o exigem, estabelecimentos em pequenas localidades onde os investimentos não produzem juros de usura, mas que constituem deveres de que o Estado não se pode eximir.

Em 221 cidades do Interior de São Paulo o Estado mantém os únicos ginásios existentes e em trinta outras um dos dois únicos existentes, e em dezenas de outras a única escola normal ou colégio.

Vejamos a frequência dos ginásios estaduais de algumas delas:

Lindóia, 109 alunos, Alfredo Marcondes, 140, Angatuba, 128, Apiaí, 114, Bananal, 102, Barra Bonita, 113, Caconde, 96 (oito no Colégio), Cedral, 69, Cordeirópolis, 32, Cunha, 61, Fartura, 112, Gália, 107, Iguape, 52 (mais 23 na Escola Normal), Salto, 98, Salto Grande, 82 etc.

E isto com ensino gratuito. Qual seria a frequência para suportar o ensino particular, cujos investimentos não se podem furtar às normas comerciais?

Picariam os jovens de metade das cidades paulistas sem ensino médio.

No ensino superior dá-se o mesmo. Ficam os particulares com as escolas de ensino acadêmico. Cabe ao governo as escolas de equipamento caríssimo, com um sem-número de pesquisadores, sem o que não se pode falar em autêntico ensino universitário. Mantém as escolas oficiais cursos de química do petróleo, de arquitetura naval, de geologia, de metalurgia de minas, de energia atômica, onde só um reator absorve o orçamento de um Estado, cursos de aerovias, de aeronaves, de eletrônica etc. para um pequeno número de estudantes.

A Escola Nacional de Química mantinha no 1º ano, 41 alunos, no 2º, 33, no 3º, 32, no 4º, 16, no 5º, 3, no ano de 1937.

A Politécnica de São Paulo no seu Curso de Química tinha respectivamente, 11, 10, 7, 5 e 4, no mesmo ano.

Qual a escola particular que o faria mantendo o ónus da pesquisa científica?

Assis revoluciona o ensino das Letras, como Ribeirão Preto alterou a concepção do ensino médico, à custa de muito dinheiro público, tarefas a que se não abalanchariam os que aspiram lucros certos.

E são ainda professores da Universidade de São Paulo, em regime de tempo integral, segundo informação que recebi de alto membro de sua Reitoria, que vão a uma universidade privada do Interior para ministrar aulas.

Espécie de "gentleman's agreement". à margem da lei, com que se beneficia mais uma instituição privada.

Com tudo isso ainda a indústria privada do ensino não está satisfeita e pretende mais **DINHEIRO PÚBLICO QUE DEVE SER DESTINADO A ESCOLA PÚBLICA.**

Composição social da escola

À vista dos artigos anteriores, através dos quais verificamos que em metade dos municípios do Interior de São Paulo só há um ginásio, o estadual, parece provado que a indústria privada do ensino só se estabelece nas localidades em que existem classe média e alta, suficientemente numerosas para tornar a atividade lucrativa.

Com maior razão no primário. Ê por isso que em Santos o ensino privado primário alcança taxa superior a 30% das matrículas, quando a média geral do Estado é de 5,5%. Na capital ocorre o mesmo fato. Segundo um estudo efetuado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, nas escolas particulares de Vila Buarque, Higienópolis, Santa Cecília, Jardim América, Jardim Paulista, Cerqueira César, Vila Mariana existem 14.061 alunos que frequentam escolas particulares, enquanto 11.067 frequentam escolas públicas estaduais.

Nos bairros populares, como Vila Prudente, Vila Maria, São Miguel, Nossa Senhora do Ô, há apenas 1.819 alunos em escolas particulares para 44.123 nas escolas públicas estaduais. Nos subúrbios como Jaraguá, Perus, Guia-nazes, Capela do Socorro e Parelheiros não existem escolas particulares. Mas existem 6.063 crianças que frequentam as escolas do Estado.

Por mais que o indivíduo tenha os olhos voltados para as delícias do céu, as terrenas razões econômicas emergem gritantes.

Dizer-se que o governo atende em maior massa aos alunos da escola primária porque é a mais fácil de todas na sua realização é reverenda patetice.

Nem sempre mesmo é a mais barata, pois, verifica-se em Santos, que o aluno da escola isolada é de mais alto custo que o do Instituto Municipal de Comércio, que é de grau médio.

A verdade é que o ensino agrícola, o industrial, o técnico, o ensino tecnológico e o científico superior, todos caríssimos, são mantidos quase que integralmente pelo poder público. As nossas maiores e melhores escolas de engenharia ou medicina, as escolas de agricultura, as nossas mais evoluídas escolas de Química, o único instituto de estudos aeronáuticos, os grandes centros de pesquisas físicas que possuímos são oficiais.

Das 402 escolas técnico-profissionais que possuímos em 1956, 162 pertenciam ao governo da União, 176 aos Estados, 15 aos Municípios e 49 atribuídas à iniciativa particular. Mas convém recordar que as numerosas escolas SENAI entram na rubrica particular, mas nada têm de comum com a indústria privada do ensino.

Outro argumento dos selenitas que advogam o retorno do monopólio confessional é o de que a escola pública não recebe os filhos dos trabalhadores.

Solicita-se até aos trabalhadores que visitem nossas escolas oficiais, a **fim** de que vejam "com os próprios olhos quais são "os muitos pobres" **que** lá estudam", segundo a saborosa ironia clerical empregada.

Precisamente porque são trabalhadores, desejo poupá-los a novos trabalhos e tratei, eu mesmo, de promover a verificação para o que contei com a inexcedível boa vontade dos meus prezados amigos Eng. Mário Covas, professores Edu Botelho Baraúna, Joaquim da Silveira, Walkiria Mori, Almeida Queirós, Maria Francisca Pires Penteadó, Otávio Filgueiras, Nelson Guedes.

Vejamos como se distribuem os alunos das escolas primárias municipais por categoria econômica dos pais. Para maior facilidade de exposição dividi as categorias econômicas em duas grandes classes. Na primeira, coloquei os proletários e os primeiros degraus da classe média: comerciários, industriários, bancários, balconistas, operários, artesãos, funcionários públicos, estivadores, doqueiros, ensacadores, motoristas, marítimos, portuários, ferroviários, professores, pescadores, aposentados, viajantes, telegrafistas, etc. Na segunda, elementos das profissões liberais, comerciantes, despachantes, conferentes, inclusive de carga e descarga, empreiteiros, farmacêuticos, corretores, contadores, industriais, lavradores, feirantes, construtores, exportadores, etc.

É evidente que, em certas categorias extensas, como, por exemplo, funcionários públicos, haja elementos que deveriam ser incluídos na segunda classe. Mas entre os negociantes, contadores e mesmo profissionais liberais, há muitos que, por suas rendas, deveriam ser classificados na primeira. Será, portanto, sensato admitir que os erros se compensem. Vejamos, pois, a distribuição:

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL.
"AUXILIADORA DA
INSTRUÇÃO"

1º classe 1.224 alunos — 98,1%
2º classe 23 alunos — 1,8%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL
"CIDADE DE SANTOS"

1º classe 1.374 alunos — 92,6%
2º classe 110 alunos — 7,4%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL
PADRE LEONARDO NUNES

1º classe 704 alunos — 98,3%
2º classe 12 alunos — 1,7%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL
MARTINS FONTES

1º classe 625 alunos — 95,2%
2º classe 30 alunos — 4,8%

GRUPO ESCOLAR "LOURDES
ORTIZ"

1º classe	923	alunos — 96,8%
2º classe	30	alunos — 3,2%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL PEDRO
II

1º classe	914	alunos — 95,2%
2º classe	46	alunos — 4,8%

GRUPO ESCOLAR
"OLAVO BILAC"

1º classe	962	alunos — 89,07%
2º classe	118	alunos — 10,93%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL "BARÃO
DO RIO BRANCO"

1º classe	510	alunos — 84,7%
2º classe	92	alunos — 15,3%

GRUPO ESCOLAR MUNICIPAL "DR.
FERNANDO COSTA"

1º classe	721	alunos — 96,2%
2º classe	28	alunos — 3,7%

Cai aqui um dos argumentos prediletos que é usado, não direi por "opacidade córnea", mas por "ma-fé cinica". E se, em Santos, onde o ensino primário oficial apenas atinge 70% das matrículas, o panorama é o que se vê, que dizer do aspecto geral do Estado onde o ensino oficial alcança 94,5% das matrículas? A não ser que se queira argumentar que os 5,5% restantes sejam precisamente os pobres, o que seria sumamente auspicioso para nós.

No que respeita ao ensino de grau médio vejamos se o aspecto geral justifica a malícia de sotaina.

INSTITUTO MUNICIPAL DE
COMÉRCIO

Pesquisa feita apenas no curso ginasial (noturno).

1º classe	165	alunos — 94,2%
2º classe	10	alunos — 5,8%

ESCOLA INDUSTRIAL D.
ESCOLÁSTICA ROSA

1º classe	734	alunos — 88,7%
2º classe	94	alunos — 11,3%

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"MARTIM AFONSO"

1º classe	757	alunos — 70,62%
2º classe	315	alunos — 29,38%

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CANADA

1º classe	220	alunos — 60,6%
2º classe	143	alunos — 39,3%

(Amostra de 363 alunos do curso diurno. A inclusão do curso noturno iria elevar sem dúvida a taxa da primeira classe, a exemplo do que acontece com o Instituto Municipal de Comércio).

Em virtude da forma por que me foram fornecidos os dados dos três restantes estabelecimentos oficiais secundários tive de dividir a sua composição em três classes.

GINÁSIO ESTADUAL "D. LUÍSA MACUCO"

Classe A (profissões liberais, corretores, comerciantes etc.)	63	— 19,1%
Classe B (bancários, militares, funcionários públicos etc.)	68	— 20,6%
Classe C (comerciários, portuários, estivadores, marítimos, ensacadores, artífices, operários, motoristas, industriários etc.)	198	— 60,2%

GINÁSIO ESTADUAL DE CUBATÃO

Classe A (prefeitos, industriais, comerciantes, em preiteiros etc.)	37	— 19,9%
Classe B (chefes de seção da Refinaria, funcionários, topógrafo)	38	— 20,4%

Classe C (motoristas, carpinteiros, pescadores, estivadores etc.) 111 — 59,6%

GINÁSIO ESTADUAL DE GUARUJÁ

Classe A (engenheiros, comerciantes, empreiteiros etc.)	30 — 20,2%
Classe B (funcionários públicos, contadores, bancários, etc.)	38 — 25,6%
Classe C (portuários, pescadores, operários, comerciários etc.)	80 — 54%

Uma observação interessante: enquanto no I. E. Martim Afonso a taxa geral da classe considerada economicamente forte é de 29,38%, no Curso Colegial essa taxa sobe a 40,36%. Índice de razões econômicas influenciando na seletividade do 2º ciclo. Confirma-se ainda uma vez, à inspeção dos dados acima, a forte pressão das classes média e alta sobre os estabelecimentos de ensino secundário, e comprova-se que pelo menos o primeiro ciclo já vai perdendo o caráter seletivamente social para se tornar um ensino tão fundamental como o primário, destinado a todos. Mas em que fica, então, a inconsistente e demagógica denúncia segundo a qual os trabalhadores não encontram matrícula nos estabelecimentos oficiais, ainda mesmo no caso do "Canadá"? A forte percentagem de alunos considerados de classe economicamente robusta, observada nos estabelecimentos oficiais secundários da região santista, só nos rejubila. É uma demonstração de confiança de tais classes na escola pública, demonstração de que não foi o fator econômico o inspirador de sua preferência. Evidência de que, libertas de preconceitos e exclusivos confessionais, famílias de prol depositam sua fé na escola pública, em cuja educação manifestam confiança integral.

Para nós, infensos a qualquer monopólio, mesmo celestial a escola pública não é só escola de pobres. Isto é o que "eles" querem. Para nós, insisto, a escola pública é destinada a todos que nela queiram ingressar e com capacidade para realizar nos seus cursos.

Escola que não se fecha para o negro, para o proletário, para o filho de mãe solteira, para o filho do ateu, do israelita, do católico, do espírita, para o filho do desquitado ou divorciado, a escola onde há liberdade de cátedra, a escola onde ricos e pobres convivam e onde se esbatam os antagonismos de classes econômicas, de crenças, de convicções filosóficas, de prejuízos raciais, de categorias sociais, de sectarismo político.

A afirmativa de que "só deseja o monopólio estatal aquele que não pensa com a Igreja", dá a medida das convicções democráticas de seus autores. E um teste que vale por uma bateria de testes de inteligência. Que alívio nos dá saber que Torquemada repousa (morto) em Espanha. E que depois que Nosso Senhor o chamou para a glória já se passaram quatro séculos e meio. Foi bom para êle. Melhor para nós. — (*A Tribuna, Santos*)

CONCEITO DE DIDÁTICA

ANTÓNIO PINTO DE CARVALHO

Na opinião de muita e boa gente, didática vale tanto quanto pedagogia, e os dois termos são empregados um pelo outro em virtude de uma sinonímia que não vamos agora submeter a discussão. Qualquer que seja sua importância, a didática não resolve em si a pedagogia, nem esta se resolve naquela, do mesmo modo que a pedagogia não se resolve pura e simplesmente em filosofia. O conceito de pedagogia é muito mais vasto e mais rico que o de didática, enquanto compreende problemas francamente especulativos, que estariam fora de lugar na didática.

Com a opinião comum contrasta, ao menos sob certo aspecto, a tese que nega a existência e a consistência científica da didática, tese propugnada, entre outros, por Lombardo-Radice, insigne pedagogo italiano, embora não dotado de tèmpera filosófica, mas que se deixou sugestionar por indiscriminadas influências idealistas crocianas e gentilianas. A negação da didática inspira-se na crítica crociana da poética.

As poéticas dos tempos antigos eram amálgama de elementos heterogêneos, especulativos e empíricos, com preponderância destes últimos. A par de observações gerais sobre conceitos estéticos, continham regras e preceitos, com os quais se pretendia ensinar a poetar: pretensão absurda, uma vez que a poesia como arte, no significado mais profundo da palavra, não se ensina. Pode, quando muito, ensinar-se a técnica do verso, não a arte de criá-lo como expressão inconfundível do ânimo. Lombardo-Radice concluía que, assim como tendo passado de moda as poéticas, não pode haver em nossos dias senão a crítica literária e artística, assim também, pondo de parte a didática, só pode subsistir a crítica didática.

Tudo isto estará muito certo. Simplesmente uma crítica didática, sem didática, seria impossível ou contraditória, pois a crítica pressupõe sempre o conceito daquilo que se critica.

Sem dúvida, pode-se criticar e rejeitar o conceito de didática como técnica milagrosa, ou milagreira, do ensino, do mesmo modo que se rejeita o conceito da poética como prontuário infalível da poesia. A didática não faz o mestre, como nem a poética faz o poeta; mas, se não é condição suficiente, é todavia condição necessária, desde que se precise seu verdadeiro núcleo conceitual, se justifique sua exigência e se esclareçam seus limites.

A didática não pode ser concebida como sistema infalível de normas ou receitas práticas para o ensino, que consinta a qualquer, que o tenha assimilado, arvorar-se em mestre e ensinar com êxito. Se o espírito humano fosse um mecanismo, então sim, nada obstava a que houvesse uma técnica da instrução, do mesmo modo que existe uma técnica das construções. A etimologia consentiria o paralelo, pois que *instruere* significa *struere in ali-quo loco*. Cuidado, porém, com as etimologias. Importa desconfiar delas, porque nem sempre devem ser tomadas à letra, na medida em que se fundam, como no caso presente, em analogias que não suprimem as diferenças. A instrução edifica, mas da maneira que é dado edificar ao espírito e no espírito. A atividade pedagógica implica uma ação e uma relação

de caráter espiritual. É impossível construir numa consciência sem o concurso ativo e insubstituível do sujeito e construir, aqui, não pode significar senão promover o incremento e o desenvolvimento da personalidade.

Pelo que, uma didática como complexo de normas rígidas e abstratas ou aproximativas e empíricas para serem apreendidas mnemônicamente, como as regras de uma técnica qualquer, sufocaria as premissas básicas da vitalidade e da eficácia do ensino, exterminaria no futuro docente o mestre, ainda antes de o produzir. E teria como resultado único o de estimular, quando não de criar, a tedência ao mecanismo mnemônico, em que se exprimem a inércia espiritual e a preguiça mental de muitos, quem sabe até se da maior parte.

A didática, para ser fecunda, precisa de brotar de uma completa teoria pedagógica, de uma filosofia da formação integral do homem, a qual, criticamente fundamentada, indague o caráter, as leis e os valores do espírito. Vivificada por esta íntima conexão, a didática perderá sua rigidez e, ao mesmo tempo, a ingênua confiança em métodos infalíveis, objeto de invenção e de monopólio por parte desta ou daquela escola, renunciará a argumentos empíricos e pedantescos, a processos que pretendem fixar, de uma voz por todas, os momentos do processo de ensinar e aprender como fases constantes e infalíveis de um ritmo uniforme e monótono, para adquirir valor crítico, força de penetração e eficácia educativa.

Ao invés, despegada de suas premissas filosóficas e pedagógicas, a didática não poderá deixar de flutuar à mercê de não conhecidas influências ou de encaixar em considerações banais e supérfluas, as mais delas resíduos de indiscriminado empirismo.

A experiência pedagógica, que, oportunamente iluminada e joeirada, preside à formação da filosofia da educação, tem por certo parte importante na elaboração da didática, mas tomada em si e desprovida da luz de princípios filosóficos, não poderia sugerir senão orientações incertas e regras falsas ou aproximativas, congeladas por uma pretensão de validade universal, a que não podem aspirar as máximas exclusivamente empíricas. De-senvolvendo-se em terreno fecundado por uma adequada teoria pedagógica, a didática poderá nutrir-se de seiva mais pura, sem incorrer no perigo de atrofias ou de hipertrofias igualmente deletérias.

Considerada na legitimidade de seus limites e de seu desenvolvimento, a didática pode ser definida como complexo de normas e de corolários, provenientes da pedagogia como ciência filosófica, e que interferem na prática do ensino. Mas, por outro lado, ela é de contínuo submetida à verificação da experiência.

É hábito distinguir a didática geral e a didática especial, e podemos manter como oportuna esta distinção, sem que a sobrevalorizemos, e com a advertência que a didática especial deva estar sempre em harmonia e em conexão lógica com a didática geral. A didática geral compreende as normas comuns do ensino e ocupa-se de toda espécie de regulamentações que representem sua organização concreta. A didática especial resulta do complexo de normas, de máximas e de sugestões, que dizem respeito a cada disciplina ou matéria de ensino.

A didática tem por fim avizinhar, quando não acomodar, o real ao ideal, e deve, portanto, tomar em consideração as exigências históricas que modificam a consciência pedagógica, nas diversas épocas e plasman diversamente as instituições educativas e escolares.

Sem entrar em pormenores, limitemo-nos a observar que a lei fundamental da didática, segunndo o exposto, é que todo ensino deve corresponder a uma potencialidade e a uma exigência da consciência do aluno. O mestre deve sondar as cordas móveis do ânimo para delas arrancar um som que ressoe profundamente na consciência do educando, o qual frequentemente se ignora e, ignorando-se, não dá conta de suas energias latentes nem de suas obscuras necessidades intelectuais e morais.

O conhecimento profundo da natureza humana, e da do aluno em particular, deve guiar a atividade maiêutica do mestre, aplicada a fazer aflorar à consciência, não ideias inatas, mas aquelas exigências da natureza e da consciência que o saber é chamado a satisfazer. A isto terá de visar o interesse que o mestre deve conferir a suas lições ou com elas suscitar. Compete ao mestre despertar o interesse, sem se desviar e sem desviar das finalidades do seu ensino. Não quer dizer que o interesse deva preceder sempre a concreta aprendizagem de uma noção, pois que pode ser gradualmente estimulado à medida que essa noção vai sendo aprendida ou aprofundada. Os vários estratagemas, de que o mestre se serve para suscitar, estimular ou reavivar o interesse pelo objeto da lição, fazem parte integrante do ensino. Não se julgue pois que o interesse seja algo estranho à atividade pedagógica concreta.

Desta maneira, sem unilateralidade nem deformação, se conciliam as exigências que se encontram tanto à base da chamada educação negativa quanto do método ativo.

A educação negativa, se prescindirmos dos paradoxos de Rousseau, inspi-ra-se na exigência, sentida e por vezes também expressa pelos maiores pedagogos de todos os tempos, de que o conteúdo ou matéria de ensino não seja mecanicamente imposto ou sobreposto como algo de estranho à consciência do aluno. Ora, a verdade nunca pode ser alheia à humana consciência, embora circunstâncias contingentes e fatores históricos, sociais e individuais, a possam tornar tal. Do mesmo modo que o agricultor pode encontrar-se diante de um campo, não infecundo, mas que necessita de ser alqueivado e mondado, assim o mestre se encontra a cada passo, em face de consciências tornadas obtusas ou insensíveis ao fascínio da verdade pela preponderância da inércia mental ou de outros fatores, externos, de deseducação. Reavivar nessas consciências a natural ânsia da verdade, é a tarefa árdua do mestre, que não pode limitar-se a uma atividade indireta, senão que deve empregar uma ação direta, sem violentar as consciências, mas estimulando-lhes as energias congénitas de conhecimento e de conquista. O que, naturalmente, implica já a obra do ensino: para que a verdade seja conhecida e amada, importa ensiná-la. Mas, para ensiná-la, é mister torná-la atraente e acessível, principiando pelos seus espectos mais simples ou pelas suas conseqüências mais visíveis e pelos resultados mais fecundos. — (*O Estado de S. Paulo*)

ATOS OFICIAIS

DECRETO Nº 47.997 — DE 4 DE
ABRIL DE 1960

*Aprova o Regulamento da Escola
Nacional de Ciências Estatísticas.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regulamento da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, que com este baixa, assinado pelo Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Art. 2º Dentro de noventa (90) dias, a contar desta data, a Congregação da Escola submeterá o an-teprojeto de seu Regimento ao Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o qual elaborará o respectivo projeto e o encaminhará à consideração do Presidente da República, através do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de abril de 1960;
139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK
Armando Ribeiro Falcão
Clóvis Salgado.

REGULAMENTO DA ESCOLA
NACIONAL DE CIÊNCIAS
ESTATÍSTICAS

CAPÍTULO I *Das*

finalidades e da organização

Art. 1º A Escola Nacional de Ciências Estatísticas (E.N.C.E.), criada a 6 de março de 1953, em obediência ao art. 20 do Decreto número 24.669, de 6 de julho de 1934, e integrada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é um estabelecimento isolado do ensino superior, e tem por finalidades principais:

I — Ministrar o ensino da Estatística:

- a) em nível superior;
- b) em diversificados setores de especialização, subsequentemente à formação no curso de nível superior;
- c) através de cursos de pós-graduação, destinados a elementos diplomados em cursos superiores, oficialmente reconhecidos.

II — Contribuir para o desenvolvimento da ciência estatística no País, promovendo, em especial, a elaboração e publicação de obras específicas.

III — Cooperar com a Universidade do Brasil e respectivos Institutos, bem assim com outras Universidades no País, **ou no Exterior.**

IV — Cooperar com a Organização das Nações Unidas e respectivos Institutos ou departamentos, através do Ministério das Relações Exteriores, do Brasil, e com o Instituto Interamericano de Estatística, pertencente à União Pan-Americana, quanto à formação de pessoal técnico.

V — Cooperar tecnicamente na organização de cursos, de nível médio, ou de nível superior, de Estatística, a serem mantidos pelo poder público ou por entidades do direito privado, porém do interesse público.

Parágrafo único. Poderá a Escola, outrossim, ministrar cursos de Estatística, de nível médio segundo disposto em lei, como, ainda, nesse nível, cursos livres.

Art. 2º Poderá a E.N.C.E. :

a) ampliar a sua atividade didática, através da organização ou incorporação progressiva de institutos de pesquisas estatísticas, ou de finalidade correlata;

b) firmar acordo com instituições culturais, técnicas ou científicas, nacionais ou estrangeiras, para a realização, no Brasil, de cursos previstos na organização didática da Escola.

Art. 3º A Escola terá sede na cidade do Rio de Janeiro.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura examinará, de comum acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a conveniência e a data da transferência da sede para Brasília.

Art. 4º A Escola gozará de plena autonomia didático-pedagógica e de relativa autonomia administrativa, respeitada a Legislação do Ensino Superior e os limites fixados por este Regulamento e pelo Regimento a ser decretado.

Art. 6º Qualquer modificação neste Regulamento, como no Regimento, somente poderá ser efetuado se for proposta pela Congregação da Escola e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º A E.N.C.E. será mantida financeiramente através dos recursos :

a) que lhe forem consignados no Orçamento da União, em rubrica específica nas dotações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

b) provenientes de taxas e emolumentos escolares;

c) resultantes de auxílios, doações ou subvenções;

d) resultantes da prestação de trabalhos técnicos ou científicos, ou da ministração de cursos especiais, realizados sob a forma de acordo, ou convênio, com instituições nacionais ou estrangeiras;

e) da renda de aplicação de bens patrimoniais;

f) de receita eventual.

Art. 7º O regime financeiro da Escola obedecerá às normas em vigor nos órgãos federais do ensino superior.

§ 1º O saldo de cada exercício será lançado à conta do fundo patrimonial, ou de fundos especiais, tendo em vista a aquisição de instrumental técnico científico, considerada necessária à eficiência do ensino ministrado pela Escola, ou à execução de pesquisas;

§ 2º Para a realização de planos de trabalhos técnicos ou científicos, cujo custo econômico deverá exceder um exercício financeiro, as despesas previstas serão aprovadas globalmente, consignando-se nos orçamentos seguintes as dotações destinadas àquele fim.

Art. 8º A Escola movimentará,

através de sua Secretaria, sob a responsabilidade imediata do Diretor, os respectivos recursos financeiros segundo as normas fixadas no Regimento.

Art. 9º A prestação anual de contas será feita pelo Diretor da Escola ao Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, até o último dia do mês de janeiro do ano seguinte ao do exercício a que as contas se referem, depois de aprovadas pelos órgãos competentes da Escola.

Art. 10. O patrimônio da Escola será constituído:

a) dos atuais bens móveis que constituem sua instalação, doados ou adquiridos desde 1953, conforme discriminação pormenorizada na Conta Patrimonial;

b) pelos bens e direitos que lhe forem doados, ou vierem a ser adquiridos ;

c) pelos legados e doações, regularmente aceitos;

d) pelos saldos de rendas próprias, ou de recursos orçamentários, quando transferidos para a conta patrimonial.

Art. 11. Os bens e direitos pertencentes à Escola somente poderão ser utilizados para a consecução de seus objetivos, permitida, entretanto, inversão de uns e de outros para a obtenção de rendas destinadas àqueles fins.

Art. 12. A direção e administração da E.N.C.E. serão exercidas pelos seguintes órgãos:

a) Congregação (C.);

b) Conselho Técnico-Administrativo (C.T.A.);

c) Diretoria (D.).

Art. 13. A Congregação, órgão superior da direção didática, pedagógica e técnico-científico da Escola,

será constituída na forma da lei e do Regimento, incumbindo-lhe, ainda, apreciar as questões que possam interessar à vida administrativa da Instituição.

Art. 14. O Conselho Técnico-Administrativo terá, além dos seus encargos de órgão consultivo da Diretoria, relativamente à matéria de ordem didática, pedagógica, técnico-científica e administrativa, funções deliberativas, em conformidade com disposições de lei e com as atribuições definidas no Regimento.

Art. 15. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades da Escola.

Parágrafo único. O Diretor será nomeado pelo Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que o escolherá de uma lista constituída de três (3) nomes eleitos pela Congregação, e terá o mandato de três (3) anos, permitida a recondução.

CAPÍTULO II

Dos Cursos

Art. 16. O ensino superior de Ciências Estatísticas terá em mira as seguintes finalidades principais:

a) formar profissionais de alta cultura técnica e científica, indispensáveis ao exercício de atividades específicas nos órgãos de pesquisas científicas, na administração pública, no comércio, na indústria, na agricultura, ou onde se impuser a aplicação da ciência estatística;

b) aperfeiçoar os conhecimentos dos diplomados no curso de formação, de sorte a ampliar-lhes a cultura científica;

c) preparar profissionais de apurada especialização.

Art. 17. O ensino superior de Ciências Estatísticas compreenderá:

- a) curso de formação;
- b) cursos de pós-graduação. Art.

18. O curso de formação, com a duração mínima de quatro (4) anos, destinado a formar Bacharel em Ciências Estatísticas, obedecerá à seguinte seriação: *Primeira série:*

1. Complementos de Matemática.
2. Análise Matemática.
3. Cálculo de Diferenças Finitas.
4. Cálculo de Probabilidades.
5. Introdução à Estatística.
6. Sociologia.

Segunda série:

1. Análise Superior.
2. Teoria da Medida.
3. Teoria das Matrizes.
4. Probabilidades Estatísticas.
5. Análise Estatística.
6. Economia Racional.

Terceira série:

1. Processos Estocásticos.
2. Inferência Estatística.
3. Planejamento de Experimentos.
4. Programação Matemática.
5. Estatística Demográfica.
6. Econometria.

Quarta série:

1. Tecnologia da Amostragem.
2. Controle Estatístico de Qualidade.
3. Conjuntura Económica.
4. Análise das Séries Temporais.
5. Pesquisa Operacional.

§ 1º Além das cinco matérias especificadas, da quarta série, ministradas, indistintamente a todos os

alunos aí regularmente matriculados, o estudante deverá cursar uma outra, da sua livre escolha, selecionada entre as seguintes: Estatísticas do Trabalho, Estatísticas Agrícolas, Estatísticas do Transporte, Estatísticas Financeiras, Estatísticas Industriais, Estatísticas da Educação, Pesquisa e Análise de Mercado, Socio-metria, Biometria e Psicometria, ou outra especialidade que vier a ser estabelecida pela Congregação, em consequência de necessidade no mercado de trabalho.

§ 2º Poderá a Congregação efetuar desdobramentos e ampliação no currículo de que trata este artigo, tendo em vista a maior eficiência do ensino e a atualização de conhecimentos.

Art. 19. Os cursos de pós-graduação serão os seguintes:

- a) de aperfeiçoamento;
- b) de especialização;
- c) de doutoramento;
- d) de extensão.

§ 1º O curso de aperfeiçoamento, com a duração mínima de um ano, será destinado à revisão, em sentido de profundidade, de estudos processados no curso de formação, em determinada matéria.

§ 2º O curso de especialização, com a duração mínima de dois (2) anos, destinar-se-á a diplomados no curso de formação, e visará à aplicação de Ciência Estatística na Indústria, Comércio, Agricultura, Medicina, Engenharia, Economia, Atuária, Sociologia, Educação, Psicologia, Biologia, Mecânica, Física, Química, Astronomia, Termodinâmica, Climatologia e Meteorologia, Estratégia, Contabilidade e em outros campos de aplicação estatística.

§ 3º O curso de doutoramento, com a duração mínima de dois (2)

anos, será destinado à formação de Doutores em Ciências Estatísticas.

I 4º O curso de extensão, com a duração mínima de um ano, visará à complementação cultural, em Estatística, de portadores de diplomas de Engenharia, Agronomia, Atuária, Economia, Sociologia, Medicina, Física, Astronomia, Arquitetura, Química, Matemática, Administração Pública e de outros cursos superiores em cujas aplicações se torna indispensável a ciência estatística.

Art. 20. As matérias dos diferentes cursos integrantes do ensino superior de Estatística serão agrupadas, segundo a especialidade, nos quatro (4) seguintes departamentos:

- a) Departamento de Matemática (D.M.);
- b) Departamento de Teoria Estatística (D.T.E.);
- c) Departamento de Estatística Aplicada (D.E.A.);
- d) Departamento do Economia (D.E.).

Parágrafo único. Incumbirá a cada departamento, respeitado o seu campo de competência, cuidar da uniformidade e da eficiência do ensino, propondo ao Conselho Técnico-Administrativo as providências que julgar aconselháveis.

Art. 21. Os trabalhos de pesquisas, análises e investigações, quer os executados em decorrência de atividades escolares, quer os realizados pela Escola, por força de acordo ou convênios — ficarão a cargo do Instituto de Pesquisas Estatísticas.

Art. 22. As condições de matrícula no curso superior, o critério de promoção à série imediatamente superior, as obrigações dos alunos, a duração do ano letivo, tudo obedecerá às leis do ensino superior, a ins-

truções emanadas do Ministério da Educação e Cultura e ao disposto no Regimento da Escola.

Art. 23. A Escola conferirá diplomas e certificados correspondentes aos diferentes cursos.

§ 1º Ao aluno de concluir regularmente o curso de formação, será conferido o título de Bacharel em Ciências Estatísticas.

§ 2º O diploma de que trata o parágrafo anterior será registrado no Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Superior.

Art. 24. A Escola concederá títulos honoríficos, para distinguir personalidades científicas ou profissionais eminentes.

Art. 25. Além do ensino superior, compreendendo o curso de formação e os de pós-graduação, poderá a Escola ministrar o Curso Técnico de Estatística e o Curso Comercial Básico.

1º O Curso Técnico de Estatístico e o Curso Comercial Básico conformar-se-ão à Lei Orgânica do Ensino Comercial, a atos legais posteriores e a instruções que, sobre o assunto, houverem sido baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura, relativamente à estrutura dos cursos, a condições de matrícula, a todos os atos da vida escolar, aos direitos e deveres dos alunos, à natureza dos diplomas e certificados expedidos.

§ 2º O registro dos certificados de conclusão em cada um dos dois cursos referidos neste Artigo será efetivado na Diretoria do Ensino Comercial, do mesmo Ministério.

Art. 26. As disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, no Curso Técnico de Estatística, terão, na Escola Nacional de Ciências Estatísticas, a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Física; 5) Química; 6) Estatística Geral; 7) Elementos de Contabilidade; 8) Desenho Técnico.

Segunda Série: 1) Português; 2) Inglês; 3) Matemática; 4) Física; 5) Biologia; 6) Estatística Geral; 7) Ciências Sociais; 8) Desenho Técnico.

Terceira Série: 1) Português; 2) Complementos de Matemática; 3) Estatística Aplicada; 4) Geografia Humana do Brasil; 5) História Económica e Administrativa do Brasil; 6) Ciências Sociais; 7) Mecanografia.

Parágrafo único. Os programas serão baixados pelo Conselho Técnico-Administrativo e obedecerão, nas suas linhas gerais, aos expedidos pela Diretoria do Ensino Comercial, podendo a Escola, entretanto, ampliá-los e aprofundá-los.

Art. 27. As disciplinas do Curso Comercial Básico terão, na Escola, a seguinte seriação;

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Geografia Geral e do Brasil; 5) História Geral e do Brasil; 6) Desenho; 7) Caligrafia.

Segunda Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Matemática; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Noções de Comércio; 8) Desenho Aplicado.

Terceira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Matemática; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Prática de Escritório.

Quarta Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Matemática; 5) Ciências Naturais; 6) Prática de Comércio; 7) Prática de Escritório.

Parágrafo único. Os programas serão elaborados pelo Conselho Técnico-Administrativo e obedecerão, nas suas linhas gerais, aos expedidos pela Diretoria do Ensino Comercial, podendo a Escola, entretanto, ampliá-los e aprofundá-los.

Art. 28. Poderá a Escola, ainda, ministrar, cm caráter intensivo, cursos livres de Estatística, de nível médio, para atender a necessidades do mercado de trabalho.

§ 1º A conclusão em cursos dessa natureza não confere direito à obtenção de diploma, ou certificado, mas, apenas, a um atestado, que não será registrado oficialmente.

§ 2º Os cursos referidos por este artigo obedecerão à organização que lhes fôr determinada pelo Conselho Técnico-Administrativo.

CAPÍTULO III Disposições

Gerais e Transitórias

Art. 29. Será considerado o dia 6 de marco de 1953 como a data de fundação da Escola, cujos símbolos e insígnias serão estabelecidos pela Congregação.

Art. 30. A Escola instituirá, anualmente, de acordo com os seus recursos financeiros, bôlsas-de-estu-do, para os cursos de extensão, referidos no § 4º do art. 19, e para o curso livre, nomeado pelo art. 28, a candidatos, nacionais ou estrangeiros.

§ 1º Os candidatos nacionais serão rigorosamente selecionados pelas instituições que os indicarem, devendo a escolha recair entre pessoas:

o) pertencentes ao magistério da Estatística, em escola de nível médio ou superior, oficiais ou não;

6) dedicadas a tarefas estatísticas, em órgãos da administração pública (federal, regional, local ou pa-ra-estatal), ou em entidades do direito privado;

c) integradas em entidades, oficiais ou não, devotadas a pesquisas estatísticas.

§ 2º Os candidatos estrangeiros deverão ser selecionados, ou indicados:

a) por órgãos ou departamentos da Organização das Nações Unidas (UNESCO, FAO ou outros), através da comissão de Assistência Técnica do Ministério das Relações Exteriores do Brasil;

b) pelo Instituto Interamericano de Estatística, da União Pan-Americana;

Art. 31. A Secretaria é o órgão central da Escola, devendo aí serem processadas as inscrições, realizadas as matrículas e transferências, pagos os emolumentos e taxas escolares, autorizadas as despesas e efetuadas os demais atos administrativos, ou de gestão.

Art. 32. O pessoal docente e o pessoal administrativo da Escola terão sua situação funcional — condições de admissão, deveres e direitos — conformada à legislação em vigor e às exigências definidas pelo Regimento.

Art. 33. Enquanto o Poder Executivo não baixar o Regimento da Escola, continuará esta a obedecer ao seu atual Regimento, no que não contrariar a Legislação do Ensino Superior e às disposições deste Regulamento.

Art. 34. Os alunos que concluíram regularmente o curso superior da Escola, segundo os currículos estabelecidos pelas Resoluções nº 416, de 6 de março de 1953, e nº 442, de

29 de maio de 1954, do Conselho Nacional de Estatística, terão seu diploma registrado no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 4 de abril de 1960. —
Juranclir Pires Ferreira.

(Publ. no *D. O.* de 11-4-1960)

DECRETO Nº 48.247 — DE 30 DE MAIO
DE 1960

Cria a Escola Nacional de Florestas e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 87, item I da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica criada a Escola Nacional de Florestas.

Art. 2º A Escola Nacional de Florestas tem por fim ministrar a instrução superior, profissional e técnica referente às ciências florestais, para o exercício da profissão de Engenheiro Florestal em todo o país.

Art. 3º A Escola Nacional de Florestas, de cinco anos de curso, será integrada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, com sede em Viçosa.

Art. 4º A Escola Nacional de Florestas será mantida por meio de recursos provenientes de convênio a ser celebrado entre o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura e a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais para auxiliar a criação, a instalação, o equipamento, o funcionamento e a expansão da mesma Escola.

Art. 5º Na Escola Nacional de Florestas serão ministrados os seguintes assuntos: 1 — Silvicultura; 2 — Dendrologia; 3 — Genética aplica-

da às florestas; 4 — Ecologia e fitogeografia; 5 — Aerofotogrametria, inventários florestais e construções; 6 — Proteção florestal; 7 — Tecnologia de produtos florestais; 8 — Matérias optativas.

Art. 6º Os assuntos referidos no artigo anterior serão lecionados nos últimos 3 anos do curso da Escola Nacional de Florestas.

Art. 7º As matérias do primeiro e segundo anos serão básicas e comuns aos cursos da Escola Nacional de Florestas e da Escola Superior de Agricultura da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

Art. 8º No último ano da Escola Nacional de Florestas haverá matérias optativas para estudos mais avançados.

Art. 9º Para suas atividades de ensino e pesquisas a Escola Nacional de Florestas disporá de laboratórios, gabinetes, museus, campos de demonstrações e ensaio, veículos e maquinaria para os trabalhos florestais, usinas-piloto para produtos florestais e seu aproveitamento, áreas de matas naturais e artificiais e mais instalações necessárias.

Art. 10. Além do curso de primeira graduação, logo que a Escola Nacional de Florestas disponha de instalações adequadas serão mantidos cursos de alta especialização, de um ou de dois anos, regidos por regulamento próprio, para os Engenheiros Florestais que desejarem defender o título de Doutor em Ciências Florestais.

Art. 11. As condições de exame de admissão, certificados, matrícula, transferência de alunos, ano letivo, excursões, regime escolar, provas, arguições, diplomas, conselho técnico, administração da Escola, estágio, prêmio de viagem, biblioteca, publica-

ções, disposições transitórias e gerais deverão constar do Regulamento.

i 1º A transferência somente será feita de alunos de escolas de agronomia ou superiores de agricultura para os três primeiros anos do curso da Escola Nacional de Florestas.

§ 2º Referida transferência será concedida desde que os alunos tenham satisfeito as exigências do currículo anterior à série a que se destinem.

§ 3º O currículo a que se refere o parágrafo anterior será o adotado pela escola padrão do país.

Art. 12. Dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias, a Universidade Rural de Minas Gerais apresentará a regulamentação da Escola Nacional de Florestas — ouvido previamente o Conselho Universitário —, para efeito de aprovação pelo Sr. Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura.

Art. 13. Este decreto entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 30 de maio de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Fernando Nóbrega

Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 20-6-1960)

DECRETO Nº 48.297 — DE 17 DE
JUNHO DE 1960.

Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal.

O Presidente da República, usando de suas atribuições,

Considerando a necessidade de se estabelecer no Distrito Federal o

sistema de ensino a que se refere o art. 171 da Constituição;

Considerando que cumpre à Prefeitura do Distrito Federal solucionar tais problemas, mobilizando para esse fim seus recursos financeiros;

Considerando ainda que o melhor meio de ação educacional consiste em convocar a colaboração de outras esferas do poder público e dos particulares em geral, decreta:

Art. 1º Fica o Ministério da Educação e Cultura autorizado a cooperar na organização, manutenção e administração da Fundação que vier a ser instituída pela Prefeitura do Distrito Federal com a finalidade de prestar assistência educacional à população da capital da República, nos níveis elementar e médio.

Art. 2º Sem prejuízo de quaisquer outras modalidades de auxílio ou assistência previstas na legislação aplicável, a cooperação a que se refere o artigo anterior consistirá no seguinte:

I — quanto à organização, serão submetidos à prévia aprovação do Ministério a escritura de instituição e os estatutos da Fundação, para observância das normas e condições constantes deste decreto;

II — quanto à manutenção, o Ministério, independentemente de qualquer pagamento ou retribuição:

o) cederá à Fundação as instalações e bens móveis que lhe pertencem e que estejam vinculados a serviços educacionais em Brasília, e os recursos financeiros que, por lei ou a juízo do governo federal, forem atribuídos a esse fim, observando a Fundação, no seu emprego, a destinação prevista nas leis que concederem ou autorizarem tais recursos;

6) providenciará no sentido de serem incluídos, anualmente, na proposta orçamentária da União, recursos destinados a suplementar a receita da Fundação, nos limites necessários;

c) transferirá à Fundação os serviços educacionais instalados em Brasília, pelo Ministério, e o pessoal docente, técnico e administrativo admitido para tais serviços;

III — quanto à administração:

a) a Fundação deverá ter um ou mais órgãos diretores colegiados, ficando reservado ao governo federal indicar a metade dos membros efetivos e suplentes, os quais, com exceção do presidente da Fundação, terão mandato de prazo certo;

b) a escolha do presidente da Fundação, dos diretores, se houver, e dos demais membros dos órgãos colegiados será regulada nos estatutos, a critério da Prefeitura do Distrito Federal, instituidora da Fundação.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, inclusive, uma vez instituída a Fundação, os decretos ns. 47.472, de 22 de dezembro de 1959, e 47.832-A, de 4 de março de 1960.

Brasília, 17 de junho de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado. (Publ. no

D. O. de 18-6-1960)

PORTARIA Nº 193 — DE 25 DE ABRIL DE 1960.

Dispõe sobre a concessão de Bolsas-de-estudo.

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, devidamen-

te autorizado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura e tendo em vista o disposto no art. 6º do Decreto-lei nº 8.583, de 8 de janeiro de 1946, resolve expedir as seguintes Instruções reguladoras da concessão de bolsas-de-estudo, para o exercício de 1960:

I *Da Natureza*

das Bolsas

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos distribuirá, no ano de 1960, bolsas-de-estudo para preparação e aperfeiçoamento, por meio de cursos e estágios, de diretores e professores de Escolas Normais ou Institutos de Educação, pessoal para se encarregar de assistência técnica ao magistério por meio de cursos, estudos e publicações e de atividades de demonstração de bom ensino, Assistentes de diretores de educação, Orientadores do Ensino Primário, Especialistas em Educação, Diretores de escolas primárias, Diretores estaduais de Serviços de Educação Musical e Professores para Conservatórios de Canto Orfeônico, Professores primários, inclusive para Escolas Experimentais; bolsas de especialização em Jardim de Infância, Artes Industriais, Arte Infantil, Recreação e Jogos, Educação de crianças excepcionais e, ainda, em especialidades de interesse para os planos de desenvolvimento do ensino primário das várias unidades federadas.

II

Da Finalidade dos Cursos e Estágios

Os cursos e estágios organizados pela Coordenação dos Cursos do Ins-

tituto Nacional de Estudos Pedagógicos terão como finalidades:

a) o enriquecimento dos sistemas educacionais dos Estados e Territórios federais, a estes oferecendo oportunidades, inexistentes na região, de aperfeiçoamento e especialização de pessoal que se dedique ao ensino primário, ao ensino normal e à supervisão de serviços educacionais;

b) o completamento dos quadros dos Centros Regionais do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

III *Da Duração dos*

Cursos e Estágios

A duração dos cursos e estágios será fixada para cada caso, em particular, a dos estágios e cursos em instituições especializadas decorrendo do período de atividades dessas instituições e de entendimentos com as mesmas.

IV

Das Condições para Inscrição de Bolsistas que exercerão suas atividades nos órgãos Administrativos Estaduais

São exigidas para candidatos dos Estados às bolsas do INEP as condições seguintes:

a) ser serventuário efetivo estadual ou dos Territórios, com dois anos, no mínimo, do exercício no cargo exigido, em cada caso;

b) merecer, a inscrição do mesmo, parecer favorável da autoridade escolar da região;

c) atender às condições de seleção fixadas para cada caso, em especial;

d) estar em condições satisfatórias de saúde;

e) apresentar bom ajustamento psicológico e condições de personalidade que concorram para o bom desempenho das funções que lhe caberão;

f) ser pessoa idônea;

g) comprometer-se a voltar ao Estado ou Território federal de origem e a exercer as atividades para as quais se aperfeiçoou, quando solicitado pela autoridade educacional do Estado ou Território federal.

V

Das condições para a inscrição de bolsistas que exercerão suas atividades nos centros do INEP

Os professores que exercerão atividades nos Centros do INEP deverão:

a) apresentar boas condições de saúde;

b) atender às exigências de seleção fixadas pelo Centro Regional em que irá servir ou pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, conforme o caso, relativas a histórico funcional e condições intelectuais, bem como de personalidade;

c) ser indicados pelo Diretor do INEP ou do Centro a que se destinem;

d) comprometer-se a prestar pelo menos cinco anos de serviço no Centro a que se destinem, desde que solicitados.

VI

Dos deveres do bolsista durante o curso

São deveres do bolsista do INEP: a) Aguardar, no Estado, a comunicação relativa à concessão da

bolsa e a passagem a ser enviada pelo INEP, que não reembolsará as despesas feitas com aquisição de passagens pelo próprio bolsista;

b) apresentar-se, conforme o caso, à Coordenação dos Cursos ou ao Centro Regional, na data fixada para a realização do curso ou estágio programado;

c) apresentar à Coordenação dos Cursos do INEP a documentação que for exigida, em cada caso;

d) obrigar-se a frequência integral, salvo caso de doença, comunicada imediatamente à Coordenação dos Cursos do INEP ou ao Centro Regional em que se realizar o estágio;

e) consagrar-se apenas às atividades do curso ou estágio que estiver realizando, abstendo-se de exercer quaisquer outras, não ligadas aos interesses do campo de estudo a que se estiver dedicando;

f) não realizar tratamentos dentários ou médicos que interfiram com o horário dos cursos, a menos que se trate de doença grave manifestada após a vinda do bolsista, e tendo obtido aprovação da Coordenadora dos Cursos;

g) realizar os trabalhos solicitados e atender aos horários exigidos;

h) apresentar um relatório geral dos trabalhos realizados;

i) manter em nível elevado as relações com os encarregados do estágio ou curso e com os colegas;

j) ter bom comportamento social e moral;

k) reembolsar o INEP de todas as despesas de transporte e mensalidade, no caso de abandonar o curso antes de seu término, a menos que o INEP julgue que o fez por motivo justificado;

m) voltar ao Estado de origem 8 (oito) dias no máximo após o término da bolsa, atendendo, porém, ao prazo fixado pelo Estado, se for menor que o citado.

VII *Dos direitos*

dos bolsistas

Os bolsistas do INEP têm direito a receber:

a) passagem de ida e volta da capital do Estado de origem ao local do estágio ou curso, em avião misto ou por via marítima, a critério do INEP;

b) mensalidade de Cr\$ 7.500,00 (sete mil e quinhentos cruzeiros) destinada a despesas de alojamento, alimentação e transporte, a ser paga proporcionalmente ao número de dois que o bolsista frequentar as aulas, no primeiro e último meses;

c) auxílio de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros) iniciais para instalação;

d) orientação na escolha de alojamento;

e) auxílio suplementar de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros), para aquisição de agasalhos, caso o bolsista se destine ao Rio Grande do Sul ou a São Paulo, vindo de Estados do Norte ou do Nordeste.

f) outros auxílios, fixados em cada caso.

VIII

Da apreciação do aproveitamento do bolsista

a) A apreciação do rendimento do bolsista será realizada através de observações de trabalho, relatórios

participação em seminários e demais trabalhos exigidos, bem como em face das qualidades de interesse, aptidão e dedicação ao trabalho, reveladas durante o estágio ou curso; *b)* o resultado dos trabalhos realizados será comunicado aos Srs. Secretários ou Diretores de Educação dos respectivos Estados ou Territórios ou aos Diretores dos Centros do INEP, conforme o caso.

IX

Do desligamento do bolsista durante o estágio

A não satisfação por parte do bolsista das condições exigidas em cada caso e a falta do cumprimento dos deveres constantes deste Regulamento importará no cancelamento imediato da bolsa, volta do bolsista ao Estado de origem e comunicação da ocorrência, com as razões que a determinaram, à Secretária ou Diretoria de Educação do respectivo Estado.

O bolsista poderá, também, ser desligado do curso, tendo a bolsa cancelada, se as más condições de saúde física ou mental vierem a impedir o normal acompanhamento de aulas e atividades relativas ao curso ou estágio que estiver realizando.

X

Os casos omissos neste Regimento, inclusive quanto à seleção do bolsista, serão resolvidos pelo Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ouvida a Coordenação dos Cursos.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 1960. — *Anísio Spínola Teixeira*, Diretor do INEP. (Publ. no *D. O.* de 13 de julho de 1960)

PORTARIA Nº 218 — DE 5 DE
ABRIL DE 1960

Aprova instruções relativas ao pagamento de Bolsas-de-Estudo, custeadas pelo Fundo Nacional do Ensino Médio.

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o artigo 14, item XIV, do Regimento aprovado pelo Decreto número 40.040, de 29 de setembro de 1956, resolve:

Art. 1º Aprovar as instruções a que se refere o Ofício-Circular número 2004, de 5 de abril de 1960, que fixa normas gerais sobre o sistema de pagamento de Bolsas-de-Estudo distribuídas pela Diretoria do Ensino Secundário através dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art. 2º As instruções referidas no artigo anterior revogam a Circular nº 2, de 18 de setembro de 1958, da Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, 5 de abril de 1960.
Gildásio Amado. Diretor

INSTRUÇÕES SOBRE BÔLSAS-DE-ESTUDO

1. FIXAÇÃO DAS QUOTAS:

1.1. — A Diretoria do Ensino Secundário fixará as quotas das Inspetorias Seccionais na segunda quinzena do mês de janeiro de cada ano.

1.2. — O encaminhamento dos candidatos classificados nos exames de seleção será iniciado logo após terem as Inspetorias Seccionais conhecimento das quotas que lhes foram

destinadas. Os bolsistas, cujas bolsas forem renovadas, serão encaminhados nas épocas julgadas oportunas pela Inspetoria.

1.3. — As quotas, fixadas para as Inspetorias Seccionais, serão constituídas de duas partes:

a) parte fixada pela Diretoria do Ensino Secundário e relativa à verba do P.N.E.M. para bolsas-de-estudo e constante do Orçamento da União e

b) parte relativa às compensações decorrentes de auxílios para obras e equipamentos recebidos do Fundo Nacional de Ensino Médio, por estabelecimentos situados na área sob a jurisdição da Inspetoria Seccional.

2. COMPENSAÇÃO DOS AUXÍLIOS RECEBIDOS DO F.N.E.M. :

2.1. — Todo e qualquer auxílio para obras e equipamentos, recebido por estabelecimento de ensino particular ou quando oficial, que cobre anuidade igual ou superior a 50% do salário mínimo local, SERÁ COMPENSADO, OBRIGATORIAMENTE, EM BÔLSAS-DE-ESTUDO.

2.2. — Efetuado o pagamento do auxílio, a Comissão Assessora do F.N.E.M., junto à Diretoria do Ensino Secundário, comunicará à Inspetoria Seccional e ao estabelecimento beneficiado que a compensação do auxílio deverá ser feita a partir do ano seguinte àquele em que o mesmo foi recebido. — (Modelos CBE-1 e CBE-2).

2.3. — Recebendo a comunicação do pagamento, a Inspetoria Seccional entrará em entendimento com o estabelecimento beneficiado a fim

de que o mesmo, dentro do prazo de 30 dias, apresente um plano de compensação (Modelo CBE-3), em duas vias.

2.4. — A 1ª via do plano de compensação referido no item anterior, será remetida pela Inspeção Secional à Comissão Assessora e a 2ª via será anexada à comunicação da D.E.Sec. à Secional relativa no pagamento do auxílio, constituindo um processo com numeração da Inspeção.

2.5. — No verso de cada plano de compensação, serão feitas, pela Comissão Assessora (na 1ª via) e pela Inspeção Secional (na 2ª via), as deduções referentes aos resgates efetuados, até a amortização total do auxílio recebido do F.N.E.M.

2.6. — Além das deduções acima especificadas, feitas no verso dos respectivos planos, nos termos do item anterior, a Inspeção Secional organizará um fichário próprio, mantendo, para cada estabelecimento, uma ficha de controle (Modelo CBE-4).

2.7. — A ficha referida no item anterior será constituída de colunas, destinadas à escrituração, não só dos pagamentos comunicados às Inspetorias Seccionais pela Comissão Assessora do F.N.E.M. e das compensações feitas no ato dos pagamentos das 1ª e 2ª parcelas das bolsas-de-estudo, como também do saldo, que representa o total ainda por compensar pelo estabelecimento.

2.8. — A compensação será feita por ocasião dos pagamentos das duas parcelas — (1ª e 2ª) das bolsas-de-estudo, de acordo com o plano respectivo organizado pelo estabelecimento, nos termos do item 2.3 — das presentes instruções.

2.9. — EXEMPLO: — Suponha mos que um estabelecimento haja recebido, em 1958, um auxílio do F.N.E.M., para obras e equipamentos, no valor de Cr\$ 500.000,00, comprometendo-se, conforme plano apresentado à Inspeção Secional, a compensar, anualmente, a partir de 1960, a importância de Cr\$ 50.000,00. Para esse mesmo estabelecimento, foram encaminhados 60 bolsistas, com anuidades de Cr\$ 6.000,00, redundando num compromisso anual por parte do F.N.E.M. no total de Cr\$ 360.000,00, a ser pago em duas partes iguais de Cr\$ 180.000,00. Ao elaborar o modelo PCBE-1 (Formulário de pagamento de bolsa-de-estudo), correspondente à 1ª parcela de pagamento das bolsas-de-estudo, serão relacionados todos os bolsistas, com importância relativas à 1ª parcela, de modo que a soma total atinja aos Cr\$ 180.000,00. Dessa quantia, será feita a dedução de metade da 1ª quota de compensação ou sejam Cr\$ 25.000,00. Ao estabelecimento será paga a diferença, isto é, Cr\$ 155.000,00 (ver modelo PCBE-1 preenchido para exemplo).

2.10. — Para a compensação efetuada em cada estabelecimento, a Inspeção Secional providenciará uma comunicação à Comissão Assessora (Modelo CBE-5).

2.11. — Logo após o pagamento total de cada parcela, a Inspeção Secional remeterá à Comissão Assessora, devidamente colecionadas e acompanhadas de ofício, todas as comunicações (Modelo CBE-5) sobre as compensações.

2.12. — Para os estabelecimentos, que tenham a compensar importância superior ao total de bolsas-de-estudo, deve o excesso ser compensado, no ano seguinte, a fim de evitar

que o regaste total se dê além do prazo máximo estabelecido por lei, que é de 10 (dez) anos.

2.13. — A Inspeção Secional cabe tomar providências no sentido de que os bolsistas sejam encaminhados, preferentemente, aos estabelecimentos que devam compensações ao F.N.E.M., para não se verificar a situação referida no item anterior.

2.14. — Se não fôr possível à Inspeção Secional encaminhar para estabelecimentos que devam compensações ao Fundo Nacional do Ensino Médio, bolsistas classificados nos exames de seleção realizados nos meses de dezembro e janeiro, na forma do artigo 9º da Portaria n° 59, de 30-1-1956, deverão ser realizadas em época especial e entre alunos de estabelecimento na situação supra, provas de seleção econômica e intelectual, de acordo com os critérios gerais que regulam a concessão de bolsas-de-estudo.

2.15. — As compensações, porventura feitas segundo os critérios fixados na Circular n° 2, de 18-9-58, são computadas para todos os efeitos. No entanto, os estabelecimentos organizarão, nos termos do item 2.3, um "plano de compensação" relativo à importância ainda por compensar.

2.16. — Para as compensações realizadas até 31-12-59, a Inspeção Secional providenciará o preenchimento, em duas vias, do Modelo CBE-6, no qual se declarará a importância já compensada e a maneira por que foi efetivada, organizando, para cada auxílio recebido, um processo distinto. A 1ª via do modelo CBE-6 será encaminhada à Diretoria do Ensino Secundário, através da Inspeção Secional e a 2ª permanecerá no arquivo desta.

2.17. — As fichas modelo CBE-4, relativas a estabelecimentos enquadrados nos itens anteriores, terão como lançamentos, na coluna "CREDITO" o total das compensações feitas até 31-12-59 e, no histórico, a anotação: "Valor das compensações de auxílios para obras e equipamento recebidos do Fundo Nacional do Ensino Médio, feitas de acordo com a Circular n° 2, de 18 de setembro de 1958". Na coluna "SALDO", figurará o restante do auxílio a compensar, a partir de 1-1-60.

2.18. — A Inspeção Secional, constatando que algum estabelecimento não esteja sujeito a compensação do auxílio recebido do F.N.E.M., para obras e equipamentos em Bol-sa-de-Estudo, deverá enviar à Comissão Assessora, a necessária comunicação para efeito de baixa da responsabilidade (Modelo CBE-7).

3. RELATÓRIO DAS BOLSAS-DE-ESTUDO

3.1. — O relatório das Bolsas-de-Estudo, distribuídas pela Inspeção Secional, deverá ser organizado em 3 vias, que terão o seguinte encaminhamento:

1ª e 2ª vias — Serão remetidas, IMPRETERIVELMENTE, até o dia 30 de março, à Diretoria do Ensino Secundário, em duas pastas (1ª e 2ª vias); 3ª via — Constituirá arquivo da Inspeção Secional.

3.2. — O relatório, referido no item anterior, será composto dos seguintes elementos:

a — ofício de encaminhamento (Modelo RBE-1);

b — quadro demonstrativo da importância a ser remetida pela Di-

retoria do Ensino Secundário (Modelo RBE-2);

c — relação dos estabelecimentos (Modelo RBE-3), da qual constem:

I — número de ordem dos estabelecimentos separados por cidade;

II — importâncias distribuídas;

III — importâncias a serem compensadas;

IV — líquido a receber pelos estabelecimentos.

d — ligeiro relatório ao plano de assistência educacional desenvolvido no ano anterior;

e — dados sobre o processamento da distribuição das bolsas-de-estudo (Modelo RBE-4);

f — relação dos bolsistas, separados por estabelecimento (Modelo RBE-5); — preencher um modelo para cada estabelecimento.

g — classificação geral dos candidatos submetidos às provas de seleção (Modelo RBE-6);

h — quadro demonstrativo das inscrições e aprovações; distribuição ou renovação de bolsas-de-estudo e cancelamento, a partir de 1955 (Modelo RBE-7);

i — quadro demonstrativo das bolsas-de-estudo concedidas ou renovadas (Modelo RBE-8).

OBSERVAÇÃO: — No relatório de 1960, a Inspeção Secional organizará os Modelos RBE-7 e RBE-8, com dados a partir de 1955 até 1960. A partir do relatório do próximo ano (1961) deverão constar somente dados correspondentes ao exercício a que se refere o relatório.

3.3. — Ao preencher o quadro demonstrativo (Modelo RBE-2), referido na alínea b, deve o Inspetor Secional, no item referente à quota a ser aplicada, *discriminar somente as despesas relativas às bolsas-de-es-*

tudo propriamente ditas (ANUIDADES E AUXÍLIO MATERIAL). A Inspeção Secional não deverá aplicar totalmente em tais despesas a quota que lhe foi fixada. Deverá reservar uma importância correspondente a 5% da quota, no máximo, destinada aos encargos com a assistência educacional, que será objeto de item especial destas instruções

3.4. — Recebido o relatório pela Diretoria do Ensino Secundário e após o seu estudo na Seção competente, será o mesmo submetido à aprovação do Sr. Diretor, que autorizará o respectivo pagamento.

3.5. — Do relatório, além dos elementos citados no item 3.2., deverão constar todos os esclarecimentos que a Inspeção Secional julgar necessários para conhecimento da Diretoria.

3.6. — Nenhuma Inspeção Secional poderá aplicar importância superior à quota que lhe foi fixada.

4. PAGAMENTO DAS BOLSAS-DE-ESTUDO

4.1. — O pagamento das bolsas-de-estudo será realizado, normalmente, em duas parcelas.

4.2. — As despesas, a serem atendidas, são de duas modalidades:

a — Pagamento de anuidades (integral ou parcial)

b — Pagamento de auxílio material.

4.3. — O pagamento das bolsas-de-estudo (anuidades) será feito através de cheques, emitidos em nome dos estabelecimentos beneficiados ou no caso de auxílio material, em nome do responsável pelo bolsista.

4.4. — Os recibos (Mod. PCBE-1) serão confeccionados em quatro

vias. As três primeiras, deverão, por ocasião da prestação de contas, ser encaminhadas à DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO.

4.5. — Se um formulário de recibo não comportar a relação de todos os bolsistas de determinado estabelecimento, o Inspetor Secional deverá elaborar tantos formulários (PCBE-1) quantos necessários, totalizando cada um deles, evitando assim o transporte de somas, e emitindo um único cheque em favor do colégio ou ginásio favorecido.

4.6. — Os formulários de recibos (Modelo PCBE-1, deverão ser preenchidos à máquina e *sem qualquer rasura, emenda ou borrão. As primeiras vias não poderão ser preenchidas a carbono.*

4.7. — O Inspetor Secional deverá insistir para que *todos os claros do formulário PCBE-1 sejam devidamente preenchidos.* Assim deverão constar **OBRIGATORIAMENTE:** — o nome da Comissão de Assistência Educacional, o ano, parcela e semestre a que se refere o pagamento das bolsas-de-estudo, o nome do estabelecimento, a cidade e o Estado, a importância em algarismos, e, por extenso, o número de ordem dos bolsistas, o nome, a série, o curso, o regime (externato, semi-internato ou internato) e a importância referente a cada bolsista, o total do recibo, o local e a data do pagamento, a assinatura do diretor ou responsável pelo estabelecimento, a declaração de frequência regular, passada pelo Inspetor Federal junto ao estabelecimento e a autorização de pagamento do Presidente da Comissão de Assistência Educacional.

4.8. — No preenchimento dos formulários para recibos (Modelo PCBE-1) deverá o Inspetor Secio-

nal relacionar separadamente, no mesmo recibo, os bolsistas novos e os que tiverem renovadas as bolsas concedidas em anos anteriores, conforme modelo anexo — (Modelo PCBE-1) — (preenchido para exemplificação).

4.9. — Quando ocorrerem casos de desistência, determinando o pagamento parcial de uma das parcelas, o Inspetor Secional deverá relacionar no formulário de recibo (Modelo PCBE-1), a importância realmente paga e não a importância que deveria pagar, acrescida de observações no corpo do recibo.

4.10. — No caso de não ser o Inspetor Secional o Presidente da Comissão de Assistência Educacional, deverá colocar ao lado da AUTORIZAÇÃO DE PAGAMENTO deste último o "PAGUE-SE".

4.11. — A declaração de frequência deverá ser feita mediante o exame da pasta do aluno e dos diários de classe, sendo passível de penalidade o Inspetor que atestar frequência de alunos cujas bolsas não devam ser pagas em virtude de desistência, ausência ou qualquer outro motivo que determine o cancelamento do pagamento.

4.12. — No caso de não haver Inspetor no estabelecimento em que se encontra matriculado o bolsista, deverá a declaração de frequência ser passada pela autoridade que fiscaliza os atos escolares do estabelecimento.

4.13. — O Inspetor Secional deverá fazer o possível para efetuar os pagamentos na própria sede da Inspeção para o que convidará, por telegrama, o Diretor, ou seu representante devidamente credenciado, que se identificará mediante a apresentação de documento de identifica-

de, cujo número e repartição expedidora serão anotados nas quatro vias dos recibos.

4.14. — Com relação aos estabelecimentos situados em localidades diferentes da sede da Inspetoria Secional, esta, antes de efetivar o pagamento de cada parcela, remeterá, ao respectivo Diretor, o modelo CPBE-5, que deverá ser pelo mesmo preenchido e devolvido à Inspetoria Secional. Neste modelo constarão: número de ordem, nome, série, curso, regime e importância de cada parcela e será assinado pelo diretor do estabelecimento e pelo Inspetor Federal, que atestará a frequência regular dos bolsistas. Recebido o modelo CPBE-5, devidamente preenchido, a Inspetoria Secional confrontá-lo-á com o relatório, verificando se os dados ali consignados conferem com os constantes destes último.

Feita a conferência, a Inspetoria Secional providenciará o preenchimento do modelo PCBE-1 e, ao mesmo tempo, a ordem de pagamento, através do Banco do Brasil S.A.. Emitida a ordem de pagamento, a Inspetoria Secional anotarà, no espaço do modelo destinado à assinatura do Diretor (nas 4 vias) o seguinte: " Pagamento efetuado por Ordem de Pagamento através do Banco do Brasil S. A., conforme comprovante no verso da 1º via". Em seguida, colará o comprovante da remessa no verso da 1º via, que, assim, estará completa para efeito da prestação de contas. A declaração de frequência, nesse caso, será feita por um dos membros da CAE, em face da declaração prestada pelo Inspetor do Estabelecimento no modelo CPBE-5.

4.15. — Para as despesas, decorrentes da remessa de ordem de pa-

gamento para estabelecimentos situados no interior, será elaborado, para efeito de sua comprovação, uma relação da qual constarão todas as características das ordens emitidas (Modelo PCBE-5). Tal relação poderá ser feita para cada ordem ou para um grupo de ordens, conforme a conveniência e a organização dos serviços de controle de prestação de contas da Inspetoria Secional.

4.16. — As ordens de pagamento referidas no item anterior, deverão ser passadas com as despesas pagas antecipadamente (comissão, porte, selos, etc), de tal maneira que o estabelecimento de ensino favorecido receba exatamente o valor que consta do recibo.

4.17. — As despesas decorrentes de tais remessas deverão correr por conta da quota reservada pela Inspetoria Secional para as despesas com a assistência educacional.

4.18. — Se houver conveniência, os pagamentos dos estabelecimentos localizados no interior dos Estados poderão ser feitos pelo Inspetor Itinerante que se incumbirá de todas as providências recomendadas nestas instruções.

4.19. — Logo após o pagamento de cada parcela, o Inspetor Secional deverá comunicar ao responsável pelo bolsista, que o Ministério já efetuou o pagamento correspondente e que no caso de haver o mesmo pago qualquer quantia por conta da referida bolsa, a restituição lhe será feita, pelo estabelecimento, dentro do prazo de 30 dias (Modelo CPBE-1 ou CPBE-2, quando fôr o caso).

4.20. — Da comunicação referida no item anterior, será dada ciência, por escrito, ao Diretor do estabelecimento (Modelo CPBE-4 ou CPBE-3, quando fôr o caso).

4.21. — As comunicações de que tratam os itens 4.19 e 4.20, deverão ser assinadas pelo Inspetor Secional, devidamente numeradas, conservando uma cópia na pasta geral dos ofícios expedidos pela Inspetoria Secional e outra na pasta do bolsista.

4.22. — Quando no valor da bolsa-de-estudo estiverem incluídas importâncias destinadas ao atendimento de despesas, tais como aquisição de material didático, transporte, vestuário, assistência médica ou dentária, o pagamento deverá ser efetuado ao estabelecimento que desconta a importância recebida, o valor da primeira parcela da anuidade escolar e pensão de internato, quando for o caso, e pagará o restante ao responsável pelo bolsista, contra recibo.

4.23. — No caso do item anterior, o Inspetor Secional deverá enviar comunicação ao responsável pelo bolsista e ao estabelecimento beneficiado (Modelos: CPBE-2 e CPBE-3).

4.24. — Se a bolsa-de-estudo for concedida a aluno de estabelecimento oficial (estadual ou municipal) ou gratuito, isento de qualquer pagamento de anuidade e destinada a atender somente a despesas de material escolar, vestuário, transporte, assistência médica, dentária ou pensão e, caso não possa o estabelecimento receber o valor da bolsa, o pagamento deverá ser feito ao bolsista ou responsável pelo mesmo. (Modelo PCBE-4).

4.25. — Os numerários correspondentes a cada parcela destinada ao pagamento das bolsas-de-estudo, serão remetidos pela DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO, por intermédio da Agência do BANCO

DO BRASIL, S. A., da cidade em que a Inspetoria Secional tenha sede, em conta especial — (FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO — DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO — Bolsas-de-Estudo — Inspetoria Secional de.....)

5. PRESTAÇÃO DE CONTAS

5.1. — A prestação de contas das bolsas-de-estudo de cada ano, será processada tão logo seja efetuado o pagamento da 2ª parcela das bolsas daquele ano, não podendo ser ultrapassado o prazo de 120 dias contados a partir da remessa dessa mesma parcela.

5.2. — A prestação de contas abrangerá os pagamentos da 1ª e 2ª parcelas (anuidade e auxílio material).

5.3. — A nenhuma Inspetoria Secional, que esteja na dependência de prestação de contas de bolsas-de-estudo de exercícios anteriores, será remetido numerário.

5.4. — A prestação de contas de bolsas-de-estudo compõe-se das seguintes peças (cada via):

- a) Ofício de encaminhamento;
- b) Balancete;
- c) Relação dos pagamentos;
- d) Relação das compensações;
- e) Extratos de conta corrente do Banco do Brasil (só na 1ª via) e
- f) Recibos.

5.5. — BALANCETE: — O balancete deve ser organizado em quatro vias, destinando-se as três primeiras à DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO e a quarta ficará no arquivo da Inspetoria Secional, obedecendo o modelo PCBE-3, no qual se discriminarão as importâncias creditadas, os pagamentos efetuados

e, se fôr o caso, o saldo que ficou em depósito na Agência do Banco do Brasil S. A.

5.6. — RELAÇÃO DE PAGAMENTOS: — Quanto à "RELAÇÃO DE PAGAMENTOS" — (Modelo PCBE-2) a Inspeção deverá providenciar, no que se refere ao pagamento das anuidades, tanto para a 1ª como para a 2ª parcelas:

- a) uma relação relativa às anuidades;
- b) uma relação relativa aos auxílios materiais.

Todos os documentos, depois de colecionados na ordem acima, deverão ser numerados, constituindo uma só pasta de 1º via. Os documentos nas demais vias (2º, 3º e 4º) deverão obedecer à mesma ordem da 1ª via.

5.7. — RELAÇÃO DAS COMPENSAÇÕES: — À prestação de contas, o Inspetor Secional deverá juntar uma relação das compensações feitas (Modelo PCBE-6).

5.8. — EXTRATOS DE CONTA CORRENTE DO BANCO DO BRASIL S. A.: — À prestação de contas deverá o Inspetor Secional juntar um extrato da Conta Corrente fornecido pela Agência do Banco do Brasil S. A.

5.9. — No caso de haver saldo deverá o mesmo permanecer na conta aberta em nome da Inspeção Secional no Banco do Brasil S. A.

5.10. — O saldo acusado no extrato, anexado à prestação de contas, deverá ser idêntico ao acusado pelo balancete. No caso de ser diferente, deverá o Inspetor Secional fazer a *conciliação*, isto é, relacionar os cheques emitidos e não descontados pelos estabelecimentos favorecidos, até a data em que encerrou a prestação de contas. Desta maneira, o saldo acusado pelo balancete

mais o total dos cheques emitidos e não descontados até a época da prestação de contas, deverá ser idêntico ao saldo acusado pelo Banco do Brasil S. A., no extrato que acompanha a documentação.

5.11. — RECIBOS: — Os recibos devem ser elaborados segundo os modelos PCBE-1 — ou PCBE-4, conforme se tratar de despesa com bolsas-de-estudo ou relativas a auxílio material:

a) *Os documentos que constituírem as primeiras vias da prestação de contas não poderão ser passados em carbono.*

b) Nenhum documento ou selo poderá conter borrão, rasuras ou emendas.

c) As somas devem ser rigorosamente conferidas.

cl) Deverá ser evitada a inclusão de parcela com frações de Cr\$ 0,10 (dez centavos).

5.12. — O relacionamento dos recibos deve ser feito com o maior cuidado, devendo o Inspetor Secional evitar a inclusão de importâncias que não confiram com o documento relacionado.

5.13. — A numeração dos documentos deverá ser seguida e não poderá ser rasurada ou emendada.

5.14. — Os únicos documentos que estão isentos de selos são os referentes aos pagamentos efetuados aos estabelecimentos. Os comprovantes de pagamento de auxílio material — (material escolar, vestuário, transporte, assistência médica, dentária ou pensão), devem ser selados. Os selos não poderão conter qualquer rasura ou borrão, nem os dizeres (localidade, assinaturas etc), poderão ser abreviados.

5.15. — O Inspetor Secional deverá conferir rigorosamente as prés-

tacões de contas encaminhadas à Diretoria. A prestação de contas encaminhada em desacordo com estas instruções ou recomendações, de-determinará o atraso dos créditos para o processamento de outros pagamentos.

5.16. — Não constituirá justificativa para a não remessa da prestação de contas, no prazo fixado no item 5.1., a circunstância de não ter determinado estabelecimento providenciado o recebimento da quota que lhe competia.

5.17. — Se o pagamento das bôl-sas-de-estudo não estiver concluído porque algum estabelecimento não providenciou o recebimento de sua quota, o Inspetor Secional, por telegrama, dará, ao estabelecimento, um prazo para que êle receba a importância que lhe é devida.

5.18. — Se, apesar dessa comunicação, o estabelecimento não procurar receber a quantia que lhe compete, a Inspetoria Secional processará o encerramento da prestação de contas, considerando a importância devida ao estabelecimento como saldo disponível na Agência do Banco do Brasil S. A.

5.19. — Tratando-se de estabelecimento situado em localidade fora da sede da Inspetoria Secional, a providência a ser tomada é a que está consignada no item 4.14.

6. CONTROLE DAS BÔLSAS-DE-ESTUDO:

6.1. — Competirá à Comissão Assessora do P.N.E.M., junto à Diretoria do Ensino Secundário a supervisão geral e controle da distribuição das bôlsas-de-estudo.

6.2. — A Seção de Orientação e Assistência da Diretoria do Ensino Secundário, competirá:

- a) estudar os relatórios e submetê-los à consideração da Presidente da Comissão Assessora;
- b) resolver os casos particulares que surgirem;
- c) estudar o critério de distribuição das quotas entre as Inspetorias Seccionais e apresentá-lo à Comissão Assessora durante a primeira quinzena do mês de janeiro de cada ano.

6.3. — O controle das compensações dos auxílios recebidos por esta Comissào Assessora será feito pela Comissào Assessora que, para esse fim, organizará junto à Seção de Orientação e Assistência (SOA) um setor especializado, ao qual competirá:

- a) remeter, logo após o pagamento de cada auxílio, às Inspetorias Seccionais, a comunicação sobre o pagamento (Modelos CBE-1 e CBE-2);
- b) remeter, logo após o pagamento de cada auxílio, ao estabelecimento beneficiado a comunicação respectiva, solicitando a apresentação à Inspetoria Secional, em duas vias, do plano de compensação referido no item 2.3 destas instruções;
- c) encaminhar à CONTABILIDADE, para efeito de registro, uma comunicação do pagamento do auxílio;
- d) receber, das Inspetorias Seccionais, as comunicações sobre a compensação (Modelo CBE-6), proceder às baixas respectivas nas fichas de controle e remeter, em seguida, para o mesmo fim, à Contabilidade;
- e) anexar, ao processo de auxílio, todas as comunicações de compensação feitas pelas Inspetorias Seccionais; e

f) arquivar o respectivo processo, logo que o estabelecimento resgate todo o auxílio recebido.

7. ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL AOS BOLSISTAS:

7.1. — A assistência educacional aos bolsistas será feita de acordo com as instruções contidas na Portaria Ministerial n' 1, de 14 de janeiro de 1959 e Circulares nos. 1/59 e 1/60, desta Diretoria, anexa às presentes instruções.

7.2. — A Inspeção Secional não deverá, na assistência educacional aos bolsistas, criar um sistema permanente de encargos, de vez que os serviços, à mesma relativos, são de natureza transitória.

7.3. — A prestação dos serviços acima aludidos ficam condicionados à eventualidade e urgência de cada caso.

7.4. — A Inspeção Secional organizará, anualmente, um plano de assistência educacional aos bolsistas, o qual só poderá ser executado depois de devidamente aprovado pela Diretoria do Ensino Secundário, mediante parecer favorável da Seção de Orientação e Assistência.

7.5. — O relatório sobre o Plano de Assistência Educacional, *não deverá* ser anexado ao relatório das Bolsas-de-Estudo. Deverá ser remetido na mesma ocasião, mas em pasta separada, e em duas vias.

7.6. — Será constituído das seguintes peças:

- a) ofício de encaminhamento;
- b) plano discriminativo contendo todos os elementos recomendados na Portaria e Circulares citadas no item 7.1 destas instruções, inclusive

a previsão das despesas com os serviços técnicos e administrativos programados pela Inspeção Secional.

7.7. — A execução do plano acima só poderá ser iniciada após a sua aprovação pela Diretoria do Ensino Secundário.

7.8. — A remessa do numerário *não será feita* conjuntamente com o relativo às bolsas-de-estudo.

7.9. — A prestação de contas, embora obedecendo, no que couber, às normas gerais sobre os pagamentos das bolsas-de-estudo, será feita separadamente e dentro de 60 dias após o término do ano para o qual foi elaborado o plano.

7.10. — Os recibos serão organizados de acordo com o modelo PCAE-1.

7.11. — Os recibos relativos à aquisição do material serão emitidos em nome de: FUNDO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO — Diretoria do Ensino Secundário — Inspeção Secional de , e conterão a declaração de recebimento passada por um dos membros da C.A.I. e o PAGUE-SE do Inspetor Secional e serão selados de acordo com a Lei do Selo.

7.12. — A prestação de contas será organizada em 4 vias, destinando-se as 3 primeiras à DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO e a 4ª permanecerá no arquivo da Inspeção Secional, obedecendo cada via à seguinte ordem:

- a) ofício de encaminhamento;
- b) balancete (Modelo PCAE-3);
- c) relação dos documentos (Modelo PCAE-2);
- d) recibos (Modelo PCAE-1).

8. DESPESAS COM SELEÇÃO DE BOLSISTAS:

8.1. — A Diretoria do Ensino Secundário, no mês de setembro de cada ano, remeterá às Inspetorias Seccionais, numerário destinado a atender aos encargos dos exames de seleção dos bolsistas para o ano seguinte.

8.2. — A prestação de contas das despesas referidas no item anterior não será incorporada às prestações de contas dos pagamentos das Bolsas-de-estudo ou à relativa às despesas com a assistência educacional. Constituirá comprovação distinta e deverá ser remetida à Diretoria do Ensino Secundário até o dia 30 de abril de cada ano.

8.3. — A comprovação dos gastos obedecerá, no que couber, às normas gerais sobre os pagamentos das Bolsas-de-estudo.

8.4. — Os suprimentos referidos no item 8.1 destinam-se a atender a todas as despesas relativas aos exames de seleção, excluídos quaisquer pagamentos de professores (elaboração, fiscalização ou correção de provas); assim sendo, poderão ser atendidas por conta de tais suprimentos, as despesas de: compra de papel para provas, serviços de datilografia, mimeógrafo, impressão de provas, formulários, cartões de inscrição, editais e avisos em jornais da localidade das provas, indenização de despesas de condução, viagens e hospedagem de servidores encarregados da aplicação das provas nas cidades do interior, etc.

8.5. — O Conselho de Administração do F.N.E.M. não permite que corram, por conta dos suprimen-

tos remetidos para as despesas com seleção de bolsistas, os gastos relativos à organização, fiscalização ou correção de provas. Tratando-se, no entanto, de um serviço de alta relevância visto proporcionar, aos nossos adolescentes, necessitados economicamente mas intelectualmente capazes, os recursos para custearem a sua educação. O Inspetor Seccional encarecerá a valiosa colaboração dos professores. Compreendendo o alcance elevado e a grande finalidade da concessão de Bolsas-de-estudo, a Diretoria do Ensino Secundário espera que nenhum professor recusará a sua cooperação no processo seletivo do aluno bolsista, contribuindo, assim, com uma parcela de seu esforço para proporcionar, ao estudante pobre, os meios de financiarem a sua educação secundária.

8.6. — Os recibos serão organizados de acordo com o Modelo PCSB-1.

8.7. — Os recibos relativos à aquisição de material serão emitidos em nome de: Fundo Nacional do Ensino Médio — Diretoria do Ensino no Secundário — Inspetoria Seccional de conterão a declaração de recebimento passada por um dos membros da C.A.E. e o PAGUE-SE do Inspetor Seccional e selados do acordo com a Lei do Selo.

8.8. — A prestação de contas será organizada em 4 vias, destinando-se as 3 primeiras à D. E. Secundário e a 4ª permanecerá no arquivo da Inspetoria Seccional, obedecendo cada via à seguinte ordem:

- a) Ofício de encaminhamento;
- b) Balancete (Modelo PCSB-3);

c) Relação dos documentos (Modelo PCSB-2);

d) Recibos (Modelo PCSB-1).

9. DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1. — *Transferências de Bolsistas*: — Deverão ser observadas as normas baixadas pela Portaria n^o 117 (Dir. do Ens. Secundário), de 23-2-60 (D. O. de 27-2-60).

9.2. — Ao ter conhecimento de que foi posto à sua disposição, na Agência do Banco do Brasil S. A., o numerário destinado ao pagamento das bolsas-de-estudo, o Inspetor Seccional providenciará, na hipótese de não o ter feito ainda, o registro de sua assinatura, bem como solicitará os talões necessários ao respectivo pagamento.

9.3. — Os créditos somente poderão ser utilizados para o pagamento de bolsas-de-estudo (ANUIDADES OU AUXILIO MATERIAL) e para as despesas decorrentes do Plano de Assistência Educacional; nenhum *outro pagamento poderá correr por conta dos mesmos*.

9.4. — A prestação de contas deverá se referir somente aos créditos feitos para os pagamentos referidos no item anterior. Os *créditos que forem autorizados para outras despesas das comissões de Assistência Educacional terão as suas prestações de contas separadas*.

9.5. — Todas as observações e instruções contidas no presente devem ser rigorosamente observadas, tendo em vista que todas as prestações de contas são examinadas pela Divisão do Orçamento do M. E. C. com todo o rigor.

(Publ. no D. O. de 7-4-1960)

PORTARIA N^o 294 — DE 15 DE JUNHO DE 1960

Dispõe sobre a prestação de provas finais no ensino secundário

O Ministro de Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 do Decreto-lei n^o 4.244, de 4 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), e,

Considerando que a expansão do ensino secundário está a exigir a revisão de alguns dispositivos de sua regulamentação;

Considerando que, na forma por que vêm sendo executadas, as provas finais (orais) são inexpressivas como medida do rendimento escolar, além de prejudiciais sob vários aspectos à formação dos alunos;

Considerando a manifestação geral dos educadores favorável à modificação do atual sistema de provas finais, quando não à sua completa supressão;

Considerando que a dispensa da prestação de provas orais, nas disciplinas em que os alunos já estariam aprovados, mesmo com o grau zero atribuído àquelas provas, em nada modifica o espírito da Lei Orgânica do Ensino Secundário;

Considerando os pronunciamentos favoráveis do Conselho Nacional de Educação e da Consultoria Jurídica da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1^o Poderão ser dispensados da prestação de provas finais (orais ou prático-orais) os alunos dos cursos ginásial, clássico e científico, nas disciplinas em que, apenas, com os graus obtidos na nota anual de exercícios, na 1^o e na 2^o provas parciais, já tenham alcançado a média de aprovação estabelecida na Lei

Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n° 4.244, de 4 de abril de 1942).

§ 1° Para fins da dispensa citada neste artigo serão observados os pesos dois, dois e três e o divisor dez constantes do art. 50, § 4°, da mencionada Lei Orgânica.

§ 2° Os alunos que não tenham atingido o mínimo de frequência estabelecido no art. 50, § 1°, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, continuam sujeitos à regulamentação vigente relativa ao assunto, não lhes sendo facultada a dispensa de que trata esta portaria.

Art. 2° Verificada a aprovação, na forma do artigo anterior, a nota final da disciplina passará a ser a média ponderada de três elementos: a nota anual de exercício e as notas da primeira e da segunda provas parciais, atribuindo-se-lhes os pesos dois, dois e três, respectivamente.

Art. 3° A dispensa prevista no artigo 1° dependerá, preliminarmente, de sua adoção pelo estabelecimento, mediante inclusão no respectivo regimento interno, o qual determinará sua extensão a todas ou algumas

disciplinas, a todas ou a algumas séries do curso secundário, bem como fixará a média estabelecida naquele artigo ou outra mais elevada.

Parágrafo único. A dispensa de provas orais será solicitada de modo expresso pelo aluno ou seu responsável, no forma prevista no regimento interno do estabelecimento.

Art. 4° Para atribuição de notas mensais, os alunos serão submetidos durante o ano não só a exercícios escritos, como a frequentes arguições orais.

Art. 5° A nota final dos alunos que não satisfizerem as condições estabelecidas no art. 1°, ou que não desejam ser dispensados da prestação de provas finais, será a média ponderada de quatro elementos: a nota anual de exercícios, as notas da primeira e da segunda provas parciais e a nota da prova final, elementos esses aos quais se atribuirão os pesos dois, dois, três, e três respectivamente.

Art. 6° A Diretoria do Ensino Secundário expedirá as instruções necessárias à execução da presente portaria.

— *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 23-6-1960)